



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΜΣ «ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ -
ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕ ΘΕΜΑ:

«ΑΥΤΟΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΧΥΜΗ ΜΑΡΙΝΗ

Α.Μ.: 212225

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΒΡΕΤΤΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ ΘΩΜΑΣ

ΚΟΝΤΑΚΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ

ΑΘΗΝΑ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2018

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διενεργείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική: Εκπαίδευση Ενηλίκων - Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση - Διά Βίου Μάθηση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, και αφορά στις θεωρίες της αυτοκατευθυνόμενης και της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Δεδομένου ότι οι θεωρίες αυτές εκτυλίσσονται μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης, η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει τις απόψεις σημαντικών μελετητών από τα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων, της γνωστικής και της αναπτυξιακής ψυχολογίας, κ.ά.

Η αυτοκατευθυνόμενη και η μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς επίσης τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από αυτές τις θεωρίες, είναι ο λόγος που μας προκαλεί ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον και κατά συνέπεια μας παροτρύνει να αναδείξουμε μέσα από την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής διατριβής.

Οι θετικές συνέπειες που έχουν αυτές οι θεωρίες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, είναι ένα ακόμα έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Επιχειρούμε μέσω αυτής να προβάσουμε τις απόψεις των θεωρητικών για την αυτοκατευθυνόμενη και τη μετασχηματίζουσα μάθηση, όπως αυτές προκύπτουν από τη βιβλιογραφία, ώστε να συνεισφέρουμε στη θετική επίδραση που αυτές μπορεί να έχουν για το ίδιο το άτομο, για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, και κατ' επέκταση για την κοινωνία.

Επίσης, ένας ακόμα λόγος είναι το γεγονός ότι επιθυμούμε να δημοσιεύσουμε υλικό που αφορά στις παραπάνω απόψεις, το οποίο αποκομίσαμε μέσα από συνεντεύξεις των Kathleen Taylor και Σοφίας Καλογρίδη, δύο σημαντικών ερευνητριών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, τον Μάιο του 2013 και τον Μάιο του 2015 αντίστοιχα, και το οποίο αποδεικνύεται πολύτιμο για περαιτέρω επεξεργασία και εφαρμογή.

Τέλος, θέλουμε να ευχαριστήσουμε τους καθηγητές μας που μας ενέπνεαν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μας σπουδών, καθώς επίσης για την εμπιστοσύνη που μας έδειξαν σε ό,τι αφορά την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα από την παρούσα διατριβή επιχειρείται η ανάδειξη των απόψεων των θεωρητικών για την αυτοκατευθυνόμενη και τη μετασχηματίζουσα μάθηση, για τη συμβολή της κονστρουκτιβιστικής φιλοσοφίας και της μεταγνώσης, καθώς επίσης για τις θετικές συνέπειες που οι παραπάνω θεωρίες μπορεί να έχουν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, αναδεικνύεται το γεγονός ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μία μετασχηματιστική μάθηση, με την προϋπόθεση ότι εμπεριέχει τον κριτικό στοχασμό. Από την άλλη πλευρά, η μετασχηματίζουσα μάθηση πολύ συχνά «ανοίγει το δρόμο» για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, δεδομένου ότι το ενήλικο άτομο εμπλέκεται σε μία μετασχηματιστική εμπειρία εντός του πλαισίου αναφοράς του και ενδέχεται να καταστεί ικανό για περισσότερη αυτοκατεύθυνση στη μάθησή του.

Οι θεωρίες της αυτοκατευθυνόμενης και της μετασχηματίζουσας μάθησης βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία η δόμηση της γνώσης είναι μία υποκειμενική διεργασία οικοδόμησης νοημάτων που διαμορφώνει το άτομο βάσει των κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών του. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα ερευνητική μελέτη παρέχει ουσιαστικό ερευνητικό υπόβαθρο για την κατανόηση και τη συνδυαστική εφαρμογή των παραπάνω θεωριών μάθησης, και ως εκ τούτου, αφενός οι εκπαιδευτές ενηλίκων ενδέχεται να υποστηρίζουν την εφαρμογή αυτών των θεωριών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, και αφετέρου οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να καταστούν ικανοί να βιώνουν ουσιαστικές εμπειρίες μάθησης.

Τέλος, παρουσιάζεται ένα σημαντικό υλικό το οποίο αφορά σε συνεντεύξεις των Kathleen Taylor και Σοφίας Καλογρίδη, και το οποίο υποστηρίζει την περαιτέρω ανάλυση και εφαρμογή του από τους εκπαιδευτές ενηλίκων για την προώθηση αποτελεσματικότερων δραστηριοτήτων μάθησης. Δεδομένου ότι κάθε άτομο έχει τη φυσική τάση για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση και διαθέτει την ικανότητα για αυτοπροσδιορισμό, η παρούσα έρευνα προτρέπει την κίνηση προς τον αυτοκαθορισμό, σε ένα είδος εκπαίδευσης που υποστηρίζει τη μετάβαση από την κοινωνικοποιημένη στην αυτοκαθοριζόμενη γνώση.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοκατευθυνόμενη, μετασχηματίζουσα, μετασχηματιστική, μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, μετάβαση από την κοινωνικοποιημένη στην αυτοκαθοριζόμενη γνώση

ABSTRACT

Through this thesis is attempted the highlight of the views of theoreticians about self-directed and transformative learning, the contribution of constructivist philosophy and metacognition, as well as the positive effects that these theories may have in the field of adult education. It also highlights the fact that self-directed learning is a transformational learning, provided it involves critical thinking. On the other hand, transformative learning very often "opens the way" to self-directed learning, considering the fact that the adult is involved in a transformational experience within its frame of reference and may become capable of more self-direction in its learning.

The theories of self-directed and transformative learning are based on the constructivist philosophy, according to which the building of knowledge is a subjective process of meaning-making that individual shapes based on its social and cultural experiences. In this respect, this research study provides an essential research background for understanding and combining the above learning theories, and therefore, adult educators may support the implementation of these theories in educational contexts, and adult learners may become capable to experience meaningful learning experiences.

Finally, is presented an important piece of material which concerns interviews by Kathleen Taylor and Sophia Kalogridi, and which supports further analysis and implementation by adult educators to promote more effective learning activities. Considering the fact that each individual has the natural tendency for growth and self-realization and has the ability to self-identify, this research encourages the move towards self-determination, a kind of education that supports the transition from socialized to self-defining knowledge.

Keywords: self-directed, transformative, transformational, learning, adult education, transition from socialized to self-defining knowledge

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ.....	9
1.1. Ενηλικιότητα.....	9
1.2. Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΙΓΝΩΣΚΕΙΝ.....	13
2.1. Η έννοια της μάθησης.....	13
2.2. Από το συμπεριφορισμό στον εποικοδομισμό.....	16
2.3. Μεταγιγνώσκειν.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ.....	27
3.1. Κριτικός στοχασμός.....	27
3.2. Μετασχηματίζουσα μάθηση.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΑΥΤΟΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	41
4.1. Η έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.....	41
4.2. Στρατηγικές για τη διευκόλυνση και ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.....	51
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	66
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	66
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	69
Διαδικτυακές βιβλιογραφικές αναφορές.....	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	73

Συνέντευξη της Σοφίας Καλογρίδη στο 102 ^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών την 12 ^η Μαΐου 2015.....	73
Απόσπασμα συνέντευξης της Kathleen Taylor στα γραφεία της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Αθήνα την 17 ^η Μαΐου 2013.....	76

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η κριτική διερεύνηση και σύνδεση των θεωριών της μετασχηματίζουσας και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και η παρουσίαση ουσιαστικού ερευνητικού υπόβαθρου για την εφαρμογή και ενίσχυσή τους, αφενός από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και αφετέρου από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Τα τελευταία χρόνια οι θεωρίες της αυτοκατευθυνόμενης και της μετασχηματίζουσας μάθησης βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε διεθνές επίπεδο, με πλήθος εμπειρικών μελετών και δημοσιεύσεων. Η εστίαση του ενδιαφέροντος για τις παραπάνω θεωρίες μάθησης από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων αφορά στην υπευθυνότητα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και στην ικανότητα που αυτοί έχουν για την κατασκευή των δικών τους εμπειριών μάθησης, καθώς επίσης στην ικανότητα λήψης αποφάσεων σε ό,τι αφορά τη ζωή τους. Κατ' αυτό τον τρόπο οι ενήλικοι καθίστανται ικανοί να προάγουν τον κριτικό στοχασμό και την αυτόνομη μάθηση, δεδομένου ότι κάθε άτομο έχει τη φυσική τάση για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση και διαθέτει την ικανότητα για αυτοπροσδιορισμό. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα προτρέπει την κίνηση προς τον αυτοκαθορισμό, σε ένα είδος εκπαίδευσης που υποστηρίζει τη μετάβαση από την κοινωνικοποιημένη στην αυτοκαθοριζόμενη γνώση.

Η παρούσα διπλωματική διατριβή, βασιζόμενη στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επιχειρεί να αναδείξει τις επιστημονικές απόψεις των θεωρητικών για την μιχεβιοριστική και την κονστρουκτιβιστική φιλοσοφία, για τις μεταγνωστικές λειτουργίες, για τον κριτικό στοχασμό, την αυτοκατευθυνόμενη και τη μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς επίσης τις στρατηγικές για τη διευκόλυνση και ενίσχυσή τους. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ενηλικιότητα και στη διαφοροποίησή της από το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης. Ακόμα, προσδιορίζονται τα κριτήρια που απαιτούνται για να ανήκει μία δραστηριότητα μάθησης σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται η έννοια της μάθησης, η μιχεβιοριστική και η κονστρουκτιβιστική φιλοσοφία, καθώς επίσης η μεταγνώση και οι λειτουργίες της. Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζεται ερμηνευτικά η έννοια του κριτικού στοχασμού και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, και στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η σύνδεση των παραπάνω εννοιών και θεωριών με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και τους τρόπους

με τους οποίους αυτή είναι εφικτό να ενισχυθεί. Τέλος, παρουσιάζεται, μέσα από τη μέθοδο των συνεντεύξεων, ένα σημαντικό υλικό το οποίο υποστηρίζει την περαιτέρω ανάλυση και εφαρμογή του από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, και το οποίο σκοπεύει στην προώθηση αποτελεσματικότερων δραστηριοτήτων μάθησης.

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανάδειξη του γεγονότος ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μία μετασχηματιστική μάθηση, με την προϋπόθεση ότι περιλαμβάνει τον κριτικό στοχασμό. Από την άλλη πλευρά, η μετασχηματίζουσα μάθηση πολύ συχνά «ανοίγει το δρόμο» για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, δεδομένου ότι το ενήλικο άτομο εμπλέκεται σε μία μετασχηματιστική εμπειρία εντός του πλαισίου αναφοράς του και ενδέχεται να καταστεί ικανό για περισσότερη αυτοκατεύθυνση στη μάθησή του. Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία η δόμηση της γνώσης είναι μία υποκειμενική διεργασία οικοδόμησης νοημάτων που διαμορφώνει το άτομο βάσει των κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών του. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα διατριβή αναμένεται να προσφέρει ουσιαστικό ερευνητικό υπόβαθρο για την κατανόηση και σύνδεση της μετασχηματίζουσας και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, και ως εκ τούτου να γίνει εφικτή η συνδυαστική εφαρμογή των παραπάνω θεωριών μάθησης. Κατά συνέπεια, αφενός οι εκπαιδευτές ενηλίκων ενδέχεται να υποστηρίξουν την εφαρμογή αυτών των θεωριών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, και αφετέρου τα ενήλικα άτομα να καταστούν ικανά να βιώνουν ουσιαστικές εμπειρίες μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

1.1. Ενηλικιότητα

Τα λεξικά της ελληνικής γλώσσας προσδιορίζουν ως ενήλικο το άτομο που έχει ολοκληρώσει το στάδιο της σωματικής και νοητικής του ανάπτυξης και είναι αρκετά ώριμο ώστε να ρυθμίζει τη ζωή του, με συνηθέστερο κριτήριο του ορισμού αυτού την ηλικία (Παπασταμάτης, 2011: 25). Ωστόσο, βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως ενήλικο όταν βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας, η οποία δεν προσδιορίζεται από το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης. Σύμφωνα με τον Tight, η ενηλικιότητα σχετίζεται με το κύρος και την αυτοεικόνα του ατόμου. Κατά τον Knowles, το άτομο ενηλικιώνεται κοινωνικά όταν αρχίζει να αναλαμβάνει ρόλους ενηλίκων, όπως αυτός της πλήρους απασχόλησης, και ψυχολογικά όταν αποκτά την αυτοαντίληψη ότι είναι αυτοπροσδιοριζόμενο και υπεύθυνο για ό,τι συμβαίνει στη ζωή του. Επίσης, κατά τον Alan Rogers, χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας είναι η συνεχής προσπάθεια για ολοκλήρωση, ακόμα και των ενηλίκων που θεωρούνται «ισορροπημένοι». Συνεπώς, η ενηλικιότητα αποτελεί ένα ιδανικό που ποτέ δεν επιτυγχάνεται στην ολότητά του, καθώς επίσης αποτελεί μία αυξανόμενη τάση του ατόμου για αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2005: 39-41).

Με βάση τον προσδιορισμό του 1976 της UNESCO, οι ενήλικοι αναγνωρίζονται ως ενήλικοι από την κοινωνία στην οποία ζουν. Σύμφωνα με τον Rogers, ορισμένα συνηθέστερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, αν και αυτά δεν προσδιορίζουν όλους τους ενήλικους, είναι η προνοητικότητα, η αυτοσυγκράτηση, η εσωτερίκευση αξιών, η ασφάλεια, η πείρα και η αυτονομία (Rogers, 1999: 60-61). Η ενηλικιότητα, σύμφωνα με τον Mezirow, αφορά στην ανάληψη ευθύνης των ενεργειών ενός αρκετά μεγάλου ηλικιακά ατόμου. Παρά το γεγονός ότι οι έφηβοι μπορούν να ασκούν κριτικό στοχασμό στις παραδοχές των άλλων, τα ενήλικα άτομα είναι πιο πιθανό να ασκούν κριτικό στοχασμό στις δικές τους παραδοχές. Στην ενηλικιότητα υφίσταται η ανάγκη του ατόμου για την κατανόηση των εμπειριών του και την αποτελεσματική δράση του σε ό,τι αφορά τις πεποιθήσεις, τις δικές του και των άλλων, τις αξίες, τα συναισθήματα, κ.ά., μία ανάγκη που η φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων καλείται να εκπληρώσει (Mezirow, 2007: 63-64).

1.2. Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Σύμφωνα με την UNESCO, για να συμπεριλαμβάνονται οι μαθησιακές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων απαιτείται να συμβάλλουν στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού γίνεσθαι των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων σκοπεύουν στην κατανόηση του ενήλικου εκπαιδευόμενου για το περιβάλλον του, καθώς και στην εναρμόνισή του με τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις του (Κόκκος, 2005: 37-38). Κατά τον Jarvis, τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων βοηθούν τους ενήλικους να προσαρμόζονται στις συνεχείς κοινωνικές αλλαγές αλλά και να οργανώνουν την καθημερινότητά τους, όπως την εργασία τους, τον ελεύθερό τους χρόνο και κατ' επέκταση το σύνολο των καταστάσεων της ζωής τους (Jarvis, 2004: 33).

Κατά τον Rogers, η εκάστοτε μαθησιακή μέθοδος που χρησιμοποιείται στα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων πρέπει να αντιμετωπίζει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους ως υπεύθυνα, ικανά, ώριμα και ισορροπημένα άτομα. Επιπλέον, ο Brookfield υποστηρίζει ότι στην ενήλικη μαθησιακή δραστηριότητα πρέπει να εμπεριέχονται ορισμένα στοιχεία αυτοδιάθεσης (Κόκκος, 2005: 41). Ακόμα, βάσει του Maslow, η αυτοπραγμάτωση δεν λαμβάνει χώρα στη νεανική ηλικία αλλά κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής, γι' αυτό το λόγο η εκπαίδευση ενηλίκων είναι σκόπιμο να έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό (Παπασταμάτης, 2011: 183). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων σκοπεύουν στην ενίσχυση και προώθηση της ενηλικιότητας των εκπαιδευόμενων και πρέπει να επιδιώκουν, κατά πρώτον, την πλήρη ανάπτυξη, δηλαδή την προσωπική ανάπτυξη και την πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, κατά δεύτερον, την προοπτική, με την έννοια της ανάπτυξης της αίσθησης προοπτικής και, κατά τρίτον, την αυτονομία, δηλαδή την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, τη λήψη αποφάσεων και την αύξηση της υπευθυνότητάς τους. Συνεπώς, το περιεχόμενο και το υλικό των προγραμμάτων, καθώς και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να συμβάλλουν στην ωριμότητα και στον αυτοπροσδιορισμό των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Rogers, 1999: 62-63).

Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο που αποτελείται από ένα συνεκτικό σύνολο αρχών, θεωρητικών προσεγγίσεων,

ερευνητικών δεδομένων και γνώσεων, το οποίο μελετά την ενήλικη κατάσταση και τις συνέπειές της στην ενήλικη μάθηση (Κόκκος, 2005: 46). Βέβαια, η ενήλικη μάθηση συνεχίζεται διά βίου και δεν αποτελεί απλή προετοιμασία αλλά αναπόσπαστο στοιχείο της ίδιας της ζωής. Τα άτομα οφείλουν να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, δεδομένου ότι οι συνθήκες που ζουν αλλάζουν και ενδέχεται να γίνουν απρόβλεπτες (Rogers, 1999: 310). Σύμφωνα με την επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η διά βίου μάθηση είναι μία τάση που επικεντρώνεται στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου οι οποίες αντλούνται από κοινωνικούς θεσμούς, όπως αυτών της οικογένειας, των επιχειρήσεων και των μέσων επικοινωνίας, και όχι μόνο από αυτόν της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Κόκκος, 2005: 34).

Ο άγγλος φιλόσοφος της εκπαίδευσης R. S. Peters υποστηρίζει ότι η μόρφωση του ατόμου έγκειται στο πνευματικό επίπεδο το οποίο κατακτά, ενώ η εκπαίδευση αποτελεί το σύνολο των συναφών διαδικασιών που καταλήγει στο επίπεδο αυτό. Η μόρφωση του ατόμου δεν συνεπάγεται το τέλος της μορφωτικής του πορείας αλλά μία διαφορετική προοπτική στην εκπαίδευσή του καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, δεδομένου ότι χωρίς τη συνέχισή της το μορφωτικό του επίπεδο θα χαθεί. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση είναι μία διεργασία μάθησης η οποία αποτελεί βασική ανάγκη του ατόμου. Σύμφωνα με τον Dave, η διά βίου εκπαίδευση είναι μία συνεχής διεργασία επίτευξης προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου που αποσκοπεί στη βελτίωση της ζωής του και του περιβάλλοντός του (Jarvis, 2004: 47-57).

Κατά τον Βεργίδη, η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί το σύνολο των τριών τύπων εκπαίδευσης, οι οποίοι διαδραματίζουν μία συνεχή εκπαιδευτική αλληλεπίδραση με την κοινωνικοοικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Σύμφωνα με την ταξινόμηση των Coombs και Ahmed οι τρεις τύποι εκπαίδευσης είναι οι εξής: α) Τυπική εκπαίδευση, στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης από την προσχολική έως την τριτοβάθμια, καθώς επίσης όλα τα περιεχόμενα σπουδών τους, β) Μη-τυπική εκπαίδευση, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης, όπως η επιμόρφωση, τα μαθήματα ξένων γλωσσών, τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, κ.ά., και γ) Άτυπη εκπαίδευση, στην οποία συμπεριλαμβάνονται τα πλαίσια κατά τα οποία τα άτομα, μέσα από τις εμπειρίες τους και σε αλληλεπίδραση

με το περιβάλλον, αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές, όπως μία ουσιώδης συζήτηση, το διαδίκτυο, οι βιβλιοθήκες, κ.ά. (Καραλής, 2013: 13-14).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΙΓΝΩΣΚΕΙΝ

2.1. Η έννοια της μάθησης

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ψυχολόγων και παιδαγωγών, η διαδικασία της μάθησης τροποποιεί τη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της εμπειρίας ή της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η μάθηση δεν αναφέρεται μόνο στο αποτέλεσμα που προκύπτει, αλλά και σε μη διαπιστωμένες νοητικές διεργασίες και συναισθήματα (Παπασταμάτης, 2011: 115). Κατά τον Τριλιανό, η μάθηση είναι μία σύνθετη και εσωτερική πνευματική διαδικασία η οποία διενεργείται στον εγκέφαλο του ατόμου και γίνεται εμφανής από την αλλαγή της συμπεριφοράς του (Τριλιανός, 2008: 97). Κατά την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της μάθησης πραγματοποιούνται εσωτερικές και εξωτερικές γνωστικές λειτουργίες. Οι εξωτερικές μπορούν να παρατηρηθούν στη συμπεριφορά του ατόμου, ενώ οι εσωτερικές, που πραγματοποιούνται στο κεντρικό νευρικό σύστημα και δεν μπορούν να παρατηρηθούν, αξιολογούνται από την εξωτερική συμπεριφορά μέσω της οποίας αντικατοπτρίζονται εσωτερικοί γνωστικοί μετασχηματισμοί που οφείλονται κυρίως στην επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Ακόμα, η ανάλυση και μελέτη των γνωστικών λειτουργιών που συντελούν στην επεξεργασία και μάθηση των πληροφοριών και στην απόκτηση των γνώσεων είναι απαραίτητα για να προκύψουν ορισμένα συμπεράσματα για το πώς μαθαίνει το άτομο καλύτερα και αποδοτικότερα με μικρή σπατάλη νοητικής ενέργειας (Πόρποδας, 2003: 69).

Σύμφωνα με τους Lewin, Dewey, Kolb, Freire, Mezirow, Jarvis, Boud, κ.ά., η μάθηση είναι μία συνεχής διεργασία ανάλυσης και επεξεργασίας των εμπειριών του ατόμου, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η αλληλεπίδρασή του με την κοινωνία. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Mezirow, η συνεχής διεργασία της μάθησης συντελεί στην επανεργνηνεία των εμπειριών του ατόμου, η οποία εστιάζει στην πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων και, ως εκ τούτου, στην ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνία. Επίσης, κατά τον Jarvis, μέσω της μάθησης μετασχηματίζονται οι εμπειρίες του ατόμου σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, αξίες και συναισθήματα (Κόκκος, 2005: 32-33). Ακόμα, η γνωστική ψυχολογία μελετά το φαινόμενο της μάθησης και τη λειτουργία της, και γι' αυτό το λόγο επικεντρώνεται στις γνωστικές λειτουργίες

σχετικά με την απόκτηση, τη συγκράτηση και τη χρησιμοποίηση της γνώσης, όπως η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα, η σκέψη και η ικανότητα λύσης προβλημάτων (Πόρποδας, 2003: 72).

Επιπλέον, ο Langer διευρύνει την έννοια της μάθησης, καθώς την διαιρεί σε συνειδητή και ακούσια. Ορίζει τη συνειδητή μάθηση ως την ανοικτή σε διάθεση διεργασία συνεχούς δημιουργίας νέων κατηγοριών και πληροφοριών και τη σιωπηρή παραδοχή της ύπαρξης πολλών απόψεων εκτός της μίας και μοναδικής. Από την άλλη πλευρά, η ακούσια μάθηση εμπεριέχει την προσκόλληση σε παλιές μορφές δράσης ή σε πλέον καθιερωμένους διαχωρισμούς και κατηγοριοποιήσεις. Επίσης, ο Habermas υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο περιοχές μάθησης. Η εργαλειακή μάθηση που αφορά στον έλεγχο και τη χειραγώγηση της πραγματικότητας του ατόμου, όπως παραδείγματος χάρη στην επίλυση προβλημάτων, και η επικοινωνιακή-διαλογική μάθηση που αφορά στην κατανόηση της επικοινωνίας του με τους άλλους, η οποία μάλιστα εμπεριέχει συναισθήματα, αξίες, κ.ά. (Mezirow, 2007: 47-48).

Ο Handy ορίζει τη μάθηση ως την επίλυση των προβλημάτων του ατόμου για τους δικούς του σκοπούς μέσω της κριτικής σκέψης και του πειραματισμού, και όχι την ανακάλυψη αυτών που γνωρίζουν οι άλλοι. Κατά τον Rahman, η μάθηση είναι μία πράξη αυτοαναζήτησης και ανακάλυψης η οποία δεν μπορεί να διδαχθεί, αλλά να υποκινηθεί και να υποστηριχθεί από το άτομο. Ακόμα, ο Carl Rogers υποστηρίζει ότι η μάθηση που αποκτάται προσωπικά από το άτομο και η οποία αφομοιώνεται μέσω της εμπειρίας είναι η μάθηση που επηρεάζει περισσότερο τη συμπεριφορά του (Rogers, 1999: 149). Επίσης, σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του ίδιου, η μάθηση του τρόπου μάθησης είναι η πιο χρήσιμη μάθηση στη σύγχρονη κοινωνία (Κόκκος, 2005: 53-54). Σύμφωνα με την Taylor, ο ανθρώπινος εγκέφαλος μαθαίνει μέσω της εμπειρίας. Τα μέρη του εγκεφάλου και η συχνότητα με την οποία πυροδοτούν και ιδρύουν μία καινούργια στιγμή μάθησης βασίζονται καταρχήν στις εμπειρίες. Ο Dewey διαπίστωσε φιλοσοφικά πριν εκατόν τριάντα με εκατόν σαράντα χρόνια, και πολύ πριν εφαρμοσθεί η μέθοδος νευροαπεικόνισης fMRI, ότι η εμπειρία είναι η βάση, ο πυρήνας και το ουσιώδες κομμάτι της μάθησης, γεγονός το οποίο ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται (Taylor, 2011).

Σύμφωνα με τον Illeris, η μάθηση συνιστά την ενοποίηση δύο πολύ διαφορετικών διεργασιών. Η πρώτη διεργασία αφορά σε μία εξωτερική

αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικοπολιτισμικού του περιβάλλοντος, ενώ η δεύτερη αφορά σε μία εσωτερική ψυχολογική διεργασία απόκτησης και επεξεργασίας. Η μάθηση εμπεριέχει πάντα τρεις διαστάσεις. Εκτός από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, διενεργούνται δύο ισότιμες ψυχολογικές λειτουργίες που εμπεριέχονται σε οποιαδήποτε μάθηση, οι οποίες είναι η λειτουργία της διαχείρισης του περιεχομένου μάθησης και η λειτουργία παροχής κινήτρων, και οι οποίες αλληλεπιδρούν πάντα και συνήθως με ολοκληρωμένο τρόπο. Η διάσταση του περιεχομένου αφορά στο περιεχόμενο μάθησης του ατόμου, όπως στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στις συμπεριφορές, κ.ά., ενώ η διάσταση των κινήτρων μάθησης παρέχει και κατευθύνει την ψυχική ενέργεια που είναι απαραίτητη για τη διεργασία μάθησης, όπως τα συναισθήματα, τα κίνητρα, κ.ά. Αυτές οι δύο διαστάσεις ξεκινούν πάντα παρορμητικά, μέσω της αλληλεπίδρασής τους, και τελικά ενσωματώνονται στην εσωτερική διεργασία επεξεργασίας και απόκτησης, καθώς επίσης αλληλοεπηρεάζονται. Τέλος, η διάσταση της αλληλεπίδρασης συνιστά τις παρορμήσεις που ξεκινούν τη διαδικασία μάθησης, όπως η αντίληψη, η εμπειρία, η συμμετοχή, κ.ά. Αυτή η διάσταση εξυπηρετεί την προσωπική ενσωμάτωση στην κοινωνία, καθώς επίσης δημιουργεί την κοινωνικότητα του ατόμου. Ωστόσο, η συγκεκριμένη διεργασία πραγματοποιείται απαραίτητα μέσω των άλλων δύο διαστάσεων (Illeris, 2009: 8-11). Κατά τον Jarvis, μία από τις δύο πιο ολοκληρωμένες θεωρίες που προσφέρουν ουσιαστική γνώση σχετικά με την ανθρώπινη μάθηση είναι η παραπάνω θεωρία μάθησης του Illeris (Jarvis, 2009: 32).

Βέβαια, κρίνουμε ατελέσφορο να μην προσθέσουμε μία σημαντική διαφορά στη μάθηση των ενηλίκων σε σχέση με τη μάθηση των ανηλίκων. Κατά τον Mezirrow κ.ά., οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσω των υπαρχουσών εμπειριών τους, δεδομένου ότι διαθέτουν ένα επεξεργασμένο σύστημα τροποποίησης και ενσωμάτωσης των νέων γνώσεων στις υπάρχουσες εμπειρίες τους, σε αντίθεση με τους ανήλικους οι οποίοι συνήθως επικεντρώνονται στη συγκράτηση και τη συσσώρευση νέων γνώσεων. Επίσης, οι νεοπιαζετιανοί ψυχολόγοι, βασιζόμενοι στη θεωρία της νοητικής ανάπτυξης του Piaget, προσθέτουν ένα επιπλέον στάδιο νοητικής ανάπτυξης στα ήδη υπάρχοντα στάδια, το οποίο ονομάζουν στάδιο μετατυπικών λειτουργιών ή στάδιο διαλεκτικής νοημοσύνης, και το οποίο είναι εφικτό να εφαρμοστεί μόνο από τα ενήλικα άτομα. Αυτό συμβαίνει επειδή οι ενήλικοι καλούνται να αντιμετωπίζουν πολύπλοκες καταστάσεις οι οποίες απαιτούν νοητικές στρατηγικές ανώτερου

επιπέδου νοητικής ανάπτυξης και κατ' επέκταση αποτελούν γνώρισμα των ενηλίκων. Ακόμα, παρόλο που οι διαδικασίες μάθησης των ενηλίκων δεν είναι διαφορετικές από τις διαδικασίες μάθησης των ανηλίκων, οι ενήλικοι χρησιμοποιούν μεγαλύτερο εύρος εμπειριών από τους ανήλικους (Παπασταμάτης, 2011: 56-64).

2.2. Από το συμπεριφορισμό στον εποικοδομισμό

Η ανάπτυξη της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης χρονολογείται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα με κύριο εκπρόσωπό της τον John Dewey. Με την αμφισβήτηση της παραδοσιακής εκπαίδευσης από τον Dewey δόθηκε η αφορμή για την ανάπτυξη διάφορων θεωριών της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης. Οι βασικές φιλοσοφικές θεωρίες είναι α) η φιλελεύθερη φιλοσοφία, β) η προοδευτική φιλοσοφία, γ) η μιχεβιοριστική φιλοσοφία (συμπεριφορισμός), δ) η ανθρωπιστική φιλοσοφία, ε) η ριζοσπαστική και κριτική φιλοσοφία, στ) η αναλυτική φιλοσοφία, και ζ) η κονστρουκτιβιστική φιλοσοφία (εποικοδομισμός), και περιλαμβάνουν, εκτός των άλλων, την αδιάλειπτη εξέταση των συνθηκών της διδακτικής πράξης. Ανάλογα με το φιλοσοφικό προσανατολισμό του εκάστοτε εκπαιδευτή ενηλίκων εξαρτάται η ανάλυση και η ερμηνεία της διδακτικής του πράξης. Αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχουν πολλά εννοιολογικά πλαίσια, βάσει των οποίων οι εκπαιδευτές ενηλίκων δραστηριοποιούνται εκπαιδευτικά, δεδομένου ότι τα φιλοσοφικά ρεύματα προκύπτουν μέσα από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρ' όλα αυτά, τα βασικά θέματα στα οποία επικεντρώνονται όλες οι θεωρίες είναι η φύση της πραγματικότητας, η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί την πραγματικότητα, αλλά και αυτό το οποίο αξίζει να κατανοεί (Παπασταμάτης, 2011: 77-78).

Από το σύνολο των φιλοσοφικών θεωριών θα ασχοληθούμε συγκεκριμένα με την μιχεβιοριστική φιλοσοφία (συμπεριφορισμός) και την κονστρουκτιβιστική φιλοσοφία (εποικοδομισμός). Ο συμπεριφορισμός είναι μία ψυχολογική θεωρία την οποία θεμελίωσε ο Watson υπό την επίδραση Ρώσων ψυχολόγων, και κυρίως του Ρανλον, αλλά εξελίχθηκε σε επιστημονικό σύστημα από τον Skinner. Η φιλοσοφία του συμπεριφορισμού υιοθετήθηκε από το νεοθετικισμό, σύμφωνα με τον οποίο η πραγματικότητα του ατόμου είναι κάτι παρατηρήσιμο και μετρήσιμο, μία άποψη που είναι αντίθετη με την ερμηνευτική ψυχολογία η οποία μελετά και ερμηνεύει τη συμπεριφορά του ατόμου βάσει της συστηματικής ενδοσκόπησης. Για το

συμπεριφορισμό η εικόνα του ατόμου είναι μηχανιστική, καθώς αγνοείται η εσωτερικότητά του και η ψυχική ζωή εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα αντίδρασης σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια, η αντίληψη του ατόμου επιτυγχάνεται βάσει της συμπεριφοράς του, δηλαδή βάσει των πράξεών του και όχι των σκέψεών του (Παπασταμάτης, 2011: 86). Κατά τον Rogers, η μάθηση στο συμπεριφορισμό προκύπτει από τη σχέση «ερέθισμα - αντίδραση», η οποία συντελείται από το συνδυασμό της επιθυμητής αντίδρασης και της ενίσχυσης, όπως επιβράβευση για την επιτυχία και τιμωρία για την αποτυχία (Rogers, 1999: 139). Επιπλέον, στο συμπεριφορισμό ενδέχεται να αποφευχθεί μία ανεπιθύμητη αντίδραση μέσω της πλήρους αγνόησής της από τον εκπαιδευτή (Τριλιανός, 2008: 109). Ακόμα, γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ σωστού και λανθασμένου, δεδομένου ότι η γνώση ταυτίζεται με την αλήθεια και ως εκ τούτου μπορεί να μαθητευτεί, αφού θεωρείται ίδια για όλους τους εκπαιδευόμενους και είναι ανεξάρτητη από αυτούς και τον εκπαιδευτή (Rogers, 1999: 139).

Οι υποστηρικτές του συμπεριφορισμού θεωρούν ότι η θεωρία του συμπεριφορισμού ισχύει και για πιο προηγμένα επίπεδα μάθησης, και όχι μόνο για χαμηλού επιπέδου μάθηση, καθώς επίσης αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση γνώσεων και στάσεων, όπως παραδείγματος χάρη για την κατανόηση των ιστορικών διεργασιών (Rogers, 1999: 139-140). Ακόμα, ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων βασίζονται στο συμπεριφοριστικό μοντέλο αναφορικά με το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της κατάρτισης ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων των επιχειρήσεων και του στρατού (Παπασταμάτης, 2011: 88). Μία από τις αρχές που πρεσβεύει η θεωρία του συμπεριφορισμού στη διδακτική πράξη είναι ότι η μάθηση αποσκοπεί στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων, με τη διδασκαλία να περιλαμβάνει μικρά καλοσχεδιασμένα βήματα προς εκτέλεση από τους εκπαιδευόμενους για την επίτευξη της γνώσης τους. Ακόμα, είναι καθοριστικής σημασίας ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη διατύπωση των διδακτικών στόχων, αποσκοπώντας στην αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων, είτε με την ενίσχυση για την επιθυμητή συμπεριφορά, είτε με την τιμωρία για την ανεπιθύμητη. Επιπλέον, μία αρχή στη θεωρία του συμπεριφορισμού είναι ότι η μάθηση εστιάζει στην ανάγκη της αντικειμενικότητας, η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη της στατιστικής και μαθηματικής ανάλυσης (Μόκιας, χ.χ.).

Με την πάροδο του χρόνου διατυπώθηκαν ποικίλες κριτικές κατά της θεωρίας του Skinner, ο οποίος άλλωστε είναι ο σημαντικότερος εκπρόσωπος της θεωρίας του συμπεριφορισμού. Επακόλουθο ήταν το γεγονός αυτό, αφού ο ίδιος υποστηρίζει ότι αν διαμορφωθεί το κατάλληλο περιβάλλον εκπαίδευσης γίνεται εφικτή η κατευθυνόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, με την πρόκληση μάλιστα των επιθυμητών αντιδράσεων. Ο Skinner θεωρεί ότι κατ' αυτό τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθεί μία καλύτερη κοινωνία και να διασφαλιστεί η επιβίωση του ανθρώπινου είδους, ωστόσο παραβλέπει το γεγονός ότι το άτομο είναι μία ελεύθερη και αυτόνομη προσωπικότητα. Συνεπώς, η θεωρία του Skinner δέχεται αρνητική κριτική από φυσικούς επιστήμονες και άλλους, οι οποίοι θεωρούν το συμπεριφορισμό ως μία θεωρία με περιορισμένες επιστημονικές θέσεις, δεδομένου ότι παρατηρεί και ερευνά μόνο την εξωτερική και μετρήσιμη συμπεριφορά, αγνοώντας την εσωτερικότητα του ατόμου. Επίσης, ο Skinner δέχεται αρνητική κριτική από επιστήμονες της γνωστικής και της ψυχαναλυτικής θεωρίας, καθώς επίσης από επιστήμονες της κριτικής φιλοσοφίας, οι οποίοι τον θεωρούν μία ψυχρή προσωπικότητα χωρίς συναισθήματα και ανίδεο σε ό,τι αφορά τις διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι κριτικοί φιλόσοφοι υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα της θεωρίας του συμπεριφορισμού που απαρτίζονται από το περιεχόμενο, το σκοπό, τη μέθοδο και την αξιολόγηση εστιάζουν στη γραφειοκρατική διαχείριση, αδυνατώντας να διαμορφώσουν κλίμα συνεργασίας που διευκολύνει την ανάπτυξη οργανισμών μάθησης. Σύμφωνα με τους ίδιους, αγνοείται η φύση και η ποιότητα της μάθησης όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογείται βάσει των μετρήσιμων αποτελεσμάτων του (Παπασταμάτης, 2011: 87-89).

Σε αντίθεση με τη φιλοσοφία του συμπεριφορισμού, στην κονστρουκτιβιστική φιλοσοφία (εποικοδομισμός) η μάθηση είναι μία υποκειμενική διεργασία οικοδόμησης νοημάτων, το αποτέλεσμα της οποίας είναι η οργάνωση και προσαρμογή των νέων πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Η μάθηση συντελείται ενεργητικά από το άτομο, το οποίο οικοδομεί τη γνώση του βάσει των εμπειριών του, χωρίς να αποτελεί ένα παθητικό δέκτη πληροφοριών και γνώσεων. Οι κύριοι εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι οι Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner και John Dewey. Η θεωρία του εποικοδομισμού αποτελείται από τον γνωστικό εποικοδομισμό με βασικό εκπρόσωπο τον Jean Piaget και τον κοινωνικό εποικοδομισμό με βασικούς εκπρόσωπους τους Lev Vygotsky, Jerome Bruner και

John Dewey. Η διαφοροποίηση του κοινωνικού εποικοδομισμού έναντι του γνωστικού εποικοδομισμού υφίσταται στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δεδομένου ότι οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων του ατόμου, καθώς επίσης οι ίδιες οι γνώσεις είναι κοινωνικά καθορισμένες (Στεφανίδης, 2014).

Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού, η δόμηση της γνώσης είναι μία κοινωνική κατασκευή, την οποία διαμορφώνει το άτομο βάσει των κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών του. Η παρατήρησή του δεν αφορά στην αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά στη δική του πραγματικότητα η οποία εστιάζει στα ενδιαφέροντά του. Στον εποικοδομισμό υφίσταται η ελευθερία του ατόμου σε ό,τι αφορά την έμφαση που δίνει στην εξωτερική πραγματικότητα και την ερμηνεία της, και αυτός είναι ένας από τους λόγους που έχει μεγάλη επίδραση τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το άτομο έχει την επιλογή να ελαχιστοποιήσει ή να απορρίψει την εξωτερική πραγματικότητα, δίνοντας βάση στις κοινωνικές διαδικασίες παραγωγής της γνώσης. Θεμελιώδους σημασίας είναι ο τρόπος εξέτασης των πραγμάτων και όχι τόσο τα ίδια τα πράγματα που το άτομο εξετάζει. Για τη θεωρία του εποικοδομισμού η γνώση δεν είναι ποτέ τελική, καθώς επίσης αμφισβητείται η θετικιστική αντίληψη για οριστική και αντικειμενική γνώση. Αληθινή γνώση θεωρείται αυτή που δεν συγκρούεται με τις εμπειρίες του ατόμου. Η φιλοσοφία του εποικοδομισμού βασίζεται στην επιστημονική μέθοδο για την ανακάλυψη της αλήθειας, με το κριτήριο ότι οι αλήθειες αλλάζουν όσο εξακολουθούν να αλλάζουν τα προβλήματα και να δημιουργούνται νέες λύσεις (Παπασταμάτης, 2011: 102-105). Ομοίως, ο Kuhn, με βάση την επιστημονική του προσέγγιση, αμφισβητεί τη θεωρητική θεμελίωση του λογικού θετικισμού και ανατρέπει το θεμελιώδη πυρήνα της θετικιστικής ανάλυσης, υποστηρίζοντας ότι το ασφυκτικό πλαίσιο της μαθηματικής λογικής και του ακραίου εμπειρισμού διαστρεβλώνουν την εικόνα της επιστήμης (Γκίβαλος, 2005: 259).

Κατά συνέπεια, η γνώση δεν βρίσκεται στον εξωτερικό κόσμο ούτε εστιάζει στην αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά την δημιουργεί το άτομο ενεργητικά για την οργάνωση του εμπειρικού του κόσμου (Παπασταμάτης, 2011: 108). Με τη θεωρία του προσωπικού δημιουργήματος του 1955, ο George Kelly υποστηρίζει ότι τα άτομα δημιουργούν τη δική τους μάθηση, η οποία δεν προσδιορίζεται από εξωτερικές επιδράσεις. Η διαμόρφωση των προσωπικών δημιουργημάτων, ή αλλιώς μονάδων νοήματος, πραγματοποιείται από την παρακολούθηση και ανάλυση της

εμπειρίας κατά την οποία προκύπτουν ιδέες, συναισθήματα, αναμνήσεις και αξιολογικές κρίσεις. Συνεπώς, τα άτομα διαμορφώνουν τη μάθησή τους μέσω της ανακάλυψης και διεύρυνσης του δικού τους τρόπου αντίληψης. Για τη φιλοσοφία του εποικοδομισμού η δημιουργία της γνώσης είναι η δημιουργία νέων μορφών αντίληψης, δεδομένου ότι η γνώση είναι απρόβλεπτη και αμφισβητείται, καθώς επίσης εξαρτάται από τις εγγενείς ορμές των ατόμων για αυτονομία και συνειδητοποίηση (Rogers, 1999: 147-148).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Μόκια, μία από τις αρχές μάθησης στη θεωρία του εποικοδομισμού είναι ότι το περιεχόμενο μάθησης δεν είναι ορισμένο, αλλά πρέπει να διαμορφώνεται από τους εκπαιδευόμενους και να συμπεριλαμβάνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, για τη μάθηση απαιτείται η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, η οποία πρέπει να συμβαίνει μέσα σε αυθεντικές συνθήκες και πλαίσια. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να παρακινούνται ακολουθώντας το δικό τους ρυθμό μάθησης και βάσει των προσωπικών τους εμπειριών. Μία άλλη αρχή στη θεωρία του εποικοδομισμού είναι ότι ενθαρρύνεται η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων, καθώς επίσης ο εκπαιδευτής έχει ρόλο βοηθητικό και υποστηρικτικό. Ακόμα, η αξιολόγηση γίνεται αφενός από τον εκπαιδευτή και αφετέρου από τον εκπαιδευόμενο, με την ενδεχόμενη αποτυχία του εκπαιδευόμενου να σημαίνει την ανάγκη στήριξής του (Μόκιας, χ.χ.). Εξάλλου, ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η διευκόλυνση της πορείας του ατόμου από την πληροφορία στη γνώση, και κατ' επέκταση, στη σοφία (Παπασταμάτης, 2011: 22).

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνουμε μία σύγκλιση στη θεωρία του εποικοδομισμού με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Howard Gardner, και γι' αυτό την συμπεριλαμβάνουμε σε αυτό το σημείο. Σύμφωνα με τον Gardner, τα άτομα έχουν τουλάχιστον 8 τύπους νοημοσύνης, δηλαδή ένα σύνολο ικανοτήτων με τους οποίους αντιλαμβάνονται, αντλούν πληροφορίες, αφομοιώνουν τις γνώσεις και κατανοούν τον κόσμο. Αυτές είναι οι εξής: 1) Γλωσσική: η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί με ευχέρεια τον προφορικό και γραπτό λόγο, 2) Λογικο-μαθηματική: η ικανότητα του ατόμου για επαγωγική και παραγωγική σκέψη, για ταξινομήσεις, διεξαγωγή πειραμάτων και αριθμητικές πράξεις, 3) Χωρική-αντιληπτική: η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το χώρο, να προσανατολίζεται, να δημιουργεί εσωτερικά είδωλα και εικόνες και να διαβάζει χάρτες, 4) Σωματο-κινησθητική: η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα

και τις αισθήσεις, καθώς επίσης να χειρίζεται επιδέξια τα διάφορα αντικείμενα, 5) Μουσική: η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει ή και να παράγει τόνους μουσικής, ήχους και ρυθμούς, καθώς επίσης να εκτιμά τη μουσική, 6) Διαπροσωπική: η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων και να επικοινωνεί αποτελεσματικά, 7) Ενδοπροσωπική: η ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να ελέγχει και να αξιοποιεί τα προσωπικά συναισθήματα, τις διαθέσεις και τις πεποιθήσεις («γνῶθι σαυτόν»), να αυτοσυγκεντρώνεται και να κάνει εξατομικευμένες εργασίες, και 8) Οικολογική-νατουραλιστική: η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τη γλωρίδα και την πανίδα και να διακρίνει αντικείμενα και διαδικασίες από το φυσικό κόσμο.

Η εκπαίδευση οφείλει να εστιάζει σε όλο το φάσμα των τύπων νοημοσύνης κάθε ατόμου και να ενισχύει τους τομείς στους οποίους τα άτομα είναι περισσότερο ικανά, επιτυγχάνοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Επίσης, η αξιολόγηση πρέπει να υπολογίζει την πλειονότητα των τύπων νοημοσύνης, και όχι μόνο ή κυρίως τη γλωσσική και τη λογικο-μαθηματική (Gardner, 1999). Η συναισθηματική νοημοσύνη του Daniel Goleman συνίσταται στο συνδυασμό της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης αφορά στην καλή διαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου από το ίδιο, καθώς και στην αποτελεσματική ερμηνεία και αντιμετώπιση των συναισθημάτων των άλλων. Τα άτομα με επαρκώς ανεπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να είναι ικανοποιημένα και αποτελεσματικά στη ζωή τους, κυριαρχώντας στις συνήθειες του νου και τις επιδιώξεις τους. Από την άλλη πλευρά, τα άτομα τα οποία δεν μπορούν να διευθετήσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους παλεύουν με εσωτερικές μάχες που παρεμποδίζουν την ικανότητά τους για εστιασμένη εργασία και διαυγή σκέψη (Taylor, 2001: 232).

2.3. Μεταγιγνώσκειν

Για τους αρχαίους Έλληνες η αυτογνωσία ήταν θεμελιώδους σημασίας ελληνική αρετή, η οποία θεωρούνταν το σημείο εκκίνησης της γνώσης αλλά και ένα αρκετά δύσκολο νοητικό επίτευγμα. Σύμφωνα με τον Σωκράτη, η επιδίωξη της γνώσης δεν αφορά μόνο στη γνώση των ικανοτήτων, του χαρακτήρα και της

προσωπικότητας του ατόμου, αλλά στην ηθική και γνωσιολογική αυτογνωσία η οποία αφορά στην επίγνωση του ατόμου για τις πράξεις του, καθώς επίσης για το σημείο που μπορεί να φτάσει η γνώση του. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτή είναι η γνώση που οδηγεί το άτομο στην αρετή, και εφόσον η αρετή είναι γνώση, το άτομο καθίσταται ικανό να αντιλαμβάνεται τα γνωστικά του όρια, δηλαδή τη γνώση της άγνοιάς του (Παπασταμάτης, 2011: 50). Η μεταγνώση δεν ήταν γνωστή ως μεταγνώση μέχρι που έκανε χρήση του όρου ο Αμερικάνος ψυχολόγος και ερευνητής John Flavell τη δεκαετία του 1970. Ωστόσο, η έννοια πρωτοεμφανίστηκε στη βιβλιογραφία και συνδέθηκε σε εκπαιδευτικό πλαίσιο από τότε που ο Σωκράτης υποστήριξε ότι για να επέλθει η σοφία στο άτομο πρέπει να αποκτήσει «γνῶθι σαυτόν». Τη σημερινή εποχή, ο όρος «μεταγνώση» χρησιμοποιείται επιμελώς και μελετάται από ερευνητές μέσω της εκπαιδευτικής ψυχολογίας για περισσότερο από τριάντα χρόνια (Gassner, 2009).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η επιστήμη της γνωστικής ψυχολογίας δίνει αυξημένη προσοχή στη μεταγνώση. Ιδιαίτερη προσοχή, επίσης, δίνει στη σχέση που διέπει τη γνώση και την επίδρασή της, καθώς και στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει αυτή η σχέση στην επίτευξη της αυτορρύθμισης (Akin, Abaci, & Cetin, 2007: 672). Βέβαια, οφείλουμε να αναφέρουμε τη διαφοροποίηση των όρων «μεταγνώση» και «μεταγιγνώσκεις» που προτείνει η Κωσταρίδου - Ευκλείδη. Το «μεταγιγνώσκεις» είναι μία ευρέως οριζόμενη έννοια που περιλαμβάνει γνωστικές διαδικασίες, καθώς επίσης παρακολουθεί ή ελέγχει τις μορφές του «γιγνώσκεις». Οι αντίστοιχοι όροι που χρησιμοποιούνται στην αγγλική γλώσσα είναι τα «cognition» και «metacognition». Σύμφωνα με την ίδια, η απλή μετάφραση των όρων σε «γνώση» και «μεταγνώση» δεν είναι απόλυτα σωστή, δεδομένου ότι η χρήση απαρεμφάτου δεν υποδηλώνει μόνο το αποτέλεσμα της επεξεργασίας της γνώσης αλλά και την ίδια την επεξεργασία της γνώσης. Συνεπώς, μία περισσότερο κατάλληλη μετάφραση της αγγλικής λέξης «cognition» είναι ο όρος «γιγνώσκεις», και της αγγλικής λέξης «metacognition» ο όρος «μεταγιγνώσκεις», ο οποίος παραπέμπει στην αντίληψη της γνώσης του «γιγνώσκεις» (Μπότσα, 2007: 39). Ωστόσο, για ευνόητους λόγους στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε τους όρους «γνώση» και «μεταγνώση», αντί των όρων «γιγνώσκεις» και «μεταγιγνώσκεις».

Κατά τον Hacker, η μεταγνώση αφορά στην επίγνωση των γνωστικών και θυμικών καταστάσεων που βρίσκεται το άτομο, καθώς επίσης στην ικανότητά του για

συνειδητή και σκόπιμη παρακολούθηση και ρύθμισή τους. Επίσης, οι μεταγνωστικές σκέψεις του ατόμου πηγάζουν από την εσωτερική του πραγματικότητα και είναι συνδεδεμένες με τις εσωτερικές του αναπαραστάσεις σχετικά με τη γνώση, τις ενέργειες και τα συναισθήματά του. Ακόμα, κατά τον Flavell, οι μεταγνωστικές σκέψεις περιλαμβάνουν πρόθεση και είναι σχεδιασμένες νοητικές συμπεριφορές προσανατολισμένες στο μέλλον. Κατά την Brown και τον Flavell, η μεταγνώση αφορά στο σκόπιμο και συνήθως συνειδητό έλεγχο των γνωστικών ενεργειών του ατόμου από το ίδιο, καθώς επίσης αφορά στην ενεργή παρακολούθηση και στη ρύθμιση όλων των γνωστικών διαδικασιών του ατόμου για τη στήριξη και την επίτευξη ενός στόχου (Μπότσας, 2007: 39,47-48). Πολλοί ερευνητές, όπως οι Flavell, Schraw, κ.ά., θεωρούν ορθό να παρέχεται στους εκπαιδευόμενους το καλύτερο δυνατό περιβάλλον, ώστε να καθίστανται ικανοί να αναπτύσσουν μεταγνωστική γνώση και δεξιότητες, δεδομένου ότι η μάθηση εσωτερικεύεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Balcikanli, 2011).

Η μεταγνώση ορίζεται ως «ικανότητα του ατόμου για αναστοχασμό, κατανόηση και έλεγχο της μάθησής του», η οποία δεν αναφέρεται μόνο στη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του διεργασίες, αλλά επίσης στην ικανότητά του να ελέγχει ενεργά και αποτελεσματικά αυτές τις διεργασίες (Salari, Tarmizi, Hamzah, & Hambali, 2013: 169). Σύμφωνα με τον Flavell και την Brown, η μεταγνώση αφορά στην ενημερότητα του ατόμου για τη γνώση την οποία διαθέτει, συμπεριλαμβανομένου του ενεργητικού ελέγχου και των διορθωτικών ενεργειών του, με σκοπό τη διόρθωση ενδεχόμενων προβλημάτων τα οποία προκύπτουν κατά τη διάρκεια εμπλοκής του στα διάφορα γνωστικά έργα (Μπότσας & Παντελιάδου, 2004). Επίσης, αφορά στην ενημερότητα του ατόμου για τον εαυτό του ως λύτης προβλημάτων και στην ενημερότητα των αδυναμιών του και των ισχυρών του σημείων (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997: 297). Συνεπώς, μπορούμε να ορίσουμε τη μεταγνώση ως τη γνώση του ατόμου σχετικά με τον τρόπο μάθησης, σκέψης και κατανόησής του, καθώς επίσης την εκτελεστικού τύπου παρέμβαση της πορείας των γνωστικών του λειτουργιών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2004).

Μία βασική δεξιότητα της μεταγνώσης είναι η παρακολούθηση των διανοητικών ενεργειών του ατόμου οι οποίες έγιναν ή πρόκειται να γίνουν στο μέλλον. Το άτομο που επιθυμεί την επιτυχία των διανοητικών του έργων οφείλει να ανακαλύπτει τα λάθη που έγιναν και να εντοπίζει τις περιοχές όπου τα λάθη είναι

πιθανά. Ακόμα, οφείλει να καταγράφει τα γεγονότα που έχουν συμβεί και να επιλέγει τη στρατηγική που θα μειώσει τη δυνατότητα λάθους σε αυτά που θα συμβούν, καθώς αυτή θα παρέχει γρήγορη ανάκαμψη. Επίσης, το άτομο οφείλει να αξιολογεί τη λογικότητα του παρόντος αποτελέσματος μίας πράξης και να γνωρίζει τα είδη ανατροφοδότησης τα οποία είναι διαθέσιμα, καθώς επίσης να εκτιμά τη χρησιμότητά τους (Τριλιανός, 2002: 204-205). Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο η γνώση της χρήσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Είναι απαραίτητο να γνωρίζει το άτομο αφενός πότε πρέπει να τις χρησιμοποιεί και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο θα γνωρίζει ότι αυτές αποδίδουν θετικά αποτελέσματα (Τριλιανός, 2008: 52). Επίσης, η αυτορρύθμιση αποτελεί μία μεταγνωστική δεξιότητα του ατόμου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της παρατήρησης της διεργασίας της σκέψης, της αναγνώρισης του σταδίου στο οποίο βρίσκεται το άτομο συγκριτικά με τον αρχικό σχεδιασμό του, της αξιολόγησης του στόχου και της κατάλληλης ρύθμισης των γνωστικών του δραστηριοτήτων (Γιαννάκη & Δημητρακοπούλου, 2008).

Οι επιστήμες της φιλοσοφίας και της γνωστικής ψυχολογίας αποδέχονται τη διάκριση της γνώσης σε δηλωτική και σε διαδικαστική. Η δηλωτική γνώση είναι η γνώση των γεγονότων, των καταστάσεων, κ.ά., ενώ η διαδικαστική γνώση είναι η γνώση της εκτέλεσης των διάφορων γνωστικών δραστηριοτήτων (Πόρποδας, 2003: 149-150). Ομοίως, κατά την Ευκλείδη, η γνωστική ψυχολογία διακρίνει τη γνώση σε δηλωτική και σε διαδικαστική. Η δηλωτική γνώση σχετίζεται με το τι είναι τα πράγματα, ενώ η διαδικαστική γνώση με το πώς γίνονται τα πράγματα. Η δηλωτική γνώση αφορά στο περιεχόμενο της σκέψης, δηλαδή στις έννοιες και στην οργάνωσή τους, ενώ η διαδικαστική γνώση αφορά στο εκτελεστικό μέρος της σκέψης, δηλαδή στις ενέργειες ή δεξιότητες που απαιτούνται από τη δηλωτική γνώση για την επίτευξη των στόχων που έχουν οριστεί. Κατά συνέπεια, εάν τα άτομα επιθυμούν την πληρότητα της σκέψης τους, τότε είναι ορθό να λαμβάνουν υπόψη και τις δύο πλευρές της γνώσης, και όχι μόνο τη μία ή την άλλη πλευρά (Ευκλείδη, 1998: 52). Βέβαια, εκτός από τις γνωστικές διαδικασίες ή στρατηγικές που εφαρμόζουν τα άτομα στη σκέψη τους, βασικό ρόλο σε ό,τι αφορά τη μεταγνώση και την επίλυση ενός προβλήματος διαδραματίζει η ικανότητα εκτίμησης των απαιτήσεων του προβλήματος σε χρόνο ή προσπάθεια, ο σχεδιασμός της λύσης του προβλήματος, καθώς επίσης ο έλεγχος και η διόρθωση της πορείας λύσης του προβλήματος (Ευκλείδη, 1998: 58-59).

Η μεταγνωστική συνείδηση και δράση σχετίζεται με τους παράγοντες που διευκολύνουν τη μάθηση, ιδιαίτερα των ενηλίκων, όπως η συνειδητή και η ενεργητική συμμετοχή, ο αυτοέλεγχος, η αξιοποίηση και η αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας, η υιοθέτηση ενός προσωπικού τρόπου μάθησης και η ανακάλυψη της προσωπικής μαθησιακής ταυτότητας και συμπεριφοράς. Επίσης, η μεταγνωστική ανάπτυξη αφορά άμεσα στην ικανότητα του άτομου για την επίδραση, την κατανόηση και τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, την εστίαση στο μαθησιακό στόχο και τις απαιτήσεις του μαθησιακού έργου, καθώς επίσης για την έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση των προβλημάτων, και τη νοητική επεξεργασία και την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του. Ειδικότερα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου ο αυτοέλεγχος και η αυτοδιαχείριση διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος ενδέχεται να επωφεληθεί από τη μεταγνωστική ανάπτυξη κατά την ενασχόλησή του με τη συγγραφή εργασιών. Η μεταγνωστική σκέψη και δράση καθιστά τον εκπαιδευόμενο περισσότερο υπεύθυνο και τον προμηθεύει με ένα πλαίσιο αναφοράς για το μαθησιακό του δυναμικό, όπως δεξιότητες και ικανότητες για την αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση των μαθησιακών του δραστηριοτήτων, ώστε να εκμειεύει αξιοποιήσιμα στοιχεία για ουσιαστική και ευέλικτη συνεχιζόμενη μάθηση. Κατά συνέπεια, μέσω της μεταγνωστικής ανάπτυξης, ο εκπαιδευόμενος καθίσταται ικανός για την απόκτηση αυτοεπίγνωσης και για την αντιμετώπιση και επίτευξη μελλοντικών μαθησιακών καταστάσεων και πλάνων (Φαναρίτη & Σπανακά, 2010: 139-141).

Σύμφωνα με τον Sternberg, πολλοί ερευνητές θεωρούν τη μεταγνώση ως το υψηλότερο και το πιο εξελιγμένο επίπεδο σκέψης. Οι Brown, Campione, και Day, κατανοούν τη μεταγνώση ως την εκτελεστική λειτουργία του μυαλού, κατά την οποία τα άτομα διαχειρίζονται και ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν το μυαλό τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Whimbey, κ.ά., οι μείζονες μεταγνωστικές λειτουργίες είναι ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση. Στο σχεδιασμό το άτομο ελέγχει και παρακολουθεί συνειδητά τον οραματισμό του, ώστε να αποφύγει πιθανά λάθη και να διαπιστώσει εάν οι λειτουργίες του εκάστοτε έργου παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Costa, η παρακολούθηση της σκέψης περιλαμβάνει την αρχική εξέταση του σχεδίου, καθώς και την επόμενη εξέταση, δηλαδή το τι πρόκειται να συμβεί, ώστε να προβλεφθούν οι κατάλληλες μελλοντικές κινήσεις. Ακόμα, απαιτείται προσοχή στο τι συμβαίνει την τρέχουσα

στιγμή. Το τελικό και σημαντικό βήμα συνίσταται στην αξιολόγηση, αφενός της διαδικασίας που χρησιμοποιείται για την επίτευξη του στόχου, και αφετέρου του προϊόντος αυτής της διαδικασίας (Beyer, 1987: 192-194). Επιπλέον, η μεταγνώση κρίνεται ουσιώδης για τον αυτοκατευθυνόμενο μαθητάνοντα, δεδομένου ότι καλείται να αξιολογεί τη γνώση του σε συσχέτιση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει (Gassner, 2009). Συνεπώς, συνίσταται η χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, διότι καθιστά τα άτομα αυτόνομα στη μάθηση και ικανά για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, καθώς επίσης τους καλλιεργεί μία θετική στάση για τη γνώση, τους εκπαιδευτικούς φορείς και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Ματσαγγούρας, 2007: 102).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

3.1. Κριτικός στοχασμός

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, σκοπός της αγωγής είναι το «γνῶθι σαυτόν», όχι μόνο ως συνειδητοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου, αλλά ως μία στροφή του ατόμου προς την ενορατική προσέγγιση της αλήθειας, τη θέαση του αγαθού. Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος συναντώνται στην αναζήτηση της αλήθειας, δηλαδή του «γνῶθι σαυτόν», με βάση το διάλογο (Βρεττός, 2005: 68-73). Γι' αυτό το λόγο όλα τα έργα του Πλάτωνα, εκτός από την «Απολογία Σωκράτους» και τις «Επιστολές», είναι διάλογοι. Η Σωκρατική μέθοδος αποτελεί βάση αυτών των διαλόγων, σύμφωνα με την οποία, αρχικά, επισημαίνονται και ανασκευάζονται οι λανθασμένες αντιλήψεις των συνδιαλεγόμενων και, στη συνέχεια, προχωρούν σε εύρεση καθολικότερων μεγεθών και αληθειών, χρησιμοποιώντας την επαγωγική μέθοδο (Πλάτων, 1993: 26). Εξάλλου, μέσα από το πλατωνικό έργο τονίζεται, εκτός των άλλων, η αξία του διαλόγου η οποία οδηγεί το άτομο από το σκοτάδι στο φως των ιδεών, καθώς και η στροφή του ατόμου προς την αλήθεια, η οποία αφορά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και στην απόρριψη διαστρεβλωμένων πεποιθήσεων και προκαταλήψεων (Βρεττός, 2005: 75-76).

Στο έργο του Πλάτωνα «Μένων», ως μεθοδολογία της έρευνας χρησιμοποιείται η απορία, σύμφωνα με την οποία το άτομο που ερευνά την αλήθεια διακατέχεται από έντονη απορία. Για να είναι η μάθηση ουσιαστική το άτομο οφείλει να ανακαλύπτει από μόνο του τη γνώση, και όχι μέσω της παθητικής εισαγωγής γνώσης από τρίτους (Πλάτων, 1993: 57). Κατά συνέπεια, η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη παροτρύνει το άτομο να διερωτάται και να ερευνά, ενώ ο εκπαιδευτής διατηρεί ένα συμβουλευτικό και εμπνευστικό ρόλο (Τριλιανός, 2008: 17). Σύμφωνα με τον Mezirow, όταν ο στοχασμός του ατόμου αφορά στο γιατί πράττει κατά κάποιο συγκεκριμένο τρόπο και όχι στο πώς πράττει, τότε πρόκειται για κριτικό στοχασμό όπου ενδεχομένως το άτομο να αναθεωρήσει τις διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις του για την πραγματικότητα. Ακόμα, ενδέχεται να αναθεωρήσει ολιστικά τον τρόπο που κατανοεί, αισθάνεται και λειτουργεί, και κατ' επέκταση να οδηγηθεί στον κριτικό αυτοστοχασμό. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο, η διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού αποτελεί την πιο ουσιαστική εμπειρία μάθησης στην

ενηλικιότητα, καθώς και πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005: 76).

Κατά τον Siegel, η έννοια του κριτικού στοχασμού ορίζεται ως νοητική διαδικασία που δραστηριοποιείται από τη λογική. Σύμφωνα με τον Ennis, ο κριτικός στοχασμός ενέχει ορθολογισμό και εστιάζει στις κρίσεις του ατόμου για τις απόψεις και τις πράξεις του. Ο Beyer ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως «τη διαδικασία αξιολόγησης της αυθεντικότητας, της ακρίβειας και της αξίας γνώσεων και επιχειρημάτων», η οποία αποτελείται από μία κατάσταση του νου και από ορισμένες διανοητικές λειτουργίες. Σύμφωνα με τον Paul, στον κριτικό στοχασμό διακρίνεται μία πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, η οποία επικεντρώνεται σε μία συγκεκριμένη γνωστική περιοχή κατά την οποία διενεργούνται συγκεκριμένες διανοητικές λειτουργίες, όπως η σαφήνεια, η ακρίβεια, η λογική, η εμβρίθεια, η αμεροληψία, κ.ά. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο, τα άτομα που στοχάζονται αμερόληπτα, και όχι βάσει φιλαυτίας, ενστερνίζονται τις αξίες του κριτικού στοχασμού, καθώς τον χρησιμοποιούν για να ανασυνθέσουν τις συγκρουσιακές τους καταστάσεις και να εμβαθύνουν στην αυτόνομη σκέψη τους. Ακόμα, τα στοχαστικά αμερόληπτα άτομα δέχονται την ευθύνη της λειτουργίας της σκέψης τους, με βάση την οποία ελέγχουν και αυτοκατευθύνουν τη ζωή τους, καθώς επίσης αποκτούν τη συνήθεια για κριτική εξέταση των παρορμητικών τρόπων της σκέψης τους (Τριλιανός, 2002: 24-31).

Τα τρία επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας που προσδιόρισε ο Bateson συνέβαλλαν καθοριστικά στις προσεγγίσεις της λειτουργίας του κριτικού στοχασμού. Το πρώτο επίπεδο μάθησης αφορά στη «διεργασία μάθησης εντός νοηματικών σχημάτων», σύμφωνα με την οποία το άτομο κάνει νέες επιλογές μέσα από ένα συγκεκριμένο σύνολο εναλλακτικών λύσεων εντός του πλαισίου αναφοράς που έχει υιοθετήσει. Το δεύτερο επίπεδο μάθησης αφορά σε μία «διεργασία μάθησης νέων νοηματικών σχημάτων», μέσω της οποίας το άτομο διορθώνει το ίδιο το σύνολο των εναλλακτικών λύσεων του πλαισίου αναφοράς του. Το τρίτο επίπεδο μάθησης αφορά στη «διεργασία μάθησης μέσω μετασχηματισμού του νοήματος», κατά την οποία το άτομο αλλάζει το ευρύτερο σύστημα των διαφόρων συνόλων εναλλακτικών λύσεων, καθώς επίσης επαναπροσδιορίζει μέσω της κριτικής επανεξέτασης τις πεποιθήσεις που αποδεχόταν αρχικά. Συνεπώς, όταν το άτομο διανύει το τρίτο επίπεδο μάθησης βρίσκεται σε μία διαδικασία ριζικού μετασχηματισμού, σύμφωνα με την οποία

τροποποιεί τις θεμελιωμένες απόψεις ολόκληρου του πλαισίου αναφοράς του (Mezirow, 1985: 22-25; Κόκκος, 2010: 73-74).

Η αναζήτηση νοήματος στην εμπειρία μέσω του κριτικού στοχασμού υποστηρίζεται από πολλούς θεωρητικούς (Mezirow, Freire, Kolb, κ.ά.), σύμφωνα με την οποία θεωρείται η βάση κάθε μάθησης. Ο κύκλος της μάθησης του Kolb ξεκινάει με την εμπειρία, συνεχίζει με τον κριτικό στοχασμό επάνω στην εμπειρία και καταλήγει στην πρακτική εφαρμογή. Η συγκεκριμένη εμπειρία γίνεται με τη σειρά της μία νέα εμπειρία προς επεξεργασία στο επόμενο στάδιο του κύκλου. Η συνεχής επεξεργασία επάνω στην ίδια εμπειρία εξυπηρετεί τη βαθύτερη προσέγγιση, τη διασύνδεση των στοιχείων της εμπειρίας και τη σύνδεση με άλλες γνώσεις και εμπειρίες. Η πρακτική εφαρμογή κρίνεται ως συστατικό καθοριστικής σημασίας στη μαθησιακή διεργασία που χωρίς αυτό δεν μπορεί να συντελεστεί αποτελεσματική μάθηση (Rogers, 1999: 151-155). Σύμφωνα με τον Brookfield, στον κριτικό στοχασμό υφίστανται δύο σημαντικοί στόχοι: «Ο πρώτος σημαντικός στόχος του κριτικού στοχασμού είναι η αποκάλυψη των κρυμμένων δυναμικών ισχύος και των σχέσεων. Ο δεύτερος σκοπός του κριτικού στοχασμού είναι να αποκαλύψει ηγεμονικές παραδοχές. Οι ηγεμονικές παραδοχές είναι αυτές που πιστεύουμε ότι αντιπροσωπεύουν σοφίες της κοινής λογικής και αυτές που δεχόμαστε ότι εξυπηρετούν τα δικά μας συμφέροντα χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι αυτές οι ίδιες παραδοχές στην πραγματικότητα λειτουργούν μακροπρόθεσμα εναντίον μας υπηρετώντας τα συμφέροντα αυτών που μας αντιστρατεύονται» (Brookfield, 2007: 168-170).

Ο Freire, ο οποίος ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως κριτική συνειδητοποίηση, υποστηρίζει ότι είναι η «διεργασία με την οποία οι άνθρωποι, όχι ως δέκτες αλλά ως υποκείμενα που αποκτούν γνώση, κατορθώνουν να αποκτήσουν βαθιά επίγνωση τόσο της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας που διαμορφώνει τη ζωή τους όσο και της ικανότητάς τους να μεταμορφώνουν αυτή την πραγματικότητα» (Κόκκος, 2005: 57). Γι' αυτό το λόγο ο Freire θεωρεί το διάλογο ως μία θεμελιώδους σημασίας διαλεκτική σχέση που διέπει τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Μέσω αυτής της σχέσης, αμφότεροι, αναπτύσσουν την κριτική τους συνειδητοποίηση (Κόκκος, 2010: 75). Βέβαια, ο εκπαιδευτής που έχει απελευθερωτικές παιδαγωγικές αρχές δεν χειραγωγεί τους εκπαιδευόμενους, ούτε «νίπτει τας χείρας του» σχετικά με αυτούς. Αντίθετα, επωμίζεται μία κατευθυντήρια θέση στοχαστικής εξέτασης ενός θέματος,

την οποία αναλαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι και την οποία ο Freire αποκαλεί «ριζοσπαστικά δημοκρατική», σύμφωνα με την οποία περιλαμβάνονται αφενός η κατευθυντικότητα και αφετέρου η ελευθερία, απαλλαγμένη από τον αυταρχισμό του εκπαιδευτή και την αποχαλίνωση των εκπαιδευόμενων (Freire & Shor, 2011: 243-244).

Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα, όχι μόνο επηρεάζουν τις διεργασίες της λογικής, αλλά πολύ περισσότερο είναι απαραίτητα για την ύπαρξη του ορθολογισμού. Επιπλέον, το πεδίο της νευροβιολογίας εμφανίζει νέα στοιχεία για μία μορφή μακροπρόθεσμης μνήμης, τη σιωπηρή μνήμη, η οποία είχε για μεγάλο διάστημα παραβλεφθεί, και η οποία λαμβάνει, αποθηκεύει και ανακτά δεδομένα έξω από τη συνειδητότητα του ατόμου (Taylor, 2001: 218). Ομοίως, στους πλατωνικούς διαλόγους διακρίνουμε ότι το πλαίσιο για την αποτελεσματική εφαρμογή και την επίτευξη του σκοπού της δυναμικής του διαλόγου είναι συναισθηματικό. Αναμφισβήτητα η μέθοδος αναζήτησης της αλήθειας και η πορεία του διαλόγου με γνωστική αφετηρία και συγκεκριμένο σκοπό έρευνας είναι σημαντικά, ωστόσο, οι πλατωνικοί διάλογοι μετουσιώνονται σε δραματική πράξη η οποία πάλλεται από συναισθηματική φόρτιση και διαπληκτισμούς, με τον Σωκράτη να εμφανίζει μία «συναισθηματική-ερωτική» συμπεριφορά στις φιλοσοφικές του αναζητήσεις (Βρεττός, 2013: 10-11).

3.2. Μετασηματίζουσα μάθηση

Σύμφωνα με τον Brookfield, η μετασηματίζουσα μάθηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τον κριτικό στοχασμό, δεδομένου ότι ο κριτικός στοχασμός θεωρείται αναγκαίος για την πραγματοποίησή της. Ωστόσο, ο κριτικός στοχασμός, παρόλο που αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της μετασηματίζουσας μάθησης -αν και μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτόνομα-, δεν είναι συνώνυμό της, δηλαδή δεν πραγματοποιεί πάντα το μετασηματισμό των νοητικών απόψεων ή συνηθειών που έχει ως στόχο η μετασηματίζουσα μάθηση (Brookfield, 2007: 157). Σύμφωνα με τον Kegan, το είδος της μάθησης που σχετίζεται με τη διαφορετικότητα των ατομικών συμπεριφορών και την αποδοχή τους είναι ένα είδος μάθησης που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την πληροφοριακή εκπαίδευση απόκτησης ικανοτήτων,

αλλά μόνο μέσα από τη μετασχηματίζουσα εκπαίδευση, μία εκπαίδευση που πρεσβεύει την έξοδο από τις καθιερωμένες νοητικές συνήθειες (Kegan, 1994: 232).

Ο Dewey στο βιβλίο «How We Think» υποστηρίζει ότι η σκέψη ξεκινά όταν υφίσταται μία αρκετά δύσκολη και ασαφή κατάσταση, μία κατάσταση η οποία προβάλλει ένα δίλημμα και η οποία προτείνει εναλλακτικές λύσεις. Θεωρεί ότι για όσο καιρό το άτομο επιτρέπει στον εαυτό του να ψυχαγωγείται από τη φαντασία του δεν υπάρχει έναυσμα για προβληματισμό. Ωστόσο, η δυσκολία ή το εμπόδιο κατά την προσπάθεια να αντιληφθεί μία πεποίθηση το φέρνει σε μία παύση. Στην αγωνία της αβεβαιότητας το άτομο προσπαθεί να εκμαιεύσει ορισμένες απόψεις, από τις οποίες ενδεχομένως να εξετάσει πρόσθετα στοιχεία και, εφόσον αποκτήσει μία πιο εμπειριστατωμένη άποψη της κατάστασης, ενδεχομένως να αποφασίσει τον τρόπο με τον οποίο τα στοιχεία αυτά είναι εφικτό να συσχετιστούν μεταξύ τους. Συνεπώς, για την επίλυση αυτής της σύγχυσης κρίνεται αναγκαίος ο σταθεροποιητικός και κατευθυντήριο παράγοντας σε όλη τη διεργασία του αναστοχασμού, καθώς επίσης ο έλεγχος για το είδος της διεξαχθείσας διεργασίας (Dewey, 1910: 11).

Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα στο οποίο αναφέρεται διεξοδικώς ο Mezirow (Mezirow, 1985; 1990; 2007) παρουσιάζει ομοιότητες με την παραπάνω κατάσταση διλήμματος την οποία περιγράφει ο Dewey, το έργο του οποίου υπήρξε μία από τις πηγές έμπνευσής του. Σύμφωνα με τον ίδιο, η επίλυση ενός προβλήματος μπορεί να διεκπεραιωθεί μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως επαναθεώρηση και επαναπλαισίωση του προβλήματος. Βάσει αυτού του κριτηρίου, η μετασχηματίζουσα μάθηση αφορά στο μετασχηματισμό ενός προβληματικού πεδίου αναφοράς το οποίο περιλαμβάνει διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις και το οποίο ενδέχεται να μετασχηματιστεί μέσω του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου (Mezirow, 2007: 58). Ένα εξωτερικά επιβαλλόμενο αποπροσανατολιστικό δίλημμα, όπως η αλλαγή εργασίας, η συνταξιοδότηση, ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, κ.ά., οδηγούν στο μετασχηματισμό μίας άποψης, η οποία ενδέχεται να είναι προσωπική, ομαδική, ή συλλογική. Ο μετασχηματισμός μίας άποψης αφορά στην κριτική συνειδητοποίηση του ατόμου σχετικά με τον τρόπο τον οποίο οι πεποιθήσεις του προσδιορίζουν την πραγματικότητά του, καθώς επίσης με τον τρόπο επαναπροσδιορισμού τους, ώστε να καθίστανται περισσότερο ολοκληρωμένες και βιώσιμες. Επιπλέον, μία ουσιαστική συζήτηση, ένα βιβλίο, ή ένα έργο τέχνης

ενδέχεται να αποτελέσουν το έναυσμα για την κριτική εξέταση κάποιου αποπροσανατολιστικού διλήμματος (Mezirow, 1990).

Ειδικότερα, στη μέθοδο της «μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία», οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάζουν κριτικά τα αποπροσανατολιστικά τους διλήμματα μέσα από την παρατήρηση έργων υψηλής τέχνης. Βέβαια, η αξιολόγηση ενός έργου τέχνης ως έργου με υψηλή αισθητική αξία είναι καθαρά υποκειμενική υπόθεση, ωστόσο, για να θεωρείται κατάλληλο για τη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης πρέπει να χαρακτηρίζεται για την αντισυμβατικότητα του και για τη συμβολή του στη διεργασία της ανθρώπινης χειραφέτησης (Κόκκος, 2011: 76-91). Επίσης, στους πλατωνικούς διαλόγους διακρίνονται πλήθος αποπροσανατολιστικών διλημάτων, με τον Σωκράτη πρόθυμο να αμφισβητήσει τις γνώσεις και τις ηθικές του αξίες. Ωστόσο, προβαίνει σε δημιουργική αμφισβήτηση των γνώσεων και αξιών του με σκοπό να επαναπροσδιορίσει το περιεχόμενό τους, και όχι απλά για να προβεί σε μία άγνη αμφισβήτηση (Βρεττός, 2013: 13).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση συνίσταται στη δομική μεταβολή της αυτοεικόνας του ατόμου και του περιβάλλοντός του, δηλαδή σε τρόπους σκέψης, σε συναισθήματα και σε συμπεριφορές. Γι' αυτό θα μπορούσε να εκληφθεί ως ένα σύνολο από θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων που αποσκοπούν στην ενίσχυση των διεργασιών του κριτικού στοχασμού, της συναισθηματικής κατανόησης και της συνειδητοποίησης και τροποποίησης των δυσλειτουργικών επιστημολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραδοχών και συμπεριφορών, ώστε να καθίσταται το άτομο ικανό να τις αναδιαμορφώνει (Λιντζέρης, 2010: 95). Σύμφωνα με τον Mezirow, όλα τα άτομα διαμορφώνουν κατασκευές της πραγματικότητας που έχουν προέλθει από την επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Αυτές οι κατασκευές - πεποιθήσεις των ατόμων είναι εφικτό να μετασχηματίζονται στην περίπτωση που βρίσκονται σε δυσαρμονία με τις εμπειρίες τους. Συνεπώς, τα άτομα, μέσα από την αναστοχαστική αξιολόγησή τους, δύνανται να τις μετατρέπουν σε γνώσεις για την εφαρμογή νέων σχεδίων δράσης και συμπεριφορών (Jarvis, 2004: 145-146).

Σύμφωνα με το μοντέλο του κύκλου της εκπαιδευτικής διεργασίας του Jarvis, όταν οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται στη στοχαστική φάση των εμπειριών τους

ενδέχεται να αποδεχτούν ή να απορρίψουν τις απόψεις που παρουσιάστηκαν από τους εκπαιδευτές τους. Ωστόσο, είναι πιο πιθανό οι εκπαιδευόμενοι να αποδεχτούν τις απόψεις των εκπαιδευτών τους, επειδή έχουν εσωτερικεύσει τα θεμέλια της κυρίαρχης κουλτούρας τα οποία έχουν κοινά χαρακτηριστικά με όσα τους μεταδίδονται μέσω της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων καθίσταται εφικτή στο βαθμό που οι εκπαιδευτές είναι απόλυτα ενήμεροι της παραπάνω διεργασίας, αλλά και εφόσον χαρακτηρίζονται από τη βαθύτατη επιθυμία για την ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εναύσματα για κριτικό στοχασμό και δημιουργική αναπροσαρμογή στην πραγματικότητα (Κόκκος, 2005: 80-81). Κατά τον Freire, η απελευθέρωση από την κυρίαρχη κουλτούρα πραγματοποιείται με την απελευθερωτική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνδέει την εκπαιδευτική διεργασία με το μετασχηματισμό. Αυτή η προσέγγιση οδηγεί στη χειραφέτηση και βασίζεται καταρχήν στο διάλογο και την κριτική συνειδητοποίηση (Freire & Shor, 2011).

Επίσης, οι Boud, Keogh και Walker υποστηρίζουν, με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ότι η αξιοποίηση των εμπειριών συμπεριλαμβάνεται στην εκπαιδευτική μεθοδολογία και ότι ο μεθοδευμένος διάλογος που σχετίζεται με την εμπειρία ή με αφορμή την εμπειρία οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στο στοχασμό (Μέγα, 2010: 165). Σύμφωνα με τον Mezirow, κατά τη διεργασία ενίσχυσης της μετασχηματίζουσας μάθησης διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο το περιεχόμενο που ο κάθε εκπαιδευόμενος ενδιαφέρεται να μάθει, δεδομένου ότι αποτελεί το σημείο εκκίνησης ενός διαλόγου που διευκολύνει την κριτική εξέταση των παραδοχών του, οι οποίες καθορίζουν τις αξιολογικές κρίσεις και τις προσδοκίες του, με τη συχνή, επίσης, κριτική εξέταση από τον εκπαιδευτή για τις δικές του παραδοχές (Mezirow, 2007: 69). Γι' αυτό το λόγο, κατά τον Freire, στην εναρκτήρια συνάντηση κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος το σημείο εκκίνησης του εκπαιδευόμενου, καθώς και οι βασικές του προσδοκίες, χρειάζεται να είναι ξεκάθαρα στο διδάσκοντα, διότι ο εκπαιδευόμενος κατανοεί διαφορετικά την πραγματικότητά του σε σχέση με την πραγματικότητα του διδάσκοντα (Freire & Shor, 2011: 254-255).

Κατά τον Mezirow, ένα πλαίσιο αναφοράς δομείται από τις παραδοχές και τις προσδοκίες των ατόμων και παρέχει το πλαίσιο νοηματοδότησης, σύμφωνα με το οποίο τα άτομα επιλέγουν τον τρόπο ερμηνείας και αξιοποίησης των εμπειριών που προέρχονται από το αισθητηριακό τους σύστημα. Τα πλαίσια αναφοράς είναι, είτε το

συνειδητό, είτε το ασυνείδητο αποτέλεσμα των τρόπων που ερμηνεύουν τα άτομα τις εμπειρίες τους. Ένα πλαίσιο αναφοράς συγκροτεί μία προοπτική νοηματοδότησης και διαμορφώνει και οριοθετεί τις αντιληπτικές, γνωστικές και αισθητικές λειτουργίες, καθώς επίσης τις διαθέσεις των ατόμων, προμηνύοντας τις προθέσεις, τις προσδοκίες και τους σκοπούς τους (Mezirow, 2007: 55). Ένα πλαίσιο αναφοράς αποτελείται αφενός από τις νοητικές συνήθειες και αφετέρου από τις απόψεις του ατόμου, οι οποίες αμφότερες αποδεικνύουν ότι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο κατακτά τη γνώση βρίσκεται στη ρίζα ενός πλαισίου αναφοράς. Η επιστημολογία δεν αναφέρεται σε αυτό που γνωρίζουν τα άτομα, αλλά στον τρόπο με τον οποίο το γνωρίζουν. Στον πυρήνα μίας έννοιας, όπως αυτής της μετασχηματίζουσας μάθησης, εμπεριέχονται δύο είδη διεργασιών. Η πρώτη διεργασία που αναφέρεται στην επιστημολογία ως «σχηματισμός νοήματος» είναι μία δραστηριότητα κατά την οποία τα άτομα διαμορφώνουν ένα συνεκτικό νόημα, βάσει των εσωτερικών και εξωτερικών τους εμπειριών. Η δεύτερη διεργασία που αναφέρεται στην επιστημολογία ως «ανασχηματισμός του σχηματισμού νοήματος» είναι μία μεταδιεργασία που επηρεάζει τους ίδιους τους όρους με τους οποίους δομείται το νόημα. Ως εκ τούτου, τα άτομα δεν διαμορφώνουν απλώς ένα νόημα, ούτε αλλάζουν απλώς τα νοήματά τους, αλλά μετασχηματίζουν το ίδιο το σχήμα με το οποίο νοηματοδοτούν, μετασχηματίζοντας τις επιστημολογικές τους προσεγγίσεις (Kegan, 2007: 89).

Οι νοητικές συνήθειες ενός πλαισίου αναφοράς αποτελούν ένα ευρύ σύνολο παραδοχών, το οποίο λειτουργεί ως φίλτρο για την ερμηνεία του νοήματος των εμπειριών του ατόμου. Μερικές από αυτές είναι οι κοινωνιογλωσσολογικές, οι ηθικές, οι επιστημολογικές, οι φιλοσοφικές, οι ψυχολογικές και οι αισθητικές. Οι νοητικές συνήθειες εμπεριέχουν συντηρητικούς ή προοδευτικούς προσανατολισμούς, προσέγγιση του αγνώστου με φόβο ή αυτοπεποίθηση, τάση για εσωστρέφεια ή εξωστρέφεια, πρότυπα δράσης (τελειομανής, θύμα, ή ανίκανος), τρόπο σκέψης ως επιστήμονας, πολίτης, γονέας, κ.ά. Οι απόψεις αποτελούν το σύνολο μίας νοητικής συνήθειας ενός πλαισίου αναφοράς και συγκροτούνται από συστάδες νοηματικών σχημάτων, από σύνολα άμεσων και συγκεκριμένων παραδοχών, προσδοκιών, αισθημάτων, κρίσεων και συμπεριφορών. Αυτά τα νοηματικά σχήματα κατευθύνουν και διαμορφώνουν ασυνείδητα μία συγκεκριμένη ερμηνεία που δίνει το άτομο, καθώς επίσης καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα και αντιλαμβάνεται την αιτιότητα, όπως τις σχέσεις αιτίας - αποτελέσματος, τις εκδοχές

διαδοχής των γεγονότων και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τους άλλους και την εξιδανικευμένη αυτοεικόνα του. Οι απόψεις που αμφισβητούν το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου ενδέχεται να απορρίπτονται ως διαστρεβλωτικές και παράλογες, κατά συνέπεια είναι ορθό να υποβάλλονται σε διεργασία κριτικού στοχασμού (Mezirow, 2007: 56-57).

Η σχέση «Υποκειμένου - Αντικειμένου» του Kegan αφορά στη μετάβαση των ενήλικων εκπαιδευόμενων από το τρίτο στο τέταρτο στάδιο συνειδητοποίησης, σύμφωνα με την οποία ενισχύεται η μετασχηματίζουσα μάθηση των εκπαιδευόμενων, επιτρέποντάς τους να εισέλθουν σε μία διαδικασία ψυχολογικής αλλαγής και ανάπτυξης. Μέσω αυτής της μετάβασης οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά αποκτούν αυτογνωσία, ικανότητα για ανοικτή έκφραση συναισθημάτων, έμπρακτη βούληση για αλλαγή και άλλες ικανότητες (Kegan, 1994). Η σχέση αυτή είναι μία νοητική διεργασία η οποία παροτρύνει τα άτομα να μετασχηματίζουν τον τρόπο που αποκτούν τη γνώση τους και οργανώνουν τις εμπειρίες τους, να μετασχηματίζουν δηλαδή το σχήμα απόκτησης της γνώσης τους. Κατ' αυτό τον τρόπο ο Kegan υποστηρίζει ότι, όταν το άτομο βγάζει την εκάστοτε γνώση «εκτός» και την επεξεργάζεται τότε «κατέχει» αυτή τη γνώση ως αντικείμενο, σε αντίθεση με το να τον «διακατέχει» η γνώση ως υποκείμενο και να γίνεται υποχείριό της. Αυτή η νοητική διεργασία, κατά τον Kegan, είναι ο πιο ισχυρός τρόπος αντίληψης για την ανάπτυξη του μυαλού και δίνει τη δυνατότητα για την ενίσχυση της συνειδητοποίησης του ατόμου, ώστε να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής (Kegan, 1994: 32-34; 2007: 90).

Τα στάδια συνειδητοποίησης του Kegan είναι πέντε, τα οποία συμπεριλαμβάνουν και την παιδική ηλικία, ωστόσο, η μετάβαση από το τρίτο στο τέταρτο στάδιο -και ενδεχομένως στο πέμπτο- αφορά στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, κατά την οποία ο ενήλικος μετασχηματίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και αποκτά τη γνώση του, μεταβαίνοντας από την κοινωνικοποιημένη στην αυτοκαθοριζόμενη γνώση. Κατ' αυτό τον τρόπο η ανάγκη του ατόμου να είναι ενήμερο για τα θέματα τα οποία αντιμετωπίζει και για τον έλεγχο τους, καθώς και η ανάγκη για τη «διαμόρφωση του εαυτού του» ως δημιουργού μίας εσωτερικής ψυχολογικής ζωής, όπως παραδείγματος χάρη ως κριτικός, συγγραφέας, δημιουργός και αναδημιουργός της εμπειρίας του, είναι στοιχεία που απαιτούνται στο τέταρτο στάδιο συνειδητοποίησης. Επιπλέον, η προσπέλαση των σταδίων γίνεται σειριακά, δηλαδή αν το άτομο βρίσκεται στο δεύτερο στάδιο πρέπει πρώτα να το

ολοκληρώσει και μετά να περάσει μέσα από το τρίτο στάδιο για να μπορέσει να φτάσει στο τέταρτο στάδιο και να οργανώσει τον κόσμο του μέσα σε αυτό (Kegan, 1994: 133,187,314-317). Ο σκοπός και η επιθυμία για εκπαίδευση και γνώση των ατόμων κοινωνικοποιημένης γνώσης συνδέονται με αισθήματα ευθύνης προς και για τους άλλους, σε αντίθεση με τα άτομα αυτοκαθοριζόμενης γνώσης, τα οποία δίνουν αξία στους δικούς τους εκπαιδευτικούς στόχους, όχι για την έγκριση των άλλων, αλλά επειδή αντιλαμβάνονται ότι είναι περισσότερο υπεύθυνα για τη ζωή τους και επιδιώκουν να ενισχύουν αυτή την ικανότητα. Ωστόσο, διακρίνεται από τις στατιστικές ότι είναι μικρό το ποσοστό των ενηλίκων που τελικά περνάει στο τέταρτο στάδιο συνειδητοποίησης (Taylor, 2006: 202-204).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση όταν εμπεριέχει υποκειμενική επαναπλαισίωση τείνει να γίνεται μία εντατικά απειλητική συναισθηματική εμπειρία, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά συνείδηση των ηθικών και των συναισθηματικών του παραδοχών. Βέβαια, η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει αφενός ατομικές και αφετέρου κοινωνικές διαστάσεις, γι' αυτό απαιτείται η συνειδητοποίηση του ατόμου για τον τρόπο απόκτησης της γνώσης του, καθώς και για τις αξίες που κατευθύνουν τις απόψεις του, όπως οι κοινωνικοοικονομικές δομές, οι ιδεολογίες, κ.ά., οι οποίες συχνά εμποδίζουν την ανάπτυξη του αισθήματός του για υπεύθυνη δράση. Στο μετασχηματιστικό διάλογο απαιτείται η αποδοχή της διαφορετικότητας και του παράδοξου, η ανάλυση και επεξεργασία διαφορετικών απόψεων, η αναγνώριση του κοινού μέσα στο αντιφατικό και η επιδίωξη συμφωνίας και σύγκλισης όλων των απόψεων. Σύμφωνα με τον Bruner, η ανοικτή διάθεση στο διάλογο προϋποθέτει την ερμηνεία γνώσεων και αξιών από πολλαπλές οπτικές γωνίες, διαφυλάσσοντας συγχρόνως τις προσωπικές αξίες των ατόμων (Mezirow, 2007: 46-52).

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση εκτός από μία ορθολογική διεργασία είναι παράλληλα μία διεργασία που εμπεριέχει συγκινησιακά, διαισθητικά και φαντασιακά στοιχεία. Ομοίως, σύμφωνα με τους στοχαστές του Palo Alto της Καλιφόρνιας, απαιτείται η συνδυαστική λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου για να επέλθει ολοκληρωμένη μάθηση. Κατά τον Watzlawick, η μετασχηματιστική διεργασία των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων των ατόμων συντελείται με το συνδυασμό των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Στο αριστερό ημισφαίριο εκτυλίσσονται λογικές λειτουργίες που αποδίδουν τις ορθολογικές ερμηνείες των καταστάσεων, ενώ στο δεξιό ημισφαίριο εκτυλίσσονται πιο ολιστικές

λειτουργίες που επιτρέπουν τη θέαση εναλλακτικών οπτικών γωνιών και περισσότερο αντιφατικών καταστάσεων της πραγματικότητας (Κόκκος, 2011: 75-89). Επίσης, κατά τον Illeris, είναι πλήρως αποδεδειγμένο το γεγονός ότι απαιτούνται αμφότερα τα συστατικά της λογικής και του συναισθήματος στη μετασχηματιστική διεργασία της μάθησης (Λιντζέρης, 2010: 110). Γι' αυτό το λόγο συσχετίζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση με τις προσεγγίσεις των Freud, Erikson, Alheit, κ.ά., όπως παραδείγματός χάρη η περίπτωση της «κάθαρσης» του Freud η οποία, εκτός από μία θεραπευτική προσωπική υπέρβαση, είναι επίσης μία ουσιαστική διεργασία μάθησης (Illeris, 2014: 28).

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι μία συνεχώς εξελισσόμενη θεωρία, η οποία είναι ανοικτή σε διορθώσεις και επεκτάσεις, με τη συγκατάθεση του Mezirow. Δεν είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής ενηλίκων να πρεσβεύει το σύνολο των αρχών της, ωστόσο, για να εφαρμόζεται αποτελεσματικά η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης στην πράξη οφείλει να συμφωνεί με ένα πλαίσιο συμβατό στις βασικές παραδοχές και φιλοσοφία της θεωρίας. Το θεωρητικό δέντρο της μετασχηματίζουσας μάθησης απαρτίζεται από το βασικό κορμό του τον οποίο δημιούργησε ο Mezirow και από τα παρακλάδια του τα οποία επέκτειναν άλλοι θεωρητικοί, όπως ο Dirkx, η Kasl, ο Brookfield, κ.ά. Συγκεκριμένα, ο Dirkx τονίζει τη σημασία των μη ορθολογικών στοιχείων της φαντασίας, της διαίσθησης και των συναισθημάτων στην κατανόηση της κεντρικής διεργασίας του μετασχηματισμού, ενώ η Kasl επισημαίνει τη δυνατότητα μάθησης και μετασχηματισμού μέσα από ομάδες και οργανισμούς (Λιντζέρης, 2010: 102-119).

Ο Dirkx αναφέρεται στη «μάθηση μέσω της ψυχής» η οποία εστιάζει στο σημείο αλληλεπίδρασης του κοινωνικοσυναισθηματικού και του διανοητικού κόσμου, κατά την οποία διακρίνεται η σύγκλιση του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου (Mezirow, 2007: 46). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο μετασχηματισμός του ατόμου για την αυτοεικόνα του και τον κόσμο αφορά στην ανακάλυψη και επεξεργασία του ασυνειδήτου, και όχι στην ορθολογική αξιολόγηση των παραδοχών. Όπως αναφέρει, εάν η μάθηση εκλαμβάνεται μόνο περιοριστικά «ως διεργασία αυτοστοχασμού, υποβαθμίζονται τα συναισθηματικά, πνευματικά και διαπροσωπικά στοιχεία», κατηγορώντας τον Mezirow για την υποτίμηση αυτών των στοιχείων (Cranton, 2007: 220; Κόκκος, 2010: 82-84). Ωστόσο, όπως αναφέραμε παραπάνω, ο Mezirow

υποστηρίζει ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν αφορά μόνο σε μία ορθολογική διεργασία, αλλά παράλληλα σε μία διεργασία που εμπεριέχει μη ορθολογικά στοιχεία.

Κατά την Scott, η οποία βασίζεται στον Jung, όπως ομοίως κάνει και ο Boyd, η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι «θεμελιωδώς πέρα από το ορθολογικό και έντονα προσωπική. Απαιτεί από τον εαυτό μας να μεταφερθούμε σε ένα είδος σκότους». Αυτός ο βαθύς ψυχολογικός προσανατολισμός της Scott για το μετασχηματισμό αφορά στην παραδοχή ότι η συναισθηματική επεξεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει σημείο εκκίνησης το ασυνείδητο και το συλλογικό ασυνείδητο (Cranton, 2007: 220-221). Για την Kasl η έλλειψη των συναισθημάτων προκαλεί «βραχυκύκλωμα» στη μαθησιακή διεργασία, υποστηρίζοντας ότι δεν θα καταλήξει σε μία σημαντική νέα ικανότητα την οποία οι εκπαιδευτές προσπαθούν να αναπτύξουν. Τα άτομα μαθαίνουν με κάθε πτυχή της ύπαρξής τους, δεδομένου ότι έχουν πολλά χαρακτηριστικά, όπως το συναισθηματικό, το σωματικό, το πνευματικό, το διαισθητικό, κ.ά. Συνεπώς, αυτό που οφείλουν να κάνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για μία ουσιαστική εμπειρία μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να «προσκαλούν ολόκληρο το άτομο» στη μαθησιακή διεργασία (Kasl, 2011).

Στη θεωρία των ψυχολογικών τύπων του Carl Jung βασίζεται επίσης η Cranton, η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα βιώνουν με διαφορετικό τρόπο τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, τα οποία έχουν διαφορετικό γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικές ηθικές και πνευματικές πεποιθήσεις, καθώς και διαφορετικό τρόπο ερμηνείας και νοηματοδότησης των εμπειριών τους. Ο Jung στη θεωρία του υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερις ζωτικές λειτουργίες οι οποίες, όταν συνδυάζονται με δύο συμπεριφορές, την εσωστρεφή και την εξωστρεφή, διαμορφώνουν οκτώ διαφορετικούς ψυχολογικούς τύπους ή πρότυπα προσωπικοτήτων. Ορίζει δύο λειτουργίες οι οποίες είναι κριτικές ή ορθολογικές και δύο λειτουργίες οι οποίες είναι αντιληπτικές ή ανορθολογικές. Η εσωστρεφής συμπεριφορά αφορά στον εσωτερικό εαυτό του ατόμου και εστιάζει στην υποκειμενική αντίληψη των εμπειριών του, ενώ η εξωστρεφής συμπεριφορά αφορά στον εξωτερικό κόσμο του ατόμου και εκδηλώνεται μέσω της αντικειμενικής αντίδρασης στις εμπειρίες του. Ωστόσο, ο Jung τονίζει ότι δεν προτίθεται στην κατηγοριοποίηση των ατόμων, δεδομένου ότι ο κάθε τύπος από τους οκτώ υπάρχει και εκδηλώνεται σε διαφορετικούς βαθμούς και με διαφορετικούς τρόπους στο κάθε άτομο. Σύμφωνα με την Cranton, οι δύο συμπεριφορές, η εσωστρεφής και η

εξωστρεφής, σχετίζονται αντίστοιχα με την υποκειμενική επαναπλαισίωση και την αντικειμενική επαναπλαισίωση του Mezirow (Cranton, 2007: 212-215).

Ο Brookfield είναι επίσης ένας μελετητής της μετασχηματίζουσας μάθησης ο οποίος κατηγορεί τον Mezirow ότι υποτιμάει συγκεκριμένα το πολιτικό στοιχείο στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Ο ίδιος αναφέρει ως ιδεολογία το σύνολο των αξιών, των πεποιθήσεων, των μύθων, των ερμηνειών και των αιτιολογήσεων του ατόμου που το ίδιο αντιλαμβάνεται ως αυταπόδεικτα αληθινό και ηθικά επιθυμητό. Αναφερόμενος στο «habitus» του Bourdieu, τονίζει ότι «αυτό που νομίζουμε ότι είναι ένας φυσικός τρόπος κατανόησης των εμπειριών μας στην πραγματικότητα είναι εσωτερικευμένες διαστάσεις της ιδεολογίας». Ωστόσο, επισημαίνει ότι η ιδεολογία δεν είναι ένα στοιχείο που αναφέρεται μόνο στις πεποιθήσεις των ατόμων για τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά συστήματα, αλλά και ένα στοιχείο που πλαισιώνει την ηθική λογική και τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων, καθώς επίσης τον τρόπο αντίληψης και κρίσης τους για το αληθινό. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο κριτικός στοχασμός είναι πολιτισμικά εξαρτημένος όσον αφορά και στα πιο προσωπικά ζητήματα ή στις πιο άγνωστες περιοχές, και γι' αυτό θεωρεί την «κριτική της ιδεολογίας ως την υπερκείμενη περιοχή του κριτικού στοχασμού» (Brookfield, 2007: 161-165; Κόκκος, 2010: 79-81). Ωστόσο, όπως αναφέραμε παραπάνω, ο Mezirow υποστηρίζει ότι στη διεργασία του μετασχηματισμού το άτομο οφείλει να είναι κριτικά σκεπτόμενο για τις ανισότητες στην κοινωνική δομή οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο κατανόησης της εμπειρίας του, καθώς και ότι οι κοινωνικοοικονομικές δομές, οι ιδεολογίες του, κ.ά. συχνά εμποδίζουν την ανάπτυξη του αισθήματός του για υπεύθυνη δράση (Mezirow, 2007: 48,66).

Ακόμα, σε συνέντευξη που παραχώρησε ο Mezirow στην Ελλάδα, εξήγησε τους λόγους τους οποίους θεωρεί ότι δεν πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στη σημαντικότητα του πολιτικού πλαισίου στη μετασχηματίζουσα μάθηση, μίας κριτικής που δέχεται από τον Brookfield αλλά και από άλλους συναδέλφους του. Αφενός αναφέρει ότι η έμφαση στις σχέσεις ισχύος εξαρτάται από την περίσταση και αφετέρου ότι στις περιπτώσεις δημοκρατικών πολιτευμάτων οι αποφάσεις που λαμβάνει το άτομο είναι εσωτερικές και όχι επιβαλλόμενες. Επιπλέον, επισημαίνει ότι ο τρόπος που το άτομο μαθαίνει να σκέφτεται για τον εαυτό του είναι μία διαφορετική κατάσταση από το πολιτικό πλαίσιο. Αυτός ο τρόπος σκέψης εν συνεχεία επηρεάζει κατά πολύ τις πολιτικές απόψεις του ατόμου, καθώς και την

ικανότητα του κριτικού στοχασμού επάνω στις παραδοχές και τη συμπεριφορά του, αλλά και στις παραδοχές των άλλων οι οποίες ενδεχομένως διαφέρουν από τις δικές του. Διευκρινίζει ότι στη μετασχηματίζουσα μάθηση δεν πρέπει να εξισώνεται το πλαίσιο με τη διεργασία, δεδομένου ότι το είδος του μετασχηματισμού που πραγματοποιείται σε μία θεραπευτική συνάντηση διαφέρει ως μαθησιακή εμπειρία από εκείνο που πραγματοποιείται σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Συνεπώς, υποστηρίζει ότι η ουσία βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν να σκέφτονται αποτελεσματικά για τον εαυτό τους, και κατ' επέκταση να λαμβάνουν λογικές αποφάσεις για την πολιτική, θεωρώντας την μία διεργασία που δεν είναι αποκλειστικά πολιτική (Mezirow, 2007β: 7-8).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΑΥΤΟΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ

4.1. Η έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, τα άτομα έχουν μία έμφυτη ψυχολογική ανάγκη για επάρκεια, «αίσθηση του ανήκειν» και αυτονομία. Οι εκάστοτε επιλογές των ατόμων αυξάνουν τα συναισθήματα αυτοκαθορισμού, ικανοποιώντας την ανάγκη τους για αυτονομία, και, με τη σειρά του, ο αυξημένος αυτοκαθορισμός οδηγεί σε αυξημένα εσωτερικά κίνητρα, ενδιαφέροντα και ενασχολήσεις (Schraw, Flowerday, & Lehman, 2001: 215). Ο Carl Rogers συνιστά την προσωποκεντρική θεωρία, μία εκπαιδευτική προσέγγιση για την αυτοανάπτυξη του ατόμου, σύμφωνα με την οποία το άτομο έχει τη φυσική τάση για ανάπτυξη, αυτοπραγμάτωση και αυτοπροσδιορισμό, καθώς επίσης έχει την ικανότητα να διαμορφώνει την πορεία του και να νοηματοδοτεί για τις ενέργειές του χωρίς καθοδήγηση. Γι' αυτό το λόγο, ο Rogers επισημαίνει τον αυτοπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πορείας του ατόμου και εμπιστεύεται την ικανότητά του για αυτενέργεια, σε αντίθεση με το να προφυλάσσει το άτομο από λανθασμένες επιλογές. Επιπλέον, σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης της προσωποκεντρικής θεωρίας, τα αποτελέσματα της αυτοπροσδιοριζόμενης εκπαιδευτικής διεργασίας, στην οποία το άτομο εμπλέκεται ολοκληρωτικά, εσωτερικεύονται και διατηρούνται για περισσότερο χρόνο (Κόκκος, 2005: 52-54).

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση τα τελευταία σαράντα χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε διεθνές επίπεδο, με πλήθος εμπειρικών μελετών και δημοσιεύσεων. Σύμφωνα με τον Candy, ο όρος της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης αναφέρεται σε τέσσερα διακριτά φαινόμενα, τα οποία είναι η προσωπική αυτονομία, η ευελιξία και η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται την εκπαίδευσή του, ο έλεγχος του ατόμου σε ό,τι αφορά την οργάνωση της εκπαίδευσής του, όπως η αναζήτηση ευκαιριών μάθησης σε μη θεσμικά κοινωνικά πλαίσια, και η κατάταξη της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην κοινωνία (Καλογρίδη, 2010: 130-135). Κατά τους Brookfield, Hammond & Hiemstra, κ.ά., η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν τον έλεγχο της μάθησής τους, ορίζοντας τους μαθησιακούς τους στόχους, εντοπίζοντας τις πηγές μάθησής τους, επιλέγοντας και εφαρμόζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές,

και αξιολογώντας τα μαθησιακά τους επιτεύγματα και την πρόοδό τους. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αποτελεί μία φυσική διά βίου διαδικασία, δεδομένου ότι τα άτομα μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Σύμφωνα με τον Tough, το 70% των σχεδίων μάθησης των ενηλίκων σχεδιάζονται από τους ίδιους. Ωστόσο, στο ερώτημα, εάν διδάσκεται η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, πολλοί ερευνητές (Brockett & Hiemstra, Garrison, Hammond & Collins, Grow) υποστηρίζουν ότι διδάσκεται, δεδομένου ότι η καλή διδασκαλία πρέπει να οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση με στόχο τη διά βίου μάθηση, καθώς επίσης ότι (Grow) ο σκοπός της διδασκαλίας πρέπει να είναι η δημιουργία αυτοκατευθυνόμενων εκπαιδευόμενων οι οποίοι θα καθίστανται ικανοί να μαθαίνουν διά βίου (Καλογρίδη, 2014).

Μία ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων που επικεντρώνεται στον αυτοκαθορισμό του ατόμου είναι η θεωρία της ανδραγωγικής, η οποία θεμελιώθηκε από τον Lindeman αλλά την επεξεργάστηκε περισσότερο ο Malcolm Knowles, ο οποίος παρέθεσε έξι βασικές παραδοχές. Σύμφωνα με τον Knowles, η πρώτη βασική παραδοχή της ανδραγωγικής είναι η ανάγκη των ενηλίκων να γνωρίζουν το λόγο που χρειάζονται να μάθουν το εκάστοτε περιεχόμενο μάθησης πριν εμπλακούν σε αυτό και η δεύτερη είναι η ανάγκη τους για αυτοκαθορισμό. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές οφείλουν να διευκολύνουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους στο να συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα της μάθησής τους και να ενισχύουν την τάση τους για αυτοδιάθεση. Η τρίτη βασική παραδοχή της ανδραγωγικής είναι το γεγονός ότι οι ενήλικοι έχουν στο ενεργητικό τους ένα μεγάλο απόθεμα εμπειριών, σε αντίθεση με τους ανήλικους, και η τέταρτη το γεγονός ότι επιθυμούν να αποκτούν γνώσεις που σχετίζονται με τις συνθήκες που βιώνουν. Γι' αυτό το λόγο, η εκπαίδευση πρέπει να είναι βιοματική και να εστιάζει στα πραγματικά προβλήματα των συμμετεχόντων. Στην πέμπτη βασική παραδοχή, ως επακόλουθο, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προσανατολίζονται μαθησιακά και εστιάζουν στο εκάστοτε πρόβλημα και στην έκτη αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης, όπως αυτό της αυτοεκτίμησης, αντί για εξωτερικά κίνητρα, όπως αυτό της βελτίωσης μισθού (Κόκκος, 2005: 48-49).

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά τη θεωρία της ανδραγωγικής, ο Knowles επικεντρώνεται στο ρόλο του εκπαιδευτή, ο οποίος είναι διευκολυντικός και

διαμεσολαβητικός, παρά καθοδηγητικός και διδακτικός. Σημαντική πηγή για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων αποτελεί το μεγάλο απόθεμα εμπειριών και γνώσεων, γι' αυτό ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να εφαρμόζει τέτοιου είδους διδασκαλία που να αξιοποιεί αυτό το απόθεμα, ώστε να παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Μέσω της εμπύχωσης και της διευκόλυνσης ο εκπαιδευτής ενηλίκων συνεισφέρει στην κατάκτηση της αυτοπραγμάτωσης των εκπαιδευόμενων (Παπασταμάτης, 2011: 67). Επίσης, ο Knowles ορίζει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως μία διεργασία μάθησης η οποία αποτελείται από έξι βασικά στάδια. Αυτά είναι τα εξής: α) η οργάνωση του μαθησιακού κλίματος, β) η διάγνωση των αναγκών μάθησης, γ) η διαμόρφωση των στόχων μάθησης, δ) η επιλογή των ανθρώπινων και υλικών πόρων μάθησης, ε) η επιλογή και η εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, και ζ) η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης (Καλογρίδη, 2010: 133).

Ωστόσο, το λάθος του Knowles κατά τους Brookfield και Mezirow έγκειται στο γεγονός ότι απουσιάζει η διάσταση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματιζουσας μάθησης από τη μαθησιακή διεργασία, γεγονός που θα αναλύσουμε παρακάτω (Καλογρίδη, 2010: 137-139). Κατά τον Brookfield, η υποστήριξη των εκπαιδευόμενων από τους εκπαιδευτές τους, δίνοντάς τους διάφορες επιλογές σπουδών που επιθυμούν να ακολουθήσουν, καθώς και την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού και του χρόνου κατά τον οποίο θα το διεκπεραιώσουν, δεν αποτελεί αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Ως αυτοκατευθυνόμενη μάθηση θεωρεί τη μάθηση που αφορά στον πλήρη έλεγχο από πλευράς εκπαιδευόμενων, ο οποίοςς περιέχει τις αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο μάθησης, τον τρόπο μάθησης, καθώς και την απόφαση εάν το συγκεκριμένο περιεχόμενο έχει μαθευτεί ικανοποιητικά (Brookfield, 2013: 53). Εξάλλου, η άνευ καθοδήγησης εκπαιδευτική διαδικασία εκ μέρους των εκπαιδευτών αντικατοπτρίζει τις προσδοκίες τους για τη διευκόλυνση της αυτονομίας, την υπεύθυνη μάθηση και την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων των εκπαιδευόμενων (Noye & Piveteau, 1999: 121).

Οι τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης κρίνονται ως ίσης σημασίας και έχουν συμβάλει καθοριστικά στην κατανόηση του σύνθετου φαινομένου της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης. Αυτές είναι οι εξής: α) Η

αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής θεωρίας (Maslow, Rogers, Tough, Crow, κ.ά.), σύμφωνα με την οποία ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου μέσω της αυτοκατεύθυνσης στη μάθησή του, και η οποία αφορά στο σχεδιασμό, στην επιλογή στόχων και τεχνικών και στην αξιολόγησή της, β) Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο πλαίσιο της απελευθερωτικής εκπαίδευσης (Freire, Collins), κατά την οποία ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η χειραφέτηση του ατόμου μέσω της δράσης που αναλαμβάνει για τη μάθησή του, ενισχύοντας την προσωπική του δύναμη και τις ενσυνείδητες ενέργειές του και ενσωματώνοντας παράλληλα τη συλλογική δράση στη ζωή του, και γ) Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού (Mezirow, Brookfield), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ενηλίκων αποσκοπεί στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Μέσω του ελεύθερου και στοχαστικού διαλόγου στη μαθησιακή διεργασία το άτομο εξετάζει τις απόψεις του και τις απόψεις των άλλων, κατανοεί ότι είναι υπεύθυνο για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, επανερμηνεύει τις εμπειρίες του και αντιλαμβάνεται τις αξίες του, καθώς οδηγείται στη διαδικασία του μετασχηματισμού. Επίσης, κατά τον Brookfield, η ολοκληρωμένη μορφή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης αναδεικνύεται όταν συνενώνονται ο κριτικός στοχασμός και η εκπαιδευτική διαδικασία (Καλογρίδη, 2014).

Πολλοί ερευνητές (Brookfield, Mezirow, Candy, Collins, Brockett & Hiemstra, κ.ά.) αμφισβητούν το γεγονός ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αφορά μόνο στον έλεγχο των πηγών, των μεθόδων και στην αξιολόγηση της μάθησης από τους εκπαιδευόμενους. Σύμφωνα με τον Mezirow, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν αναφέρεται μόνο στον έλεγχο των τεχνικών μάθησης, δεδομένου ότι απαιτείται το στοιχείο του κριτικού ελέγχου. Κατά τον Brookfield, η αυτοκατεύθυνση στη μάθηση υποδηλώνει την αυτονομία και την ανεξαρτησία, ωστόσο, δεδομένου ότι διαδραματίζεται εντός του κοινωνικού πλαισίου απαιτείται η υποστήριξη υλικών και ανθρώπινων πόρων. Επίσης, ο Collins αναφέρεται στο παράδοξο της μάθησης η οποία δεν συμβαίνει στο απόλυτο κενό. Η μάθηση είναι ατομική, ωστόσο, τα άτομα μαθαίνουν σε αλληλεπίδραση με κάτι ή κάποιον μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Συνεπώς, διακρίνονται δύο τρόποι προσέγγισης για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Η πρώτη αφορά σε μία τεχνική μάθησης ενηλίκων, όπως έχει αποδειχθεί βάσει διεθνών εμπειρικών μελετών, και η δεύτερη αφορά στη διαδικασία μάθησης που

αποσκοπεί στο μετασχηματισμό και στη χειραφέτηση των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Καλογρίδη, 2010: 128-129).

Στο δεύτερο τρόπο προσέγγισης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης εστιάζουν οι Brookfield και Mezirow οι οποίοι ασκούν κριτική στον Knowles, δεδομένου ότι η θεωρία του δεν εμπεριέχει την κριτική διάσταση στη μάθηση. Ο Brookfield υποστηρίζει ότι, αν υφίσταται ο ορισμός της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ως μίας μαθησιακής τεχνικής κατά την οποία το άτομο «θέτει μαθησιακούς στόχους, συμβουλευεται ειδικούς (μέντορες), χρησιμοποιεί τη βιβλιογραφία, επεξεργάζεται τα κριτήρια αξιολόγησης της μάθησής του», τότε δεν διακρίνεται κάποια αλλαγή στη συνείδησή του. Συνεπώς, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση θα αφορά μόνο στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, με τη χρήση ενός μικρού μέρους της τυπικής εκπαίδευσης. Ενώ αρχικά θεωρήθηκε ως μία εναλλακτική μέθοδος μάθησης διαφοροποιημένη από το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων, στην πορεία μετατράπηκε σε μία τεχνοκρατική πρακτική. Επιπλέον, η ικανότητα σχεδιασμού των μαθησιακών δραστηριοτήτων από το άτομο δεν συνεπάγεται απαραίτητα την αυτονομία και τη χειραφέτησή του, δεδομένου την ύπαρξη του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου κατά το οποίο διαμορφώνονται οι αξίες, οι ανάγκες και οι πεποιθήσεις του (Καλογρίδη, 2010: 137-139).

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι η αυτοκατεύθυνση στη μάθηση, όπως την προσδιορίζει ο Knowles, δεν εφαρμόζεται σε πολλές περιοχές. Υπάρχουν περιοχές όπου είναι ακατάλληλη η προσδοκία του εκπαιδευτή να αναλάβει ο εκπαιδευόμενος την πρωτοβουλία του σχεδιασμού, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης της μαθησιακής του εμπειρίας, όπως παραδείγματος χάρη όταν πρόκειται για μία εργασία που απαιτεί επάρκεια σε εξαιρετικά τεχνικές δεξιότητες με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος δεν είναι εξοικειωμένος. Ενδεχομένως ο εκπαιδευόμενος να συγκεντρώσει μία λίστα επιθυμητών ικανοτήτων και να τις πλαισιώσει ως αντικειμενικούς στόχους που περιλαμβάνουν μάθηση εντός υπάρχοντων νοηματικών σχημάτων ή νέων νοηματικών σχημάτων, αλλά σε σημαντικές συγκυρίες ο κριτικός στοχασμός και ο μετασχηματισμός νοήματος θα συμπεριληφθούν από την εργαλειακή μάθηση. Αυτές οι διεργασίες είναι ουσιαστικές για την πλήρη συμμετοχή στην επικοινωνιακή-διαλογική μάθηση, καθώς και το κεντρικό σημείο στην

αυτοστοχαστική μάθηση. Επειδή το μαθησιακό πρόβλημα και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου επαναπροσδιορίζονται όταν πρόκειται για μετασχηματισμό νοήματος, η κατεύθυνση της μάθησης του εκπαιδευόμενου, μέσω αυξανόμενων κύκλων, πηγαίνει ένα στάδιο πίσω για να έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει δύο στάδια μπροστά (Mezirow, 1985: 26). Επίσης, ο Brookfield αναφέρει ότι τα άτομα λειτουργούν μέσα σε αυτοεπιβαλλόμενα όρια και δυσκολεύονται να διανοηθούν ότι μπορούν να μετασχηματίζουν απόψεις ή να αντικαθιστούν ένα νοηματικό σύστημα με ένα άλλο ως απόρροια των δικών τους αποφάσεων (Brookfield, 1985: 10).

Ο Mezirow επισημαίνει τις λειτουργίες μάθησης του Habermas για να γίνει κατανοητή η κριτική διάσταση στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Πέρα από τις δύο λειτουργίες μάθησης (εργαλειακή και επικοινωνιακή-διαλογική), ο Mezirow προτείνει και μία τρίτη λειτουργία, την αυτοστοχαστική μάθηση, η οποία αναφέρεται στην προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει τον εαυτό του. Σε αυτή τη λειτουργία ο Mezirow κατατάσσει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Καλογρίδη, 2010: 139-142). Επιπλέον, ο Habermas προσθέτει τη «χειραφέτηση» ως μία τρίτη λειτουργία μάθησης, ωστόσο, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης την επαναπροσδιορίζει ως διεργασία μετασχηματισμού που συμπεριλαμβάνεται στις άλλες δύο λειτουργίες μάθησης (Mezirow, 2007: 50). Μέσω της αυτοστοχαστικής μάθησης το άτομο κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του και αντιλαμβάνεται τις ψυχολογικές παραδοχές της πρώιμης ηλικίας οι οποίες έχουν γίνει δυσλειτουργικές στην ενηλικιότητά του. Γι' αυτό το λόγο ο Mezirow εστιάζει στον τρόπο που η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να συμβάλλει μέσω του κριτικού αυτοστοχασμού στην κατανόηση των τραυματικών εμπειριών μάθησης της πρώιμης ηλικίας, ώστε να συνειδητοποιηθούν και να αντιμετωπιστούν, στο βαθμό, βέβαια, που οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να την υποστηρίξουν εφόσον έχουν αναπτύξει τη συγκεκριμένη ικανότητα (Καλογρίδη, 2010: 139-142).

Ο μετασχηματισμός που συχνά αναφέρεται στα κείμενα για την ενήλικη μάθηση, σύμφωνα με τον Mezirow, είναι ο μετασχηματισμός προς ένα αυτοκαθοριζόμενο πλαίσιο αναφοράς. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι εκπαιδευτές της μετασχηματίζουσας μάθησης οφείλουν να στηρίζουν την ικανότητα του εκπαιδευόμενου να διαπραγματεύεται τους σκοπούς, τις αξίες, τα συναισθήματα και τα νοήματά του, σε αντίθεση με το να λειτουργεί βάσει των σκοπών, των αξιών, των

συναισθημάτων και των νοημάτων των άλλων. Κατά συνέπεια, ο Mezirow προτρέπει την κίνηση προς τον αυτοκαθορισμό, σε ένα είδος εκπαίδευσης που υποστηρίζει τη μετακίνηση από τον κοινωνικοποιημένο στον αυτοκαθοριζόμενο νου. Άλλωστε, η μεταβίβαση της εξουσίας από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους συμπεριλαμβάνεται στο γενικά αποδεκτό μοντέλο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οφείλουν οι εκπαιδευτές, ωστόσο, να ζητούν βοήθεια για να διακρίνουν με ποιον ρυθμό είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί η μετακίνηση εξουσίας του εκπαιδευόμενου πάνω στη μετασχηματιστική του γέφυρα, η οποία σχετίζεται με το κατά πόσο ο εκπαιδευόμενος έχει προχωρήσει πάνω στη συγκεκριμένη γέφυρα (Kegan, 2007: 101-102).

Κατά την Kathleen Taylor, οι εκπαιδευόμενοι που έχουν ως στόχο «το να είναι συνεχώς μαθαίνοντες» αντιλαμβάνονται ότι η μάθηση τελικά είναι το αποτέλεσμα των δικών τους πράξεων και επιλογών. Ενδεχομένως να ζητούν βοήθεια για συμβουλές ή για ειδικευμένη γνώση, παρ' όλα αυτά, επιλέγουν τους στόχους και τις πηγές τους και αναπτύσσουν την ικανότητα να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διεργασία. Ακόμα, οι εκπαιδευόμενοι που έχουν ως στόχο «τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτενέργεια» αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών, των πράξεων και των αξιών τους, καθώς επίσης των αποφάσεων που ενδεχομένως προκύπτουν αναφορικά με αυτές τις αξίες (Taylor, 2007: 192-193). Επιπλέον, ο Grow υποστηρίζει ότι οι αυτοκατευθυνόμενοι μαθαίνοντες έχουν την ικανότητα να αξιολογούν το πολιτισμικό τους πλαίσιο και να αποφασίζουν γι' αυτά που θεωρούν άξια συναισθημάτων και επιθυμιών, καθώς επίσης αναπτύσσουν κριτικό στοχασμό, πρωτοβουλία και αίσθηση ευθύνης για το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν (Kegan, 2007: 102).

Στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση το άτομο συνδυάζει τα κίνητρά του με τους στόχους μάθησης που έχει θέσει, γεγονός το οποίο φανερώνει την αποτυχία των προσπαθειών της γνωστικής παρέμβασης, μίας πρακτικής που εφαρμόζεται στη γνωστική ψυχολογία (Ευκλείδη, 1998: 69). Σύμφωνα με τον Dewey, η πιο ουσιώδης συμπεριφορά που μπορεί να αναπτυχθεί στο άτομο είναι η επιθυμία του για διά βίου μάθηση. Αυτή η επιθυμία αποτελεί το πρόσφορο έδαφος για μία διεργασία κατά την οποία το άτομο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αναγνωρίζει τις ανάγκες του, θέτει τους στόχους του, επιλέγει τις πηγές και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει και

αξιολογεί τα μαθησιακά του αποτελέσματα (Gassner, 2009). Κατά τον Shor, όταν οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές διεργασίες οι οποίες αφορούν προσωπικά τους βιώματα και ενδιαφέροντα, δηλαδή συνδέονται με τη δική τους πραγματικότητα, τότε συμμετέχουν ενεργά σε αυτές, ενώ συγχρόνως διακρίνεται η εκδήλωση έντονων συναισθημάτων που προκύπτει από την εσωτερική τους παρακίνηση (Freire & Shor, 2011: 54).

Κατά τον Dewey, ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων οδηγεί τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην εστίαση των αναγκών τους, και όχι στο περιεχόμενο αυτό καθ' αυτό (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000: 29). Τα πραγματικά κίνητρα μάθησης των εκπαιδευόμενων πηγάζουν από τη σχέση που αναπτύσσουν με το εκάστοτε αντικείμενο μάθησης, μία σχέση που αναπτύσσεται ως επακόλουθο των βιωμάτων τους. Από την άλλη πλευρά, η γνώση που αποκτάται από εξωτερικά ερεθίσματα είναι πρόσκαιρη, όπως η ανάγκη για την απόκτηση διπλώματος, καθώς δεν εσωτερικεύεται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η βασική πηγή ευαισθητοποίησης των εκπαιδευόμενων είναι η ανάγκη για ουσιαστική γνώση, ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, όπως η προσωπική επιτυχία, η δοκιμασία των ορίων τους, κ.ά. Ακόμα, η εργασία σε ομάδες διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση και διατήρηση των κινήτρων των εκπαιδευόμενων, δεδομένου ότι αποτελεί μία αποτελεσματική μέθοδο για το μετασχηματισμό των στάσεων και των συμπεριφορών τους (Noye & Piveteau, 1999: 104-109).

Ο Corno υποστηρίζει ότι τα κίνητρα μάθησης των εκπαιδευόμενων διακρίνονται σε κίνητρα εισαγωγής και σε κίνητρα παραμονής στη μαθησιακή διεργασία. Τα κίνητρα εισαγωγής στη μαθησιακή διεργασία αφορούν στις ανάγκες τους, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να καθορίζουν πλήρως ή να συμμετέχουν στην επιλογή των στόχων τους. Ως εκ τούτου, η επίτευξη των στόχων που θέτουν εξαρτάται από τις προσωπικές τους αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και την αυτοπεποίθησή τους, καθώς και από την επάρκεια που θεωρούν ότι έχουν. Τα κίνητρα παραμονής στη μαθησιακή διεργασία αφορούν στη θέληση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι για τη διεκπεραίωσή της. Η θέληση ενισχύει την επιμονή και την απόδοση, και κρίνεται ως παράγοντας καθοριστικής σημασίας, δεδομένου ότι λειτουργεί μεταγνωστικά για την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σοφιανοπούλου & Καμήλαλη, 2012). Σύμφωνα με τον Bandura, η αυτοπεποίθηση του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του

διαδραματίζει βασικό ρόλο στην αυτορρύθμιση των κινήτρων του. Τα περισσότερα ανθρώπινα κίνητρα δημιουργούνται γνωστικά. Τα άτομα παρακινούνται και ενεργούν προληπτικά εξασκώντας την προνοητικότητα τους και προβλέποντας πιθανά αποτελέσματα των μελλοντικών τους ενεργειών, καθώς επίσης θέτουν στόχους για τον εαυτό τους και σχεδιάζουν δράσεις για τη συνειδητοποίηση των μελλοντικών τους αξιών. Η προνοητικότητα αυτή μεταφράζεται σε κίνητρα και σε κατάλληλες δράσεις μέσω των μηχανισμών αυτορρύθμισης (Bandura, 1993: 128).

Ειδικότερα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και σύμφωνα με τον Wedemeyer, ο ανεξάρτητος εκπαιδευόμενος είναι ο κατεξοχήν εκπαιδευόμενος ο οποίος αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή επιτυχία ως ζωογόνα. Κατά τον Moore, σε ό,τι αφορά τη διασφάλιση της αυτονομίας του εκπαιδευόμενου απαιτούνται η στοχοθεσία, οι μέθοδοι μελέτης και η αξιολόγηση. Στη θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η αυτονομία του εκπαιδευόμενου, η οποία κρίνεται αναγκαία, έγκειται στην ύπαρξη της απόστασης μεταξύ εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου. Λόγω αυτής της απόστασης, επηρεάζονται αναπόφευκτα οι δραστηριότητες εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου, δεδομένου ότι ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει υψηλότερο βαθμό ευθύνης σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του, καθώς επίσης αναλαμβάνει υψηλότερο βαθμό ελέγχου στη μαθησιακή του πορεία. Ενδεχομένως να χρειάζεται ελάχιστη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή, ή καθόλου, ωστόσο, δεδομένου ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν αναπτύξει υψηλό βαθμό αυτονομίας είναι ορθό να λαμβάνεται υπόψη και η διάσταση της αυτονομίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Keegan, 2001: 85-97). Βέβαια, παρόλο που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει σημαντικά την εκπαίδευση ενηλίκων και την αυτοκατεύθυνση, ωστόσο, ενδέχεται να περιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευόμενου στο σχεδιασμό και στην προώθηση των σπουδών του, επειδή πολλά από τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τείνουν, σε μεγάλο βαθμό, να είναι προδιαγραφικά (Καυάλης & Παπασταμάτης, 2002: 80).

Σύμφωνα με την Chene, υπάρχουν τρία στοιχεία που προσδιορίζουν έναν αυτόνομο μανθάνοντα. Αυτά είναι η ανεξαρτησία, η ικανότητα δημιουργίας επιλογών και κρίσιμων αποφάσεων, και η ικανότητα διατύπωσης κανόνων και ορίων στην κοινωνία της γνώσης. Ο Candy προσθέτει στα τρία αυτά στοιχεία την ισχυρή αίσθηση των ατόμων σχετικά με τις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις. Αυτές οι αξίες και πεποιθήσεις αποτελούν τα γερά θεμέλια των ατόμων για την κατανόηση των στόχων και των σχεδίων τους, για την άσκηση ελεύθερης επιλογής, για τη χρήση ορθολογικής

σκέψης με την πρόθεση να την ακολουθήσουν, και για την εξάσκηση της αυτοσυγκράτησης και αυτοπειθαρχίας. Τις παραπάνω έννοιες της ανεξάρτητης σκέψης, της υπευθυνότητας και του ελέγχου των λειτουργιών μάθησης συμερίζονται και άλλοι θεωρητικοί, όπως οι Brockett & Hiemstra, Garrison, και Tennant & Pogson (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007: 122). Ακόμα, ο Candy υποστηρίζει ότι η αυτοκατεύθυνση αφορά σε μία μαθησιακή διεργασία σταδιακά αυξανόμενου ελέγχου από τον μαθητή, αλλά επίσης αφορά σε ένα «ιδανικό τελικό σημείο», κατά το οποίο, με μία ευρύτερη έννοια, αναπτύσσεται η αυτοκατεύθυνση, όπου η ελευθερία και ο αυτοπροσδιορισμός είναι μία γενική κατάσταση των πραγμάτων σε μία ομάδα ή σε ένα τμήμα της κοινωνίας (Tennant, 2006: 8).

Κατά τον Gibbs, τα χαρακτηριστικά της αυτονομίας «μπορούν να οριστούν, σε γενικές γραμμές και με ασάφεια, ως την ικανότητα και τη συνήθεια ενός ατόμου να αυτοδιοικεί σε ολόκληρη τη διεξαγωγή των υποθέσεών του». Βάσει αυτού, η αυτονομία έχει τόσο πνευματικές όσο και ηθικές διαστάσεις. Παρόλο που η πνευματική αυτονομία δεν συνεπάγεται με μεγάλη δημιουργικότητα και φαντασία, υποδηλώνει την ικανότητα του ατόμου για κριτική εξέταση των παραδοχών του κοινωνικοπολιτισμικού του περιβάλλοντος. Σε αντίθεση με την πνευματική, η ηθική αυτονομία ορίζει τη διάθεση του χαρακτήρα, και όχι την πνευματική αυτοκυριαρχία ή αυτοπειθαρχία που ελέγχει τα συναισθήματα και τις κλίσεις του ατόμου. Κατά συνέπεια, η αυτονομία προσδιορίζει την ιδιαίτερη συνοχή του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τον κόσμο και τον εαυτό του μέσα στον κόσμο (Taylor, 2006: 200). Σύμφωνα με έρευνες, η αυτονομία συσχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη του εγώ, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπραγμάτωση, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τον αυτοεξευτελισμό και την εχθρότητα. Επιπλέον, τα αυτόνομα άτομα εμφανίζουν μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των στάσεων, των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών τους, επιμένουν με αυτοπεποίθηση στους στόχους τους, αναφέρουν την εστίαση στην απόλαυση και την πρόκληση στο χώρο εργασίας, και σπάνια βιώνουν την πλήξη (Knee & Zuckerman, 1998: 116).

Σύμφωνα με τον Candy, η δομο-αναπτυξιακή θεωρία, η οποία μεριμνά για τις ποιοτικές αλλαγές στην κοσμοθεωρία της επιστημολογίας κατά τη διάρκεια της ζωής, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην περιγραφή τόσο των χαρακτηριστικών και του νοήματος της προσωπικής αυτονομίας όσο και της διεργασίας της αλλαγής που προηγείται. Κατά συνέπεια, οι έννοιες της ανάπτυξης και του κονστρουκτιβισμού συγκλίνουν μεταξύ τους, προσθέτοντας, όπως το έθεσε ο Janovic: «η όμορφη και

επίπονη διεργασία του να γίνεται κανείς μία προσωπικότητα» (Taylor, 2006: 200). Κατά την Taylor, η δομο-αναπτυξιακή θεωρία υποστηρίζεται από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές (Kegan, Perry, Belenky, Kohlberg, Gillingham κ.ά.) και αφορά στη σύνδεση της ανάπτυξης με την κατασκευή του νοήματος. Συνεπώς, το κρίσιμο ζήτημα είναι αυτό της νοηματοδότησης, δεδομένου ότι είναι ο τρόπος δημιουργίας και κατανόησης του νοήματος, με την έννοια των εσωτερικών κανόνων διοίκησης για την κατασκευή του νοήματος (Taylor, 2011).

Ο Dewey το 1938 επισήμανε ότι το ουσιαστικότερο σημείο της φιλοσοφίας της προοδευτικής εκπαίδευσης είναι η εστίαση στη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στο να διαμορφώνει τους σκοπούς των δραστηριοτήτων του εντός του πλαισίου της μαθησιακής διεργασίας. Από την άλλη πλευρά, το μεγαλύτερο ελάττωμα της παραδοσιακής εκπαίδευσης είναι η αποτυχία που την διέπει στο να εξασφαλίζει την ενεργό συνεργασία του εκπαιδευόμενου στο να δομεί τους σκοπούς που περιέχονται στις σπουδές του (Freire & Shor, 2011). Για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας οι ενήλικοι οφείλουν να συμμετέχουν πλήρως σε όλα τα μέρη της, όπως στο σχεδιασμό, στην παρουσίαση και στη διδασκαλία. Ο σκοπός της ενήλικης μάθησης συμβάλλει στην απελευθέρωση του ενήλικου, ώστε να αναβαθμίζει την ενηλικιότητά του, να αυξάνει τις επιλογές του και να ελέγχει πιο αποτελεσματικά τις καταστάσεις της πραγματικότητάς του. Εξάλλου, η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, κατά τον Alan Rogers, έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί μία διαδικασία που καθιστά ικανούς τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να αποκτούν τη δική τους φωνή (Rogers, 1999: 309-316).

4.2. Στρατηγικές για τη διευκόλυνση και ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης

Σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης της προσωποκεντρικής θεωρίας του Carl Rogers, οι εκπαιδευόμενοι είναι πιο πιθανό να αποδεχτούν μία εκπαιδευτική διεργασία η οποία είναι απειλητική για το Εγώ τους όταν λειτουργούν μέσα σε ένα ενθαρρυντικό εκπαιδευτικό πλαίσιο από το οποίο απουσιάζουν οι επιπλήξεις, καθώς επίσης όταν τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν οι ίδιοι την αξιολόγησή τους. Γι' αυτό το λόγο, σύμφωνα με τον ίδιο, η ψυχοθεραπεία και η εκπαίδευση πρέπει να παρέχουν ευνοϊκές συνθήκες εξέλιξης στο άτομο, ώστε να το καθιστούν ικανό να

αναγνωρίζει τις εσωτερικές ανάγκες και δυνάμεις του και, ως εκ τούτου, να ενισχύουν την πορεία του προς την ωριμότητα. Αυτό γίνεται εφικτό με τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου διευκολυντικού κλίματος το οποίο διέπεται από ενδιαφέρον και κατανόηση για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευόμενου, καθώς επίσης από αμοιβαία εμπιστοσύνη και οικειότητα (Κόκκος, 2005: 53-54). Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτής οφείλει να παρέχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να ξεπερνούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να τους διευκολύνει στην κατάκτηση της μάθησής τους (Παπασταμάτης, 2011: 67).

Σύμφωνα, επίσης, με την προσωποκεντρική θεωρία, όταν οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν μέρος της ευθύνης του σχεδιασμού μίας εκπαιδευτικής διεργασίας τότε αυτή διευκολύνεται. Εξάλλου, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν είναι να μεταβιβάζει γνώσεις, αλλά να δημιουργεί καταστάσεις που διευκολύνουν τη μάθηση (Κόκκος, 2005: 53-55). Ο εκπαιδευτής οφείλει να προστατεύει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο διενεργείται η εκπαιδευτική διαδικασία και να τον διακρίνει η ιδιότητα της ευαισθησίας ως προς τους εκπαιδευόμενους. Οφείλει να αντιλαμβάνεται τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία τους και να αναγνωρίζει τα πιθανά σημεία τριβής των ομάδων εργασίας, καθώς επίσης τις εκδηλώσεις έντασης και ικανοποίησης (Rogers, 1999: 210). Βέβαια, ο εκπαιδευτής οφείλει να είναι προσεκτικός και με τη δική του μη λεκτική επικοινωνία, επειδή ενδέχεται άλλες φορές να διευκολύνει και να προωθεί τη μάθηση των εκπαιδευόμενων και άλλες φορές να τους δημιουργεί άγχος και σύγχυση, γεγονός το οποίο καταστρέφει το παραγωγικό εκπαιδευτικό κλίμα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Βρεττός, 2003: 36-37).

Μέσα από ορισμένα φυσικά μαθησιακά εμπόδια που υφίστανται στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχουν προκύψει σκόπιμες, συστηματικές και διαρθρωμένες μαθησιακές διεργασίες οι οποίες λειτουργούν ως ευκαιρίες για την περαιτέρω ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Μία ιδιαίτερα σημαντική διεργασία, η οποία αποτελεί σκοπό του εκπαιδευτή ενηλίκων και η οποία αποσκοπεί στη μαθησιακή αυτονομία των εκπαιδευόμενων, είναι η εξάλειψη της εξάρτησης που ενδεχομένως αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ο κύριος σκοπός του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η διευκόλυνση των εκπαιδευόμενων στο να συνδέουν τη μαθησιακή εμπειρία, την οποία απέκτησαν μέσω της βοήθειάς του, με περαιτέρω μάθηση μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Συνεπώς,

ο εκπαιδευτής οφείλει να αποτρέπει την εξάρτηση που ενδεχομένως αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι, ενθαρρύνοντάς τους να μαθαίνουν χωρίς τη βοήθειά του, και, ως εκ τούτου, να καθίσταται περιττός ως εκπαιδευτής (Rogers, 1999: 158-161).

Εξάλλου, ο ιδανικός εκπαιδευτής - σύμβουλος, κατά τον Tough, είναι αυτός που πιστεύει στην ικανότητα του εκπαιδευόμενου, είναι ανοικτός στην παροχή βοήθειας, είναι πάντα πρόθυμος να συμμετάσχει σε ουσιαστικό διάλογο και διακρίνεται από την τάση του για διαρκή προσωπική ανάπτυξη (Jarvis, 2004: 255). Σύμφωνα με τον Carl Rogers, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι διευκολυντικός, όσον αφορά στη διευκόλυνση της μάθησης των εκπαιδευόμενων. Σκοπός του είναι η συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, ώστε να καθίστανται οι εκπαιδευόμενοι ικανοί στη σχεδίαση, στην εκτέλεση και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων, καθώς και στον καθορισμό των εκπαιδευτικών τους αναγκών, οι οποίες προκύπτουν από τις εμπειρίες τους, για να συνδέουν τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Ακόμα, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων συνίσταται στην ενίσχυση της τάσης των εκπαιδευόμενων για αυτοστοχασμό και αυτενέργεια, ώστε να ξεπερνούν ενδεχόμενες δυσλειτουργικές συνήθειες που εμποδίζουν τη διεκπεραίωση της μάθησής τους (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 122-123).

Σύμφωνα με τον Foley, το ζήτημα σχετικά με τους τρόπους τους οποίους ένας εκπαιδευτής μπορεί να επινοήσει για να δώσει στους εκπαιδευόμενους μεγαλύτερο έλεγχο σε ό,τι αφορά τη μάθησή τους είναι ουσιώδες. Η δομή και η κουλτούρα αφενός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αφετέρου των οργανισμών εργασίας, τα οποία είναι με τη σειρά τους διαμορφωμένα από ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές δυνάμεις, τείνουν να αναπαράγουν αντί να αλλάζουν τις κοινωνικές σχέσεις. Η πρόκληση για τον εκπαιδευτή που ενδιαφέρεται για την ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι να δημιουργεί πλαίσια στα οποία ενδέχεται να αναπτύσσονται, σε μεγάλο βαθμό, εχθρικά περιβάλλοντα. Μελέτες για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση δείχνουν ότι για την επιτυχία της είναι απαραίτητα τα εξής: α) η ικανότητα των εκπαιδευτών να κατανοούν τη μάθηση και τη διδασκαλία από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, β) η υποστήριξη και η παροχή ξεκάθαρων διαδικασιών από τους εκπαιδευτές, ώστε να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους στη μετάβαση από τη

δασκαλοκεντρική στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, γ) η ανάπτυξη ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, ώστε όλα τα θέματα να είναι συζητήσιμα και λειτουργικά, δ) η ανάπτυξη μίας μαθησιακής διαλεκτικής η οποία να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να κατευθύνουν τη μάθησή τους, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνονται και να εξελίσσονται μέσω των εκπαιδευτών τους αντί να προσκολλούνται σε αυτούς, και ε) η βαθιά κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευτών για τη δομή, την κουλτούρα και τη δυναμική των οργανισμών στους οποίους δραστηριοποιούνται (Nesbit, Leach, & Foley, 2004: 86-87).

Σύμφωνα με τον Kegan, είναι ουσιαστικό οι εκπαιδευτές ενηλίκων, εκτός από δραστηριότητες προσομοίωσης, να παρέχουν στους εκπαιδευόμενους περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, μέσω των οποίων εξαρτάται όλη η ανάπτυξή τους. Οι εκπαιδευτές γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί ενθαρρύνοντας την επιστημολογική ανάπτυξη που περικλείει την προσωπική αυτονομία, εφόσον κατανοούν βαθύτερα την αναπτυξιακή διεργασία των ενηλίκων, την ανάγκη τους για πρόκληση και υποστήριξη και τη σημασία του «υποστηρικτικού περιβάλλοντος». Ακόμα, η Taylor υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές πιθανόν να γίνουν αποτελεσματικότεροι σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων τους όταν επίσης στοχάζονται μέσα από το δικό τους αναπτυξιακό ταξίδι, καθώς επίσης οφείλουν να κατανοούν τις επιλογές των εκπαιδευόμενων, ακόμα και αν αυτές δεν έχουν αναπτυχθεί με τον τρόπο που οι εκπαιδευτές έχουν ενθαρρύνει. Ο Kegan επισημαίνει ότι, μόνο όταν το άτομο αρχίζει να αμφισβητεί τις παραδοχές ενός κοινωνικοποιημένου νου αντιλαμβάνεται ότι είναι όντως παραδοχές, καθώς και ότι ενδέχεται να υπάρχει διαφορετικός τρόπος θέασης του κόσμου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές οφείλουν να αποδέχονται τις συνειδητές ή ασυνειδητές αποφάσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με το εάν ή σε ποιο βαθμό απαιτείται να αλλάξουν, επειδή «είναι μία οδυνηρή πορεία... μακριά από... τις πολύ βασικές αξίες μέσα από τις οποίες δίνουν νόημα στον κόσμο». Επιπλέον, η πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές είναι ότι το λιγότερο ελκυστικό στάδιο συνειδητοποίησης είναι εκείνο που πρόσφατα ξεπέρασαν, έχοντας την τάση να το περιφρονούν και να ξεχνούν την ταραχή που ένιωθαν στο ξεκίνημα του δικού τους ταξιδιού (Taylor, 2006: 212-214).

Κατά τους Marton & Booth, είναι εφικτό να υφίσταται η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία δεν χρησιμοποιούνται τα

συνηθέστερα εργαλεία της, ακόμα και όταν οι περισσότερες λεπτομέρειες της θεματικής ενότητας βρίσκονται υπό τον έλεγχο του εκπαιδευτή. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία της εμπειρίας τους, καθώς και στους εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν το λόγο που την βιώνουν με συγκεκριμένους τρόπους. Κατ' αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνονται όλο και περισσότερο ότι στην ουσία αποτελούν την πηγή, καθώς και ότι οι ίδιοι είναι οι «κατασκευαστές», τουλάχιστον ενός μέρους της γνώσης τους. Εκτός από την «κατασκευή της γνώσης», η Taylor υποστηρίζει επίσης ότι για να συντελούν οι εκπαιδευτές στο μετασχηματισμό των επιστημολογικών παραδοχών των ενήλικων εκπαιδευόμενων οφείλουν να παρέχουν το πλαίσιο το οποίο τους επιτρέπει, σε βάθος χρόνου, να αλλάζουν τρόπο σκέψης. Μία στρατηγική που ενισχύει αυτή την προσπάθεια είναι η «σκαλωσιά», η οποία αποτελεί το στήριγμα των εργατών για να μπορούν να στέκονται ενώ συνεχίζουν να χτίζουν. Η «σκαλωσιά» είναι μία καλά δομημένη εκπαιδευτική διεργασία η οποία εξυπηρετεί τους εκπαιδευόμενους, μέσω δραστηριοτήτων προσομοίωσης, να βιώνουν την κατασκευή δομών που τους επιτρέπει να κατασκευάζουν ακόμα περισσότερη γνώση (Taylor, 2006: 209).

Η «σκαλωσιά» και η «κατασκευή της γνώσης» συνιστούν τα θεμέλια ή ενδεχομένως τις μεταστρατηγικές των δραστηριοτήτων προσομοίωσης που αναφέρουμε παρακάτω, οι οποίες είναι μόνο μερικές από τις προσεγγίσεις διδασκαλίας που ενισχύουν την ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Αυτές είναι οι εξής:

- α) Συζήτηση, μέσω της οποίας διενεργείται η συνεργατική διερεύνηση μίας εμπειρίας όπου οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν πλήρως και καταλήγουν ελεύθερα σε μία στοχαστική κρίση. Η δραστηριότητα πρέπει να είναι προσεκτικά δομημένη, διότι σε αντίθετη περίπτωση ενδέχεται να γίνει αναποτελεσματική,
- β) «Σαν να», κατά την οποία χρησιμοποιούνται παιχνίδια ρόλων και σενάρια στα οποία οι συμμετέχοντες σκέφτονται και λειτουργούν με μία διαφορετική προσέγγιση από τη δική τους, ενισχύοντας τη δοκιμή του διαφορετικού τρόπου χωρίς, ωστόσο, να εμπλέκονται,
- γ) Εμπειρίες «Ανατροπής», στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμμετάσχουν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ή αξιολόγησης από συνεκπαιδευόμενους και να ανατρέψουν την υπάρχουσα ισορροπία που έχουν συνηθίσει, και
- δ) Μετατόπιση από το Σιωπηρό στο Σαφές, σύμφωνα με την οποία οι ενήλικοι ενθαρρύνονται να αποσαφηνίσουν βασικές και σιωπηρές πτυχές των προσωπικών τους διεργασιών

μάθησης και γνώσης. Μέσα από τέτοιες αυτοστοχαστικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευόμενοι εξετάζουν συστηματικά τον εαυτό τους και τον τρόπο σκέψης τους, καθώς προχωρούν σε ένα πιο σύνθετο τρόπο γνώσης (Taylor, 2006: 209-212). Ωστόσο, είναι πολύ βασικό οι εκπαιδευτές να είναι συνειδητοποιημένοι για τη δύναμη που έχουν σε αυτό το είδος σχέσης με τους εκπαιδευόμενους και να μη την χρησιμοποιούν ακατάλληλα, απαιτώντας από τους εκπαιδευόμενους να κάνουν περισσότερα απ' ό,τι μπορούν πραγματικά να κάνουν (Taylor, 2011).

Κατά τους Hanson, Rogers, και Jarvis, αρκετοί ενήλικοι δεν τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό, αντιθέτως, ετεροκαθορίζονται και αναζητούν να αντιμετωπίζονται ως ανήλικοι από τους άλλους (Κόκκος, 2005: 51). Ομοίως, σύμφωνα με τον Brookfield, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν είναι πάντα κατάλληλη για όλους τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Αυτό συμβαίνει επειδή πολλοί δεν έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την επίγνωση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Παπασταμάτης, 2011: 67). Επίσης, ο Kegan υποστηρίζει ότι δεν είναι όλοι οι ενήλικοι μανθάνοντες αυτόματα αυτοκατευθυνόμενοι. Ουκ ολίγοι δεν δύνανται να αυτοκατευθύνονται, διότι δεν έχουν απλά να αντιμετωπίσουν την τροποποίηση του μαθησιακού τους μοντέλου, αλλά να αλλάξουν το συνολικό τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τον κόσμο τους, καθώς και τη σχέση που τα διέπει. Ακόμα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να είναι προσεκτικοί, επειδή στην περίπτωση που θεωρούν αυτονόητη την αυτοκατευθυνόμενη ικανότητα μάθησης των εκπαιδευόμενων, η οποία ωστόσο δεν υφίσταται πραγματικά, ενδέχεται να δημιουργούν κενά σύγχυσης στους εκπαιδευόμενους οι οποίοι με τη σειρά τους εκλαμβάνουν αυτή τη συμπεριφορά των εκπαιδευτών τους ως μήνυμα αδιαφορίας (Kegan, 2007: 102-103).

Σύμφωνα με την Taylor, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι δεν έχουν εισέλθει σε ένα αυτοκαθοριζόμενο πλαίσιο αναφοράς δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αφορά στην προσωπική τους ανάπτυξη και αλλαγή. Ενδέχεται να τηρούν τις οδηγίες που τους δίνουν οι εκπαιδευτές τους, να αποκρυπτογραφούν τις προθέσεις τους, καθώς επίσης να τις εκτελούν σύμφωνα με τους τρόπους που έχουν ορίσει οι εκπαιδευτές ως ένδειξη καλής εκτέλεσης και ικανότητας. Κατά την Belenky, αυτή η μερίδα των εκπαιδευόμενων δεν κατανοεί πλήρως την έννοια του να γίνεται ένα άτομο αυτοκατευθυνόμενο, μία έννοια που είναι πιθανό να τους προκαλεί απογοήτευση και

αμηχανία. Οι εκπαιδευόμενοι διαπιστώνουν ότι, παρόλο που ακολουθούν τις οδηγίες των εκπαιδευτών τους, αυτοί παραμένουν ανικανοποίητοι. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να είναι ιδιαίτερα ενοχλητικό για τους εκπαιδευόμενους που εργάζονται σκληρά για την κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης, η οποία προσδοκάται από τα περισσότερα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα (Taylor, 2006: 207-208).

Συνεπώς, αυτή η μερίδα των εκπαιδευόμενων, κατά την Taylor, δεν διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα στη μορφή και στο σκοπό της διαδικαστικής διεργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως προσθετική και τη γνώση που θεωρούν ότι θα αποκτήσουν ως εξωτερική, η οποία παρέχεται από τους εκπαιδευτές - αυθεντίες που την κατέχουν. Σύμφωνα με τον Kegan, σε ό,τι αφορά τον κοινωνικοποιημένο τρόπο της γνώσης, οι εκπαιδευτές προσδοκούν από τους εκπαιδευόμενους να διεξάγουν μία εσωτερική συνομιλία σχετικά με τα μέρη του εαυτού τους κατά τη διάρκεια των συγγραφικών τους εργασιών, αντί να προσαρμόζουν τα κείμενά τους καταλλήλως, λόγω της αφοσίωσης που έχουν στους εκπαιδευτές τους. Ακόμα, οι εκπαιδευτές επιθυμούν να λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευόμενοι την αξιολόγηση που τους παρέχουν, αλλά να μην καθορίζονται από αυτήν. Ωστόσο, η παραπάνω διαδικασία απαιτεί ένα εσωτερικό σύστημα αυτοαξιολόγησης και μία αυτοσυγγραφική ικανότητα. Κατά τον Perry, οι εκπαιδευόμενοι που βρίσκονται στον κοινωνικοποιημένο τρόπο της γνώσης ενδεχομένως ασυνείδητα να απορρίπτουν τη συνειδητοποίηση του εαυτού τους ως διαμορφωτές νοήματος, προκειμένου να αποφεύγουν κάθε αμφισβήτηση της υποκείμενης βεβαιότητάς τους. Παρόλο που οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι απορροφούν τις νέες πληροφορίες, ωστόσο, στην πραγματικότητα μπορεί να «απομονώνουν όσα ανακαλύπτουν μέσα σε ακαδημαϊκά πλαίσια και να μην επιτρέπουν ποτέ να εγείρονται ερωτήματα σχετικά με τους σκοπούς τους και τη ζωή τους» (Taylor, 2006: 208-209).

Για τη συμμετοχή του αυτοκατευθυνόμενου μαθαίνοντα στη διαλογική διεργασία απαιτείται η πλήρης γνώση των εναλλακτικών λύσεων και η απελευθέρωση από αυταπάτες και εξαναγκασμούς, σύμφωνα με τα οποία το άτομο αντιλαμβάνεται τους ιστορικούς, πολιτισμικούς, κ.ά. λόγους των αναγκών και ενδιαφερόντων του, ιδίως όταν προέρχονται από ιδεολογικές ή νευρωτικές στρεβλώσεις. Σύμφωνα με τον Mezirow, μία τέτοια αυτογνωσία είναι

προαπαιτούμενο για την αυτονομία στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Mezirow, 1985: 27). Κατά τους Inkeles & Smith, Macfarlane, και Redfield, παρόλο το γεγονός ότι η επιθυμία του ατόμου να είναι ανεξάρτητο και αποτελεσματικό είναι καθολική στην ανθρώπινη ύπαρξη, στην πραγματικότητα αποδεικνύεται ο στόχος μόνο ενός μικρού τμήματος της ανθρωπότητας (Schooler, 1990: 19). Όσον αφορά στους όρους της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και της αυτοκατεύθυνσης στη μάθηση, ο Cheren υποστηρίζει ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι πιο ενδεδειγμένος όρος από την αυτοκατεύθυνση στη μάθηση. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι η αυτοκατεύθυνση στη μάθηση είναι ένας στόχος που έχει μετρήσιμες διαστάσεις, αποτελείται δηλαδή από ορισμένες μετρήσιμες συμπεριφορές. Ως εκ τούτου, μπορεί κανείς να παρατηρεί και να μετρά αυτές τις συμπεριφορές και να καθορίζει την παρουσία ή την απουσία της αυτοκατεύθυνσης (Long, 2007: 4).

Σύμφωνα με το μοντέλο σταδιακής αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Grow, υπάρχουν τέσσερα επίπεδα αυτοκατεύθυνσης στα οποία αναλύονται οι τρόποι κατά τους οποίους οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους στην αυτοκατεύθυνση της μάθησής τους. Αυτά είναι τα εξής: α) το χαμηλό επίπεδο αυτοκατεύθυνσης, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται καθοδήγηση από τους εκπαιδευτές τους. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι προετοιμασμένοι, διότι ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αντιστάσεις από τους εκπαιδευόμενους, β) το μέτριο επίπεδο αυτοκατεύθυνσης, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται παρότρυνση από τους εκπαιδευτές τους για αυτοκατεύθυνση. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές οφείλουν να εκπαιδεύουν τους εκπαιδευόμενους στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, μμώντας τους στις βασικές αρχές και δεξιότητές της, γ) το μέσο επίπεδο αυτοκατεύθυνσης, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς επίσης θεωρούν ότι είναι ικανοί για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτές οφείλουν να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους στη μάθησή τους, και δ) το υψηλό επίπεδο αυτοκατεύθυνσης, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι είναι ικανοί για τη σχεδίαση και την αξιολόγηση της μάθησής τους. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές έχουν ρόλο συμβουλευτικό και συναδελφικό ως προς τους εκπαιδευόμενους και ενδέχεται να είναι περιττοί (Καλογρίδη, 2014).

Κατά τον Brookfield, στις εκπαιδευτικές διεργασίες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης μείζονα ρόλο διαδραματίζουν οι άλλοι, οι οποίοι λειτουργούν ως εκπαιδευτικές πηγές αλλά και ως ανατροφοδότηση για τον αυτοκατευθυνόμενο ενήλικο. Όπως τεκμηριώνουν οι Peters & Grey, η συνεργασία με άλλους αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Επίσης, όλες οι πρόσφατες εμπειρικές μελέτες για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Phares, Guglielmino, Hillard, Liddell, Ziga, Davis, κ.ά.) τονίζουν τη σημασία των δικτύων μάθησης και την αξιοποίηση των συναδέλφων και συνομηλίκων για ανατροφοδότηση σε ό,τι αφορά την πρόοδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων του ενήλικου. Συνεπώς, δεν είναι οξύμωρη η ύπαρξη της συνεργατικής αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και δεν υπάρχει καμία αντίφαση στην απόφαση του αυτοκατευθυνόμενου ενήλικου να ζητά από άλλους συμβουλές, έλεγχο της προόδου του και βοήθεια για να αντιμετωπίζει προβλήματα ή να προσανατολίζεται σε νέες κατευθύνσεις (Brookfield, 2013: 55).

Ακόμα και σε περιβάλλοντα εργασίας, ένας από τους στόχους της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με μέντορα είναι η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών ενός εργατικού δυναμικού, ειδικότερα μεταξύ διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων και λειτουργιών. Η διεργασία αυτή γίνεται περισσότερο αντιληπτή ως μία συνεργατική δραστηριότητα μεταξύ μεντόρων και εκπαιδευόμενων. Μέσω της συνεργασίας, τα μέλη της ομάδας εστιάζουν σε ένα κοινό αναπτυξιακό στόχο, διαμορφώνουν μία κοινή αντίληψη για τις αναπτυξιακές τους ανάγκες και προσδοκίες και εισέρχονται σε ένα αμοιβαίο ταξίδι ανακάλυψης, ανάπτυξης δεξιοτήτων και επίτευξης στόχων. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διεργασία με μέντορα είναι ικανοποιητική, ανεξαρτήτως της πλευράς στην οποία βρίσκονται τα μέλη της, μέσω της οποίας ενισχύεται η συμπεριφορά των ατόμων για τη μεταξύ τους ανάπτυξη σε ένα οργανισμό. Τα άτομα που επωφελούνται από μία τέτοια μεντορική διεργασία είναι συνήθως πιο πρόθυμα να μεντορεύσουν άλλους που αναζητούν βοήθεια, κατά συνέπεια είναι μία διεργασία που δημιουργεί ένα αυτοενισχυτικό κλίμα μάθησης (Bacon, 1999: 39-40).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, ο Mezirow θεωρεί ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μία συλλογική και όχι ατομική διαδικασία, δεδομένου ότι πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός κριτικού διαλόγου που αποσκοπεί στο μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων του ατόμου. Όπως αναφέρει

χαρακτηριστικά: «οι πραγματικά αυτοκατευθυνόμενοι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μετακινούνται με συνέπεια προς περισσότερο αυθεντικές απόψεις όταν η κουλτούρα και οι συνθήκες το επιτρέπουν, επειδή οι πιο αυθεντικές απόψεις μάς παρέχουν μία πιο ξεκάθαρη κατανόηση του νοήματος των εμπειριών μας». Σύμφωνα με τον O'Donnell, η διάσταση των συναισθημάτων αγνοείται από τις περισσότερες έρευνες για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Ωστόσο, όταν το άτομο αναπτύσσει τα συναισθήματά του εντός της ομάδας συμμετέχει με περισσότερη διάθεση και ειλικρίνεια μέσα σε αυτή, στοχάζεται ελεύθερα, αποδέχεται περισσότερο την άποψη του άλλου και δεν έχει ενδοιασμούς για ενδεχόμενη κριτική. Εξάλλου, η «αίσθηση του ανήκειν» και η δημιουργία φιλικών σχέσεων είναι βασικοί λόγοι συμμετοχής σε μία εκπαιδευόμενη ομάδα (Καλογρίδη, 2010: 152-153).

Κατά συνέπεια, διακρίνουμε ότι η αυτοκατεύθυνση στη μάθηση όταν συνδέεται με την αυτόνομη σκέψη, δηλαδή την αυτονομία που κατακτιέται μέσω του κριτικού στοχασμού, οδηγεί τους ενήλικους στη μετασχηματίζουσα μάθηση και κατ' επέκταση στην αυτοδύναμη, λειτουργική και ολοκληρωμένη επανένταξή τους στο κοινωνικό πλαίσιο (Καλογρίδη, 2010: 140). Αναδεικνύεται, ως εκ τούτου, η πεμπτουσία, η οποία είναι το κάλεσμα για μία συγκεκριμένη επιστημολογική μετατόπιση από τον κοινωνικοποιημένο στον αυτοκαθοριζόμενο νου, το κάλεσμα για ένα αυτοκαθοριζόμενο πλαίσιο αναφοράς που πραγματοποιείται μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης (Kegan, 2007: 101). Η καλή διδασκαλία δεν συνιστά τη συσσώρευση της γνώσης ούτε την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η συνειδητοποίηση ότι η μάθηση δεν είναι πρωταρχικά η απόκτηση της γνώσης συνεπάγεται με τη συνειδητοποίηση ότι η διδασκαλία δεν είναι η μετάδοση των γνώσεων. Όπως το έθεσε ο Daloz: «εάν η μάθηση σχετίζεται με την ανάπτυξη και η ανάπτυξη απαιτεί εμπιστοσύνη, τότε η διδασκαλία σχετίζεται με τη δημιουργία εμπιστοσύνης, σχετίζεται με τη φροντίδα - φροντίδα για ανάπτυξη. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία είναι ως επί το πλείστον μία πράξη φροντίδας» (Taylor, 2006: 213-215).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα από τη συγγραφή της παρούσας διατριβής ο σκοπός μας ήταν να αναδείξουμε τα οφέλη που μπορεί να έχουν στην ενηλικιότητα οι θεωρίες της αυτοκατευθυνόμενης και της μετασχηματίζουσας μάθησης, με την προϋπόθεση ότι περιλαμβάνουν τον κριτικό στοχασμό και διενεργούνται μέσα σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης. Η εστίαση του ενδιαφέροντος για τις παραπάνω θεωρίες μάθησης από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων αφορά στην αυτόνομη και μετασχηματιστική μάθηση των ενηλίκων, και γι' αυτό το λόγο κρίναμε σκόπιμο να τις παρουσιάσουμε αναλυτικά, ώστε να γίνει εφικτή η εφαρμογή και ενίσχυσή τους, αφενός από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και αφετέρου από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Όπως αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο που αποτελείται από ένα συνεκτικό σύνολο αρχών, θεωρητικών προσεγγίσεων, ερευνητικών δεδομένων και γνώσεων, το οποίο μελετά την ενήλικη κατάσταση και τις συνέπειές της στην ενήλικη μάθηση. Η ενηλικιότητα δεν προσδιορίζεται από το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης, αλλά σχετίζεται με το κύρος και την αυτοεικόνα του ατόμου, το οποίο ενηλικιώνεται κοινωνικά όταν αρχίζει να αναλαμβάνει ρόλους ενηλίκων, όπως αυτός της πλήρους απασχόλησης, και ψυχολογικά όταν αποκτά την αυτοαντίληψη ότι είναι αυτοπροσδιοριζόμενο και υπεύθυνο για ό,τι συμβαίνει στη ζωή του. Επιπλέον, διακρίναμε τα κριτήρια που απαιτούνται για να ανήκει μία μαθησιακή δραστηριότητα σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να συμβάλλει στην ωριμότητα και στον αυτοπροσδιορισμό των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο έγινε αναφορά στην έννοια της μάθησης, η οποία είναι μία σύνθετη και εσωτερική πνευματική διαδικασία, και η οποία διενεργείται στον εγκέφαλο του ατόμου, καθώς επίσης γίνεται εμφανής από την αλλαγή της συμπεριφοράς του. Ορίσαμε τη μάθηση ως μία πράξη αυτοαναζήτησης και ανακάλυψης που δεν μπορεί να διδαχθεί, αλλά να υποκινηθεί και να υποστηριχθεί από το άτομο. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η συμβολή της κονστρουκτιβιστικής φιλοσοφίας, καθώς επίσης η μεταγνώση και οι λειτουργίες της. Στην μιχεβιοριστική φιλοσοφία η εικόνα του ατόμου είναι μηχανιστική, καθώς αγνοείται η εσωτερικότητά του και η ψυχική ζωή εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα αντίδρασης σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Σε αντίθεση με την μιχεβιοριστική φιλοσοφία, στην

κονστρουκτιβιστική φιλοσοφία η μάθηση είναι μία υποκειμενική διεργασία οικοδόμησης νοημάτων, το αποτέλεσμα της οποίας είναι η οργάνωση και προσαρμογή των νέων πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, καθώς επίσης η δόμηση της γνώσης είναι μία κοινωνική κατασκευή την οποία διαμορφώνει το άτομο βάσει των κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών του.

Επιπλέον, αναδείξαμε τη συμβολή της μεταγνώσης, η οποία αφορά στην επίγνωση των γνωστικών και θυμικών καταστάσεων που βρίσκεται το άτομο, καθώς επίσης στην ικανότητά του για συνειδητή και σκόπιμη παρακολούθηση και ρύθμισή τους. Οι μεταγνωστικές σκέψεις του ατόμου, αφενός πηγάζουν από την εσωτερική του πραγματικότητα και είναι συνδεδεμένες με τις εσωτερικές του αναπαραστάσεις σχετικά με τη γνώση, τις ενέργειες και τα συναισθήματά του, και αφετέρου περιλαμβάνουν πρόθεση και είναι σχεδιασμένες νοητικές συμπεριφορές προσανατολισμένες στο μέλλον. Ορίσαμε τη μεταγνώση ως «ικανότητα του ατόμου για αναστοχασμό, κατανόηση και έλεγχο της μάθησής του», η οποία δεν αναφέρεται μόνο στη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του διεργασίες, αλλά επίσης στην ικανότητά του να ελέγχει ενεργά και αποτελεσματικά αυτές τις διεργασίες. Η μεταγνώση θεωρείται ως το υψηλότερο και το πιο εξελιγμένο επίπεδο σκέψης και ως εκ τούτου συνίσταται η χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, διότι καθιστά τα άτομα αυτόνομα στη μάθηση και ικανά για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, καθώς επίσης τους καλλιεργεί μία θετική στάση για τη γνώση, τους εκπαιδευτικούς φορείς και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύξαμε την έννοια του κριτικού στοχασμού και τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ξεκινώντας με τον προσδιορισμό του κριτικού στοχασμού επισημάναμε τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη, η οποία παροτρύνει το άτομο να διερωτάται και να ερευνά, και η οποία χρησιμοποιεί ως μεθοδολογία της έρευνας την απορία. Διαπιστώσαμε ότι, όταν ο στοχασμός του ατόμου αφορά στο γιατί πράττει κατά κάποιο συγκεκριμένο τρόπο και όχι στο πώς πράττει, τότε πρόκειται για κριτικό στοχασμό όπου ενδεχομένως το άτομο να αναθεωρήσει τις διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις του για την πραγματικότητα. Υποστηρίξαμε, επίσης, ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση συνίσταται στη δομική μεταβολή της αυτοεικόνας του ατόμου και του περιβάλλοντός του, δηλαδή σε τρόπους σκέψης, σε συναισθήματα και σε συμπεριφορές. Σύμφωνα με τα παραπάνω, συμπεράναμε ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση αφορά στο μετασχηματισμό ενός

προβληματικού πεδίου αναφοράς το οποίο περιλαμβάνει διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις και το οποίο ενδέχεται να μετασχηματιστεί μέσω του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου.

Κατά την άποψή μας, αποδεικνύεται ουσιώδης η παραπάνω σχέση κριτικού στοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία αφορά στη μετάβαση των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε υψηλότερα στάδια συνειδητοποίησης. Μέσω αυτής της μετάβασης ενισχύεται η μετασχηματίζουσα μάθηση των εκπαιδευόμενων, επιτρέποντάς τους να εισέλθουν σε μία διαδικασία ψυχολογικής αλλαγής και ανάπτυξης, μεταβαίνοντας από την κοινωνικοποιημένη στην αυτοκαθοριζόμενη γνώση. Συνεπώς, διαπιστώσαμε την πεμπτούσια, η οποία είναι το κάλεσμα για μία συγκεκριμένη επιστημολογική μετατόπιση από τον κοινωνικοποιημένο στον αυτοκαθοριζόμενο νου, το κάλεσμα για ένα αυτοκαθοριζόμενο πλαίσιο αναφοράς που πραγματοποιείται μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης. Επιπρόσθετα, αναδείξαμε το γεγονός ότι απαιτούνται αμφότερα τα συστατικά της λογικής και του συναισθήματος στη μετασχηματιστική διεργασία της μάθησης, δεδομένου ότι αυτή δεν αφορά μόνο σε μία ορθολογική διεργασία, αλλά και σε μία διεργασία που εμπεριέχει μη ορθολογικά στοιχεία.

Όπως αναφέραμε στο τέταρτο κεφάλαιο, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν τον έλεγχο της μάθησής τους, ορίζοντας τους μαθησιακούς τους στόχους, εντοπίζοντας τις πηγές μάθησής τους, επιλέγοντας και εφαρμόζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, και αξιολογώντας τα μαθησιακά τους επιτεύγματα και την πρόδοό τους. Επίσης, διαπιστώσαμε ότι, όταν οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές διεργασίες οι οποίες αφορούν προσωπικά τους βιώματα και ενδιαφέροντα, δηλαδή συνδέονται με τη δική τους πραγματικότητα, τότε συμμετέχουν ενεργά σε αυτές. Ακόμα, αναφέραμε ότι, μέσω της αυτοστοχαστικής μάθησης, το άτομο κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του και αντιλαμβάνεται τις ψυχολογικές παραδοχές της πρώιμης ηλικίας οι οποίες έχουν γίνει δυσλειτουργικές στην ενηλικιότητά του. Ως εκ τούτου, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να συμβάλλει, μέσω του κριτικού αυτοστοχασμού, στην κατανόηση των παραπάνω δυσλειτουργιών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, διακρίνονται δύο τρόποι προσέγγισης για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Η πρώτη αφορά σε μία τεχνική μάθησης ενηλίκων, όπως έχει αποδειχθεί βάσει διεθνών εμπειρικών μελετών, και η δεύτερη αφορά στη διαδικασία μάθησης

που αποσκοπεί στο μετασχηματισμό και στη χειραφέτηση των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο δεύτερος τρόπος προσέγγισης είναι αυτός που επιχειρήσαμε να προβάλουμε μέσα από την παρούσα διπλωματική διατριβή.

Από τα παραπάνω συμπεράναμε ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση οδηγεί στο μετασχηματισμό, όταν βέβαια εμπεριέχει τον κριτικό στοχασμό επάνω στις παραδοχές και στα συναισθήματα του ατόμου, αφού αυτό αποκτά αυτογνωσία, ικανότητα για ανοικτή έκφραση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, έμπρακτη βούληση για αλλαγή, και κατ' επέκταση ενδέχεται να μεταβεί σε ένα αυτοκαθοριζόμενο πλαίσιο αναφοράς. Ωστόσο, αναδείξαμε ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν είναι πάντα κατάλληλη για όλους τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, επειδή αρκετοί δεν έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την επίγνωση των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Επίσης, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν είναι πάντα μετασχηματιστική για τους ενήλικους, πολλοί από τους οποίους δεν τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό, διότι δεν έχουν απλά να αντιμετωπίσουν την τροποποίηση του μαθησιακού τους μοντέλου, αλλά να αλλάξουν το συνολικό τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τον κόσμο τους, καθώς και τη σχέση που τα διέπει. Η παραπάνω διαδικασία έχει ως προαπαιτούμενο την ισχυρή θέληση του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη και αλλαγή, καθώς και τη συνειδητοποίηση ότι είναι αυτοπροσδιοριζόμενο και υπεύθυνο για ό,τι συμβαίνει στη ζωή του.

Υποστηρίξαμε, επίσης, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι διευκολυντικός και αποσκοπεί στη μαθησιακή αυτονομία των εκπαιδευόμενων και στην εξάλειψη της εξάρτησης που ενδεχομένως αυτοί αναπτύσσουν κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ως εκ τούτου, τονίσαμε ότι οι εκπαιδευτές είναι ουσιαστικό να παρέχουν στους εκπαιδευόμενους περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και να ενθαρρύνουν την επιστημολογική ανάπτυξη που περικλείει την προσωπική αυτονομία, εφόσον κατανοούν βαθύτερα την αναπτυξιακή διεργασία των ενηλίκων, την ανάγκη τους για πρόκληση και υποστήριξη και τη σημασία του «υποστηρικτικού περιβάλλοντος». Επίσης, οι εκπαιδευτές ενδέχεται να γίνουν αποτελεσματικότεροι σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων τους όταν επίσης στοχάζονται μέσα από το δικό τους αναπτυξιακό ταξίδι, καθώς επίσης οφείλουν να κατανοούν τις επιλογές των εκπαιδευόμενων, ακόμα και αν αυτές δεν έχουν αναπτυχθεί με τον τρόπο που οι εκπαιδευτές έχουν ενθαρρύνει. Κατά συνέπεια,

διαπιστώσαμε ότι η συστηματική εφαρμογή των παραπάνω θεωριών που παρουσιάσαμε, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων δραστηριοτήτων μάθησης, καθιστά ικανούς τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν ένα περισσότερο αυτοστοχαστικό τρόπο σκέψης, ώστε να υλοποιείται η αυτοδύναμη, λειτουργική και ολοκληρωμένη επανένταξή τους στο κοινωνικό πλαίσιο.

Προσανατολισμένοι στην αναβάθμιση της ενηλικιότητας, οι προτάσεις που παρουσιάζουμε μέσα από την παρούσα διπλωματική έρευνα επικεντρώνουν στη σύνδεση των θεωριών της μετασχηματίζουσας και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και στην εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, προσαρμόζοντάς τες μέσα σε υποστηρικτικά πλαίσια μάθησης τα οποία ενισχύουν την ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Ως εκ τούτου, προτείνεται η ενσωμάτωση και εφαρμογή πλήρως δομημένων εκπαιδευτικών διεργασιών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα που αφορούν σε βιωματικές μεθόδους μάθησης, όπως δραστηριότητες προσομοίωσης και δραστηριότητες που εμπεριέχουν αντισυμβατική τέχνη, για την κριτική επεξεργασία τους μέσα από ομάδες εργασίας, κ.ά. Προτείνεται, επίσης, η μελέτη και ανάλυση της παρούσας διπλωματικής εργασίας από ενήλικους όλων των ειδικοτήτων, δεδομένου ότι η ανάπτυξη που προωθούν οι παραπάνω θεωρίες αφορά σε ανθρωπιστικό επίπεδο. Επιπλέον, συνίσταται η διενέργεια περισσότερων ερευνών αναφορικά με τη σύνδεση των δύο θεωριών και κατά συνέπεια η περαιτέρω διερεύνησή τους. Ολοκληρώνοντας, αναφέρουμε ότι ο σκοπός της ενήλικης μάθησης συμβάλλει στην απελευθέρωση και αναβάθμιση της ενηλικιότητας, καθώς επίσης ότι ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η διευκόλυνση της πορείας του ατόμου από την πληροφορία στη γνώση, και κατ' επέκταση, στη σοφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.

Βρεττός, Ι. (2005). *Θεωρίες της Αγωγής. Τόμ. Α'. Πλάτων, Comenius, Rousseau*. Αθήνα: του ιδίου.

Βρεττός, Ι. (2013). Η «Σωκρατική Ειρωνεία» στους Πλατωνικούς Διαλόγους και η «Έπαρση του Εκπαιδευτή» στον Paulo Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 29, 10-16.

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος.

Ευκλείδη, Α. (1998). Γνωστικές παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη της σκέψης. Στο: Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλογρίδη, Σ. (2010). Η συμβολή της Αυτοκατευθυνόμενης Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διδακτική Ενηλίκων. Τόμ. Β'*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γενικά Εισαγωγικά Θέματα. Τόμ. Α'*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Τόμ. Β'.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μέγα, Γ. (2010). Η Ορατή Σκέψη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Πρόταση Μεθοδολογίας. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παπασταμάτης, Α. (2011). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεμέλια της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Σιδέρης.

Πλάτων (1993). *Μένων (ή Περί αρετής), Κλειτοφών (ή Προτρεπτικός), Μίνως (ή Περί νόμου)*. Αθήνα: Κάκτος.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: του ιδίου.

Τριλιανός, Α. (2002). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: του ιδίου.

Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Τόμ. Α'.* Αθήνα: του ιδίου.

Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Τόμ. Β'.* Αθήνα: του ιδίου.

Φαναρίτη, Μ. & Σπανακά, Α. (2010). Μεταγνώση και μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1&2), 138-151.

Brookfield, S. (2000 [2007]). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cranton, P. (2000 [2007]). Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pleris, K. (2014). Προσεγγίσεις για τη μάθηση με στόχο την αλλαγή. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 31, 28-32.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kegan, R. (2000 [2007]). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μία δομο - αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2000 [2007]). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007β). Συζητώντας με τον καθηγητή Jack Mezirow. Διάλογος για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 5-11.

Noye, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Taylor, K. (2000 [2007]). Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Akin, A., Abaci, R., & Cetin, B. (2007). The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (2), 671-678.

Bacon, T. R. (1999). Self-Directed Coaching. In: W. J. Rothwell & K. J. Sensenig (ed.), *The Sourcebook for Self-Directed Learning*. Amherst: HRD Press.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Beyer, B. K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon.

Brookfield, S. (1985). Self-Directed Learning: A Critical Review of Research. *New Directions for Continuing Education*, 25, 5-16.

Brookfield, S. (2013). *Powerful Techniques for Teaching in Lifelong Learning*. Maidenhead: Open University Press.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In: K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*. New York: Taylor & Francis.

Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. In: K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*. New York: Taylor & Francis.

Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1998). A Nondefensive Personality: Autonomy and Control as Moderators of Defensive Coping and Self-Handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32, 115-130.

Long, H. B. (2007). Themes and Theses in Self-Directed Learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4 (2), 1-18.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self-Directed Learning. *New Directions for Continuing Education*, 25, 17-30.

Nesbit, T., Leach, L., & Foley, G. (2004). Teaching adults. In: G. Foley (ed.), *Dimensions of Adult Learning. Adult education and training in a global era*. Maidenhead: Open University Press.

Salari, M., Tarmizi, R., Hamzah, R., & Hambali, Z. (2013). Meta-Cognitive Strategies and Nursing Students' Achievement. *Journal of Education and Vocational Research*, 4 (6), 169-173.

Schooler, C. (1990). Individualism and the Historical and Social-Structural Determinants of People's Concerns Over Self-Directedness and Efficacy. In: J. Rodin, C. Schooler, & K.W. Schaie (ed.), *Self Directedness: Cause and Effects Throughout the Life Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 211-224.

Taylor, E.W. (2001). Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (3), 218-236.

Taylor, K. (2006). Autonomy and Self-Directed Learning: A Developmental Journey. In: C. Hoare (ed.), *Handbook of Adult Development and Learning*. New York: Oxford University Press.

Tennant, M. (2006). *Psychology and Adult Learning*. New York: Taylor & Francis.

Διαδικτυακές βιβλιογραφικές αναφορές

Γιαννάκη, Ε. & Δημητρακοπούλου, Α. (2008). Μεταγνώση και Οπτικός Σχεδιασμός. *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής», 28-30 Μαρτίου, Πάτρα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1061.pdf> (22/05/2015).

Καλογρίδη, Σ. (2014). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self directed learning) στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης, 12*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=746> (22/05/2015).

Μόκιας, Γ. (χ. χ.). Εποικοδομισμός. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://blogs.sch.gr/jmokias/> (15/03/2016).

Μόκιας, Γ. (χ. χ.). Συμπεριφορισμός. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://blogs.sch.gr/jmokias/> (15/03/2016).

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2004). Η συμβολή της μεταγνωστικής έρευνας στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού για τη Γλώσσα στην τάξη. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τ. Π. Ε. στην Εκπαίδευση «Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 16-17 Οκτωβρίου, Αργυρούπολη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://users.sch.gr/gbotsas/pdfs/eeep.pdf> (15/03/2016).

Σοφianoπούλου, Χ. & Καμήλαλη, Δ. (2012). Ποιότητα και Διά Βίου Μάθηση: Ανάπτυξη της Αυτόνομης Μάθησης μέσω της Αυτοκατεύθυνσης. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές», Β' Τόμος, 11-13 Μαΐου, Αθήνα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.primeedu.uoa.gr/fileadmin/primeedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf (22/05/2015).

Στεφανίδης, Φ. (2014). Διαδικτυακές Εκπαιδευτικές Κοινότητες: Εποικοδομισμός και Συνεργατικά Μοντέλα Μάθησης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <https://fstefanidis.wordpress.com/2014/02/05/> (15/03/2016).

Balcikanli, C. (2011). Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1309-1332. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/25/english/Art_25_563.pdf (22/05/2015).

Gassner, L. (2009). Developing metacognitive awareness - a modified model of a PBL-tutorial. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10880/UppsatsGassner.pdf> (15/03/2016).

Kasl, E. (2011). Συνέντευξη της Elizabeth Kasl στην Ήρα Παπαγεωργίου. 9^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.adulteduc.gr/images/Elizabeth_Kasl.pdf (15/03/2016).

Mezirow, J. (1990). Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://users.uoa.gr/~ivrettos/alkokkos/stoxasmos%20kai%20metasxhmatizousa%20mathisi.pdf> (15/03/2016).

Taylor, K. (2011). Συνέντευξη της Kathleen Taylor στους Αλέξη Κόκκο και Γιώργο Κουλαουζίδη. 9^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.adulteduc.gr/images/Kathleen_Taylor.pdf (15/03/2016).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Συνέντευξη της Σοφίας Καλογρίδη στο 102^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
την 12^η Μαΐου 2015**

Μαρίνη Χύμη: Γεια σας κυρία Καλογρίδη...

Σοφία Καλογρίδη: Γεια σας κυρία Χύμη...

Μ.Χ.: Σύμφωνα με την Kathleen Taylor, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μία εκπαιδευτική διεργασία ενήλικης μάθησης, δεδομένου ότι υπάγεται στο τέταρτο στάδιο συνειδητοποίησης του Robert Kegan στο οποίο απαιτείται νοητική και συναισθηματική ωρίμανση. Ποια είναι η άποψή σας με βάση την εμπειρία που έχετε αποκομίσει από τη διδασκαλία σε ανηλίκους, καθώς επίσης σε ενηλίκους;

Σ.Κ.: Συμφωνώ απόλυτα με τον Kegan και την Taylor στο γεγονός ότι απαιτείται νοητική και συναισθηματική ωρίμανση για την ανάπτυξη της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Όμως, το ποιος είναι ενήλικος όλοι γνωρίζουμε ότι είναι μία μεγάλη συζήτηση. Σαφώς, ενήλικος δεν είναι αυτός που είναι 18 χρονών και έχει το δικαίωμα να ψηφίζει, αλλά απαιτείται να έχει ωριμάσει, να είναι ένας άνθρωπος που μπορεί να κάνει επιλογές στη ζωή του και που μπορεί να είναι αυτοκαθοριζόμενος. Άρα, επαναλαμβάνω ότι είναι πολύ σημαντικό το στοιχείο της ωριμότητας. Οι άνθρωποι, λοιπόν, που είναι πραγματικά ενήλικοι μπορούν να εμπλακούν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, δηλαδή μπορούν να επιλέξουν οι ίδιοι το αντικείμενο της μάθησης που επιθυμούν, τα μέσα και τα εργαλεία με τα οποία θα το πετύχουν, μπορούν να επιλέξουν διαδικασίες αξιολόγησης, να επιλέξουν το χρόνο στον οποίο θα το κάνουν, και ίσως να επιλέξουν πηγές και μέντορες από τους οποίους θα αντλήσουν στοιχεία που βρίσκονται σε αρμονία με αυτό το οποίο οι ίδιοι επιδιώκουν. Βέβαια, το στοιχείο αυτό της επιλογής, και κατά τη δική μου άποψη δεν είναι ένα στοιχείο που οδηγεί σε μία τεχνοκρατική - θα έλεγα - επιλογή, όπως το γεγονός ότι μπαίνουμε σε μία διαδικασία εκπαίδευσης και άρα χρειαζόμαστε περισσότερα - στη σημερινή εποχή - πιστοποιητικά και περισσότερα πτυχία και ως εκ τούτου συνεχώς αναζητούμε αυτά τα πτυχία και αυτές τις πιστοποιήσεις. Συμφωνώ απόλυτα με την άποψη του Brookfield, η οποία υποστηρίζει ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, όπως και όλη η εκπαίδευση, γίνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο στο

οποίο το άτομο πρέπει να αναπτύξει πρωτίστως την κριτική του σκέψη, πρωτίστως τον κριτικό του στοχασμό, ώστε να κάνει τις κατάλληλες επιλογές που το εναρμονίζουν με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται αλλά οδηγούν επίσης σε μία κοινωνική αλλαγή.

Θα έλεγα, τώρα, ως προς τους ανηλίκους, ότι δεν είναι το ίδιο. Σαφώς οι ανήλικοι μαθητές έχουν προτιμήσεις ως προς τον τρόπο που θέλουν να μάθουν, όπως επίσης έχουν προτιμήσεις ως προς τις τεχνικές με τις οποίες μαθαίνουν. Στη σημερινή εποχή είναι γενικά αποδεκτό ότι και στα παιδιά αρέσουν πάρα πολύ οι βιωματικές μέθοδοι, όπως το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η εκπαιδευτική επίσκεψη, ο καταγισμός ιδεών... Ωστόσο, δεν μπορώ να υποστηρίξω, ή τουλάχιστον δεν έχω στην κατοχή μου τα ερευνητικά αυτά στοιχεία, με τα οποία θα μπορούσα να υποστηρίξω ότι τα παιδιά μπορούν να κάνουν αυτές τις επιλογές στον ίδιο βαθμό που τις κάνει ένας ενήλικος για τη μάθησή του. Είναι γεγονός ότι στους ανηλίκους παίζουν σημαντικό ρόλο οι γονείς και το σχολείο, ωστόσο, πρέπει να καλλιεργούμε στα παιδιά αυτή την αντίληψη και αυτή την επιθυμία, δηλαδή το γεγονός ότι και αυτά σε ένα βαθμό έχουν ευθύνη για τη μόρφωσή τους, και στο πλαίσιο αυτής της ευθύνης μπορούν να κάνουν κάποιες επιλογές, στο μέτρο, βέβαια, που τους επιτρέπει η ηλικία τους και η συναισθηματική και νοητική τους ανάπτυξη.

Μ.Χ.: Ο Knud Illeris, σε συζήτηση που είχα μαζί του στο Συνέδριο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση τον Ιούνιο του 2014 στην Αθήνα, υποστήριξε ότι τα κίνητρα διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Επίσης, στην ερώτησή μου εάν η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μετασχηματιστική για τον εκπαιδευόμενο χωρίς απαραίτητα να συμπεριλαμβάνεται ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, απάντησε ότι, ωστόσο, απαιτείται ο «προπονητής» (μέντορας) για να αξιολογήσει την πορεία του μετασχηματισμού. Σύμφωνα με τον ίδιο, στην παραπάνω περίπτωση αναφερόμαστε στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μέσα από «τη ματιά» του Malcolm Knowles. Συμφωνείτε με τα παραπάνω;

Σ.Κ.: Η συγκεκριμένη ερώτηση θεωρώ ότι είναι μία δύσκολη ερώτηση, ιδιαίτερα εάν την τοποθετήσουμε σε ένα πλαίσιο όπως αυτό της ελληνικής εκπαίδευσης, όπου για πάρα πολλά χρόνια το κίνητρο για τη μάθηση ήταν η απόκτηση ενός πτυχίου, ενός «χαρτιού» όπως λέμε, και ο ένας και μοναδικός αγώνας να αποκτήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα χαρτιά για να έχουμε ίσως μία θέση στελέχους στην

εκπαίδευση. Ωστόσο, συμφωνώ απόλυτα με τον Brookfield, το επαναλαμβάνω, αλλά και με τον Mezirow, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το κίνητρο δεν μπορεί να είναι απλά η απόκτηση ενός πτυχίου, αλλά θα πρέπει να είναι ο κριτικός στοχασμός και η δυνατότητα να μετασχηματιζόμαστε πραγματικά μέσα από την εκπαίδευση με στόχο την πρόοδο και την αλλαγή. Θεωρώ, λοιπόν, ότι σίγουρα ο Knowles ο οποίος ήταν ο πρώτος που έκανε έρευνα και έγραψε το 1975 για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν έβαλε αυτό το στοιχείο, το στοιχείο δηλαδή του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματιζόμενης μάθησης. Έφτιαξε ένα πάρα πολύ ωραίο μοντέλο με έξι στάδια, αν θυμάμαι καλά, στο οποίο έβαζε κεντρικό θέμα τη δυνατότητα του ατόμου να είναι αυτοκατευθυνόμενο και να επιλέγει το ίδιο, όπως είπα και πριν, μέντορες, πηγές, εργαλεία και χρόνο για τη μάθησή του, ωστόσο, θεωρώ ότι πρέπει να προχωρήσουμε πέρα από τον Knowles χωρίς να παραγνωρίσουμε ότι είναι ο πρώτος ο οποίος μίλησε για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Τώρα, όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, εάν είναι απαραίτητος ο «προπονητής», ο μέντορας, θεωρώ κατά τη γνώμη μου ότι, παρότι συμμετέχω σε μία ομάδα αυτομόρφωσης στην οποία υπάρχει μέντορας εδώ και πολλά χρόνια, θα μπορούσε το άτομο να προχωρήσει σε αυτοκατευθυνόμενη μάθηση χωρίς μέντορα. Αυτό, όμως, που θα χρειαζόταν θα ήταν μία αξιολογική διαδικασία, μία διαδικασία αποτίμησης στην οποία σίγουρα θα έπαιρνε μέρος και κάποιος άλλος, κάποιος ειδικός. Πιστεύω, δηλαδή, ότι ένα άτομο ανάλογα με το βαθμό αυτοκατεύθυνσής του θα μπορούσε να επιλέξει ή να μην επιλέξει κάποιο μέντορα. Εάν θυμηθούμε, ο Grow ήταν αυτός ο οποίος έκανε αυτή την έρευνα και υποστήριξε ότι οι ενήλικοι βρίσκονται σε διάφορα επίπεδα ως προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, τα οποία είναι το χαμηλό επίπεδο, το μέτριο επίπεδο, το μέσο επίπεδο και το υψηλό επίπεδο. Άρα, εάν πούμε ότι ένας ενήλικος βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτό το άτομο μπορεί να προχωρήσει χωρίς μέντορα.

Μ.Χ.: Ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρείτε ότι διευκολύνουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στους ενήλικους εκπαιδευόμενους; Ποιες από αυτές χρησιμοποιείτε και πώς μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη;

Σ.Κ.: Ως προς τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διευκολύνουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση θεωρώ, σαφώς, ότι η συμμετοχή σε μία ομάδα

αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, με ή χωρίς μέντορα, είναι πάρα πολύ ουσιαστική. Δηλαδή η συζήτηση, η ανταλλαγή απόψεων, η κριτική προσέγγιση διαφόρων θεμάτων στο πλαίσιο της ομάδας για εμένα είναι ίσως η πιο ενδεδειγμένη δραστηριότητα. Θα μπορούσε, όμως, αυτό να γίνεται και σε επαφή με κάποιους ομότιμους οι οποίοι μπορεί να βρίσκονται ακόμα και σε διαφορετική χώρα και να γίνεται η επικοινωνία με τηλεδιάσκεψη ή με Skype, κατά διαστήματα, εάν υπάρχουν κοινό θέμα και κοινοί στόχοι. Θεωρώ, δηλαδή, ότι μία δραστηριότητα που γίνεται ομαδικά ή και δυαδικά είναι προτιμότερη από μία δραστηριότητα που γίνεται εντελώς ατομικά. Επίσης, νομίζω ότι υπάρχουν αρκετά σεμινάρια πλέον, παγκόσμια, όπως είναι το Coursera το οποίο προέρχεται κυρίως από Αμερικανικά Πανεπιστήμια, στα οποία μπορεί κάποιος να πάρει μέρος χωρίς να οδηγηθεί αποκλειστικά στην πιστοποίηση. Τα σεμινάρια αυτά είναι εξαιρετικά και πιστεύω ότι προάγουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

M.X.: Σας ευχαριστώ πολύ.

**Απόσπασμα συνέντευξης της Kathleen Taylor στα γραφεία της
Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Αθήνα την 17^η
Μαΐου 2013**

[...]

Μαρίνη Χύμη: Ποια είναι η άποψή σας για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση;

Kathleen Taylor: Την λατρεύω! (γέλια)... Εξαρτάται από το τι εννοείς. Εννοείς ότι ένας ενήλικος είναι ήδη αυτοκατευθυνόμενος και γνωρίζει επακριβώς με ποιο τρόπο να κάνει αυτό που έχει ανάγκη να κάνει ή εννοείς με ποιο τρόπο θα τον βοηθήσουμε να γίνει αυτοκατευθυνόμενος;

M.X.: Και τα δύο!

K.T.: Καλή απάντηση! Μαθαίνεις! (γέλια)... Μία από τις μεγάλες εκπλήξεις είναι ότι οι ενήλικοι, παρόλο που είναι αρκετά ικανοί να χειριστούν τη ζωή τους, όπως τη δουλειά τους και την οικογένειά τους, ωστόσο, όταν επιστρέφουν στο σχολείο ξαφνικά συμπεριφέρονται σαν να πηγαίνουν στην τρίτη τάξη του Δημοτικού... Λένε λόγια, όπως: «Σε παρακαλώ, πες μου τι να κάνω!» ή «Θα συμπεριλαμβάνεται αυτό

στο τεστ;» ή «Πόσες σελίδες θέλετε;». Ξαφνικά ξαναγίνονται παιδιά. Επομένως, αναρωτιέσαι, πώς γίνεται να είναι κάποιος διευθυντής εταιρείας και στην τάξη μου να συμπεριφέρεται σαν να είναι δέκα χρονών; Αυτή είναι μία αρκετά πολύπλοκη ερώτηση. Πώς έχει αναπτυχθεί αυτό το άτομο; Συνεπώς, αυτό που αντιλαμβάνομαι, βάσει εμπειρίας μετά από όλα αυτά τα χρόνια, είναι ότι κάθε άτομο που έρχεται στην τάξη μου «φέρνει» μαζί του ένα νεότερο άτομο, το οποίο σε κάποια φάση της σχολικής του ζωής είχε ένα δάσκαλο που του έλεγε: «Δεν είσαι καλός μαθητής! Δεν κάνεις τη δουλειά που θα έπρεπε να κάνεις!... Είσαι έξυπνος, αλλά δεν έκανες την εργασία που είχες για το σπίτι...» ή «Δεν ξέρεις πώς...» ή «Δεν μπορείς να γράψεις...». Ο καθένας έχει αυτή την πληγή. Ο καθένας έχει αυτή την ουλή. Και όταν έρχονται οι εκπαιδευόμενοι μέσα στην τάξη αντιδρούν κατ' αυτό τον τρόπο. Έτσι, λοιπόν, επιστρέφουν σε αυτό που είναι ασφαλές. Βέβαια, ασφαλές είναι αυτό που λέει ο δάσκαλος. Γι' αυτό... «Θα είμαι καλός μαθητής και θα πάρω καλό βαθμό». Συνεπώς, ό,τι αυτοκατευθυνόμενο υπάρχει κλείνει αυτομάτως! Ωστόσο, εμείς ως δάσκαλοι, συχνά, εύχομαι να μη γινόταν αλλά πολλοί το κάνουν, κλείνουμε την αυτοκατεύθυνσή τους. Τους συμπεριφερόμαστε σαν να μην είναι ικανοί να εμπλακούν ενεργά στη μάθησή τους. Έτσι, και τα δύο από τα παραπάνω είναι αλήθεια, επειδή η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι στην πραγματικότητα μία ικανότητα τετάρτου σταδίου (σ.σ. στάδια συνειδητοποίησης του Kegan, Kegan's orders of consciousness). Και αυτό το γνωρίζουμε από τις στατιστικές, το γεγονός δηλαδή ότι μόνο το 20% του πληθυσμού μπορεί να το κάνει και να περάσει στο τέταρτο στάδιο. Επομένως, η δουλειά μας είναι να συνειδητοποιήσουμε ότι οι ενήλικοι που έρχονται στις τάξεις μας έχουν την ικανότητα να είναι αυτοκατευθυνόμενοι αλλά ενδεχομένως να μην είναι ακόμη έτοιμοι. Κατά συνέπεια, η δουλειά μας είναι να κάνουμε ό,τι μπορούμε για να ενθαρρύνουμε και να φροντίσουμε αυτή την ικανότητα, όπως τη μετασηματίζουσα μάθηση. Αυτό προσπαθούμε να κάνουμε. Προσπαθούμε να φτάσουμε σε αυτό το σημείο και να βοηθήσουμε αυτή την ικανότητα να ωριμάσει.

M.X.: Να γίνει ένα άτομο, δηλαδή, πρώτα αυτοστοχαστικό, ώστε μετά να γίνει αυτοκατευθυνόμενο;

K.T.: Αυτά τα δύο πάνε μαζί. Είναι μέρος του ίδιου πράγματος. Είναι μέρος της επιστημολογικής αλλαγής η οποία μας λέει: «Βλέπω τον κόσμο με ένα νέο τρόπο». Επομένως, τι κάνουμε; Λοιπόν, δημιουργούμε δραστηριότητες οι οποίες ζητούν από

τους εκπαιδευόμενους να στοχαστούν. Οπότε, πώς βοηθάς κάποιον να γίνει περισσότερο αυτοκατευθυνόμενος; Δώσε του ευκαιρίες να γίνει περισσότερο αυτοκατευθυνόμενος! Ωστόσο, στην Αμερική χρησιμοποιούμε αυτή την έκφραση, δεν τους σπρώχνουμε στο «πιο βαθύ σημείο της λίμνης». Δεν τους σπρώχνουμε στα βαθιά, και ας είναι αυτοκατευθυνόμενοι. Συνεπώς, η δουλειά μας, ως εκπαιδευτές, είναι να δημιουργούμε αυτά τα περιβάλλοντα στα οποία θα έχουν οι εκπαιδευόμενοι την ευκαιρία...

M.X.: Να βιώσουν εμπειρίες...

K.T.: Ναι! Είναι σαν... Πώς διδάσκεις ένα νέο άτομο να οδηγεί ποδήλατο; Δεν του λες: «Εδώ είναι το ποδήλατο. Καλή διασκέδαση». Δεν του λες: «Ανέβα στο ποδήλατο. Γεια σου!».

M.X.: Το βοηθάς...

K.T.: Τρέχεις μαζί του... Τρέχεις μαζί του για λίγο και μετά κρατάς το πίσω μέρος της σέλας. Απλά για να είσαι σίγουρος. Μερικές φορές μπορεί να πέσει. Ας πέσει, το πέσιμο είναι καλό... Δεν μπορείς να οδηγήσεις το ποδήλατο χωρίς να τρομάξεις και λίγο.

M.X.: Η προσπάθεια έχει σημασία...

K.T.: Ναι! Βέβαια, κάνεις ό,τι χρειαστεί για να σιγουρευτείς ότι δεν είναι ένα σοβαρό πέσιμο. Φροντίζεις για να μην πει: «Δεν πρόκειται να ανέβω σε ποδήλατο ξανά». Επίσης, το αφήνεις να γνωρίζει ότι τα πάει θαυμάσια: «Κοίτα πόσο μακριά πήγες αυτή τη φορά! Έφτασες το 1,5 μέτρο! Την επόμενη φορά μπορείς να φτάσεις τα 2 μέτρα!»... Αυτό ακριβώς κάνουμε στην τάξη!

[...]