

# Οι έννοιες της Ενηλικιότητας και της Εμπειρίας και η σημασία τους στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Γιάννης Γαβαλάς

Φυσικός – Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

*yianga@hotmail.com*

**Περίληψη:** Αποτελεσματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, είναι αυτή που έχει σωστό προσανατολισμό στις ιδιαιτερότητές τους ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Η ενηλικιότητα είναι ένα ιδανικό της ενήλικης κατάστασης, με χαρακτηριστικά στοιχεία την ωριμότητα, τη σωστή κρίση και αυτοκριτική, την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, την εκούσια συμπεριφορά, την ισορροπημένη ένταξη του ατόμου στη ζωή και την κοινωνία. Κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρέπει να σέβεται την ενηλικιότητα των επιμορφωμένων και να στοχεύει στην ανάπτυξή της. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη σχολική τάξη πρέπει να αποτελεί τη βάση ενός αποτελεσματικού προγράμματος επιμόρφωσης. Η εμπειρία αποτελεί σημαντική πηγή νοήματος για τη μάθηση, ενώ ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία είναι κύριο στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας. Η έννοια του στοχασμού, μπορεί να αναφέρεται στη διερεύνηση μεθοδολογικών ζητημάτων, να επεκτείνεται σε κριτικό στοχασμό οδηγώντας σε αμφισβήτηση των τρόπων αντιμετώπισης ενός προβλήματος και να καταλήγει στον κριτικό αυτοστοχασμό, οδηγώντας το άτομο σε μία ολιστική αναθεώρηση των τρόπων αντίληψης και δράσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Ενηλικιότητα, Εμπειρία, Στοχασμός.

## Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός έρχεται στα προγράμματα επιμόρφωσης με προσδοκίες και ανάγκες, αλλά και με ένα πλήθος εμπειριών από τη σχολική τάξη, οι οποίες δεν είναι απλά αποκτήματα αλλά μέρος του εαυτού του (Rogers, 1998). Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να αποτελέσουν υπόβαθρο για τη νέα γνώση ή τείχος απέναντι σε αυτή. Το τι από τα δύο θα συμβεί εξαρτάται με τον τρόπο που η μαθησιακή εμπειρία θα αλληλεπιδράσει με την προϋπάρχουσα γνώση (Fenwick, 2000). Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, αλλά και τον προσανατολισμό της μαθησιακής διεργασίας σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες να πετύχει ο εκπαιδευόμενος τους επιμορφωτικούς του στόχους (Rogers, 1998).

## Η Έννοια της Ενηλικιότητας

Κατά τη βιολογική ανάπτυξη, ο άνθρωπος περνά διαδοχικά από την παιδική στην εφηβική, και τέλος στην ενήλικη κατάσταση. Η ημερομηνία ενηλικίωσης σηματοδοτεί την απόδοση ενός συνόλου υποχρεώσεων και προνομίων. Επομένως, η είσοδος του ατόμου στην ενήλικη

κατάσταση ορίζει τη βιολογική του ολοκλήρωση με την ταυτόχρονη ολοκλήρωσή του ως πολίτη. Από κοινωνιολογική, αλλά και ψυχολογική άποψη, η είσοδος του ατόμου στην ενήλικη κατάσταση δεν συμπίπτει με την ημερομηνία ενηλικίωσης. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, ο χαρακτηρισμός ενός ατόμου ως ενήλικο περιλαμβάνει ένα σύνολο ιδανικών και αξιών που διαμορφώνουν την έννοια της ενηλικιότητας (Κόκκος, 2005· Rogers, 1998). Χαρακτηριστικά στοιχεία της ενηλικιότητας είναι η ωριμότητα, η σωστή κρίση και αυτοκριτική, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, η εκούσια συμπεριφορά, η ισορροπημένη ένταξη του ατόμου στη ζωή και την κοινωνία. Σύμφωνα με τα προηγούμενα γίνεται σαφές ότι η ενηλικιότητα είναι ένα ιδανικό που μάλλον δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί απόλυτα. Είναι μία δυναμική κατάσταση που εκφράζει τη συνεχή προσπάθεια του ανθρώπου να γίνει πιο ώριμος, πιο ισορροπημένος και πιο υπεύθυνος (Rogers, 1998).

### **Τα Γενικά Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων**

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών που απορρέουν από την ενηλικιότητά τους. Πρόκειται για τις εμπειρίες και τις αξίες τους, τις μαθησιακές διεργασίες που προτιμούν, και βεβαίως τις προσδοκίες τους από τη εκπαιδευτική διεργασία (Roths, Lemos & Goncalves, 2016).

#### *Η Ενηλικιότητα των Εκπαιδευόμενων*

Ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος επιλέγει πρόγραμμα εκπαίδευσης και συμμετέχει εκούσια σε αυτό. Το γεγονός αυτό αποτελεί μία πρώτη έκφραση της ενηλικιότητάς του. Ο Knowles λέει πως ένας άνθρωπος βρίσκεται στην ενηλικιότητα όταν αρχίζει να θεωρεί τον εαυτό του αυτομορφωνόμενο (Rogers, 1998). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι, προτιμούν το διάλογο και την επικοινωνία, συχνά απωθούνται από το μονόλογο του εκπαιδευτή. Η ενηλικιότητα των εκπαιδευόμενων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την τάση τους για αυτονομία και ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος, 2005).

#### *Οι Εμπειρίες και οι Αξίες των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων*

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει ένα σύνολο εμπειριών και έχουν αναπτύξει ένα σύστημα αξιών, που εκφράζονται σε όλες τους τις δραστηριότητες. Το σύνολο των γνώσεων, των εμπειριών, των αξιών, ακόμη και των προκαταλήψεων ενός εκπαιδευόμενου, αποτελούν ένα φίλτρο μέσα από το οποίο περνούν τα μηνύματα που δέχεται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers, 1998). Αυτό του δημιουργεί την ανάγκη να συσχετίσει τη νέα γνώση με προϋπάρχουσες εμπειρίες (Fenwick, 2000), οπότε δείχνει προτίμηση σε νέες γνώσεις που αξιοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις (Tsai, Li & Cheng, 2016).

#### *Οι Ενήλικοι έχουν Αποκρυσταλλώσει τις Μαθησιακές Διεργασίες που Προτιμούν*

Οι ενήλικοι εμφανίζουν μία ποικιλία προτιμήσεων σχετικά με μαθησιακές διεργασίες. Καθένας όμως έχει αποκρυσταλλώσει τους τρόπους που προτιμά να μαθαίνει. Ερχόμενοι στα προγράμματα εκπαίδευσης έχουν διάφορες προσδοκίες από την μαθησιακή διαδικασία

(Rothes et al., 2016), οι οποίες βασίζονται κυρίως στις εμπειρίες τους από τα σχολικά χρόνια (Huibregtse, Korthagen & Wubbels 1994). Μερικοί υποθέτουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι παραπλήσια με τη σχολική εκπαίδευση. Κάποιοι τείνουν προς τη συμμόρφωση στις οδηγίες του εκπαιδευτή, ενώ άλλοι προτιμούν πιο ανεξάρτητη μάθηση (Rogers, 1998).

### **Προϋποθέσεις για Αποτελεσματική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών**

Είναι πλέον κοινώς αποδεκτό ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση πρέπει να έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο (Fenwick, 2000). Κατά συνέπεια, ένα πετυχημένο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρέπει να σχεδιάζεται με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών ως ενήλικων εκπαιδευόμενων.

*Τα Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών πρέπει Σέβονται και να Προάγουν την Ενηλικιότητα των Εκπαιδευόμενων*

Θεμελιώδης στόχος κάθε προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ενηλικιότητας του επιμορφωνόμενου. Πρώτη ενέργεια προς αυτό το στόχο είναι η αντιμετώπιση του επιμορφωνόμενου ως ικανό, ώριμο και ισορροπημένο άτομο (Rogers, 1998). Επιπροσθέτως, η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να περιλαμβάνει ενέργειες με σκοπό την αξιοποίηση των ικανοτήτων του ατόμου, την προώθηση της ευθυκρισίας, την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, την ενθάρρυνση της δράσης και της ενεργού συμμετοχής, καθώς και την αύξηση της υπευθυνότητας (Rogers, 1998· Rothes et al., 2016). Η μάθηση, όπου το άτομο συμμετέχει στο περιβάλλον με ολιστική σημασία (Illeris, 2015), φαίνεται πως αναδεικνύει και προάγει την ενηλικιότητα (Rogers, 1998).

*Η Νέα Γνώση πρέπει να έχει μεγάλο βαθμό Συσχέτισης και Αρμονίας με τις Προϋπάρχουσες Γνώσεις και Εμπειρίες του Εκπαιδευτικού από τη Σχολική Τάξη*

Όσο μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης έχει η νέα γνώση με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη, τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό ενσωμάτωσής της (Rogers, 1998· Tsai et al., 2016). Σε αρκετές περιπτώσεις η νέα γνώση είναι αδύνατον να αφομοιωθεί από το άτομο, λόγω φραγμών που δημιουργούνται από προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις. Σε κάθε περίπτωση, ο επιμορφωτής πρέπει να λειτουργεί με σεβασμό και αποδοχή των εμπειριών των εκπαιδευτικών που επιμορφώνει. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη σχολική τάξη δεν είναι απλά ένα σύνολο από γεγονότα που έχουν συμβεί. Παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντίληψή τους, τόσο για τους άλλους όσο και για τον εαυτό τους. Όταν η εμπειρία του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη υποτιμάται από τον επιμορφωτή, πιθανά ο εκπαιδευτικός να βιώσει προσωπική απόρριψη και όχι απλή υποτίμηση της συγκεκριμένης εμπειρίας (Rogers, 1998).

*Τα Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών πρέπει να Ικανοποιούν τις Μαθησιακές Ανάγκες των Επιμορφωνόμενων*

Σε μία ομάδα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών υπάρχουν υποομάδες με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και προτιμήσεις (Rothes et al., 2016). Ο επιμορφωτής πρέπει να χρησιμοποιεί

μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων με σκοπό να ικανοποιήσει τις αναδυόμενες ανάγκες κάθε υποομάδας. Ταυτόχρονα όμως πρέπει να παραμένει πιστός στους στόχους τους προγράμματος και στην ομάδα ως σύνολο. Σε καμία περίπτωση, όμως, οι ενήλικοι συμμετέχοντες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο (Rogers, 1998). Πρέπει η προσέγγιση των επιμορφωμένων να είναι εξατομικευμένη. Κάθε επιμορφωμένος πρέπει να ενθαρρύνεται να ακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα (Κόκκος, 2005· Fenwick, 2000). Αυτή η δύσκολη ισορροπία είναι δυνατόν να επιτευχθεί με μεθόδους που προάγουν την ενεργό συμμετοχή των επιμορφωμένων στη μαθησιακή διεργασία (Κόκκος, 2005· Fenwick, 2000· Rogers, 1998).

### **Η Έννοια της Εμπειρίας**

Ως ενήλικοι, έχουμε αποκτήσει ένα πολυποίκιλο σύνολο εμπειριών από τις επαγγελματικές, κοινωνικές και οικογενειακές μας δραστηριότητες. Οι εμπειρίες αυτές θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για νέα γνώση (Κόκκος, 2005). Ευκαιρίες για να μάθουμε αποτελούν και οι εμπειρίες που βιώνουμε καθημερινά. Μπορούμε να εκμεταλλευτούμε ή όχι μια ευκαιρία μάθησης ανάλογα με την κλίση μας (Rogers, 1998). Είναι επίσης δυνατόν να αγνοήσουμε μια εμπειρία, διότι είμαστε υπερβολικά απασχολημένοι, να απορρίψουμε το ενδεχόμενο να μάθουμε από αυτήν για προσωπικούς λόγους, ή ακόμη και να την ερμηνεύσουμε μηχανιστικά με βάση τις γνώσεις μας από παλαιότερες εμπειρίες (Κόκκος, 2005).

Οι εμπειρίες για τον ενήλικο είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα σύνολο γεγονότων που απλά έχουν συμβεί. Δημιουργούν ένα σύστημα αναφοράς με βάση το οποίο ο ενήλικος προσδιορίζει τον εαυτό του και αποκτά αντίληψη για την προσωπική του ταυτότητα (Rogers, 1998). Σύμφωνα με τον Jarvis, εμπειρία είναι η σύντηξη ενός εξωτερικού ερεθίσματος με την προσωπική βιογραφία του ατόμου (Κόκκος, 2005).

### **Η Σημασία της Εμπειρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Ο τρόπος με τον οποίο ο ανθρώπινος νους μετασχηματίζει την εμπειρία σε νέα γνώση, νέες δεξιότητες, αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς, έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Σύμφωνα με τον Jarvis, οι εμπειρίες του ατόμου, μέσω του μηχανισμού της μάθησης μετατρέπονται σε γνώσεις (Κόκκος, 2005). Ο Dewey αναφέρεται στις εμπειρίες ως αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητας, αλλά θεωρεί πως δεν είναι όλες αξιόλογες για την εκπαίδευση:

*“Το να διακρίνουμε ανάμεσα στις εμπειρίες που είναι αξιόλογες για την εκπαίδευση και σε εκείνες που δεν είναι”*

(Dewey, 1965, όπως αναφέρεται στο Illeris, 2015, σ.155)

Σύμφωνα με τον Dewey, η ποιότητα της εμπειρίας με όρους εκπαίδευσης, συνδέεται άμεσα με ανθρωπιστικούς παράγοντες, όπως οι αρχές του σεβασμού της ελευθερίας, της αξιοπρέπειας, καθώς και κοινωνικούς παράγοντες:

*“ Η ηθική αρχή του σεβασμού στην ελευθερία και στην αξιοπρέπεια του ατόμου και στην καλοσύνη των ανθρώπινων σχέσεων δεν καταλήγει στο τέλος στην πεποίθηση ότι αυτά τα πράγματα συμβάλλουν σε μια ανώτερη ποιότητα εμπειρίας περισσότερο από ό,τι οι μέθοδοι καταστολής και επιβολής ή εξαναγκασμού; ”*

(Dewey, 1965, όπως αναφέρεται στο Illeris, 2015, σ.155)

Ο Mezirow επίσης θεωρεί πως η συνεχής επανεμφάνιση των εμπειριών, οδηγεί το άτομο σε πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων, βοηθώντας το να γίνει κοινωνικά ενεργό (Κόκκος, 2005), ενώ σύμφωνα με τον Jarvis:

*“ Η εκπαίδευση είναι μια ανθρωπιστική πράξη [...] η πρώτη προτεραιότητα για έναν εκπαιδευτή είναι να είναι καλός άνθρωπος και να αναγνωρίζει ότι ζούμε για να εξυπηρετούμε και όχι για να είμαστε αφέντες. ”*

(Jarvis, 2005, όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2005, σ.82)

Τόσο ο Jarvis, όσο και ο Mezirow, επισημαίνουν πως ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να επιβάλλει τις απόψεις του στους εκπαιδευόμενους, καθώς αυτό είναι ένα είδος πολιτισμικής αυθαιρεσίας (Κόκκος, 2005). Ρόλος του είναι να τους υποστηρίζει να διεκδικούν τις εμπειρίες τους, με σκοπό να τις χρησιμοποιήσουν για να πετύχουν τους μαθησιακούς στόχους που οι ίδιοι επιθυμούν (Fenwick, 2000· Rogers, 1998). Διεκδικώντας και αναλύοντας τις εμπειρίες τους, οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν τα προσωπικά τους νοηματικά δημιουργήματα από τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις αναμνήσεις, αλλά και τις αξιολογήσεις τους για γεγονότα και ανθρώπους. Κατά συνέπεια, η νέα γνώση μάλλον αποτελεί τη δημιουργία νέων μορφών αντίληψης, παρά την εκμάθηση κάποιας αλήθειας (Rogers, 1998).

Η εμπειρία αποτελεί κεντρική έννοια στην εκπαίδευση ενηλίκων, διότι περιέχει προσωπική δέσμευση εκ μέρους του εκπαιδευόμενου. Η εμπειρία, εκτός από στοιχεία περιεχομένου και γνώσης, περιέχει και στοιχεία υποκίνησης, καθώς ο εκπαιδευόμενος αποκτά κίνητρο και νιώθει συναισθήματα κατά τη βιωματική μαθησιακή διεργασία. Περιέχει επίσης και κοινωνικά στοιχεία, καθώς αυτά που μαθαίνει αφορούν τη σχέση του με τον κόσμο (Illeris, 2015· Fenwick, 2000). Η βιωματική μάθηση αποτελεί, σύμφωνα με τον Dewey, μέρος ενός συνεχούς, στο οποίο ο εκπαιδευόμενος κατανοεί ένα μεμονωμένο γεγονός μέσα από το πρίσμα προηγούμενων εμπειριών, δημιουργώντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις για νέες ευκαιρίες μάθησης από μελλοντικές εμπειρίες:

*“ Μία εμπειρία προκαλεί περιέργεια, δυναμώνει την πρωτοβουλία και ορίζει επιθυμίες και σκοπούς που είναι επαρκώς έντονα ώστε να οδηγούν ένα άτομο πέρα από νεκρές περιοχές στο μέλλον [...] (και όχι) να λειτουργούν έτσι ώστε να αφήνουν ένα άτομο ακίνητο σε χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης με τρόπο που περιορίζει την ικανότητα για εξέλιξη. ”*

(Dewey, 1965, όπως αναφέρεται στο Illeris, 2015, σ.155)

*“ Σύμφωνα με μία έννοια, κάθε εμπειρία πρέπει να προετοιμάζει ένα άτομο να δεχτεί μεταγενέστερες εμπειρίες βαθύτερης και περισσότερο ευρείας ουσίας ”*

(Dewey, 1980, όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2005, σ.63)

Ο Dewey διατύπωσε συγκεκριμένη μεθοδολογία για την αξιοποίηση της εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία, καθώς προσδιόρισε την εμπειρία ως σημαντική πηγή νοήματος για τη μάθηση και το στοχασμό πάνω στην εμπειρία ως κύριο στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας (Woerkom, 2010· Κόκκος, 2005).

### **Η Έννοια του Στοχασμού ως Διεργασία Μάθησης**

Η έννοια του στοχασμού περιλαμβάνει δύο κύριες σημασίες. Η πρώτη αφορά τη μεταγενέστερη σκέψη, τον επιπλέον συνδυαστικό συλλογισμό που κάνει το άτομο με αφορμή ένα βίωμα. Η δεύτερη αφορά τον αντικατοπτρισμό του βιώματος στον εαυτό του ατόμου. Στο επίκεντρο αυτής της ψυχολογικής διεργασίας, που χαρακτηρίζεται αυτοστοχασμός, βρίσκεται η προσωπική ταυτότητα του ατόμου και μέσα από το πρίσμα της αξιολογείται το βίωμα (Illeris, 2015).

Σύμφωνα με τον Mezirow, στοχαζόμαστε όταν θέλουμε να διευρύνουμε ή να χρησιμοποιήσουμε σε ένα νέο πλαίσιο, μία γνώση που έχουμε αποκτήσει. Κατά συνέπεια, ο στοχασμός ως μαθησιακή διεργασία έπεται της αρχικής μαθησιακής αλληλεπίδρασης. Είναι μία προσαρμοστική διεργασία που συμβαίνει κατά την επεξεργασία και ταξινόμηση των νέων δεδομένων. Θεμελιώδης στόχος της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι να μπορούν οι επιμορφωνόμενοι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που αποκτούν από τα προγράμματα επιμόρφωσης. Ο στοχασμός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς ευνοεί την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προσωπικότητα, διευκολύνοντας το άτομο να δημιουργεί συσχετισμούς σε όλα τα υποκειμενικά σχετικά πλαίσια (Illeris, 2015· Woerkom, 2010). Είναι επομένως σημαντικό η επιμορφωτική διεργασία να δημιουργεί καταστάσεις εξάσκησης, οι οποίες να οδηγούν τους επιμορφωνόμενους σε στοχασμό (Illeris, 2015).

Ο αυτοστοχασμός περιλαμβάνει εσωτερικές – ψυχολογικές διεργασίες, αλλά ταυτόχρονα έχει και εξωτερικές – κοινωνιολογικές προεκτάσεις, καθώς αφορά τη σχέση ατόμου – κοινωνίας. Συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, διότι σχετίζεται με ένα σύνολο από χαρακτηριστικά, όπως αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία, κοινωνικότητα και ευαισθησία. Βοηθά το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του, τις τάσεις, τις προτιμήσεις, τις δυνατές και τις αδύνατες πλευρές του. Επομένως, ο αυτοστοχασμός είναι μαθησιακή πρόκληση ύψιστης σημασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Illeris, 2015) και κατά συνέπεια στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

### **Ο Στοχασμός πάνω στην Εμπειρία**

Μετά τον Dewey πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη σημασία της εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία. Ο Kolb διατύπωσε ένα μοντέλο όπου η γνώση δημιουργείται από το στοχασμό πάνω στην εμπειρία (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με τον Kolb, η γνώση αποκτάται από το άτομο με σπειροειδή τρόπο, μέσω των εμπειριών που επεξεργάζεται και συνδέει με τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Από το νέο σύνολο γνώσεων που δημιουργείται, αντλεί συμπεράσματα με βάση τα οποία επεξεργάζεται τις νέες εμπειρίες κοκ (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, από το μοντέλο του Kolb απουσιάζει η κοινωνική διάσταση της μάθησης (Illeris, 2015· Κόκκος, 2005· Fenwick, 2000). Απουσιάζει επίσης η σημασία της νέας γνώσης. Ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία απαιτεί ένα σύνολο νέων γνώσεων, χωρίς τις οποίες είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί (Fenwick, 2000· Rogers, 1998).

Ο Mezirow επεδίωξε να προσδιορίσει τις διεργασίες μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς, με βάση τα οποία το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τις εμπειρίες του. Θεωρεί ότι το μέσο επίτευξης του μετασχηματισμού είναι ο στοχασμός, ως διεργασία επανεξέτασης αντιλήψεων και αξιών. Για τον Mezirow, η έννοια του στοχασμού εκτείνεται σε ένα συνεχές. Στο ένα άκρο του συνεχούς η έννοια του στοχασμού περιορίζεται στη διερεύνηση μεθοδολογικών ζητημάτων. Στο μέσον του συνεχούς η έννοια επεκτείνεται σε κριτικό στοχασμό, οδηγώντας σε αμφισβήτηση των τρόπων αντιμετώπισης του προβλήματος. Τέλος, στο άλλο άκρο του συνεχούς η έννοια παίρνει τη μορφή του κριτικού αυτοστοχασμού, που οδηγεί το άτομο σε μία ολιστική αναθεώρηση των τρόπων αντίληψης και δράσης (Κόκκος, 2005· Fenwick, 2000).

Ο Jarvis έκανε πολυδιάστατη ανάλυση της ενήλικης μάθησης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Θεωρεί ότι, ενώ το άτομο επηρεάζεται έντονα από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, δεν έχει συνήθως επίγνωση της ύπαρξης αυτών των επιρροών. Έτσι, η διεργασία του στοχασμού των εκπαιδευόμενων πάνω στις εμπειρίες τους γίνεται μέσα από δύο φίλτρα επιρροών. Το ένα αφορά τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευόμενοι από τους εκπαιδευτές. Το δεύτερο αφορά τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που οι εκπαιδευόμενοι έχουν εσωτερικεύσει ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης (Woerkom, 2010· Κόκκος, 2005· Fenwick, 2000).

Συμπερασματικά, γίνεται σαφές ότι ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία είναι μία πολυδιάστατη και απολύτως απαραίτητη διεργασία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Κατά την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην μαθησιακή διεργασία, είναι σκόπιμο να γίνεται η επεξεργασία της εμπειρίας μέσα από μία σειρά στοχαστικών διεργασιών. Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι ανακαλούν και επανεξετάζουν νηφάλια την εμπειρία. Στη συνέχεια προτρέπονται να εστιάσουν στα συναισθήματα που τους προκαλεί. Ακολούθως, συσχετίζουν τις νέες ιδέες με εκείνες που είχαν πριν την εμπλοκή τους στον στοχασμό, με τελικό στόχο την ενσωμάτωση των νέων στοιχείων στο αντιληπτικό τους σύστημα (Κόκκος, 2005).

### **Συμπεράσματα**

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μπορεί να έχει αφετηρία την εμπειρία του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη και βασική μαθησιακή διεργασία το στοχασμό πάνω στην εμπειρία (Woerkom, 2010· Κόκκος, 2005). Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού περιέχει προσωπική δέσμευση και, εκτός από στοιχεία περιεχομένου και γνώσης, περικλείει στοιχεία υποκίνησης, καθώς και κοινωνικά στοιχεία (Illeris, 2015). Η έννοια του στοχασμού μπορεί να αναφέρεται στη διερεύνηση μεθοδολογικών ζητημάτων, να επεκτείνεται σε κριτικό στοχασμό, οδηγώντας σε αμφισβήτηση των τρόπων αντιμετώπισης

του προβλήματος, και να καταλήγει στον κριτικό αυτοστοχασμό, που οδηγεί το άτομο σε μία ολιστική αναθεώρηση των τρόπων αντίληψης και δράσης (Woerkom, 2010· Κόκκος, 2005).

Το υπόβαθρο, πάνω στο οποίο λαμβάνουν χώρα τέτοιες μαθησιακές διεργασίες, είναι στέρεο μόνο αν το πρόγραμμα επιμόρφωσης σέβεται και προάγει την ενηλικιότητα των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ώριμα και ισορροπημένα άτομα (Rogers, 1998). Πρέπει να ενθαρρύνεται ο διάλογος, η επικοινωνία και η ενεργός εμπλοκή τους στη μαθησιακή διεργασία (Κόκκος, 2005). Ο επιμορφωτής δεν πρέπει να επιβάλλει τις απόψεις του στους επιμορφωμένους, αλλά να τους υποστηρίζει να διευρύνουν τις εμπειρίες τους, με σκοπό να τις χρησιμοποιήσουν για να πετύχουν τους μαθησιακούς στόχους που οι ίδιοι επιθυμούν, οδηγώντας τους σε μία νέα γνώση που μάλλον αποτελεί τη δημιουργία νέων μορφών αντίληψης, παρά την εκμάθηση κάποιας αλήθειας (Rogers, 1998).

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

#### Ξενόγλωσσες

- Fenwick, T. J. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: a Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243–272.
- Huibregtse, I., Korthagen, F. & Wubbels, T. (1994). Physics teachers' conceptions of learning, teaching and professional development. *International Journal of Science Education*, 16(5), 539–561.
- Roths, A., Lemos, M. S., Goncalves, T. (2016). Motivational Profiles of Adult Learners. *Adult Education Quarterly*, doi: 10.1177/0741713616669588.
- Tsai, C. Y., Li, Y. Y. & Cheng, Y. Y. (2016). The Relationships Among Adult Affective Factors, Engagement in Science, and Scientific Competencies. *Adult Education Quarterly*, doi: 10.1177/0741713616673148.
- Woerkom, M. (2010). Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339–356.

#### Ελληνόγλωσσες

- Illeris, K. (2015). *Ο Τρόπος που Μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.