

**ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**INTRODUCTORY TRAINING OF NEWLY
APPOINTED PRIMARY SCHOOL TEACHERS
IN ACCORDANCE WITH THE PRINCIPLES
OF ADULT EDUCATION**

Απόστολος Κασιμίπρας
Διδάκτωρ ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
k.apostolis@hotmail.de

Δημήτρης Γκελαμέρης
Μ.Α., Υποψ. Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
dgelameris@yahoo.gr

Abstract

This paper approaches the theoretical training of newly appointed teachers of Primary Education in order to facilitate their smooth integration into public education in accordance with the principles of adult education.

Originally the scope of the group-target is delineated, the particular demographic & social characteristics of the trainees are recorded and lastly trainees are classified in a certain category of adult education. Afterwards their profile as adults is outlined and the need for retraining is demonstrated while at the same time concepts like “adult”, “adulthood”, “diversity of adult learning” are documented bibliographically focusing on theoretical approaches relating to adult education.

In this aspect, after the clarification of these concepts, the ideal profile of the adult educator is defined, regarding to the knowledge, skills and attitudes which should possess in order to successfully respond to the demands of the specific training program.

Key words

Adult education, further education, mentor.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση, εμπυχωτής.

0. Εισαγωγή

Οι μεγάλες οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές, δημογραφικές και πολιτισμικές αλλαγές δημιουργούν νέες προκλήσεις που απαιτούν νέες μορφές μάθησης, ώστε να ενισχύονται τα άτομα με γνώση και ικανότητες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτές τις αλλαγές (Edwards et al., 1998, Jarvis, 2001, Cross, 1981).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω αλλαγών έχουμε την αλλαγή του πολιτισμού και η παροχή *Εκπαίδευσης για τους ενήλικους* ή *Εκπαίδευσης ενηλίκων* είναι απαραίτητη κατά πρώτον, λόγω **της φύσης της σύγχρονης κοινωνίας** - ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές μεταβολές, ταχύτατη απαξίωση γνώσεων, αύξηση του ελεύθερου χρόνου, αύξηση του αριθμού των ανθρώπων της τρίτης ηλικίας - κατά δεύτερον, λόγω **της φύσης του ανθρώπου** - άνθρωποι δια βίου εκπαιδευόμενοι και όντα σε αναζήτηση νοήματος, η μάθηση ως βασική ανάγκη των ανθρώπων, παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής για ικανοποίηση της ανάγκης της μάθησης, ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία (Jarvis, 2004) - και κατά τρίτον, λόγω **της σχέσης τους** με την ευρύτερη κοινωνία (Jarvis & Walters, 1993).

Υπό αυτή τη διάσταση των πραγμάτων, προκύπτει η σημασία του εκπαιδευτή ενηλίκων, των ικανοτήτων του και της επιμόρφωσής του και ο ρόλος του στο πλαίσιο της Δια βίου μάθησης που αλλάζει κατεύθυνση (Descy & Tessaring, 2002). Η εμφανής αδυναμία της τυπικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στη νέα κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα απογειώνει το θεσμό της Επιμόρφωσης-Μετεκπαίδευσης-Δια βίου Κατάρτισης σε όλους τους κλάδους, με έμφαση στον κλάδο των εκπαιδευτικών (Φώκιαλη Π., Τριάρχη-Herrmann B., Καίλα Μ., 2003).

Στην παρούσα εργασία, στηριζόμενοι στην υπόθεση ότι έχουμε επιλεγεί να διδάξουμε ως εκπαιδευτές ενηλίκων σε πρόγραμμα «Εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης» υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση εννοιολογικών ορισμών στο πεδίο της Εκπαίδευσης ενηλίκων, η οριοθέτηση του πεδίου της ομάδας-στόχου και συγκεκριμένα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και η κατάταξή τους σε μια κατηγορία εκπαίδευσης ενηλίκων με βάση τη σχετική τυπολογία.

Στη συνέχεια θα καταδειχθούν τα χαρακτηριστικά της εν λόγω ομάδας και θα αναλυθούν οι σκοποί του επιμορφωτικού προγράμματος καθώς και η αναγκαιότητα που επιβάλλει την επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με βάση τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας. Με βάση τη διεθνή και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία θα επιχειρηθεί ανάλυση των όρων «ενηλικιότητα», «ενήλικοι» καθώς και «διαφορετικότητα τρόπου μάθησης ενηλίκων και ανηλίκων».

Τέλος, συνεκτιμώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα γίνει προσπάθεια να σκιαγραφηθεί το ιδανικό μοντέλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, επιχειρηματολογώντας για τις απαιτούμενες δεξιότητες και τεχνικές που οφείλει να διαθέτει, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο του.

1. Αποσαφήνιση εννοιολογικών ορισμών

1.1. Εκπαίδευση ενηλίκων

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι όροι δια βίου εκπαίδευση και δια βίου μάθηση χρησιμοποιούνται ολόένα και με αυξανόμενη συχνότητα και τείνουν να υποκαταστήσουν το χώρο που παραδοσιακά κάλυπτε ο όρος *εκπαίδευση ενηλίκων* (Jarvis, 2003). Ο όρος δια βίου εκπαίδευση σε καμιά περίπτωση δεν ταυτίζεται με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος 2005, Καραλής 2008), ενώ η μονομερής αναφορά στη δια βίου μάθηση δε συνιστά απλώς παράλειψη, αλλά συχνά παραπέμπει στην αντίληψη πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη, αποσυνδεδεμένη από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες με την ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου (Βεργίδης, 2001).

Ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη) (όπ.αν. στο Rogers, 1999: 55) προτείνει έναν εκτενή ορισμό, βάση του οποίου η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα κάποιου εκπαιδευτικού φορέα, που σκοπό έχει να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέροντος ενός ενήλικα που κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση, καλύπτοντας έτσι μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές, μη τυπικές σπουδές ή εκπαίδευση συλλογικού, κοινωνικού σκοπού.

Τον εκτενή αυτό ορισμό συμπληρώνει η άποψη του Rogers (1999: 75-76) που θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων σε τελική ανάλυση ως την εκπαίδευση «ώριμης ηλικίας», υπονοώντας με τον όρο αυτό την παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους. Εξάλλου, ο Familusi (1998, όπ. αν. στο Σκλάβου 2005) ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως έναν κοινωνικό θεσμό, στον οποίο αντανακλάται το εκάστοτε κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο.

2. Οριοθέτηση πεδίου ομάδας- στόχου

2.1. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας- στόχου

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η οργανωμένη επιμόρφωση ως θεσμός, σε ενδοσχολικό και εξωσχολικό επίπεδο, έχει ως σκοπό την επιστημονική υποστήριξη της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999:101).

Η ομάδα-στόχος του συγκεκριμένου προαιρετικού επιμορφωτικού προγράμματος είναι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ70, που θα αναλάβουν για πρώτη φορά διδακτικά καθήκοντα στη Δημόσια Εκπαίδευση.

Η μέση ηλικία των επιμορφούμενων είναι τα 26 έτη με μια διασπορά η οποία εκτείνεται από τα 23 και φθάνει τα 28 έτη. Αυτό σημαίνει - για όσους παρακολουθούν

τις εξελίξεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην Ελλάδα - πως η νεαρή ηλικία, σε αντίθεση με το παρελθόν, είναι ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της ομάδας - στόχου, λόγω κυρίως της άμεσης απορρόφησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για κάλυψη νέων θέσεων σε υποστηρικτικούς θεσμούς (Ολοήμερα Προγράμματα, Παράλληλη Στήριξη) του Δημόσιου Σχολείου καθώς και μέχρι πρόσφατα λόγω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και της βαθμιαίας κατάργησης της επετηρίδας. Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, η εικόνα που προκύπτει είναι πως η συντριπτική πλειοψηφία των επιμορφούμενων είναι άγαμοι, ενώ η αριθμητική υπεροχή του γυναικείου φύλου αντικατοπτρίζεται στον αριθμό των νεοδιόριστων (<http://www.yperpth.gr/>).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι εξελίξεις που προκάλεσαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν, οι προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, έχουν οδηγήσει τους νέους εκπαιδευτικούς προς την κατάκτηση υψηλότερων ακαδημαϊκών προσόντων (Coolahan, 2002). Αναμένεται επομένως πως πολλά από τα επιμορφούμενα άτομα θα διαθέτουν πτυχία άλλων ΑΕΙ, πτυχία ξένων γλωσσών, μεταπτυχιακούς τίτλους και συχνά πλέον διδακτορικά διπλώματα.

2.2. *Τυπολογία κατηγορίας εκπαίδευσης*

Σύμφωνα με την κλασική τυπολογία των Coombs & Ahmed (1974, όπ. αν. στο Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. 2004) για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Τυπική, Μη-τυπική, Άτυπη εκπαίδευση) οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εντάσσονται στην **Τυπική εκπαίδευση** ή με βάση τη διάκριση του Rogers (τυπικός, «κατά συνθήκη» τυπικός, μη τυπικός τομέας), στον **τυπικό τομέα**, που συμπεριλαμβάνει προγράμματα που οργανώνονται από θεσμοθετημένους και μη θεσμοθετημένους φορείς- σχολεία, κολέγια, Πανεπιστήμια- που συνθέτουν το εκπαιδευτικό σύστημα (Rogers, 1999).

Ο Βεργίδης πρότεινε για πρώτη φορά μια τυπολογία στρατηγικών δράσης, στις οποίες θεωρεί ότι εντάσσονται οι δραστηριότητες ενηλίκων, όπως αναπτύχθηκαν ιστορικά στην Ελλάδα. Με βάση αυτή την τυπολογία το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη στρατηγική της **συμπληρωματικής κατάρτισης**, με βασικό στόχο την κάλυψη αδυναμιών και ανεπαρκειών της Τυπικής εκπαίδευσης (Βεργίδης κ.ά., 1999:63-73)

Εκ παραλλήλου και με κριτήριο τις ατομικές ανάγκες της ομάδας-στόχου, σύμφωνα με τον Lowe (1976 όπ. αν. στο Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. 2004), μπορούμε να κατατάξουμε τη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαίδευσης ενηλίκων στην **επαγγελματική εκπαίδευση**, όπου εντάσσει τα προγράμματα συμπληρωματικής κατάρτισης αλλά και επανακατάρτισης των εργαζομένων (Lowe, 1976).

3. Χαρακτηριστικά και προφίλ των επιμορφούμενων ως ενηλίκων

3.1. Ενήλικοι και ενηλικιότητα

Γνωρίζουμε πως η εκπαίδευση ενηλίκων θέτει κάποια κριτήρια για την επιλογή και τον χαρακτηρισμό των ατόμων ως «ενηλίκων». Είναι αναγκαίο να προσδιορίσουμε τις έννοιες του ενήλικου και της ενηλικιότητας πριν σκιαγραφήσουμε το προφίλ των εκπαιδευομένων μας.

Ο Rogers (1999, όπ. αν. στον Κόκκο, 2005) επισημαίνει πως το ζήτημα του «ορισμού» του ενήλικου είναι πολύπλοκο, δεκτικό πολλών ερμηνειών και πρόσφορο να εξετασθεί κάτω από το πρίσμα διαφόρων επιστημών. Καταλήγει, παρ' όλα αυτά, σε δύο βασικές θέσεις: πρώτον, ο ενήλικος δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία του και δεύτερον, η ειδοποιός διαφορά του ενήλικου συνίσταται στο κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας κατά τον Rogers είναι η *πλήρης ανάπτυξη* (προσωπική ωριμότητα, επέκταση και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων), η *αίσθηση προοπτικής* (η δυνατότητα σωστότερων κρίσεων και η δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών), καθώς και η αυτονομία (ικανότητα αυτοπροσδιορισμού, υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, εκούσια συμπεριφορά) (Rogers, 1999: 61-62).

Εξάλλου οι απόψεις του Rogers συμπίπτουν με εκείνες πολλών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων (S. Brookfield, P. Freire, M. Knowles κ.ά.). Χαρακτηριστικά ο Jarvis θεωρεί πως ενήλικο είναι το άτομο που θεωρείται από τους άλλους ως ώριμο αλλά ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται και τον ίδιο τον εαυτό του ως τέτοιο (Jarvis, 2004). Εκ παραλλήλου ο Knowles (1980 όπ. αν. στο Jarvis, 2004) υποστηρίζει πως η βάση για να αντιμετωπίζονται οι άνθρωποι ως ενήλικοι είναι ότι συμπεριφέρονται ως ενήλικοι και ότι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ενήλικους. Ο Tight (1996 όπ. αν. στο Κόκκος, 1999:31) καταλήγει πως *«η ενηλικιότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες»*.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των εννοιών, δεν μπορούμε να παραλείψουμε δύο κριτικές παρατηρήσεις του Rogers που έχουν τεράστια βαρύτητα, γιατί οδηγούν στην καρδιά της θεματολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων: Η πρώτη υποστηρίζει πως η ενηλικιότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί απόλυτα, αποτελεί όμως ένα ιδανικό και ωθεί το άτομο να γίνει πιο υπεύθυνο και ισορροπημένο, και η δεύτερη, που θέτει το ζήτημα του θεωρητικού υποβάθρου κάθε δραστηριότητας εκπαίδευσης ενηλίκων, υποστηρίζει πως αν θεωρηθεί ότι εγγενής ιδιότητα των ενηλίκων είναι η τάση προς την ωριμότητα, την υπευθυνότητα και τον αυτοκαθορισμό, συνάγεται ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών που τους αφορούν, πρέπει να ενισχύει αυτή την τάση (Rogers, 1999: 63-64).

3.2. Σκιαγραφώντας ένα προφίλ

Αν και υπάρχει μεγάλο φάσμα διαφορών μεταξύ των μελών μιας ομάδας, ο Rogers θεωρεί πως υπάρχει η δυνατότητα προσδιορισμού των κοινών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, προτείνοντας τα επτά χαρακτηριστικά που ακολουθούν:

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
3. Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
4. Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
5. Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
6. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
7. Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης (Rogers, 1999:92).

Στην περίπτωση μας έχουμε ένα προαιρετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα που εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση - αφού επίσημος θεσμοθετημένος φορέας είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - απευθυνόμενο σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά προτίμηση δεν έχουν πρότερη διδακτική εμπειρία στη Δημόσια εκπαίδευση. Πρόκειται για άτομα σε σχετικά νεαρή ηλικία, γυναίκες στην πλειοψηφία, χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις, που διαθέτουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα.

Τα άτομα αυτά λειτουργούν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και επομένως μπορούν να θεωρηθούν ενήλικα, γιατί κατά πρώτον συγκεντρώνουν τα κοινά χαρακτηριστικά κατά Rogers, και κατά δεύτερον συμμετέχουν «αυτοβούλως» σε μια δραστηριότητα εκπαίδευσης, γιατί αν και έχουν άλλες υποχρεώσεις αποφάσισαν να «ξανασπουδάσουν», γεγονός που υποδηλώνει μια υπεύθυνη και δημιουργική στάση «ώριμων» ενηλίκων, που αναζητούν νέα μορφωτικά εφόδια για την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη (Κόκκος, 1999:39).

4. Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει να επιμορφώσει τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης, κλάδου ΠΕ70, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους σε Δημόσιες σχολικές μονάδες.

Βασικός σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος που θα αναλάβουμε είναι η διευκόλυνση της ομαλής ένταξής των στη δημόσια εκπαίδευση, προσφέροντάς τους απαραίτητα εφόδια που αφορούν στο επιστημονικό μέρος και τη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερα, η επιμόρφωση της ομάδας των νεοδιόριστων θα περιλαμβάνει τους εξής επιμέρους στόχους:

- Γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και άσκηση στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους.
- Ενημέρωση σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων δράσεων (ευέλικτη ζώνη, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας κ.ά.), καθώς και γνώση των μεθοδολογικών προσεγγίσεών τους.
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (<http://www.pi-schools.gr/>).

Οι προαναφερθέντες στόχοι θα πρέπει να αποτελέσουν κομβικά σημεία για το σχεδιασμό του προγράμματος επιμόρφωσης της ομάδας-στόχου μας. Μετά την απαραίτητη σκοποθεσία και στοχοθεσία του προγράμματος ένα ζήτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι για ποιους λόγους κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση και κατάρτιση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

4.1. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Είναι γεγονός ότι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν τους προσφέρει όλα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να εργαστούν αποτελεσματικά στο σχολείο (Fullan, 1982) και η επιμόρφωση είναι η παρέμβαση που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν τις εξελίξεις στους επιστημονικούς τομείς που διδάσκουν και στις επιστήμες της εκπαίδευσης (Goddard, 1989). Οι ριζικές αλλαγές, που οφείλονται σε γενικότερους κοινωνικο-οικονομικούς μετασχηματισμούς έχουν αλλάξει το τοπίο της εκπαίδευσης δραματικά. Έτσι, η εκπαίδευση σε όλα τα επάλληλα επίπεδα - παγκοσμίως, στην Ευρώπη, στην Ελλάδα -, καλείται να αναδιαμορφωθεί μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλλαγών. Σύμφωνα με τους Κιμουρτζή & Κόκκινο, η «νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα» επηρεάζεται και συνθέτεται από τα παρακάτω καίρια στοιχεία ως εξής:

Η παγκοσμιοποίηση έχει θέσει το ζήτημα της διεθνούς ανταγωνιστικότητας υψηλά στην ατζέντα των χωρών. Το τεχνο-οικονομικό, ως νέο υπόδειγμα παραγωγής, προϋποθέτει άτομα που διαθέτουν μόρφωση, αυτοπεποίθηση και προσαρμοστικότητα κι έτσι η εκπαίδευση ατόμων που διαθέτουν τα στοιχεία αυτά έχει ιδιαίτερη αξία. Η κοινωνία και οικονομία της γνώσης για την ανάπτυξή της εξαρτάται από την παραγωγή νέων γνώσεων, τη μετάδοση τους μέσω της εκπαίδευσης, καθώς και τη διάδοσή τους με τη βοήθεια των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αναδιαμορφωθεί λόγω της εισροής πληθυσμιακών ομάδων (μεταναστών,

παλιννοστούντων, προσφύγων), της ανάγκης ενσωμάτωσης ατόμων με ειδικές ανάγκες και ικανότητες και των εντεινόμενων κοινωνικών προβλημάτων (ανεργία, φτώχεια) εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού (Κιμουρτζής & Κόκκινος, 2007).

Ο ρόλος του δασκάλου σ' αυτό το πλαίσιο, με έναν εξαιρετικά ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, γίνεται πολυδιάστατος καθώς επιφορτίζεται να καθοδηγήσει τους μαθητές του, ώστε να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που δημιουργούν οι νέες τεχνολογίες, να λειτουργούν μέσα σε έναν αυξανόμενο διεπιστημονικό κόσμο, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της «δημιουργικής εποχής». Στο πνεύμα αυτής της εποχής προβάλλει επιτακτικότερη η αναγκαιότητα επιμόρφωσης, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2001, στο Καψάλης & Ραμπίδη, 2006), επειδή οι σημερινές κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, να συλλαμβάνει τα μηνύματα των καιρών και να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες αλλά και τη σχετική ευθύνη μέσα σε ένα πολύ γενικό πλαίσιο που καθορίζεται από την πολιτεία. Φθάνουμε, λοιπόν, σε θέση να αντιληφθούμε πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός, που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη (Μαυρογιώργος, 1999).

5. Πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι

5.1. Διαφορές στο τρόπο μάθησης των ενηλίκων από τους ανηλίκους

Το θέμα που έχει συζητηθεί ιδιαίτερα στους κύκλους των θεωρητικών και των ειδικών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ιδιαιτερότητα της μάθησης των ενηλίκων. Ο Malcolm Knowles διετύπωσε τη θεωρία της ανδραγωγικής, κάνοντας σαφή διάκριση ανάμεσα στον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι και σε εκείνον με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά. Οι τέσσερις κύριες παραδοχές που διαφοροποιούν την ανδραγωγική από την παιδαγωγική σύμφωνα με τον Knowles (Jarvis 2004:140) είναι: η διαφορά στην αυτοαντίληψη, η πείρα, η ετοιμότητα για μάθηση και ο προσανατολισμός προς τη μάθηση. Αργότερα ο Knowles πρόσθεσε και δύο ακόμη παραδοχές σχετικά με το κίνητρο για μάθηση και την ανάγκη για γνώση (Knowles, 1984:12 & 1989: 83-85).

Στις απόψεις του Knowles ασκήθηκε έντονη κριτική από θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τους οποίους η ανδραγωγική δεν αποτελεί θεωρία για τη μάθηση ενηλίκων αλλά μια εκπαιδευτική ιδεολογία - σαφώς ανθρωπιστική - βασισμένη σ' ένα πρότυπο μάθησης και διδασκαλίας που στηρίζεται στην αναζήτηση (Day και Baskett 1982:150, Jarvis, 2004:143-144). Εκ παραλλήλου ο Jarvis χαρακτήρισε τη διατύπωση του Knowles περί αυτοκαθορισμού των ενηλίκων ως «αδύναμη» και «επιφανειακή» δεδομένου ότι η διάθεση αυτοκαθορισμού στην εκπαι-

δευτική διεργασία δεν χαρακτηρίζει εξ ορισμού τους ενήλικους, δεδομένου ότι πολλοί δέχονται το ρόλο του παθητικού εκπαιδευομένου και είναι «προσανατολισμένοι στον άλλο» (Jarvis, 2004: 142). Προς την ίδια κατεύθυνση πολλοί θεωρητικοί (Cross, 1981· Kolb, 1984) θέλοντας να αντλήσουν συμπεράσματα για τις διδακτικές πρακτικές που ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται στράφηκαν στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων, χωρίς ωστόσο αυτές οι αναζητήσεις να καταλήγουν σε μια γενική θεωρία αναγνωρισμένου κύρους που να αναδεικνύει την ειδοποίηση διαφορά και τον ειδικό σκοπό της ενήλικης μάθησης (Κόκκος, 2005).

Η ιδιαιτερότητα της μάθησης των ενηλίκων προσεγγίστηκε αποτελεσματικότερα με τη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* του Mezirow, η οποία υποστηρίζει ότι το σύνολο των αντιλήψεων που διαθέτει το άτομο επιβάλλεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο δρα και ότι πολλές φορές περιλαμβάνει λανθασμένες απόψεις ή αξίες. Ο ενήλικος μπορεί να *«αναστοχάζεται κριτικά»* πάνω στις πράξεις του ώστε να εναρμονίζεται με την πραγματικότητα, μέσα από το μετασχηματισμό της προηγούμενης εμπειρίας σε νέα γνώση (Mezirow, 2007).

Συγκεκριμένα, ο Mezirow (όπ.αν. στο Κόκκος, 2005) υποστηρίζει, ότι μόνο οι ενήλικοι είναι ικανοί για *«κριτικό στοχασμό»* επάνω στις παραδοχές που έχουν εμφυτευθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά. Το παιδί, αν και είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει ότι οι τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς του δεν αποδίδουν μέσα στο πλαίσιο των συνθηκών του, δε διαθέτει την απαραίτητη συναισθηματική πείρα για να επεξεργαστεί ολοκληρωμένα τα βιώματά του και να επαναξιολογήσει τους εσωτερικευμένους κανόνες και τις παραδοχές του. Ο Brookfield (όπ. αν. στο Κόκκος, 2005), εκ παραλλήλου αναφέρει πως το παιδί δεν διαθέτει *«το εύρος, το βάθος, την ποικιλομορφία και την ένταση των εμπειριών»*, που εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου στην ενήλικη φάση της ζωής μας. Ο Mezirow (2000), επισημαίνει ακόμη ότι μόνο οι ενήλικοι μπορούν να φθάσουν στα πιο προχωρημένα στάδια της νοητικής διεργασίας, η οποία συνίσταται στη συσχέτιση των αφηρημένων εννοιών κατανοώντας τις αλληλεπιδράσεις τους και στη συγκριτική διερεύνηση όλων των πλευρών ενός ζητήματος που συχνά είναι αντιφατικές.

Τέλος, ο Alan Rogers (2003β στο Κόκκος, 2005) χαρακτηριστικά, υποστηρίζει ότι τα παιδιά εμπλέκονται στην εκπαίδευση με επίγνωση ότι είναι *«ακόμα ατελή υποκείμενα»* «δεν είναι ακόμα, αλλά μαθαίνουν να είναι ενήλικοι», με αποτέλεσμα να βιώνουν την ιεραρχική σχέση εξάρτησής τους από τον διδάσκοντα ως μη αντιβαίνουσα στην ταυτότητα του εαυτού τους σε αντίθεση με τους ενήλικους.

Καταλήγουμε λοιπόν στη διαπίστωση πως ο εκπαιδευτής που θα αναλάβει να συντονίσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα παραπάνω χαρακτηριστικά μάθησης των ενηλίκων.

6. Το προφίλ του ιδανικού εκπαιδευτή

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες στο παρελθόν για να διατυπωθούν τα κριτήρια του εξιδανικευμένου ή θεωρητικού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Campbell, 1977· Tough, 1979· Gibbs και Durbridge, 1976· Mocker και Noble, 1981), αλλά φαίνεται ότι οι προσπάθειες να δημιουργηθεί ένας κατάλογος ικανοτήτων – όσο μακροσκελής κι αν ήταν όπως των Mocker και Noble – δεν έχουν στεφθεί με επιτυχία, επειδή όπως υποστηρίζει ο Jarvis «οι αξίες εκείνου που δημιουργεί ένα τέτοιο κατάλογο πάντα αντανακλώνται σε αυτόν, οπότε κανένας κατάλογος ικανοτήτων δεν μπορεί να αποτελέσει αδιαμφισβήτητη βάση για το σχεδιασμό αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών» (Jarvis, 2004:256).

Προς αυτή την κατεύθυνση και αντί καταλόγου ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής, ο Jarvis αντιπροτείνει την «έννοια της επάρκειας» πάνω στο τριπλό θεμέλιο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων του εκπαιδευτή. Να διαθέτει δηλαδή ο «ιδανικός» εκπαιδευτής σε ένα πρώτο επίπεδο γνώση και κατανόηση των σχετικών ακαδημαϊκών αντικειμένων, των ψυχοκινητικών στοιχείων, της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων και των ηθικών αξιών, σε ένα δεύτερο επίπεδο ικανότητες για την εφαρμογή των ψυχοκινητικών τεχνικών καθώς και για το συντονισμό της αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων μερών και τέλος στάσεις που έχουν ως αποτέλεσμα τη βαθιά δέσμευση στον επαγγελματισμό και την προθυμία να αποδοθεί ο ρόλος επαγγελματικά (Jarvis, 2004).

Φθάνουμε στη διαπίστωση πως από τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις, μπορούμε να οδηγηθούμε σε ένα απόσταγμα κοινά αποδεκτών δεξιοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να διαθέτει:

- *Γνώσεις πάνω στις τελευταίες εξελίξεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης:* Το πρόγραμμά μας απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν διδαχθεί πρόσφατα τις εξελίξεις των Επιστημών της Αγωγής και επομένως ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει τις θεωρίες μάθησης, διδακτική μεθοδολογία και μοντέλα διδασκαλίας (Βερτσέτης, 2003). Πρέπει επίσης να διαθέτει την ικανότητα να οργανώνει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία, να εφαρμόζει όλες τις εκπαιδευτικές τεχνικές, να είναι ανοιχτός στο διάλογο, στις αντιδράσεις και στην κριτική των εκπαιδευόμενων. Πρέπει να βελτιώνεται καθημερινά, να ενημερώνεται για τις εξελίξεις στο επαγγελματικό του πεδίο να επιδιώκει την επαγγελματική του εξέλιξη (Rogers, 1999).
- *Γνώση και κατανόηση του περιεχομένου που θα διδάξει:* Ο επιμορφωτής που θα διδάξει στην ομάδα – στόχο «Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης» θα πρέπει να έχει υψηλό θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο.
- *Γενικές αρχές ψυχολογίας και κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης:* ο εκπαιδευτής ενη-

λίκων αλληλεπιδρώντας με ομάδες ενηλίκων θα πρέπει σύμφωνα με τον Γκιάστα (όπ. αν. στο Βεργίδης, 2003) να γνωρίζει στοιχεία δυναμικής ομάδων, ψυχολογίας ενηλίκων καθώς και να διαθέτει ισχυρή ενσυναίσθηση και σεβασμό για τις στάσεις των άλλων ατόμων της ομάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να προσεγγίζει, τελικά, περισσότερο τη διάσταση του «διευκολυντή» για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, παρά του εισηγητή (Knowles et al., 1998). Οι διαστάσεις του ρόλου αυτού πρέπει να εμπεριέχουν και την προσπάθεια του εκπαιδευτή να είναι ειλικρινής και αυθεντικός κατά την εκπαιδευτική διεργασία, να είναι «ο εαυτός του» καθώς και να μπορεί να αποδέχεται τη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων του και να μπορεί να τους κατανοεί σε βάθος (Rogers, 2002).

- *Γνώσεις τεχνικές ή γνώσεις τεχνογνωσίας*: Στη σύγχρονη εκπαίδευση και ειδικότερα στην επαγγελματική κατάρτιση ενηλίκων η χρήση υπολογιστών, διαδικτύου και πολυμέσων γενικότερα, θεωρούνται εξαιρετικά απαραίτητες για τους εκπαιδευτές επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων (Schumann et al, 2004).
- *Διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες*: Η ενίσχυση της αυτονομίας της σκέψης αποτελεί ταυτόχρονα σκοπό και μέθοδο των εκπαιδευτών ενηλίκων (Mezirow κ.ά, 2007). Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ικανός να εφαρμόζει τεχνικές και μεθόδους που υποστηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία (Knowles et al., 1998 , Noyé & Piveteau, 1999). Σε όλες τις μορφές μάθησης των ενηλίκων αυτό που επιδιώκεται είναι να προωθηθεί η αυτοδυναμία, η ανεξαρτησία, η δημιουργική και κριτική μάθηση (Knowles et al, 1998). Οι στόχοι αυτοί λοιπόν είναι ασυμβίβαστοι με την προσπάθεια για «μεταφορά πληροφορίας», καθώς καταστρέφει την ικανότητα του ατόμου να δημιουργήσει και να δραστηριοποιηθεί, άρα και να γίνει αυτόνομο και ανεξάρτητο. Τα μαθησιακά προγράμματα που είναι κατάλληλα για ενήλικους πρέπει να τονίζουν περισσότερο την ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης παρά την ανάπτυξη της μηχανιστικής μάθησης (Jarvis, 1999).

7. Σύνοψη

Στην παρούσα εργασία, ακολουθώντας μια συστηματική ανάλυση του θέματος, αρχικά αποσαφηνίσαμε εννοιολογικούς ορισμούς στο πεδίο της Εκπαίδευσης ενηλίκων, ακολουθώντας οριοθετήσαμε το πεδίο της ομάδας-στόχου και προχωρήσαμε στην κατάταξή τους σε μια κατηγορία εκπαίδευσης ενηλίκων. Ορίσαμε ως κύριο σκοπό αυτού του επιμορφωτικού προγράμματος τη διευκόλυνση της ομαλής ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση και τεκμηριώσαμε την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους.

Στη συνέχεια περάσαμε στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και εξετάσαμε τους λόγους για τους οποίους θεωρούνται τα άτομα της ομάδας αυτής ενήλικοι. Αφού

αναλύθηκαν οι έννοιες «ενήλικοι» και «ενηλικιότητα» καταδείξαμε ότι νεοδιοριστοι εκπαιδευτικοί έχουν επιτύχει την ενηλικιότητά τους τη στιγμή που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ουσιαστικά «αυτομορφωνόμενους», όντας σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, συμμετέχοντας στην επιμόρφωσή τους με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες καθώς και με διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης (Jarvis:92-104).

Εκ παραλλήλου, μέσα από το πρίσμα διαφόρων θεωριών μάθησης των ενηλίκων, τεκμηριώσαμε βιβλιογραφικά τη διαφορετικότητα του τρόπου μάθησης των ενηλίκων από τους ανήλικους, συνοψίζοντας πως τα κύρια χαρακτηριστικά του ενήλικου, τα οποία τον διακρίνουν από το μη ενήλικο άτομο είναι η πλήρης ανάπτυξη, η προοπτική και η αυτονομία (Rogers 1999: 62) ενώ κατά τον Mezirow η ικανότητα για κριτικό στοχασμό και η συναισθηματική πείρα (Mezirow, 2000).

Τέλος, σκιαγραφήσαμε με τεκμηριωμένο τρόπο το ιδανικό προφίλ του εκπαιδευτή για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, καταλήγοντας πως πρέπει να διαθέτει γνώση και κατανόηση των σχετικών ακαδημαϊκών αντικειμένων, των ψυχοκινητικών στοιχείων, της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων, των παιδαγωγικών και της τεχνολογίας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει πάνω από όλα να είναι συντονιστής, διαμεσολαβητής ή εμπυχωτής, όχι όμως «δάσκαλος» ή «εισηγητής» με την παραδοσιακή έννοια που αποδίδεται στον όρο (Rogers, 1999).

Συνεκτιμώντας όσα παρουσιάστηκαν, αναλύθηκαν και τεκμηριώθηκαν στην παρούσα εργασία, είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε με επιτυχία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος για τους νεοδιοριστους εκπαιδευτικούς της Α/μιας Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, R. & Fay, R. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2001) «Δια βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική». Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2003) Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων για Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 95-122.
- Βερτσέτης, Α.Β. (2003) *Διδακτική τ. Α΄. Γενική Διδακτική*. Ε΄ Έκδοση, Αθήνα. Cross, P. (1981). *Adults as Learners – Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

- Coolahan, John (2002) "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", OECD Education Working Papers, No2.
- Day, C. & Baskett, H. K. (1982) Discrepancies between intentions and practice: Reexamining some basic assumptions about adult and continuing professional education. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 143-155.
- Descy, P. Tessaring M. (2002) *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων*, Cedefop, 12-18.
- Edwards, R., Raggatt, P., Harrison, R., McCollum, A. & Calder, J. (1998) *Recent Thinking in Lifelong Learning*, The Open University, DFEE.
- Fullan, M. (1982) The principal as an agent of knowledge utilization. In: D. Hopkings & M. Widden (eds). *Alternative perspectives in school improvement*. London: Falmer Press.
- Φώκιαλη, Π., Τριάρχη-Herrmann B. & Καίλα Μ. (2003) (επιμ.) *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*, Συλλογικός Τόμος σε τρεις γλώσσες, Ακαδημία Dillingen, Μόναχο και Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: Ατραπός.
- Gibbs, G. & Durbridge, N. (1976) «Characteristics of Open University tutors (Part 2): Tutors in action». *Teaching at a Distance*, 7, Open University, Milton Keynes.
- Goddard, D. (1989) GRIST: the development of the design. In: R. McBride (ed). *The in-service training of teachers*. London: Falmer Press.
- Jarvis, P. (2001) *The Age of Learning*, Kogan Page, London, 210-225.
- Jarvis, P. & Walters, N. (Eds.) (1993) *Adult education and theological interpretations*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Jarvis, P. (2004) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2008) «Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός πολίτης», στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 125-150.
- Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2004) *Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμος, αρ. 2, σελ. 11-16.
- Καψάλης, Α., Ραμπίδη, Κ. (2006) Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*,(3), σελ. 257-273.
- Κιμουρτζής, Π. & Κόκκινος, Γ. (2007) Ο εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Οι νέες συνθήκες της αγοράς εργασίας. Στο: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 357-364). Πρακτικά Συνεδρίου Σχολής Επιστημών Αγωγής (Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Knowles, M. Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Houston, Gulf Publishing Co.
- Knowles, M. S. (1984) *Andragogy in action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Κόκκος Α. (2005α) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο*, στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1-24. Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Κόκκος, Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*, Τόμος Α' Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* Τόμος Β'. Πάτρα.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow J. (2000) "Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory", στο J. Mezirow και συνεργάτες, *Learning as Transformation*, Jossey – Bass, San Francisco, σσ. 3-33.
- Mocker, D. W. & Noble, E. (1981) «Training part-time instructional staff», στο *Preparing Educators for Adults*, S. Grabowski, κ.ά., San Francisco: Jossey-Bass.
- Noye D. & Piveteau J. (1999) «Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή», Μεταίχμιο. Rogers, A. (1999) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (2002) The interpersonal relationship in the facilitation of learning, in: *Supporting Lifelong Learning*, Volume 1: Perspectives on Learning, The Open University, Routledge, 25-39.
- Schumann, G., Fisher, W. & Bruggemann, E. (2006) *Δια Βίου Εκπαίδευση & Επαγγελματική Κατάρτιση*. Επιμέλεια: Αναστασία Αθανασούλα- Ρέππα, Αθήνα: Ευρωπαϊκές Τεχνολογικές εκδόσεις.
- Σκλάβου, Κ. (2005) *Εκπαιδευτικές ανάγκες και στάσεις για την εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών: η περίπτωση του λεκανοπεδίου Αττικής*, Πάτρα: Βιβλιοθήκη Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Tough, A. (1979) *The adult's learning projects* (2nd Ed.) Austin, TX: Learning Concepts. (The 1st edition, 1971, was published by the Ontario Institute for Studies in Education).

Διαδικτυακοί τόποι

http://www.ypepth.gr/el_ec_category8983.html

<http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/diorismoι-neodioristoi-ekpaideytikoi/128-diorismoι-ekpaideytikvn-anakoinvseis/321-diorismoι-daskaloi-nhpiagogoi.html>