



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επαγγελματική συμβουλευτική στην εκπαίδευση
ενήλικων. Αξιοποίηση και ρόλος του mentoring.**

POSTGRADUATE THESIS

**Career counseling in adult education. Mentoring and the role of
mentoring.**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

ΒΛΑΧΟΥ ΜΑΡΟΥΣΑ ΑΣΗΜΙΝΑ

VLACHOU MAROUSA ASIMINA

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Κ.ΣΟΠΙΔΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑ

MR SOPIDOU VARVARA

ΑΙΓΑΛΕΩ 2020

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης.

Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα φοιτητή

Ευχαριστίες

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	6
Abstract.....	7
Πρόλογος	8
1. Εισαγωγή	10
2. Εκπαίδευση ενηλίκων	131
2.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	131
2.2. Χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων	15
2.3. Θεωρίες μάθησης ενηλίκων.....	177
2.3.1. Ανδραγωγία	188
2.3.2. Μετασχηματιστική μάθηση	200
2.3.3. Βιωματική μάθηση.....	233
2.3.4. Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (SDL)	266
2.3.5. Εκμάθηση βάσει έργου (PBL).....	287
2.3.6. Εκμάθηση δράσης.....	2828
3. Επαγγελματική συμβουλευτική	29
3.1. Επαγγελματική συμβουλευτική στους ενήλικες μαθητές	29
3.2. Καριέρα και επάγγελμα	311
3.2.1. Ορισμός του επαγγέλματος	311
3.2.2. Ορισμός της καριέρας	311
3.2.3. Διαφορές επαγγέλματος – καριέρας.....	322
3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος.....	333
4. Mentoring	37
4.1. Ορισμός	37
4.2. Ιστορική αναδρομή	38

4.3. Αναγκαιότητα mentoring.....	39
4.4. Το mentoring στην Ελλάδα	411
4.4.1. Νομικό πλαίσιο	433
4.5. Το mentoring διεθνώς.....	444
4.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	466
4.6.1. Χαρακτηριστικά ενός καλού μέντορα.....	48
4.7. Κριτήρια επιλογής μέντορα.....	49
4.8. Συμβουλευτική καθοδηγητική.....	500
4.9. Δυσκολίες Εφαρμογής.....	511
5. Συμπεράσματα	533
Αναφορές.....	555

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αναλύει τον ρόλο της επαγγελματικής συμβουλευτικής στους ενήλικες καθώς και την καθοριστική συμβολή του μέντορα στην εκπαίδευση αυτών. Για την καλύτερη κατανόηση του θέματος θα παρουσιαστούν και αναλυθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων καθώς οι διαφορές που παρουσιάζουν από τους ανηλίκους στην ίδια θέση (παιδιά). Ιδιαίτερη μνεία θα πραγματοποιηθεί για τους εκπαιδευτές ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα έμφαση θα δοθεί τόσο στις γνώσεις και τις δεξιότητες τους όσο και για στις θεωρίες μάθησης που πρέπει να εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση.

Στη συνέχεια θα γίνει ανάλυση της επαγγελματικής συμβουλευτικής καθώς της συνεισφοράς της στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Ειδικότερα θα τονιστούν οι διαφορές μεταξύ καριέρας και επαγγέλματος καθώς και οι παράγοντες που αλληλοεπιδρούν στα άτομα κατά την επιλογή του επαγγέλματος τους.

Παρακάτω θα πραγματοποιηθεί αναλυτική παρουσίαση ‘’ της τεχνικής ‘’ του Mentoring στην εκπαίδευση στην οποία αναπτύσσεται η αναγκαιότητα και ο λόγος της δημιουργίας αυτής της τεχνικής. Επιπλέον, μέσο της παρουσίασης αυτής αναλύεται η χρήση της μεθόδου αυτής τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Τέλος, θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι δυσκολίες και τα προβλήματα που υπάρχουν στην εφαρμογή του Mentoring κυρίως σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο.

Μία ακόμα θεματική της εργασίας αποτελεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μέντορα στη ζωή του μαθητή. Αναλυτικότερα γίνεται επίσης αναφορά και στον τρόπο που ο κάθε μαθητής καλείται να επιλέξει έναν καθηγητή ως μέντορα στην εκπαιδευτική του διαδρομή.

Το τελικό πόρισμα της εργασίας αυτής συνίσταται στην ανάγκη των ενηλίκων για την ύπαρξη μέντορα και επαγγελματικής συμβουλευτικής. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται από το γεγονός ότι η επαγγελματική ζωή των ενηλίκων και οι απορρέουσες από αυτή επιλογές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη ζωή των ανωτέρων στο σύνολό της. Είναι επομένως θεμιτή η ύπαρξη μέντορα ώστε τα μελλοντικά βήματα τους να σχεδιάζονται και να πραγματοποιούνται με ιδιαίτερη προσοχή.

Abstract

The following essay analyzes the role of professional counseling in adults and the decisive role of the mentor in adult education. To better understand the subject, the characteristics of the adult learners and the differences they have from the children will first be presented. It will also present the knowledge and skills that an adult educator should have as well as the adult learning theories that they need to know how to apply.

Then there will be an analysis of professional counseling and its contribution to adult education. The differences between career and profession and the factors that influence a person to choose a profession will be presented. Below is a detailed presentation of Mentoring in education. Specifically, the reason why it was created, the necessity that existed as well as what applies to it in Greece and abroad will be presented. The role of the teacher as a mentor and the way each student chooses a teacher for his mentor will also be analyzed. Finally, the difficulties and problems that exist in its implementation will be presented.

The paper concludes that adults need a mentor and professional counseling. Much of their life depends on their profession and their choices in it so all their steps must be very careful.

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία μελετά το θέμα της εκπαίδευσης των ενηλίκων και της επίδρασης που έχει σε αυτούς ο μέντορας στην επιλογή του επαγγέλματος. Λόγω της ηλικίας τους οι ενήλικες μαθητευόμενοι σε αντίθεση με τα παιδιά ή τους εφήβους, έχουν περισσότερες εμπειρίες ή γνώσεις. Είναι συνεπώς πιο απαιτητικοί ως προς το περιεχόμενο και τη δομή του εκάστοτε μαθήματος. Επιδιώκουν τα μαθήματα να ανταποκρίνονται περισσότερο σε συγκεκριμένες ανάγκες τους και να συνδράμουν αποτελεσματικά και άμεσα στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι ενήλικες μαθητευόμενοι αποφεύγουν τις θεωρητικές γνώσεις διότι θεωρούν ότι δεν τους είναι χρήσιμες στην καθημερινότητα τους .

Ο κύριος λόγος που οι ενήλικες επιλέγουν την εκπαίδευση είναι διότι θεωρούν ότι μέσο αυτής θα εξελιχθούν τόσο προσωπικά αλλά ιδιαίτερος επαγγελματικά. Δεν είναι όμως και λίγοι οι οποίοι επιλέγουν να εκπαιδευτούν ως ενήλικες ώστε να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση που είχαν αφήσει ως ανήλικοι λόγω ιδιαίτερων συνθηκών. Ανεξαρτήτου όμως περίπτωσης οι ενήλικες γνωρίζουν τα μέσα και τους φορείς στους οποίους μπορούν να απευθυνθούν ώστε να επιτύχουν το σκοπό τους.

Βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης τους αποτελεί η ύπαρξη μεντόρων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η αναγκαιότητα της τελευταίας συνίσταται τόσο στην ψυχολογική υποστήριξη που προσφέρουν όσο και στις προτροπές και συμβουλές τους που αποτελούν σημαντικό για κάποιους στάδιο ώστε να καταφέρουν να τερματίσουν επιτυχώς την εκπαίδευση τους.

Από την άλλη πλευρά οι μέντορες λόγω της ιδιαίτερης θέσης τους οφείλουν να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να συμβουλευθούν και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους. Λόγω των διαφορετικών αναγκών των ενήλικων μαθητών σε σύγκριση με τους ανήλικους οι μέντορες πρέπει να διαθέτουν ιδιαίτερη επίγνωση αυτών ώστε να μπορέσουν να φανούν αντάξιοι των περιστάσεων.

Χρειάζεται συνεπώς να έχουν λάβει εξειδίκευση μέσα από τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να καταφέρουν να χειρίζονται σωστά τον εκάστοτε τρόπο των ενηλίκων. Βασική προϋπόθεση είναι η εκμάθηση των διαθέσιμων θεωριών που υπάρχουν σχετικά με την εκπαίδευση των ενηλίκων και τους τρόπους με τους οποίους αυτές εφαρμόζονται μέσα στη τάξη.

Λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων και της αντίληψης των ενηλίκων οι εκπαιδευτικοί συναντούν πολλά περισσότερα προβλήματα όταν συναναστρέφονται με τους ενήλικες από ότι με τα παιδιά διότι οι ενήλικες μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να αντιληφθούν τι συμβαίνει γύρω τους και αν τους ικανοποιεί να το απορρίψουν.

Παρόλα αυτά εντάσεις και καυγάδες μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων πρέπει να αποφεύγονται διότι μόνο με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί μια επιτυχής εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση.

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα ακολουθώντας τους κανονισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει κάνει πολλές προσπάθειες να αναπτύξει τη μέθοδο του Mentoring στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Οι προσπάθειες που έχουν γίνει είναι μεγάλες παρόλα αυτά υπάρχει ακόμα χώρος για εξέλιξη και περαιτέρω ενέργειες. Ας μην ξεχνάμε ότι σε πολλές χώρες του κόσμου η παραπάνω μέθοδος του Mentoring αποτελεί προϋπόθεση για μια επιτυχημένη εκμάθηση.

Όπως φαίνεται το Mentoring παίζει καθοριστικό χαρακτήρα στην επιτυχία ενός μαθήματος. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι το έχουν εξίσου ανάγκη με τα παιδιά καθώς λόγω των συνθηκών κάθε απόφαση τους επηρεάζει σε μεγαλύτερο και καταλυτικότερο βαθμό τη ζωή τους. Οι παραπάνω λόγοι οδήγησαν στην αναγκαιότητα της μελέτης και συσχέτισης του Mentoring και της επαγγελματικής συμβουλευτικής ως προς την εκπαίδευση που προσφέρεται στους ενήλικες μαθητές.

1. Εισαγωγή

Ενήλικος εκπαιδευόμενος είναι οποιοσδήποτε ενήλικας εμπλέκεται σε μία δραστηριότητα, τυπική ή άτυπη, με στόχο να αποκτήσει γνώσεις ή δεξιότητες ή να αξιολογήσει τις προσωπικές του στάσεις ή ακόμη και να κατακτήσει μια νέα συμπεριφορά. Ενήλικος θεωρείται οποιοσδήποτε έχει κατακτήσει ένα επίπεδο ωριμότητας τέτοιο που να του επιτρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τον εαυτό του συμπεριλαμβανομένων και των οικονομικών ευθυνών τόσο σε ατομικό επίπεδο αλλά ακόμα και για τρίτους. (Hiemstra, 1991).

Οι ενήλικες μαθητευόμενοι αποτελούν μια «ειδική» κατηγορία μαθητών κοινωνικά αποδεκτή καθώς τα μέλη της μπορούν να λάβουν μέρος σε διάφορες μαθησιακές διαδικασίες. Η διδασκαλία των ενηλίκων διαφέρει σημαντικά από τη διδασκαλία των παιδιών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Λόγω της μεγάλης εμπειρίας ζωής των ενηλίκων (που συνίσταται κυρίως στο μέγεθος της ηλικίας τους, σε σύγκριση με τις μικρότερες ηλικίες), οι γνώσεις που διαθέτουν αντικατοπτρίζονται μέσα στην τάξη σε αντίθεση με τα παιδιά και τους εφήβους. Μία από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών ενηλίκων αποτελεί η κατανόηση της ποικιλίας των θεωριών μάθησης που υπάρχουν και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει εφαρμόζονται στους ενήλικες μαθητές. Οι ενήλικες είναι συνήθως αυτόκατευθυνόμενοι και τις περισσότερες φορές αναλάβουν τη πλήρη ευθύνη των πράξεων και των αποφάσεων τους.

Βασική προϋπόθεση στην εκπαίδευση αυτών είναι η ουσία των πληροφοριών και των γνώσεων που λαμβάνουν. Συγκεκριμένα κατά τη διδασκαλία των ενηλίκων οι γνώσεις που λαμβάνουν πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες, χρήσιμες και άμεσα εφαρμόσιμες ώστε να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον του μαθητή. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονίσουμε τη σημασία της διαδραστικής εκπαίδευσης στην μάθηση τόσο των ενηλίκων όσο και των ανήλικων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα όμως στην περίπτωση των ενηλίκων μαθητών είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται στρατηγικές όπως παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις, ομαδικές εργασίες και συζητήσεις αρκετά συχνά, καθώς αποτελούν πιο χρήσιμες μορφές εκπαίδευσης για τους ενήλικες μαθητές που είναι πιο πρακτικοί, συγκεντρωμένοι στο πρόβλημα και στοχεύουν στην άμεση επίτευξη ενός καθορισμένου στόχου. Είναι επομένως δυνατόν ο δάσκαλος να υιοθετεί το ρόλο του μέντορα παρά του λέκτορα ώστε να βοηθήσει αποτελεσματικά στη

διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μονάδας σύμφωνα με την τρέχουσα κατάσταση και ανάγκες των μαθητών (Duke, 2018).

Μια άλλη πτυχή της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί το κίνητρο. Έτσι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σχεδιάσουν την στρατηγική τους με βάση τα εκάστοτε κίνητρα των μαθητών τους ώστε να είναι πιο αποτελεσματική και άμεση προς το μαθητή η εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η ανατροφοδότηση αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ενηλίκων που επιδιώκουν να μάθουν νέες γνώσεις. Σύμφωνα με το Bright (2018) η ανατροφοδότηση αποτελεί μια από τις βασικές ανταμοιβές της μάθησης. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων πρέπει όχι μόνο να γνωρίζουν πότε πρέπει να δώσουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση αλλά πρέπει να ελέγξουν και την ποιότητα αυτής καθώς θα παίζει καθοριστικό ρόλο στην διδασκαλία τους.

Το mentoring αποτελεί μια σχέση ή συνεργασία μεταξύ δύο ατόμων, του μέντορα από τη μία μεριά και του μαθητή από την άλλη που μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες. Είναι μια σχέση η οποία βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό. Αποτελεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη που προάγει το αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης. Χρησιμοποιείται κυρίως για καθορισμένη χρονική περίοδο και συμβάλλει σημαντικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων. Το πρόγραμμα καθοδήγησης ενηλίκων είναι ιδιαίτερος σημαντικό καθώς συντελεί στα προγράμματα εκπαίδευσης τους. Μέσο του mentoring ως διαδικασία μάθησης δημιουργούνται αμοιβαίες σχέσεις εμπιστοσύνης, εστιάζοντας στην επίτευξη των εκάστοτε στόχων κυρίως μέσα από τη συναισθηματική υποστήριξη. Το mentoring είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια σχέση μεταξύ ενός λιγότερο έμπειρου ατόμου, που ονομάζεται μαθητής ή προστατευόμενος και ενός πιο έμπειρου ατόμου γνωστού ως μέντορας. Παραδοσιακά, η καθοδήγηση αντιμετωπίζεται ως δυαδική, πρόσωπο με πρόσωπο, μακροχρόνια σχέση μεταξύ ενός εποπτικού ενήλικα και ενός αρχάριου μαθητή που προάγει την επαγγελματική, ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων συνηθίζεται ο δάσκαλος να λειτουργεί ως μέντορας για τους μαθητές όλης τη τάξης ή μεμονωμένα για μερικούς. Τα στοιχεία που υπάρχουν στην βιβλιογραφία δείχνουν ότι η ύπαρξη του μέντορα ενισχύει την εκμάθηση των ενηλίκων και τους βοηθάει να μείνουν συγκεντρωμένοι στο στόχο τους και να τον πετύχουν (Knowles, Holton & Swanson, 2015).

Στη παρούσα εργασία ερευνάται ο καθοριστικός ρόλος του μέντορα στην εκπαίδευση των ενηλίκων και ιδιαίτερος στην επαγγελματική τους κατάρτιση. Στο

δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας θα αναλυθεί η εκπαίδευση των ενηλίκων και συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά που έχουν ή και που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευόμενοι καθώς και οι θεωρίες μάθησης ενηλίκων που έχουν καταγραφεί με το πέρασμα των χρόνων από ειδικούς και χρησιμοποιούνται εμπράκτως μέχρι σήμερα μέσα στη τάξη. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η επαγγελματική συμβουλευτική στους ενήλικες όπου και αναφέρεται η σημαντικότητα της για την επιλογή καριέρας και επαγγελματικής κατάρτισης. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται και στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή καριέρας και επαγγέλματος των ενηλίκων. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η πρακτική του mentoring και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει τους ενήλικες μαθητές. Αναφέρεται λεπτομερώς ο ρόλος του δασκάλου καθώς και οι δυσκολίες που ενυπάρχουν ως προς την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του. Τέλος παρουσιάζεται η αναγκαιότητα για την ύπαρξη και συνέχιση της πρακτικής αυτής (mentoring) ως προς την άμεση και αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων.

2. Εκπαίδευση ενηλίκων

2.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό κομμάτι στην απόδοση του εκάστοτε προγράμματος. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων οι δάσκαλοι είναι γνωστοί ως εκπαιδευτικοί ενηλίκων παρόλα αυτά έχουν δοθεί διαφορετικές ονοματολογίες σε αυτούς που εργάζονται στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες ή ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η δουλειά των εκπαιδευτών των ενηλίκων μαθητών είναι να είναι θετικοί, φιλικοί και ενθαρρυντικοί προς τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Courtney (2018) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν ότι οι ενήλικες μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν και να ανταποκριθούν σε μια ερώτηση καθώς σκέφτονται περισσότερο και πιο διεξοδικά την απάντηση.

Μέρος της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων να ενθαρρύνουν τους μαθητές ώστε να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες ζωής τους κατά τη διαδικασία της εκμάθησης. Ως διδάσκαλοι πρέπει να φροντίσουν να προσφέρουν στους μαθητές δραστηριότητες που να είναι εφικτές, πραγματοποιήσιμες και να αντιστοιχούν στο εκάστοτε εκπαιδευτικό επίπεδο προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν το ποσοστό αποτυχίας των μαθητών τους. Είναι συχνό φαινόμενο να δημιουργούνται προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας το οποία πολλές φορές αντιμετωπίζονται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους δασκάλους. Ένα συχνό πρόβλημα αποτελεί η ηλικία τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων. Σε μια πιο συμβατική μορφή, αν θα μπορούσαμε να πούμε εκμάθησης όπως το σχολείο, οι καθηγητές είναι πάντα ηλικιακά μεγαλύτεροι από τους μαθητές τους και αυτό ακριβώς το γεγονός τους δίνει το πλεονέκτημα της επιβολής μέσα στην τάξη. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πολύ πιθανό οι εκπαιδευτές να είναι είτε νεότεροι από τους μαθητές είτε ακόμα λιγότερο έξυπνοι σύμφωνα με το Hart (2018). Είναι επομένως φυσιολογικό να έχουν ανησυχίες για τους μαθητές τους αλλά είναι και επόμενο να είναι αυτοί που θα πρέπει να βρουν λύση στο πρόβλημα.

Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων προκειμένου να είναι αποτελεσματικός κατά της διαδικασίας της εκμάθησης πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα βασικά εξ'αυτών παρουσιάζονται παρακάτω.

- **Ισχυρή και έντονη προσωπικότητα** ώστε να δέχεται όλους τους μαθητές ανεξαρτήτων χαρακτηριστικών και να φροντίζει για την ομαλότερη συμβίωση όλων μέσα στην τάξη.

- Κοινωνικός και να έχει την ικανότητα να κυριαρχεί και να συνδέει τα μέλη της κάθε ομάδας.
- Να έχει οργανωτική ικανότητα.
- Ικανότητα εντοπισμού και επίλυσης των προβλημάτων των μαθητών.
- Να έχει ενθουσιασμό (Brookfield, 2018).

Η προσωπικότητα ενός δασκάλου σε συνδυασμό με το στυλ εκπαίδευσης που ακολουθεί οδηγούν στην επιτυχία ή την αποτυχία της μάθησης. Διακρίνονται τρεις διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικού:

1. **Αυταρχικός :** Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός είναι αυστηρός, αυταρχικός, ενθαρρύνει την ανταγωνιστικότητα και λαμβάνει ο ίδιος όλες τις σημαντικές αποφάσεις χωρίς να δίνει κίνητρα και πρωτοβουλίες στους μαθητές.
2. **Καθοδηγητικός :** Όπου ο εκπαιδευτικός δεν παίρνει ιδιαίτερες πρωτοβουλίες και δεν έχει ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη εκτός αν του ζητηθεί άμεσα σε μια ερώτηση.
3. **Δημοκρατικός :** Όπου οι μαθητές αποφασίζουν τι θα κάνουν και ο δάσκαλος είναι εκείνος που μπορεί να επηρεάσει μεμονωμένες λύσεις προβλημάτων (Bright, 2018).
4. Στην πρώτη ομάδα όπου ο δάσκαλος συμπεριφέρεται αυταρχικά, οι μαθητές είναι υποτακτικοί, έχουν καλή συμπεριφορά, αλλά συχνά οι οδηγίες και εντολές που δίνει ο εκπαιδευτικός είναι υποτιμητικές, επιθετικές η ανταγωνιστικές. Αυτό τείνει να έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να εγκαταλείπουν την μάθηση όταν ο δάσκαλος φεύγει από την σχολική αίθουσα. Στη περίπτωση του καθοδηγητή η ομάδα τείνει να αποφεύγει κάθε δραστηριότητα όταν ο δάσκαλος είναι παρών.
5. Τέλος υπό τη δημοκρατική ηγεσία του εκπαιδευτικού οι μαθητές συνεργάζονται ομαλά και ομαδικά με σεβασμό. Υπάρχουν λίγες εντάσεις δίχως επιθετικότητα και η προσωρινή απουσία του δασκάλου δεν φέρει καμία αλλαγή στη διαδικασία μάθησης.
6. Είναι σαφές ότι η δημιουργικότητα ενθαρρύνεται περισσότερο ιδίως τις τάξεις όπου
7. ο δάσκαλος δεν προσπαθεί να επιβληθεί και να κυριαρχήσει. Συχνό φαινόμενο σε μια τέτοια δομή είναι η ανάπτυξη ευχάριστων κοινωνικών σχέσεων όπου οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλον. Από την άλλη πλευρά, οι κυρίαρχοι,

απομακρυσμένοι και αυταρχικοί δάσκαλοι τείνουν να παράγουν είτε πολύ εχθρική είτε υποτονική ομάδα μαθητών που χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνεργασίας και ατομικιστικά συμφέροντα (Vexler, et all, 2014).

2.2. Χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων

Τα παιδιά αναπτύσσονται σταδιακά από την παιδική ηλικία στην εφηβική και μετέπειτα στην ενηλικίωση. Η ενήλικη ζωή καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής ενός ατόμου. Ένας ενήλικας ορίζεται ως ένα άτομο από συγκεκριμένη ηλικία και έπειτα όπου διακατέχεται από μια ώριμης συμπεριφορά ανεξάρτητα εάν είναι άντρας ή είναι γυναίκα.

Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος είναι ένας ώριμος μαθητής που αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες, αναπτύσσοντας νέες στάσεις αφού έχει φτάσει σε ώριμη πνευματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος χρησιμοποιείται επίσης για να περιγράψει οποιοδήποτε άτομο κοινωνικά αποδεκτό ως ενήλικο που συμμετέχει σε μια συστηματική μαθησιακή διαδικασία, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση, άτυπη μάθηση, είτε για εταιρική μάθηση που υποστηρίζεται ως μαθητής πλήρους ή μερικής απασχόλησης. Ο ενήλικας μαθητής είναι ένα άτομο που πραγματοποιεί συστηματική μελέτη και το οποίο έχει ολοκληρώσει τον αρχικό κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης (Duke, 2018).

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλικιών μαθητών:

- **Αυτονομία.** Οι ενήλικες συνήθως προτιμούν να έχουν αίσθηση ελέγχου και αυτό-κατεύθυνσης. Τους αρέσει να έχουν επιλογές στο μαθησιακό τους περιβάλλον. Αν και σε πολλές περιπτώσεις οι ενήλικες αισθάνονται άγχος όσον αναφορά την αυτό-κατεύθυνση μαθαίνουν να εκτιμούν και να προσαρμόζονται σε αυτήν την προσέγγιση εάν τους δοθεί η κατάλληλη αρχική υποστήριξη.
- **Στόχος:** Πολλοί ενήλικες έχουν συγκεκριμένους στόχους που προσπαθούν να επιτύχουν. Συνεπώς προτιμούν να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες που τους βοηθούν να επιτύχουν τους συγκεκριμένους στόχους τους.
- **Πρακτικοί:** Οι ενήλικες στο χώρο εργασίας τους τείνουν να προτιμούν πρακτικές γνώσεις και εμπειρίες προκειμένου να διευκολύνουν την εκάστοτε δραστηριότητα/εργασία ή να προσφέρουν σημαντικές δεξιότητες. Με άλλα

λόγια, οι ενήλικες χρειάζονται ιδιαίτερη σημασία στις μαθησιακές δραστηριότητες τους, καθώς αυτή λειτουργεί ως κίνητρο.

- **Ικανότητα και γνώση:** Οι ενήλικες επιθυμούν να αποκτήσουν ικανότητα και δεξιότητες σχετικές με το χώρο εργασίας τους ώστε να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση τους και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση τους (Hubackova & Semradova, 2014).
- **Μαθαίνοντας από την εμπειρία:** Πολλοί ενήλικες προτιμούν να μαθαίνουν μέσα από πρακτικά μαθήματα παρά να ακούνε διαλέξεις και να μαθαίνουν θεωρητικές γνώσεις καθώς θεωρούν πως μέσω της πράξης θα καταφέρουν ευκολότερα και αμεσότερα να τις εφαρμόσουν.
- **Πλούτος της γνώσης:** Από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση, οι άνθρωποι συσσωρεύουν ένα μοναδικό απόθεμα γνώσεων και εμπειριών. Φέρνουν αυτό το βάθος και το εύρος της γνώσης στην μαθησιακή κατάσταση.
- **Σκοπός:** Η εκπαίδευση στο χώρο εργασίας είναι συχνά μέρος μιας πρωτοβουλίας που περιλαμβάνει αλλαγή. Οι ενήλικες θέλουν να γνωρίζουν τον σκοπό της εκπαίδευσης και το κίνητρο στο οποίο βασίζεται η εκπαιδευτική πρωτοβουλία ενός οργανισμού ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν καλύτερα στο στόχο του προγράμματος.
- **Συναισθηματικά εμπόδια:** Λόγω της εμπειρίας τους οι ενήλικες τείνουν να είναι πιο ανήσυχοι και να αισθάνονται συχνότερα ανασφάλεια για τις «αναγκαστικές» αλλαγές στο εργασιακό τους περιβάλλον που συχνά περιλαμβάνουν αλλαγές στις εργασιακές ευθύνες ή πολιτικές. Αυτά τα συναισθήματα είναι πιθανόν να τους επηρεάζουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- **Προσανατολισμός αποτελεσμάτων:** Κινητήριος δύναμη των ενηλίκων είναι τα τελικά αποτελέσματα γι' αυτό συχνό φαινόμενο είναι να προσανατολίζονται με βάση αυτά που περιμένουν από τη διαδικασία. Έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για το τι θα μάθουν από τις μαθησιακές δραστηριότητες και συχνά εγκαταλείπουν την μάθηση εάν οι προσδοκίες τους δεν ικανοποιηθούν.
- **Εξωτερικές ευθύνες:** Οι περισσότεροι ενήλικοι μαθητές έχουν πολλές ευθύνες και δεσμεύσεις όπως η οικογένεια, οι φίλοι, η κοινότητα και η εργασία.
- **Πιθανοί φυσικοί περιορισμοί:** Ανάλογα με την ηλικία και τη φυσική τους κατάσταση οι ενήλικες μαθητές μπορεί να διαθέτουν είτε ψυχοκινητικά προβλήματα τα οποία νεότεροι μαθητές δεν διαθέτουν είτε να έχουν

περισσότερες δυσκολίες στην ανάγνωση μικρών γραμματοσειρών και στην προβολή μικρών εικόνων στην οθόνη του υπολογιστή (Hertha, Krašove & Formosa, 2014).

- Γνώση του αποτελέσματος: Οι ενήλικες απαιτούν να ξέρουν εξ αρχής τι επρόκειτο να μάθουν. Πρέπει να γνωρίζουν από την αρχή τις γνώσεις που θα λάβουν καθώς και τον χρόνο που θα περάσει έως να τις αποκτήσουν. Αυτό τους βοηθάει να αποκτήσουν τον έλεγχο στο μάθημα που τόσο επιθυμούν.
- Υπεύθυνος για τον εαυτό του: Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν συχνά την ευθύνη για τη επιτυχία ή αποτυχία τους στη μάθηση. Παρόλη την ύπαρξη του δασκάλου οι ενήλικες αισθάνονται πως μόνο αυτοί έχουν την ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα.
- Ανάγκη για κοινωνικοποίηση: Πολλοί αυτό-κατευθυνόμενοι ενήλικες μαθητές προτιμούν μια εκπαιδευτική κοινότητα με την οποία μπορούν να αλληλοεπιδράσουν και να συζητήσουν ερωτήσεις και ζητήματα (Roths, Lemos & Gonçaves, 2014).

2.3. Θεωρίες μάθησης ενηλίκων

Οι θεωρίες μάθησης ενηλίκων βασίζονται στην υπόθεση ότι οι ενήλικες μαθαίνουν διαφορετικά από τα παιδιά. Στον πίνακα που ακολουθεί θα τονιστούν ορισμένες βασικές διαφορές των ενηλίκων και των παιδιών μαθητών:

Παιδιά	Ενήλικες
<ul style="list-style-type: none"> • Η προσανατολισμένη στα παιδιά μάθηση παρέχει ένα βασικό θεμέλιο γνώσης και βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης. 	<ul style="list-style-type: none"> • Οι ενήλικες έχουν μια υπάρχουσα βάση γνώσεων και εμπειρίας ζωής. Αναζητούν συνεχή μάθηση με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και τις ανάγκες.
<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά συνήθως δεν έχουν άλλη επιλογή από το να σπουδάσουν και μπορεί να χάσουν τον ενθουσιασμό τους εύκολα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Οι ενήλικες κατανοούν γιατί μαθαίνουν κάτι, επομένως τα επίπεδα κινήτρου τους είναι υψηλά.
<ul style="list-style-type: none"> • Οι εκπαιδευτικοί φέρουν την ευθύνη για ότι συμβαίνει μέσα στη τάξη και 	<ul style="list-style-type: none"> • Οι εκπαιδευτικοί είναι ωφέλιμο να αφήνουν τους ενήλικες να επιλύουν

οφείλουν να ορίζουν τον τρόπο λειτουργίας της.	τα προβλήματα μόνοι τους και να οργανώσουν μόνοι τους το πρόγραμμα μάθησης τους.
<ul style="list-style-type: none"> • Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην παροχή γνώσεων και στην καθοδήγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ο ρόλος του «δασκάλου» μπορεί να καλυφθεί αποτελεσματικά από έναν μέντορα, προπονητή ή ειδικό.

Τον τελευταίο αιώνα μια σειρά από θεωρίες μάθησης ενηλίκων έχουν αποκτήσει εξέχουσα θέση στην εκπαιδευτική κοινότητα. Καμία θεωρία δεν εξηγεί πώς και γιατί οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα και γρηγορότερα από τα παιδιά. Ωστόσο, η κάθε μια από τις υπάρχουσες θεωρίες εστιάζει σε μια συγκεκριμένη πτυχή της εκμάθησης ενηλίκων. Η μελέτη των θεωριών χρειάζεται καθώς καθοδηγεί τους εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι χρησιμοποιούν τις γνώσεις αυτών, ως δομικό στοιχείο για τις εκπαιδευτικές προσπάθειες τους (Merriam, 2018).

2.3.1. Ανδραγωγία

Η ανδραγωγία είναι γνωστή ως μια από τις βασικές θεωρίες μάθησης ενηλίκων και προτάθηκε από τον Malcom Shepard Knowles το 1968. Τα προηγούμενα χρόνια είχε υπάρξει μεγάλη έρευνα στην έννοια της παιδαγωγικής δηλαδή την διδασκαλία παιδιών. Ο Knowles αναγνώρισε ότι υπάρχουν πολλές διαφορές στους τρόπους που μαθαίνουν οι ενήλικες σε αντίθεση με τα παιδιά. Προσπάθησε μέσα από την ανδραγωγία να αξιοποιήσει τα μοναδικά στυλ μάθησης και τα δυνατά σημεία των ενηλίκων μαθητών.

Η θεωρία της ανδραγωγίας του Knowles εντόπισε πέντε παραδοχές που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τους ενήλικες μαθητές.

1. Αυτοαντίληψη: Επειδή οι ενήλικες βρίσκονται σε ένα ώριμο στάδιο ανάπτυξης, έχουν μια πιο ασφαλή αυτοαντίληψη από τα παιδιά. Αυτό τους επιτρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία και την οργάνωση της μάθησης αποτελεσματικότερα.

2. Προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία: Οι ενήλικες έχουν ένα τεράστιο φάσμα εμπειριών από το οποίο άντλησαν σημαντικές γνώσεις τα προηγούμενα χρόνια, σε αντίθεση με τα παιδιά που βρίσκονται ακόμα στη διαδικασία απόκτησης εμπειριών και γνώσεων.

3. Ετοιμότητα για μάθηση: Πολλοί ενήλικες έχουν φτάσει σε ένα σημείο στο οποίο βλέπουν την αξία της εκπαίδευσης και διαθέτουν την σοβαρότητα και τη συγκέντρωση που χρειάζεται για να λάβουν μια νέα μάθηση.

4. Πρακτικοί λόγοι για μάθηση: Οι ενήλικες αναζητούν πρακτικές, επικεντρωμένες στο στόχο τους προσεγγίσεις στη μάθηση. Πολλοί ενήλικες επιστρέφουν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση για συγκεκριμένους πρακτικούς λόγους, όπως η είσοδος σε ένα νέο επαγγελματικό πεδίο ή κλάδο.

5. Οδηγούμενοι από εσωτερικά κίνητρα: Ενώ πολλά παιδιά οδηγούνται από εξωτερικά κίνητρα, όπως η τιμωρία και οι ανταμοιβές, οι ενήλικες λειτουργούν με βάση τα εσωτερικά τους κίνητρα και θέλω (McCray, 2016).

➤ Αρχές της Ανδραγωγίας

Με βάση τις παραπάνω υποθέσεις σχετικά με τους ενήλικες μαθητές, ο Knowles παρέθεσε τέσσερις αρχές που πρέπει να λάβουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν ενήλικες μαθητές.

1. Οι ενήλικες είναι αυτό-κατευθυνόμενοι και πρέπει να έχουν λόγο στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησής τους.

2. Οι ενήλικες έχουν αποκτήσει αρκετές εμπειρίες από τη μέχρι τώρα ζωή τους για αυτό η μάθησή τους πρέπει να επικεντρωθεί στην προσθήκη νέων γνώσεων με βάση αυτές που έχουν ήδη μάθει στο παρελθόν.

3. Εφόσον οι ενήλικες αναζητούν μια πιο πρακτική μάθηση, το περιεχόμενο πρέπει να επικεντρώνεται σε ζητήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ή την προσωπική τους ζωή.

4. Επιπλέον, η μάθηση πρέπει να επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων αντί στην απομνημόνευση περιεχομένου (Pappas, 2017).

➤ Τρέχουσες εφαρμογές

Τα τελευταία χρόνια, ο Knowles αναγνώρισε ότι ορισμένα σημεία στη θεωρία του δεν ισχύουν για όλους τους ενήλικες. Επιπλέον, μερικά από αυτά που έγραψε για την εκπαίδευση θα μπορούσαν επίσης να ισχύουν για τους ανήλικους μαθητές. Άρχισε να θεωρεί τη μάθηση σαν ένα φάσμα ιδεών και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Στην μετέπειτα εργασία του τόνισε πώς κάθε κατάσταση πρέπει να αξιολογείται σε ατομική βάση για να καθοριστεί κατά πόσο η αυτό-κατευθυνόμενη εκπαίδευση θα ήταν χρήσιμη ή όχι για τους μαθητές.

Η ανδραγωγία δέχθηκε κριτική με την πάροδο των χρόνων καθώς ορισμένες από τις υποθέσεις της δεν έχουν ακόμα αποδειχθεί εμπειρικά ωστόσο, πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η αυτό-κατευθυνόμενη προσέγγιση στη μάθηση που συζητήθηκε από τον Knowles είναι εφαρμόσιμη σε πολλές καταστάσεις. Για παράδειγμα, η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να επωφεληθεί από τη συζήτηση του Knowles για την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση καθώς οι μαθητές λαμβάνουν συχνά λιγότερη επίβλεψη από εκπαιδευτικούς σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον.

Άλλοι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει την ανδραγωγία για να εξετάσουν πώς οι διαλέξεις μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί τρόποι μάθησης μέσω της πιο ενεργούς συμμετοχής ενηλίκων μαθητών. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον Σωκρατικό διάλογο, τις μικρές ομαδικές συζητήσεις και τη διδασκαλία υπό την καθοδήγηση των μαθητών για να κάνουν τις διαλέξεις πιο αυτό-κατευθυνόμενες και ελκυστικές για τους μαθητές (Sato, Haegele, & Foot, 2017).

2.3.2. Μετασχηματιστική μάθηση

Στον κόσμο της ακαδημαϊκής κοινότητας, υπάρχουν πολλές άλλες θεωρίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτή που έχει ενδιαφέρον και που αξίζει να εξερευνηθεί εις βάθος είναι η μετασχηματιστική θεωρία μάθησης που πλέον αποτελεί μία από τις κυρίαρχες θεωρίες στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μετασχηματιστική μάθηση αναφέρεται στις μαθησιακές εμπειρίες που προκαλούν αλλαγή στην οπτική ενός ατόμου. Βασίζεται στην ιδέα ότι η μάθηση είναι η διαδικασία δημιουργίας μιας νέας ή αναθεωρημένης ερμηνείας, δηλαδή μιας νέας εμπειρίας. Αυτό συμβαίνει όταν οι ενήλικες μαθητές αλλάζουν τις υποθέσεις ή τις προσδοκίες τους. Αυτό που ακολουθεί συχνά είναι μια αλλαγή στο πλαίσιο αναφοράς τους για ερμηνεία και κατανόηση. Συχνά η μετασχηματιστική μάθηση είναι αποτέλεσμα αλλαγής της ζωής, όπως ένας γονέας που επανέρχεται στο εργατικό δυναμικό μετά την ανατροφή των παιδιών τους.

Από την οπτική γωνία εκείνων που σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες μπορεί να επέλθει το ερώτημα πώς μπορούν να καλλιεργήσουν αυτές τις βαθιές και ανθεκτικές αλλαγές. Σε μια ερευνητική ανασκόπηση περιεγράφηκαν ορισμένοι παράγοντες που αποδείχθηκαν ότι προωθούν τη μετασχηματιστική μάθηση. Κινητήριοι μοχλός της μετασχηματιστικής μάθησης είναι η ανάγκη του ανθρώπου να κατανοήσει τις εμπειρίες του προκειμένου να καθοδηγήσει

σωστά τη δράση του αποδίδοντας κάποιο νόημα στις εμπειρίες του. Όπως επισημαίνει ο Dewey, η μάθηση συμβαίνει όταν χρησιμοποιεί κανείς το νόημα που έχει ήδη διαμορφώσει προκειμένου να καθοδηγήσει τις σκέψεις του, τις δράσεις και τα συναισθήματά του στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει μια μεταγενέστερη εμπειρία του (Mezirow J. 1991:11). Στηριζόμενος στην παραπάνω διαπίστωση του Dewey, ο Mezirow δίνει τον δικό του ορισμό :

«Η μάθηση είναι μια διαλεκτική διαδικασία ερμηνείας (μιας νέας εμπειρίας), στην οποία αλληλοεπιδρούμε με αντικείμενα και γεγονότα, καθοδηγούμενοι από ένα υπάρχον σύνολο προσδοκιών. Φυσικά, όταν μαθαίνουμε κάτι, αποδίδουμε ένα παλιό νόημα σε μια νέα εμπειρία. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιούμε τις παγιωμένες προσδοκίες μας για να επεξηγήσουμε και ερμηνεύσουμε αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως τη φυσική μορφή των παραμέτρων μιας εμπειρίας, που μέχρι τώρα δεν είχε αποσαφηνιστεί πλήρως ή είχε παρεξηγηθεί. Στη μετασχηματιστική μάθηση, ωστόσο, επανερμηνεύουμε μια παλιά εμπειρία (ή και μια νέα), κατευθυνόμενοι από ένα νέο σύνολο προσδοκιών, δίνοντας νέο νόημα και αντιλαμβανόμενοι εκ νέου την παλιά εμπειρία». Επιπλέον, περιγράφονται τρόποι για την προώθηση της μεταμορφωτικής μάθησης σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (DeCapua, Marshall & Frydland, 2018).

Αρκετές μελέτες έδειξαν ότι η μετασχηματιστική μάθηση ενισχύεται με τη δημιουργία σχέσεων υποστήριξης και εμπιστοσύνης αποτελώντας τη βάση για το διάλογο και τη συζήτηση που θα αναπτυχθούν αργότερα. Η οικοδόμηση σχέσεων απαιτεί ένα μαθησιακό κλίμα ανοιχτό σε διαφορετικές οπτικές το οποίο να μην είναι ιεραρχικής φύσεως. Στο διαδίκτυο οι σχέσεις εμπιστοσύνης δημιουργούνται πιο εύκολα καθώς πρόκειται για καταστάσεις εικονικής τάξης ή ομάδας εργασίας όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να δουν ο ένας τον άλλον μέσω φωτογραφιών ή βίντεο και οι μαθητές μπορούν να ακούσουν τη φωνή του συντονιστή ή του εκπαιδευτή και μοιράζοντας έναν κοινό στόχο (Atkinson, 2018).

Η μετασχηματιστική μάθηση συμβαδίζει συχνά με τον αυτό-προβληματισμό. Αυτό συνεπάγεται αμφισβήτηση των υποθέσεων στις οποίες βασίζονται οι άνθρωποι για να κατανοήσουν τον κόσμο. Για παράδειγμα, μπορεί να προωθηθεί η μετασχηματιστική μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων που βοηθούν τους μαθητές να συσχετίσουν τις νέες γνώσεις με τις δικές τους εμπειρίες ζωής. Η διερεύνηση των ερωτήσεων που προωθούν την κριτική σκέψη δεν έχει εύκολη ή απλή απάντηση. Είναι πιθανό να τεθούν κρίσιμοι προβληματισμοί σε επίσημα μαθήματα ζητώντας από τους

συμμετέχοντες να απαντήσουν σε ερωτήσεις μέσω blogging και άλλων εσωτερικών κοινωνικών εργαλείων. Μπορεί επίσης να αποτελεί μέρος διαδικτυακών συζητήσεων. Ένας από τους πιο ισχυρούς τρόπους για την προώθηση της μετασχηματιστικής μάθησης είναι η προσφορά άμεσων εμπειριών που είναι σημαντικές για τους μαθητές. Για παράδειγμα, οι γιατροί και οι νοσοκόμες που μελετούν την ανακουφιστική φροντίδα μπορούν να επισκεφθούν νοσοκομεία, γραφεία τελετών και εργαστήρια ανατομίας. Μέσο αυτής της ιδέας μπορεί να μεταφερθεί η μάθηση στο χώρο εργασίας ξεκινώντας για παράδειγμα προγράμματα που να ενθαρρύνουν την εμπειρία με άμεσο τρόπο. Για παράδειγμα, οι εργαζόμενοι που επιθυμούν να αναπτύξουν ηγετική ικανότητα θα μπορούσαν να ξεκινήσουν μια κοινωνικά επωφελή εκστρατεία για να ηγηθούν στο χώρο εργασίας τους.

Ένας άλλος παράγοντας που ενθαρρύνει τη μετασχηματιστική μάθηση είναι η αυτογνωσία και η ετοιμότητα ενός ατόμου να εκτεθεί στην εμπειρία. Μερικές μελέτες έδειξαν ότι τα άτομα που είχαν μια μεταβατική νοοτροπία ήταν πιο πιθανό να βιώσουν μια μεταμόρφωση. Μπορεί να ήταν στη μέση ενός διλήμματος ή στα όρια της ικανότητάς τους να δημιουργήσουν νόημα με το τρέχον επίπεδο γνώσης τους. Το συμπέρασμα είναι ότι είναι σημαντικό να βοηθούνται οι μαθητές ώστε να αναπτύξουν τον τύπο της αυτογνωσίας και της αποδοχής της δυσφορίας προκειμένου να επιτραπεί η πραγματοποίηση ενός μετασχηματισμού (Merriam & Baumgartner, 2020).

Η συζήτηση είναι μια κρίσιμη πτυχή της μετασχηματιστικής μάθησης και υπάρχουν οφέλη στο να υπάρχει η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Πρώτον, ορισμένοι ενήλικες νιώθουν πιο άνετοι να μιλούν στον διαδικτυακό χώρο από ότι αυτοπροσώπως καθώς έτσι φαίνεται να είναι πιο αφοσιωμένοι στη μάθηση. Επίσης, οι διαδικτυακές συζητήσεις είναι ευέλικτες ως προς τον τρόπο που μπορούν να πραγματοποιηθούν. Μπορεί δηλαδή να πραγματοποιούνται ασύγχρονα σε φόρουμ οπότε οι συμμετέχοντες έχουν χρόνο να σκεφτούν τις απαντήσεις τους ή μπορεί να πραγματοποιούνται συγχρόνως σε αίθουσες συνομιλίας. Επιπλέον οι διαδικτυακές συζητήσεις μπορεί να συμβαίνουν και φυσικά όταν μικρές ομάδες ατόμων καλούνται να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα προβλήματα και ζητήματα.

Τέλος, μεγάλο μέρος της έρευνας στη μετασχηματιστική μάθηση εξετάζει τους μαθητές στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Η έρευνα επισημαίνει ότι αυτός ο τύπος βαθύτερης μάθησης περιλαμβάνει την οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων και απαιτεί περισσότερα από εφάπαξ μαθήματα. Απαιτεί αλλαγές στον χώρο εργασίας που

καλλιεργούν μια κουλτούρα μάθησης, υποστήριξης, προβληματισμού και ουσιαστικής συνομιλίας (Russell, 2019).

2.3.3. Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση είναι αρκετά δημοφιλής στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς οι ενήλικες μαθητές αποκτούν γνώσεις μέσα από την εμπειρία. Οι ενήλικες εκπαιδευτικοί παρακινούνται επίσης από μια πραγματική επιθυμία να αντιμετωπίσουν μια γενική έλλειψη αναγνώρισης ή ανταμοιβής για την εμπειρία στους χώρους εργασίας και την τριτοβάθμια εκπαίδευση επειδή η βιωματική γνώση ήταν παραδοσιακά αναξιόπιστη όταν επικεντρώθηκε όμως στην εμπειρία των μαθητών αμφισβήτησε τους καθιερωμένους τρόπους σκέψης της παιδαγωγικής αυτής για την εκπαίδευση ως πρόγραμμα, τον εκπαιδευτικό ως αυθεντία και τη γνώση ως θεωρία. Η έννοια της βιωματικής μάθησης έχει χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί σε οτιδήποτε από κιναισθητικές κατευθυνόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην τάξη έως ειδικά έργα στο χώρο εργασίας που εμπεριέχουν «κριτικό διάλογο» με επικεφαλής έναν διαμεσολαβητή στη μάθηση που δημιουργείται μέσω κινήσεων κοινωνικής δράσης, ακόμη και σε περιπέτειες δημιουργίας ομάδων. Τα προβλήματα ορισμού συνεχίζονται όταν κάποιος προσπαθεί να αποσυνδέσει την έννοια της βιωματικής μάθησης από εμπειρίες που σχετίζονται συνήθως με την τυπική εκπαίδευση, όπως συζητήσεις στην τάξη, ανάγνωση και ανάλυση και προβληματισμό (Michelson, 2020).

Έχουν τεθεί σημαντικά ερωτήματα σχετικά με την εισβολή των εκπαιδευτικών στη συνεχή βιωματική μάθηση των ανθρώπων. Μερικές φορές αυτή η εκπαιδευτική εισβολή ως προς τη διαχείριση της μάθησης γίνεται για οικονομικούς στόχους μετατρέποντας την εμπειρία σε παραγωγικό αντικείμενο ή γνώση. Μερικές φορές η εισβολή διασφαλίζει τη συμμόρφωση και υποστηρίζει τις υπάρχουσες κυρίαρχες κατηγορίες γνώσεων όπως όταν η εμπειρία των ενηλίκων διαμορφώνεται και αξιολογείται μέσω προηγούμενων διαδικασιών αξιολόγησης της μάθησης. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η σύνδεση των θεσμικών προτύπων και του πώς γίνεται αντιληπτή η γνώση. Ακόμα η εκπαίδευση είναι η παρακολούθηση όπως όταν οι ενήλικες καλούνται να εξηγήσουν την προσωπική τους εμπειρία σε μια εκπαιδευτική ομάδα ή να τη μοιραστούν σε γραπτά ανακλαστικά ημερολόγια. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την εμπειρία αυτή ως κάτι που πρέπει να παραχθεί ή να σχεδιαστεί για να «παρακινήσει» τους μαθητές και να βελτιώσει την εκπαίδευση τους.

Το θέμα είναι ότι η εκτίμηση και η παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη βιωματική μάθηση των άλλων δεν είναι ούτε ουδέτερη ούτε αθώα (Lewis & Thompson, 2017).

Ο όρος βιωματική μάθηση χρησιμοποιείται συχνά για τη διάκριση της συνεχιζόμενης δημιουργίας νοημάτων από τη θεωρία και τη μη κατευθυνόμενη «άτυπη» εμπειρία ζωής από την «τυπική» εκπαίδευση. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η βιωματική μάθηση θεωρείται συχνά ριζοσπαστική καθώς συνδέεται με την ενδυνάμωση των μαθητών. Σε άμεση πρόκληση για πειθαρχικά σώματα θεωρητικών και κανονικών γνώσεων, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για τη βιωματική μάθηση συνήθως υπερασπίστηκε την αναγνώριση και την αποτίμηση των προσωπικών πρακτικών γνώσεων του μαθητή και της ανεπίσημης ή τυχαίας εμπειρίας. Η εμπειρία ως σημείο εκκίνησης για μάθηση έχει τη δυνατότητα τουλάχιστον να διαβρώσει τα παραδοσιακά όρια μεταξύ γνώσεων και δεξιοτήτων επαγγελματικής και ακαδημαϊκής μάθησης και μεταξύ επιστημονικών κλάδων. Μεγάλο μέρος της έμφασης στη βιωματική μάθηση κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα έχει ως στόχο να αμφισβητήσει την επικρατούσα λογική ότι η αξιολογητή ή νόμιμη εκπαίδευση σχεδιάζεται και εγκρίνεται σωστά και εμφανίζεται μόνο σε προγράμματα, ιδρύματα και αίθουσες διδασκαλίας. Για μερικούς η ενδυνάμωση των μαθητών σήμαινε μετασχηματισμό μέσω της αναγνώρισης της δύναμης της (άτυπης) εμπειρίας κάποιου και της ονομασίας της καταπίεσης που έχει υποστεί ως βήμα προς την προσωπική χειραφέτηση και ενδεχομένως ανάληψη δράσης για αλλαγή. Ωστόσο, άλλοι υποστήριξαν ότι υπήρξε μια αλλαγή και ότι η βιωματική μάθηση καθιερώνεται από μόνη της και αναπτύσσει τις δικές της ορθοδοξίες (Badyal, & Singh, 2017).

Υπάρχουν διαφορετικές θεωρίες σχετικά με τη φύση της βιωματικής μάθησης που κατηγοριοποιούνται σε τρεις κύριες θεωρίες:

1^η Θεωρία : Η φαινομενολογική παράδοση του Boud και των συνεργατών του, η οποία αναλύει τις συναισθηματικές καταστάσεις υποδηλώνοντας ότι ο προβληματισμός ξεκινά με την ανάλυση του τρόπου παρατήρησης, επικοινωνίας, σκέψης και δράσης του μαθητή.

2^η Θεωρία : Η παράδοση της κριτικής θεωρίας των Habermas, Mezirow και Freire θεωρεί τον αυτο-συλλογισμό ως κεντρικό στοιχείο της μάθησης και της ανάπτυξης των ενηλίκων μαθητών, με στόχο η βιωματική μάθηση να διορθώνει πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες που περιορίζουν την ανάπτυξη ενός μαθητή.

3^η Θεωρία : Οι παραδόσεις της θεωρητικής θέσης και της δράσης της τοποθετημένης γνώσης και της αδρανοποίησης τονίζουν το ρόλο της πολιτιστικής δράσης και της

ανάλυσής της, επικρίνοντας όσους χωρίζουν την έννοια της εμπειρίας από τις κοινωνικό-ιστορικές της ρίζες.

Κάθε μία από αυτές τις τρεις απόψεις προσφέρει έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης της φύσης της εμπειρίας και της σχέσης της με τη μάθηση. Και οι τρεις βασίζονται σε συγκεκριμένες παραδοχές σχετικά με το τι είναι η γνώση, πώς κατασκευάζεται, πώς να λογίζονται γνώστες και πώς οι γνώστες σχετίζονται με το περιβάλλον τους.

Όσον αφορά την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων στον τομέα της βιωματικής μάθησης έχουν διακριθεί τέσσερις διαφορετικές **μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής** που αποκαλούνται «**χωριό**» :

1^ο Χωριό : Διαπίστευση της μάθησης που προέρχεται από την εμπειρία με σκοπό την είσοδο στην εκπαιδευτική πρόοδο ή την απασχόληση. Αυτό είναι γνωστό ως Αξιολόγηση Προηγούμενης Εμπειρίας και Μάθησης (APEL), Εκτίμηση Προηγούμενης Μάθησης (PLA) ή Αναγνώριση Προηγούμενης Μάθησης (RPL). Για εκπαιδευτικούς που συγκεντρώνονται σε αυτό το «χωριό», ο προβληματισμός αφορά την καταγραφή και την αξιολόγηση της εμπειρίας. Το πρώτο μοντέλο ήταν το U.S. GI Bill του 1946, το οποίο ασχολήθηκε με τους επιστρέφοντες βετεράνους του Β' Παγκοσμίου Πολέμου που ήθελαν η εμπειρία τους να πιστωθεί για να εισέλθουν στο πανεπιστήμιο, οπότε εκτιμήθηκε χρησιμοποιώντας παραδοσιακά πανεπιστημιακά υλικά.

2^ο Χωριό. Χρήση της βιωματικής μάθησης για την πρόκληση σχολείων και προγραμμάτων σπουδών ανώτερης και συνεχούς εκπαίδευσης. Προερχόμενοι από την προοδευτική παράδοση του Dewey, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν την κρυφή ανεκμετάλλευτη γνώση τους μέσω προβληματισμού σχετικά με την εμπειρία της ζωής.

3^ο Χωριό : Εστίαση στην κοινωνική αλλαγή. Σε αυτήν τη ριζοσπαστική παράδοση, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να βλέπουν έξω από τον ιδιωτικό τους κόσμο στοχασμού και να συνειδητοποιούν την ευρύτερη κοινωνικό-πολιτισμική δυναμική και την ιστορία που διαμορφώνεται τόσο την εμπειρία της ζωής τους όσο και από τους τρόπους προβληματισμού τους.

4^ο Χωριό: Εστίαση στην ατομική ανάπτυξη. Από ανθρωπιστική άποψη οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το χωριό ενθαρρύνουν τον προβληματισμό των μαθητών για την προσωπική τους ανάπτυξη αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την αυτό-μάθηση (Michelson, 2020).

Η οργανωτική αρχή που διέπει τον καταμερισμό της πρακτικής σε αυτά τα χωριά είναι ο σκοπός του εκπαιδευτικού όσον αφορά τα επιθυμητά αποτελέσματα για τον μαθητή. Τα χωριά δεν κάνουν διάκριση μεταξύ τρόπων πραγματικής σύλληψης της εμπειρίας και της διαδικασίας της γνώσης ή της «μάθησης» που εμπλέκεται μέσα σε αυτή. Υπάρχουν τέσσερα χωριά εκπαιδευτικού σκοπού για το πώς διαφορετικές διαστάσεις της βιωματικής μάθησης συνδυάζονται με την πρακτική εκπαίδευσης ενηλίκων. **Υπάρχουν επίσης τρεις βασικοί προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής πρακτικής για να εξεταστούν οι διαφορετικές διαστάσεις της βιωματικής μάθησης:**

1. **Προοδευτικός**, εστιάζοντας στην ευθύνη των ατόμων έναντι της κοινωνίας τους και βλέποντας την εκπαίδευση ως μέσο επίλυσης προβλημάτων κοινωνικής και πολιτικής μεταρρύθμισης.
2. **Ανθρωπιστικός**, εστιάζοντας στον μαθητή σαν επίκεντρο μιας διαδικασίας ανακάλυψης και αυτό-ολοκλήρωσης σε μια προσπάθεια για προσωπικό εμπλουτισμό, ολοκλήρωση και ψυχολογική ανάπτυξη.
3. **Ριζοσπαστικός**, εστιάζοντας στην κοινωνική και ατομική απελευθέρωση μέσω της αμφισβήτησης και της επανερμηνείας των πολιτιστικών υποθέσεων της εμπειρίας και της μετάβασης σε δράση για μεταμόρφωση (Badyal & Singh, 2017).

2.3.4. Αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση (Self-Directed Learning)

Η αυτό-κατεύθυνση στη μάθηση ενηλίκων αποτελεί θέμα αυξανόμενου ενδιαφέροντος και διερεύνησης από μελετητές και επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενηλίκων ήδη από τα μέσα του 1900. Δεκάδες εκπαιδευτικοί έχουν εκπροσωπήσει την πρακτική αυτή με μια ποικιλία όρων όπως η αυτοδιδασκαλία, η ανδραγωγία, η αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, η ανεξάρτητη μελέτη, η αυτόνομη μάθηση, η αυτό-προγραμματισμένη μάθηση, τα προγράμματα μάθησης ενηλίκων, η ανεξάρτητη μελέτη, η διά βίου μάθηση και η αυτό-διδασκτική. Όμως κάθε ένας από αυτούς τους όρους δίνει έμφαση κυρίως στην αυτό-επιβαλλόμενη ευθύνη του κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Knowles είναι ο κύριος εκπαιδευτικός πίσω από τη θεωρία της ανδραγωγίας ή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ως εκ τούτου, πρότεινε ότι οι μαθητές γίνονται όλο και περισσότερο αυτό-κατευθυνόμενοι καθώς ωριμάζουν. Η SDL μπορεί να θεωρηθεί και ως η μάθηση υπό τις ενέργειες κάποιου (αυτόματος σχηματισμός) σε αντίθεση με τη μάθηση μέσω των ενεργειών των άλλων (έτερο-σχηματισμός) (Curran, et all, 2018).

Έχουν περιγράψει **3 βασικοί στόχοι για την SDL:**

1. Βελτιώνει την ικανότητα των μαθητών να είναι αυτό-προσδιορισμένοι στις σπουδές τους.
2. Προωθεί τη μεταμορφωτική μάθηση.
3. Προωθεί τη χειραφέτηση στη μάθηση και τη κοινωνική δράση ως αναπόσπαστο μέρος της SDL.

Ο πρώτος στόχος είναι σαφώς αγκυροβολημένος στον ανθρωπισμό, ο οποίος θέτει ότι η εκμάθηση κατά προτίμηση πρέπει να ξεκινάει από μόνη της με μια αίσθηση ανακάλυψης και να προέρχεται από τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή. Εκείνοι που στηρίζονται σε μια ανθρωπιστική φιλοσοφία υποστηρίζουν ότι η SDL πρέπει να έχει ως στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να είναι αυτό-κατευθυνόμενος. Ιδανικά καθώς οι μαθητές ωριμάζουν, μετακινούνται από μια αυτό-εξαρτώμενη προσωπικότητα σε μια πιο αυτό-κατευθυνόμενη και αυτόνομη. Αυτό αποτελεί τόσο μια διαδικασία όσο και ένα επιθυμητό αποτέλεσμα καθώς ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να διευκολύνουν αυτήν τη διαδικασία. Γι' αυτό όποτε είναι δυνατόν τα κίνητρα των μαθητών για εκμάθηση πρέπει να καλλιεργούνται πρωτίστως με βάση τα εσωτερικά σε σύγκριση με τα εξωτερικά. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι συνήθως πιο ισχυρά και αποτελεσματικά και πιο συνεπή με μια πραγματικά ανεξάρτητη, αυτόνομη και αυτοκινούμενη επιθυμία για μάθηση και αλλαγή.

Ο στόχος δύο είναι αγκυροβολημένος στο ότι η κριτική διαδικασία προβληματισμού ως εγγενές και κρίσιμο συστατικό της SDL οδηγεί σε μετασχηματιστική μάθηση. Επιπλέον η κριτική σκέψη και η μετασχηματιστική μάθηση υποστηρίζουν τον τρίτο στόχο της προώθησης της χειραφετητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης. Το τελευταίο στηρίζεται επίσης στο ότι μέσω του κριτικού προβληματισμού και της SDL οι μαθητές μπορούν πραγματικά να χειραφετηθούν και να ασκήσουν θετικές κοινωνικές δράσεις. Η αυτό-κατεύθυνση και η αυτοδιάθεση μπορούν να επιτευχθούν μόνο όταν προτιμάται η εκπαίδευση που θέτει προβληματισμούς και η οποία επιλύει την αντίφαση μαθητή-δασκάλου αναγνωρίζοντας ότι η αποτελεσματική γνώση δεν κατατίθεται από το έναν (ο δάσκαλος) στον άλλο (ο μαθητής), αλλά αντί αυτού μέσω της κριτικής σκέψης, της ανταλλαγής πληροφοριών και του διαλόγου μεταξύ των δύο (Parker & Roessger, 2020).

2.3.5. Εκμάθηση βάσει έργου (Project Based Learning)

Η εκμάθηση βάσει έργου αναπτύχθηκε αρχικά από τον John Dewey το 1897 υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές αποκτούν βαθύτερες γνώσεις μέσω της ενεργού συμμετοχής και εξερεύνησης των πραγματικών προβλημάτων, χαρακτηρίζοντας την ως «μάθηση με πράξη».

- Το Project Based Learning (PBL) απαιτεί από τους μαθητές να ζητούν σχόλια και να ελέγχουν συνεχώς τα αποτελέσματα. Αυτή η επαναληπτική διαδικασία πιστεύεται ότι αυξάνει την πιθανότητα της μακροχρόνιας διατήρησης των δεξιοτήτων και των γνώσεων.
- Απαιτεί επιπλέον τη χρήση διαφορετικών δεξιοτήτων όπως έρευνα, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία και επικοινωνία (Sohmen, 2020).

2.3.6. Εκμάθηση Δράσης

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Reg Revans το 1982 και αποτελεί μια προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων η οποία περιλαμβάνει την ανάληψη δράσης και τον προβληματισμό σχετικά με τα αποτελέσματα.

- Ο βασικός στόχος της εκμάθησης δράσης είναι να βελτιώσει τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και να απλοποιήσει τις προκύπτουσες λύσεις.
- Ο τρόπος που αντιμετωπίζει αυτή η προσέγγιση τα προβλήματα είναι είτε θέτοντας ερωτήσεις ώστε να διευκρινίσει το πρόβλημα είτε μέσω συλλογισμού. Με τον τρόπο αυτό είναι πιο πιθανό κατά την αρχή της Δράσης να εντοπιστούν πιθανές λύσεις και έτσι μόνο τότε μπορεί να προχωρήσει σε ανάληψη δράσης.
- Οι ερωτήσεις δημιουργούν ομαδικό διάλογο και συνεκτικότητα, αναπτύσσουν καινοτόμα και συστηματική σκέψη και βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Η εκμάθηση δράσης απαιτεί από την ομάδα να μπορεί να αναλάβει δράση για το πρόβλημα στο οποίο εργάζεται. Εάν οι μαθητές κάνουν προτάσεις μόνο η ομάδα χάνει την ενέργεια, τη δημιουργικότητα και τη δέσμευσή της.
- Πρέπει να υπάρχει ένας εκπαιδευτής που βοηθά την ομάδα να μάθει και να εργάζεται πιο έξυπνα και πιο αποτελεσματικά (Hirsh & Crow, 2018).

3. Επαγγελματική συμβουλευτική

3.1. Επαγγελματική συμβουλευτική στους ενήλικες μαθητές

Η συμβουλευτική δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια στατική δύναμη αλλά ως ένα ζωντανό “κοινωνικό εγχείρημα” το οποίο βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία εξέλιξης. Σε αυτή την εξελικτική της πορεία η συμβουλευτική πρέπει να εξετάζεται σε σχέση και συνάρτηση με το κοινωνικό-ιστορικό, πολιτικό-οικονομικό και το γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάγεται το άτομο και το επηρεάζει.

Η συμβουλευτική δεν χρησιμεύει ώστε να παρέχονται απλά πληροφορίες αλλά παίζει σημαντικό ρόλο και στην ενεργή συμμετοχή των εμπλεκόμενων. Δεν γίνεται να παρέχονται συμβουλές χωρίς ο ίδιος ο μαθητής να είναι ο πρωταγωνιστής της αναζήτησης για την λύση του προβλήματος του. Η συμβουλευτική δεν επηρεάζει τις στάσεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές των άλλων ατόμων καθώς δεν πρόκειται μόνο για διαδικασίες επιλογής ατόμων ούτε για απλές συνεντεύξεις παρά το ότι οι συνεντεύξεις αποτελούν μία από τις βασικότερες τεχνικές της συμβουλευτικής διαδικασίας (West-Olatunji, Williams, & Chan, 2018).

Ο Carl Rogers υποστηρίζει πως η συμβουλευτική συνίσταται σε μια σειρά άμεσων επαφών με το άτομο, σκοπός των οποίων είναι να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του. Θα μπορούσαν να αναφερθούν και πολλοί άλλοι ορισμοί εντός της διεθνούς βιβλιογραφίας, όμως η έννοια γίνεται καλύτερα κατανοητή μέσα από τη μελέτη της θεωρίας και των πράξεων, της φιλοσοφίας και της ιδεολογίας, του περιεχόμενου και των σκοπών της. Όπως και με πλήθος άλλων επιστημών, έτσι και στην περίπτωση της συμβουλευτικής ακολουθούνται οι σύγχρονες τάσεις της ολιστικής προσέγγισης στον άνθρωπο και της διεπιστημονικότητας. Εξαιτίας αυτού γίνεται χρήση άλλων επιστημών, όπου χρειάζεται, όπως της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας, της φιλοσοφίας, της επικοινωνίας και της οικονομίας (Zakaria, Warren, & Bakar, 2017).

Υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη συμβουλευτικής το οποίο αποδεικνύεται από το ευρύ φάσμα των θεμάτων ασχολίας της. Ορισμένα από αυτά είναι: Η συμβουλευτική για την σταδιοδρομία, η συμβουλευτική για την απασχόληση, η επαγγελματική συμβουλευτική, η συμβουλευτική για τους γονείς, η διαπολιτισμική συμβουλευτική, η συμβουλευτική της εργασίας και η σχολική συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική που αναφέρεται στην υποβοήθηση του ατόμου να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να προετοιμαστεί για τη μελλοντική επαγγελματική του ζωή ή να

αντιμετωπίσει προβλήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη, την επαγγελματική επιλογή ή την επαγγελματική προσαρμογή ονομάζεται επαγγελματική συμβουλευτική. Μέσα από την επαγγελματική συμβουλευτική τα άτομα εξελίσσονται, αναπτύσσουν πλήθος ικανοτήτων στο να λαμβάνουν αποφάσεις, ωριμάζουν επαγγελματικά και τελικά αποκτούν επαγγελματική ταυτότητα. Εξαιτίας αυτού στην περίπτωση της εκπαίδευσης η αρχική της ονομασία γινόταν μέσω των όρων της επαγγελματικής καθοδήγησης, οδηγητικής, επαγγελματικής εξερεύνησης και τελικά του επαγγελματικού προσανατολισμού ενώ έπειτα υπήρξε η επικράτηση του όρου Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αυτό σήμαινε την ταύτιση των δύο εννοιών της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού (West-Olatunji, Williams, & Chan, 2018). Ο χαρακτήρας της επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι περισσότερο ψυχολογικός και αναφέρεται στην υποβοήθηση και στήριξη στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων και στην λήψη αποφάσεων, ενώ ο επαγγελματικός προσανατολισμός ασχολείται και με ζητήματα της οικονομίας και της απασχόλησης (Zakaria, Warren, & Bakar, 2017).

Γενικά, κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων στόχος του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι να βοηθήσει κάθε πολίτη όλων των κοινωνιών στην απόκτηση επαγγελματικής κατεύθυνσης βάσει των προσόντων τους και της ομαλής ένταξής τους εντός της αγοράς εργασίας. Υπό αυτό το πρίσμα, ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει χαρακτήρα κοινωνικού θεσμού ο οποίος αναζητά να ικανοποιήσει κοινωνικές ανάγκες παραγωγικού δυναμικού και ταυτόχρονα να αξιοποιήσει τον τελευταίο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Βάσει αυτού του συλλογισμού ο επαγγελματικός προσανατολισμός θα οριζόταν ως «το σύνολο των ενεργειών που πραγματοποιούνται κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό από επιστήμονες με ειδική κατάρτιση, οι οποίες αποσκοπούν στην υποβοήθηση του ατόμου να πάρει μόνο του τις πιο κατάλληλες για τον εαυτό του αποφάσεις όσον αφορά στην επαγγελματική του ζωή και την προετοιμασία του γι' αυτήν». Μετέπειτα, μέσω του σχολικού προσανατολισμού παρέχονταν υπηρεσίες σε κάθε μαθητή στην σχολική τους σταδιοδρομία ώστε να βοηθηθεί η επιλογή της κατεύθυνσης για τις σπουδές που θα ακολουθούσαν. Στην Ελλάδα τείνει να υπάρξει αντικατάσταση όλων των παραπάνω όρων με τους όρους της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού ή της επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού εντός του οποίου εμπεριέχεται κάθε παραπάνω λειτουργία (Poh, 2018).

3.2. Καριέρα και επάγγελμα

Μία από τις πιο κρίσιμες αποφάσεις στη ζωή ενός ατόμου είναι να επιλέξει τη σωστή επαγγελματική σταδιοδρομία για αυτόν. Μια καριέρα μπορεί να νοηθεί ως το επάγγελμα το οποίο ένα άτομο ακολουθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και περιλαμβάνει όλα τα βήματα που έχουν ληφθεί για την ανάπτυξη και την επιτυχία του σε αυτό. Ο τρόπος ζωής ενός ατόμου καθορίζεται από την καριέρα που επιλέγει. Ο όρος «καριέρα» συχνά παρερμηνεύεται ως «επάγγελμα», αλλά υπάρχει μια λεπτή γραμμή μεταξύ των δύο που τα διαχωρίζει. Το επάγγελμα από την άλλη είναι μια απασχόληση συνήθως αμειβόμενη, η οποία απαιτεί από ένα άτομο να παρακολουθήσει παρατεταμένη εκπαίδευση από ένα συγκεκριμένο πανεπιστήμιο, ίδρυμα ή από έναν ειδικό.

3.2.1. Ορισμός του επαγγέλματος

Με τον όρο «επάγγελμα» εννοείται ένας τύπος οικονομικής δραστηριότητας τον οποίο ένα άτομο αναλαμβάνει μόνο εάν έχει τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και έχει εκπαιδευτεί για μια συγκεκριμένη περίοδο. Το άτομο που ασκεί κάποιο επάγγελμα ονομάζεται επαγγελματίας όπως οι γιατροί ασχολούνται με το ιατρικό επάγγελμα, οι δικηγόροι το νομικό επάγγελμα, οι μηχανικοί με το τεχνικό επάγγελμα κλπ.

Κάποιος μπορεί να αποκτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις από ένα κολέγιο, το πανεπιστήμιο ή το ίδρυμα ειδικά αφιερωμένο στο μάθημα σχετικά με αυτό. Επιπλέον, ορισμένα επαγγέλματα απαιτούν εξειδικευμένη κατάρτιση, για να γίνει κάποιος επαγγελματίας σε έναν συγκεκριμένο τομέα, ενώ επιτηρείται από ένα επαγγελματικό σώμα το οποίο καθορίζει επίσης τις κατευθυντήριες γραμμές ή τον κώδικα συμπεριφοράς που πρέπει να ακολουθούν όλα τα μέλη.

Επαγγελματίες που εργάζονται μόνοι τους δίχως να έχουν ανώτερο χρεώνουν αμοιβή για τις υπηρεσίες που παρέχουν στους πελάτες ως αντάλλαγμα και ονομάζονται «Ελεύθεροι επαγγελματίες» (Smolbik-Jęczmień, 2020).

3.2.2. Ορισμός της καριέρας

Με τον όρο «καριέρα» ορίζονται όλοι οι ρόλοι που αναλαμβάνει ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του όπως εκπαίδευση, κατάρτιση, θέσεις εργασίας, προφίλ εργασίας, εργασιακή εμπειρία και ούτω καθεξής. Είναι το αποτέλεσμα των αποφάσεων που παίρνει κανείς στη ζωή του, που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές,

προσωπικές και κοινωνικές του σχέσεις. Καθορίζει τον προσανατολισμό ενός ατόμου, τη δέσμευση για εργασία και την προθυμία να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί.

Η καριέρα είναι ένα ταξίδι μάθησης και εργασίας το οποίο είναι διαφορετικό για κάθε άτομο. Είναι η ακολουθία των επαγγελμάτων και αποτελεί το προφίλ εργασίας, δηλαδή των θέσεων εργασίας που εκτελεί ένα άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, των αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνει, της μετακίνησης και της μετάβασης μεταξύ των θέσεων εργασίας και της αίσθησης ικανοποίησης που προκύπτει από τη εκάστοτε συνεργασία με τον οργανισμό. Δεν ασχολείται με έναν συγκεκριμένο οργανισμό αλλά με όλες τις οργανώσεις στις οποίες ένα άτομο εργάστηκε κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Καθώς διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικούς στόχους σταδιοδρομίας, η μέτρηση της επιτυχίας όσον αφορά την καριέρα τους θα πρέπει να είναι επίσης διαφορετική. Αυτό σημαίνει ότι για μερικούς ανθρώπους ο μισθός, η θέση και η συχνότητα της προαγωγής θα ονομάζεται επιτυχία ενώ για μερικούς επιτυχία μπορεί να είναι η ευτυχία και η ικανοποίηση την οποία παίρνουν από την ανάληψη των καθηκόντων τους (Raque-Bogdan et all, 2018).

3.2.3. Διαφορές επαγγέλματος – καριέρας

Η διαφορά μεταξύ επαγγέλματος και καριέρας δίνεται παρακάτω:

Το **επάγγελμα** μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος απασχόλησης που απαιτεί επίσημα προσόντα και παρατεταμένη εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, η **καριέρα** αναφέρεται στην ακολουθία των σχετικών θέσεων εργασίας που αναλαμβάνει ένα άτομο στη ζωή του η οποία περιλαμβάνει θέσεις εργασίας, τίτλους που έχουν αποκτηθεί ή έργα που έχουν πραγματοποιηθεί.

Το **επάγγελμα** είναι απασχόληση. Αντιστρόφως, η **καριέρα** περιλαμβάνει το επάγγελμα με την έννοια ότι συνεπάγεται τον αριθμό των επαγγελμάτων και άλλων ρόλων τους οποίους αναλαμβάνει ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Έτσι, ένα άτομο μπορεί να κάνει καριέρα ως επιχειρηματίας ή ως γιατρός ή μπορεί να εργαστεί για έναν οργανισμό. Το επάγγελμα που αναλαμβάνεται από ένα άτομο θα βασίζεται στην εκπαίδευση και την παρεχόμενη εκπαίδευση αλλά η καριέρα ενός ατόμου εξαρτάται από τη φιλοδοξία του στη ζωή (Kluijtmans, et all, 2017).

Το **επάγγελμα** είναι μια απασχόληση προσανατολισμένη στις υπηρεσίες καθώς η παροχή υπηρεσιών είναι ο πρωταρχικός του στόχος. Αν και λαμβάνουν αμοιβή

για αυτό δεν μπορούν να εκμεταλλευτούν τους ανθρώπους επειδή πρωτίστως παρέχουν τις γνώσεις τους. Από την άλλη πλευρά, η **καριέρα** είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη. Οι άνθρωποι αναζητούν ευκαιρίες για να υπερέχουν στην καριέρα τους να έχουν καλύτερη αμοιβή και μια καλή θέση. Κάθε επάγγελμα έχει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές ή κώδικα δεοντολογίας που διαμορφώνονται από τον ρυθμιστικό φορέα. Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχει καθορισμένο σύνολο οδηγιών για μια καριέρα δηλαδή ένα άτομο είναι ελεύθερο να επιλέξει την καριέρα που επιθυμεί και να την ακολουθήσει.

Η καριέρα και το επάγγελμα είναι και οι δύο μακροπρόθεσμες προσπάθειες ζωής. Ενώ η **καριέρα** περιλαμβάνει όλες τις θέσεις εργασίας, τις επιχειρήσεις ή οποιοδήποτε άλλο είδος εργασίας που εκτελείται από ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, το **επάγγελμα** είναι μια απασχόληση για την οποία ένα άτομο πρέπει να έχει καλές γνώσεις και εμπειρογνωμοσύνη ώστε να παρέχει αποτελεσματικά υπηρεσίες σε άλλους (van der Wal et al, 2019).

3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος

Η επιλογή σταδιοδρομίας είναι ένα από τα μεγαλύτερα διλήμματα και προκλήσεις στη ζωή κάθε μαθητή. Περιλαμβάνει μια αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων που είναι πολύπλοκα αλληλένδετοι. Δεν είναι απλό καθήκον και συνεπάγεται μια δύσκολη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Παρακάτω θα αναλύσουμε κάποιους από αυτούς τους παράγοντες και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος του ατόμου.

- Παιδική ηλικία

Οι θεωρίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας επεκτείνονται καθώς προγράμματα που σχετίζονται με την επιλογή σταδιοδρομίας αναπτύσσονται για όλες τις ηλικίες, συμπεριλαμβανομένων των πολύ νέων. Ο Ginzberg πρότεινε μια θεωρία που περιγράφει τρία στάδια ζωής που σχετίζονται με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας. Το πρώτο στάδιο η φαντασία, όπου σχηματίζονται πρώιμες ιδέες για τη σταδιοδρομία λαμβάνει χώρα μέχρι την ηλικία των 14 ετών.

- Κουλτούρα

Η φυλετική και εθνοτική καταγωγή καθώς και η κουλτούρα της περιοχής του ατόμου, της τοπικής κοινότητας και της εκτεταμένης οικογένειας μπορεί να επηρεάσουν τις αποφάσεις σταδιοδρομίας. Ο πολιτισμός διαμορφώνει συχνά τις αξίες

και τις προσδοκίες καθώς σχετίζονται με πολλά μέρη της ζωής, συμπεριλαμβανομένων των θέσεων εργασίας και της σταδιοδρομίας. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική σταδιοδρομίας έχει αναδειχθεί ως εξειδικευμένος τομέας για να ληφθούν υπόψη αυτές οι επιρροές κατά την παροχή συμβουλών σε πελάτες και μαθητές. Δεν μπορούν να αποδοθούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας σε κανένα από τα άτομα της αλλά έχοντας επίγνωση των αξιών και των προσδοκιών του πολιτισμού μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του πώς γίνονται οι επιλογές σταδιοδρομίας (Ahmed, Sharif, & Ahmad, 2017).

- Φύλο

Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν βιώσει στερεότυπα που σχετίζονται με την καριέρα. Το φύλο είναι ένας παράγοντας που περιλαμβάνεται σε πολλαπλές θεωρίες και προσεγγίσεις ανάπτυξης σταδιοδρομίας συμπεριλαμβανομένων της κοινωνικής μάθησης και της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Το πώς κάποιος βλέπει τον εαυτό του ως άτομο μπορεί να επηρεάσει τόσο τις ευκαιρίες όσο και τα εμπόδια που αντιλαμβάνεται καθώς λαμβάνει αποφάσεις σταδιοδρομίας. Οι μελέτες για το φύλο και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας συνεχίζονται καθώς οι ρόλοι ανδρών και γυναικών στο εργατικό δυναμικό και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξελίσσονται.

- Τα ενδιαφέροντα

Η Τυπολογία Καριέρας του Holland χρησιμοποιείται ευρέως για τη σύνδεση τύπων προσωπικότητας και τομέων σταδιοδρομίας. Αυτή η θεωρία καθιερώνει ένα σύστημα ταξινόμησης που ταιριάζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις προσωπικές προτιμήσεις με τα χαρακτηριστικά της εργασίας. Οι Κώδικες Holland είναι έξι τύποι προσωπικότητας/καριέρας που βοηθούν στην περιγραφή ενός ευρέος φάσματος επαγγελμάτων. Κάποιος μπορεί να μάθει τους Κωδικούς Holland του και να λάβει μια λίστα σχετικών επαγγελμάτων συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο όπως αυτό που παρέχεται από το Υπουργείο Εργασίας (Hsiao & Nova, 2016).

- Προσωπικότητα

Το να είναι κάποιος εργαζόμενος είναι ένας από τους πολλούς ρόλους κατά διάρκεια της ζωής του όπως μαθητής, γονέας και παιδί. Η θεωρία της διάρκειας ζωής του Super αντιμετωπίζει άμεσα το γεγονός ότι ο καθένας παίζει πολλούς ρόλους στη ζωή του και ότι αυτοί οι ρόλοι αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ζωής. Το πώς σκέφτεται τον εαυτό του σε αυτούς τους ρόλους, οι απαιτήσεις τους και οι εξωτερικές δυνάμεις

που τους επηρεάζουν, μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο εξετάζει γενικά τη σταδιοδρομία και πώς κάνει επιλογές για τον εαυτό του.

Η κατανόηση του τύπου προσωπικότητάς μπορεί να βοηθήσει την εξέλιξη της καριέρας με διάφορους τρόπους.

- 1) Μπορεί να βοηθήσει να επιλεγθεί ένας τομέας καριέρας που ταιριάζει καλύτερα στη σύνθεση της προσωπικότητάς του ατόμου.
- 2) Μπορεί να αυξήσει την επίγνωσή για το μαθησιακό στυλ ώστε να μπορεί να επωφεληθεί καλύτερα από την εκπαίδευση που σχετίζεται με τη σταδιοδρομία.
- 3) Η κατανόηση των προτιμήσεων της προσωπικότητάς μπορεί να βοηθήσει να διαχειριστεί καλύτερα τις εργασιακές προκλήσεις που αναπόφευκτα αυξάνονται κατά τη διάρκεια της καριέρας.
- 4) Η γνώση του Τύπου Προσωπικότητάς, και ιδιαίτερα η γνώση των συγκεκριμένων λεπτομερειών του ατομικού τύπου θα βοηθήσει σε μια αναζήτηση εργασίας τόσο στο μάρκετινγκ του εαυτού όσο και στην αξιολόγηση των ευκαιριών που προκύπτουν (Al Subait, et all, 2017).

- Προηγούμενες εμπειρίες

Οι θεωρίες Κοινωνικής Μάθησης και Προγραμματισμένης Σύμπτωσης του Krumboltz αντιμετωπίζουν παράγοντες που σχετίζονται με τις εμπειρίες με άλλους και σε προηγούμενες εργασιακές καταστάσεις. Έχοντας θετικές εμπειρίες και πρότυπα που εργάζονται σε συγκεκριμένες σταδιοδρομίες μπορεί να επηρεάσει το σύνολο των σταδιοδρομιών που θεωρούνται ως επιλογές για κάποιον. Μια πτυχή της θεωρίας της κοινωνικής γνωστικής σταδιοδρομίας αναφέρεται στο γεγονός ότι είναι πιθανό το άτομο να εξετάσει το ενδεχόμενο να συνεχίσει ένα συγκεκριμένο έργο εάν είχε μια θετική εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο, εστιάζει σε τομείς στους οποίους έχει αποδείξει επιτυχία και επέτυχε θετική αυτοεκτίμηση (Ahmed, Sharif, & Ahmad, 2017).

- Δεξιότητες, ικανότητες και ταλέντα

Λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητές, τις ικανότητες και τα ταλέντα καθώς και το πώς μπορούν αυτά να ταιριάζουν σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα προέρχεται ένας από τους πρώτους τομείς ανάπτυξης της σταδιοδρομίας οι θεωρίες Trait-Factor που εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται και σήμερα. Αυτές οι θεωρίες συνιστούν τη δημιουργία επαγγελματικών προφίλ για συγκεκριμένες θέσεις εργασίας καθώς και τον εντοπισμό μεμονωμένων διαφορών, αντιστοίχιση ατόμων με επαγγέλματα βάσει αυτών των διαφορών. Μπορούν να προσδιοριστούν οι δραστηριότητες που

απολαμβάνει το άτομο και οι δραστηριότητες στις οποίες έχει επίπεδο ικανότητας μέσω μιας επίσημης αξιολόγησης.

- Κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες

Όλες οι επιλογές σταδιοδρομίας πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της κοινωνίας και της οικονομίας. Αρκετές θεωρίες σταδιοδρομίας όπως η Θεωρία Κοινωνικής Γνωστικής Σταδιοδρομίας και η Κοινωνική Μάθηση αντιμετωπίζουν αυτό το πλαίσιο εκτός από άλλους παράγοντες. Τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στη ζωή κάποιου μπορεί να επηρεάσουν τις επιλογές που έχει στη διάθεσή του και ακόμη και να υπαγορεύσουν τις επιλογές του σε κάποιο βαθμό. Οι αλλαγές στην οικονομία και την επακόλουθη αγορά εργασίας μπορεί επίσης να επηρεάσουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας (Ibrahim, et al, 2017).

4. Mentoring

4.1. Ορισμός

Οι εκπαιδευτικοί στρέφουν όλο και περισσότερο την προσοχή και τους πόρους τους στην προτεραιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των ενήλικων μαθητών. Τα προγράμματα καθοδήγησης των εκπαιδευτικών θεωρούνται πλέον ως μια αποτελεσματική προσέγγιση ανάπτυξης του προσωπικού για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς. Με την καθιέρωση προγραμμάτων καθοδήγησης δασκάλων, εξυπηρετούνται δύο σημαντικοί σκοποί: οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έχουν μια ισχυρή αρχή στην σταδιοδρομία τους, και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί στην τάξη που υπηρετούν ως μέντορες λαμβάνουν αναγνώριση και κίνητρα.

Οι ερευνητές πιστεύουν ότι το mentoring μπορεί να είναι μια πολύτιμη διαδικασία στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για αρχάριους εκπαιδευτικούς καθώς και βετεράνους δασκάλους. Η υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών στην αρχή συμβάλλει στη διατήρηση νέων εκπαιδευτικών στο σχολικό σύστημα. Η τυποποίηση του ρόλου του μέντορα για έμπειρους δασκάλους δημιουργεί μια άλλη θέση στη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στον επαγγελματισμό της εκπαίδευσης. Η σημασία του mentoring για τους αρχικούς εκπαιδευτικούς αποκτά ευρύτερη αναγνώριση.

Το 1993, το Γραφείο Υπηρεσιών Προσωπικού στο Υπουργείο Παιδείας της Χαβάης δημοσίευσε «Κατευθυντήριες γραμμές για προγράμματα εκπαιδευτικών μεντόρων». Ο σκοπός αυτών των κατευθυντήριων γραμμών που αναπτύχθηκε σε συνεργασία με την Ένωση Καθηγητών της Πολιτείας της Χαβάης ήταν «να αναπτύξει πρόσθετα προγράμματα εκπαιδευτικών μεντόρων στα σχολεία και να υποστηρίξει υπάρχοντα προγράμματα μέντορα». Καθώς η προσοχή συνεχίζει να επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς ως βασικό παράγοντα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στην ανάγκη τους για συνεχή βελτίωση και υποστήριξη το mentoring γίνεται μια βιώσιμη επιλογή στην εκπαιδευτική πολιτική. Χωρίς αυτή την εστίαση στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι οι προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τελικά θα αποτύχουν (Dominguez, & Kochan, 2020).

Το mentoring είναι επαγγελματική ανάπτυξη που σκοπός του είναι να βοηθήσει έναν ενήλικο μαθητή να βελτιώσει την πρακτική του είτε πρόκειται για διδασκαλία είτε για ηγεσία. Επομένως η διδασκαλία είναι πολύ πιο δομημένη από το

mentoring. Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αγκυροβολημένη στους στόχους (οι στόχοι του εκπαιδευτή, οι στόχοι του σχολείου και οι στόχοι των μαθητών). Οι επίσημες συμφωνίες σχετικά με τις συναντήσεις, την εμπιστευτικότητα και τις διαδικασίες καθορίζονται στην αρχή της σχέσης διδασκαλίας..

Ο μέντορας είναι δάσκαλος ο οποίος διευκολύνει τη μάθηση κάποιου άλλου. Προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στο mentoring ενός άλλου ενήλικα, ένας εκπαιδευτής χρειάζεται ένα εκτεταμένο σύνολο εργαλείων. Ο εκπαιδευτής δεν χρειάζεται να είναι ειδικός στον ίδιο ακριβώς τομέα με το άτομο που εκπαιδεύει (δηλαδή: ένας πρώην δάσκαλος της β' τάξης μπορεί να προπονήσει αποτελεσματικά έναν νέο δάσκαλο 1ης τάξης ή ένας δάσκαλος Αγγλικών γυμνασίου μπορεί να προπονήσει αποτελεσματικά ένα καθηγητή μαθηματικών γυμνασίου που αγωνίζεται με τη διαχείριση της τάξης). Ωστόσο, ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει εμπειρία στον τομέα της διδασκαλίας (κάποιος που δεν έχει διδάξει ποτέ δεν μπορεί να προπονήσει αποτελεσματικά έναν δάσκαλο).

Η βασική διαφορά μεταξύ mentoring και διδασκαλίας στα σχολεία έγκειται στο σκοπό της υποστήριξης και της τυπικότητας γύρω από τη διαδικασία. Η διδασκαλία είναι πολύ πιο επίσημη από το mentoring και έχει έναν πιο εκτεταμένο τελικό στόχο (MacLennan, 2017).

4.2. Ιστορική αναδρομή

Η εμφάνιση του όρου Mentoring στη διεθνή βιβλιογραφία έγινε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 80' με περιγραφή των χαρακτηριστικών του μέντορα αποτελώντας την έναρξη του σύγχρονου μεντορισμού. Παρόλα αυτά, ήδη από την δεκαετία του 70 πήρε τη μορφή ενός τρόπου εκπαίδευση των στελεχών από τις επιχειρήσεις για την εξασφάλιση της παραμονής τους εντός του επαγγέλματος, δημιουργίας προϋποθέσεων περαιτέρω εξέλιξης και σταδιοδρομίας και διαμόρφωσης ηγετικών φυσιογνωμιών.

Το mentoring εφαρμόστηκε ευρέως επίσημα στην βιομηχανία, στις επιχειρήσεις, στην πολιτική, τη νομική και την ιατρική. Από το 80 μέχρι και σήμερα το mentoring έχει μεγάλη δημοτικότητα σε πολλές χώρες, κατά κύριο λόγο σε αγγλόφωνες καπιταλιστικές χώρες και η διάδοση του γίνεται όλο και περισσότερο ως ένα από τα στοιχεία για πολιτικές λύσεις σε πολλά πλαίσια. Είναι πλέον ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά στην αρχική κατάρτιση σε δημόσιες υπηρεσίες, για παράδειγμα στην διδασκαλία, στην νοσηλευτική και στην επαγγελματική καθοδήγηση,

καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους διευθυντές σε επιχειρήσεις. Το mentoring είναι επίσης το επίκεντρο σε πολλές κυβερνητικές πρωτοβουλίες στις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο τόσο της υποχρεωτικής όσο και μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ώστε να αντιμετωπιστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός ανάμεσα στους νέους. Η ύπαρξη του εντός της εκπαίδευσης ήταν συνήθως άτυπη υπό την έννοια ότι οι παλαιότεροι και κατ' επέκταση πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν να προστατεύσουν τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Στη σημερινή εποχή το mentoring εφαρμόζεται ευρέως σε κάθε νέο εκπαιδευτικό ώστε να ενταχθούν ομαλά στο επάγγελμα καθώς έχει αποδειχθεί ο καθοριστικός του ρόλος στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Στη σημερινή εποχή υπάρχει πλήθος προγραμμάτων ώστε να ενταχθούν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, με σκοπό την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης τους, την εξασφάλιση της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης και την καθιέρωση των βάσεων της δια βίου μάθησης, ώστε να υπάρξει ανταγωνιστικότητα των κοινωνιών μέσα από την εκπαίδευση (Noblit, Moore, & Senta, 2019).

4.3. Αναγκαιότητα mentoring

Στη σύγχρονη εποχή, η έννοια του mentoring έχει εφαρμογή σχεδόν σε κάθε φόρουμ μάθησης. Στους ακαδημαϊκούς ο μέντορας χρησιμοποιείται συχνά συνώνυμα με το σύμβουλο καθηγητών. Μια θεμελιώδης διαφορά μεταξύ mentoring και παροχής συμβουλών είναι κάτι παραπάνω από συμβουλευτική, το mentoring είναι μια προσωπική καθώς και επαγγελματική σχέση. Ένας σύμβουλος μπορεί ή όχι να είναι μέντορας ανάλογα με την ποιότητα της σχέσης. Μια σχέση mentoring αναπτύσσεται για μεγάλο χρονικό διάστημα κατά την οποία οι ανάγκες ενός μαθητή και η φύση της σχέσης τείνουν να αλλάζουν. Ένας μέντορας θα προσπαθήσει να γνωρίζει αυτές τις αλλαγές και να διαφοροποιήσει τον βαθμό και τον τύπο προσοχής, βοήθειας, συμβουλών, πληροφοριών και ενθάρρυνσης που παρέχει (Misawa & McClain, 2020).

Με την ευρεία έννοια που προορίζεται εδώ ένας μέντορας είναι κάποιος που ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για να βοηθήσει ένα άλλο άτομο να εξελιχθεί σε έναν επιτυχημένο επαγγελματία. Μερικοί φοιτητές, ιδίως εκείνοι που εργάζονται σε μεγάλα εργαστήρια και ιδρύματα, δυσκολεύονται να αναπτύξουν στενή σχέση με τον καθηγητή τους ή τον διευθυντή εργαστηρίου. Ίσως χρειαστεί να βρουν τον μέντορά

τους αλλού, ίσως έναν συνάδελφο φοιτητή, ένα άλλο μέλος της σχολής, έναν σοφό φίλο ή άλλο άτομο με εμπειρία που προσφέρει συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη. Στον τομέα της επιστήμης και της μηχανικής, ένας καλός μέντορας επιδιώκει να βοηθήσει έναν μαθητή να βελτιστοποιήσει μια εκπαιδευτική εμπειρία, να βοηθήσει την κοινωνικοποίηση του μαθητή σε μια πειθαρχική κουλτούρα και να βοηθήσει τον μαθητή να βρει την κατάλληλη εργασία. Αυτές οι υποχρεώσεις μπορούν να επεκταθούν πολύ πιο πέρα από την επίσημη σχολική εκπαίδευση και να συνεχιστούν στην καριέρα του μαθητή (Babatunde & El-Gohary, 2019).

Το Συμβούλιο των Μεταπτυχιακών Σχολών αναφέρει τη χρήσιμη περίληψη του Morris Zelditch για τους πολλαπλούς ρόλους ενός μέντορα: «Οι μέντορες είναι σύμβουλοι, άτομα με εμπειρία σταδιοδρομίας πρόθυμα να μοιραστούν τις γνώσεις τους, υποστηρικτές, άτομα που δίνουν συναισθηματική και ηθική ενθάρρυνση, εκπαιδευτές, άτομα που δίνουν συγκεκριμένη ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση κάποιου, αυθεντίες, με την έννοια των εργοδοτών στους οποίους κάποιος είναι μαθητευόμενος, χορηγοί, πηγές πληροφοριών και βοήθεια στην απόκτηση ευκαιριών, μοντέλα ταυτότητας, του είδους του ατόμου που πρέπει να είναι ακαδημαϊκός.»

Γενικά, μια αποτελεσματική σχέση mentoring χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη, κατανόηση και ενσυναίσθηση. Οι καλοί μέντορες είναι σε θέση να μοιράζονται εμπειρίες ζωής και σοφία, καθώς και τεχνική εμπειρογνωμοσύνη. Είναι καλοί ακροατές, καλοί παρατηρητές και καλοί επιλυτές προβλημάτων κάνουν μια προσπάθεια να γνωρίζουν, να δέχονται και να σέβονται τους στόχους και τα ενδιαφέροντα ενός μαθητή. Στο τέλος, δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο τα επιτεύγματα του μαθητή περιορίζονται μόνο από την έκταση του ταλέντου του.

Το mentoring ενηλίκων από άλλους ενήλικες δεν έχει τις ίδιες επιπτώσεις με το mentoring των παιδιών από ενήλικες. Η επιτυχία οποιασδήποτε σχέσης mentoring ενηλίκων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένου ενός μέντορα που είναι πρόθυμος να δεσμεύσει το χρόνο του και να χτίσει εμπιστοσύνη, ενός μέντορα που έχει δεσμευτεί να μάθει και να αναπτυχθεί προσωπικά και επαγγελματικά, καθώς διαθέτει σαφείς προσδοκίες και κατάλληλη ανατροφή (Klar, 2018).

Συχνά υπάρχουν ηθικά ζητήματα μέσα σε πλαίσια mentoring που μπορεί να προκαλέσουν την επιτυχία της σχέσης μέντορα-μαθητευόμενου, επειδή οι παραδοσιακές πρακτικές mentoring μπορεί να συνοδεύονται από αδιαμφισβήτητες υποθέσεις σχετικά με τη γνώση και τη δύναμη. Ένας τρόπος αναγνώρισης και

αντιμετώπισης αυτού του δυναμικού σύγκρουσης είναι μέσω ειλικρινούς επικοινωνίας. Και τα δύο μέρη στη σχέση mentoring έχουν την ευθύνη να καθορίσουν ανοιχτά και ξεκάθαρα τους ρόλους, τους στόχους και τις προσδοκίες τους, αλλά κάτι τέτοιο μπορεί να είναι δύσκολο ειδικά νωρίς στη σχέση έως ότου ένα στοιχείο εμπιστοσύνης αναπτυχθεί και καλλιεργηθεί.

Οι λειτουργικές απόψεις του mentoring υποθέτουν ότι είναι μια εξαρτώμενη από τη δύναμη ιεραρχική δραστηριότητα και μπορεί να περιορίσει ή ακόμη και να αποκλείσει ορισμένα άτομα όπως οι γυναίκες και οι μειονότητες από το να επιτύχουν το πλήρες όφελος από μια σχέση mentoring. Ως εκ τούτου οι μέντορες θα πρέπει να εξετάσουν την ανείπωτη δύναμη και το προνόμιο τους ως αποτέλεσμα της μακροζωίας, των θεσμικών γνώσεων και των υπάρχουσών σχέσεων, και να εξετάσουν πώς να χρησιμοποιήσουν αυτά τα στοιχεία για να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν και να αναπτυχθούν. Στο άλλο άκρο του φάσματος οι ριζοσπαστικές ανθρωπιστικές οπτικές του mentoring καθοδηγούν τις σχέσεις ισχύος του παραδοσιακού mentoring και ενθαρρύνουν τη δημιουργική ανάληψη κινδύνων, τον δυναμικό διάλογο και τις ομότιμες σχέσεις για τη δημιουργία νέων γνώσεων και για τα δύο μέρη

Η φύση μιας σχέσης mentoring ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο και τις δραστηριότητες τόσο του μαθητή όσο και του μέντορα. Σε γενικές γραμμές ωστόσο, κάθε σχέση πρέπει να βασίζεται σε έναν κοινό στόχο: να προωθήσει την εκπαιδευτική και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή (Babatunde & El-Gohary, 2019).

4.4. Το mentoring στην Ελλάδα

Το θεσμικό πλαίσιο για τους μέντορες, του οποίου διαμόρφωση έγινε το 2010, δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα στην περίπτωση της Ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Παρόλα αυτά, ακόμα και αν δεν υπάρχει θεσμική εφαρμογή του, εφαρμόζεται με το χαρακτήρα διδακτικής άσκησης πιλοτικά από το 2010 από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Αναλυτικότερα, εφαρμογή του γίνεται μέσα από το πρόγραμμα ΕΣΠΑ με τίτλο «Πρακτική άσκηση φοιτητών ως βοηθών καθηγητή». Το mentoring, ως ένας βασικός πυλώνας για την πρακτική άσκηση λαμβάνει χώρα σε πλήθος παιδαγωγικών τμημάτων σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες όπως και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών επιδιώκοντας να συνδεθεί η θεωρία και η πράξη και συμβάλλοντας στο να αποκτηθεί εκπαιδευτική εμπειρία εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών πλήθος φιλολόγων/εκπαιδευτικών από δημόσια σχολεία έχουν εθελοντική συμμετοχή ως μέντορες προσπαθώντας να καθοδηγήσουν τους τελειόφοιτους φοιτητές. Υπάρχει υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων άλλων πανεπιστημίων όπως παραδείγματος χάρη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του παιδαγωγικού Τμήματος για την δημοτική εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο του Αιγαίου. Μέσω της εφαρμογής στα προγράμματα αυτά, γίνεται η ανάδειξη της σημασίας που έχει η κοινωνική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της εμπειρικής μάθησης, συμβάλλοντας στην διαδικασία της αυτοβελτίωσης μέσω της συνεργασίας, του αναστοχασμού αλλά και της προώθησης σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (Mavrououlos, Sipitanou, & Pampouri, 2019).

Αρχής γενομένης το 2010, η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες στην ευρωζώνη έρμαιο των αρνητικών επιδράσεων από την δημοσιονομική κρίση. Το πλήθος των συνεχών οικονομικών μεταρρυθμίσεων, απολύσεων, περικοπών στους μισθούς και μέτρων λιτότητας, χαρακτηρίζουν την Ελληνική κοινωνία. Φυσικά ο αντίκτυπος των παραπάνω ήταν καταλυτικός στην εκπαίδευση καθώς η οικονομική κρίση δεν έχει τελειώσει ακόμα και επηρεάζοντας το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο ενώ έχουν περιοριστεί σημαντικά οι δαπάνες της παιδείας. Αυτό μπορεί να φανεί καθαρά από τον μειωμένο αριθμό σε μόνιμους εκπαιδευτικούς των οποίων γίνεται διορισμός τόσο στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βέργου, 2017).

Ταυτόχρονα χαρακτηριστική είναι η μη πραγματοποίηση διαγωνισμών ΑΣΕΠ ενώ βάσει στοιχείων από την Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος παρά την συνταξιοδότηση περίπου 9.000 εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει υπάρξει διορισμός περίπου 272 μόνιμων εκπαιδευτικών. Δηλαδή η αναλογία αγγίζει το 1 προς 45. Βάσει αυτού εξαιρουμένης της εισαγωγικής επιμόρφωσης, η οποία εξακολουθεί να είναι ο βασικός μηχανισμός για την στήριξη σε νεοδιοριστους εκπαιδευτικούς, κάθε άλλος θεσμοθετημένος μηχανισμός υποδοχής, υποστήριξης και καθοδήγησης σε νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικούς απουσιάζει.

Η μόνη επιμόρφωση της οποίας η πραγματοποίηση γίνεται τακτικά είναι η επιμόρφωση Β' Επιπέδου για να αξιοποιηθούν και εφαρμοστούν οι ΤΠΕ στην διδασκαλία. Παρόλα αυτά, και αυτή η επιμόρφωση είναι απευθυνόμενη σε συγκεκριμένες ειδικότητες. Επίσης δεν εφαρμόζεται ο θεσμός του μέντορα, εξαιτίας του ότι είναι άρρηκτα συνυφασμένος με την ανάληψη των καθηκόντων του μέντορα είτε από διευθυντές είτε από άτομα του εκπαιδευτικού προσωπικού το οποίο είναι

ιδιαίτερος δύσκολο χάρη στο ότι, αρχικά έχει υπάρξει αύξηση των καθηκόντων των διευθυντών και έπειτα, έχει υπάρξει μείωση του βοηθητικού προσωπικού εντός των σχολικών μονάδων. Είναι προφανές το πόσο έχει επηρεαστεί το εκπαιδευτικό σύστημα από την οικονομική κρίση (Pata, & Paas, 2019).

4.4.1. Νομικό πλαίσιο

Ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι έντονα συγκεντρωτικός, με την παρουσία γραφειοκρατικών δομών και σαφούς συντηρητισμού χωρίς την διαμόρφωση μιας σταθερής συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και μιας μακροπρόθεσμης στρατηγικής. Οι προσπάθειες των διαφόρων κυβερνήσεων τα τελευταία χρόνια για μεταρρύθμιση οι οποίες εστίαζαν στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν επέφεραν αποτελέσματα. Από την αρχή του αιώνα η εκπαίδευση στην Ελλάδα προκαλείται από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις έντονες πολιτισμικές αλλαγές και θα ήταν όφελος της η απελευθέρωση της από τον συντηρητισμό και υιοθέτηση καινοτόμων Θεσμών πολύπλευρης στήριξης και βοήθειας στους εκπαιδευτικούς της. Το Υπουργείο Παιδείας με αυτή την ιδέα, επιχείρησε την εισαγωγή της καινοτόμου δράσης του θεσμού του μέντορα μέσω του νόμου 3848/10, άρθρο 4, παράγραφοι 6 και 7 καθοδήγησης και υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, εκσυγχρονισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, προωθήσεις σε μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες και της επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς (Τσεμπέρη, 2018).

Τον Μάιο του 2010 κατατέθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας αυτές οι προτάσεις ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση, οι οποίες ήταν μέρος του σχεδίου δράσης για το «Νέο Σχολείο». Μέσω του νόμου καθορίζεται πώς οι μέντορες οφείλουν να κατέχουν εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετούν σε ίδιες ή όμορες σχολικές μονάδες. Για την σαφή οριοθέτηση του θεσμού του μέντορα από το Υπουργείο Παιδείας, τέθηκε τον Νοέμβριο, σαν συνέχεια του Ν.3848/2010, από 29/11/2010 ως τις 14/12/20 ο θεσμός του μέντορα δημόσιας διαβούλευσης, με την συμμετοχή 354 συνολικά σχολείων 6 φορέων εκπαίδευσης (πανεπιστημιακά τμήματα, φορείς ιδιωτικής εκπαίδευσης, ιδιωτικοί σύλλογοι).

Μέσω της δημόσιας διαβούλευσης διακηρύχθηκε πώς η υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα γινόταν ώστε να ενταχθούν ομαλά οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί στην σχολική πραγματικότητα ώστε να στηρίζονται και

να καθοδηγούνται. Ως ευρύτερος σκοπός είναι η υψηλής ποιότητας παρεχόμενη μάθηση.

Η έκθεση από την δημόσια διαβούλευση συμπέρανε την ελάχιστη συναίνεση των συμμετεχόντων για το πόσο αναγκαία είναι η εφαρμογή του θεσμού επί της επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς. Ενώ οι περισσότεροι δεν αναγνωρίζουν το πόσο σημαντική είναι και ταυτόχρονα τονίζουν κάποιον αριθμό επιφυλάξεων. Υπήρξε αναστολή του θεσμού του μέντορα, παρά το ότι θεσπίστηκε νομοθετικά και την δημόσια διαβούλευση, εν μέσω ενός δύσκολου πολιτικού κλίματος στην Ελλάδα και δεν υπήρξε ποτέ εφαρμογή του εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο θεσμός έχει περιορισμένη εφαρμογή σε μερικά πιλοτικά προγράμματα των οποίων η υλοποίηση γίνεται εκ επίσημων φορέων (Ματσούκη, 2019).

4.5. Το mentoring διεθνώς

Βάσει του δικτύου Ευρυδίκη για υποχρεωτικά προγράμματα για την ένταξη υπάρχει πρόβλεψη της διαδικασίας mentoring σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ευρώπης (Ελλάδα, Ισπανία, Κροατία, Ιταλία, Μάλτα, Αυστρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο - Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία-, Μαυροβούνιο, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Σερβία και Τουρκία). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η παράδοση του mentoring υφίσταται για περισσότερα από 65 χρόνια, επέκταση των προγραμμάτων αυτών γίνεται μέχρι και τα τρία πρώτα χρόνια στην επαγγελματική δραστηριότητα για νέους εκπαιδευτικούς.

Στις ΗΠΑ υπάρχει υιοθέτηση ποικίλων προγραμμάτων mentoring κατά τη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών σε όλες τις Πολιτείες τόσο για να ενισχυθούν επαγγελματικά και να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να παραμείνουν στο επάγγελμα, όσο και για να βελτιωθεί η ζωή για τους μειονεκτούντες μαθητές. Υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ της ανάπτυξης για τέτοια προγράμματα και της επίτευξης υψηλών επιδόσεων ενόψει τυποποιημένων εξετάσεων των μαθητών στις ΗΠΑ εφόσον έχουν άμεση επιρροή στο πώς κατατάσσονται αξιολογικά οι σχολικές μονάδες.

Ιδιαίτερη περίπτωση είναι αυτή της Αυστραλίας, εφόσον πέραν της γεωγραφικής και δημογραφικής της πολυμορφίας είναι μέρος της ομάδας APEC (Asia Pacific Economic Cooperation). Εκ μέρους αυτής της ομάδας, της οποίας μέρος είναι χώρες όπως η Ιαπωνία και η Νέα Ζηλανδία, τίθεται ως μία από τις βασικές

προτεραιότητες για όλα τα μέλη να ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς στον πρώτο χρόνο εργασίας τους καθώς είναι ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες της ποιότητας, του επιπέδου και του αποτελέσματος στην εκπαίδευση συνολικά (O'Hara, Lower-Hoppe & Mulvihill, 2019).

Η εφαρμογή του προγράμματος mentoring στην Αυστραλία γίνεται με αποκεντρωτικό τρόπο στις περιφέρειες ενώ επεκτείνεται και σε πλήθος έμπειρων εκπαιδευτικών όταν είναι απαραίτητη η εργασία τους σε κάποια περιοχή με δημογραφική ιδιομορφία, όπως αυτή της Βόρειας Αυστραλίας, όπου είναι εγκατεστημένοι πολλοί αυτόχθονες Αβοριγίνες και μαθητές οι οποίοι δεν έχουν γεννηθεί εκεί. Σε όλη την Αυστραλία στη Βικτώρια, με την παρουσία εντελώς διαφορετικών δημογραφικών χαρακτηριστικών, προγράμματα mentoring τα οποία διαρκούν έναν χρόνο έχουν σταθερή εμφάνιση και υπάρχει μάλιστα σύνδεση μεταξύ αυτών και της υπηρεσιακής "μονιμοποίησης" σε εκπαιδευτικούς.

Στην Ιαπωνία η παράδοση των σχέσεων mentoring διαρκεί πολλούς αιώνες αλλά και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση: «Παραδοσιακά, οι νέο προσληφθέντες εκπαιδευτικοί δέχονται βοήθεια, μέσω της άτυπης υποστήριξης των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου, προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση. Αυτό το κλίμα της υποστήριξης μπορεί να εντοπιστεί σχεδόν σε κάθε είδος οργανισμού στην ιαπωνική κοινωνία όπου είναι ευθύνη των ανώτερων μελών της ομάδας να εξασφαλίσουν ότι τα νεότερα μέλη θα προσαρμοστούν με επιτυχία». Η διατήρηση αυτής της παράδοσης γίνεται μέσα από ένα κεντρικά καλά σχεδιασμένο πολυεπίπεδο πρόγραμμα για την ένταξη εντός της επαγγελματικής τους πραγματικότητας σε νέους εκπαιδευτικούς με κεντρικά σημεία να είναι οι σχέσεις mentoring με κάποιο πιο έμπειρο μέλος από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και οι επαφές και συνεργασίες με κάποιον ομοβάθμιο εκπαιδευτικό. Και στην Κίνα, πέραν της εντελώς διαφορετικής πολιτισμικής και πολιτικής της συγκρότησης, η παράδοση του να παρέχεται στήριξη σε νεότερους εκπαιδευτικούς από κάποιον περισσότερο έμπειρο είναι μακροχρόνια. Χαρακτηριστικό του συστήματος είναι ο συγκεντρωτισμός, παρά το ότι υπάρχει προσπάθεια τα τελευταία χρόνια να αποκεντρωθούν οι διαδικασίες όπως τα προγράμματα σπουδών και οι αξιολογήσεις ο αυστηρά τυπικός χαρακτήρας της οργάνωσης καθώς και το ότι είναι υποχρεωτικό (Metcalf, 2018).

4.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ένας έμπειρος δάσκαλος που διευκολύνει την ανάπτυξη και την εκπαίδευση ενός νέου δασκάλου θεωρείται επαγγελματίας σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με τις οδηγίες της Χαβάης για τα Προγράμματα Εκπαιδευτικών Μεντόρων ο μέντορας πρέπει να διαθέτει ιδανικά και εμπειρογνωμοσύνη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τα οποία κοινοποιούνται στον νέο δάσκαλο.

Οι λειτουργίες του μέντορα διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες του νέου υπαλλήλου, τους στόχους του προγράμματος mentoring και το τοπικό και ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή κατάσταση. Ο μέντορας δάσκαλος είναι βοηθός όχι επόπτης ή αξιολογητής, και ένα πολύ ιδιαίτερο άτομο, ένα μοντέλο επαγγελματισμού (Mullen, 2020). Η εμπειρία της Χαβάης στο mentoring έχει εντοπίσει τις ακόλουθες βασικές ιδιότητες των εκπαιδευτικών μεντόρων:

1. Μια σειρά διαπροσωπικών δεξιοτήτων που ταιριάζουν σε μια ποικιλία επαγγελματικών συναντήσεων και καταστάσεων.
2. Καλή εργασιακή γνώση ενός ρεπερτορίου μεθόδων διδασκαλίας, εναλλακτικών τρόπων μάθησης και στυλ διδασκαλίας και μάθησης που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών.
3. Ικανότητα χρήσης διαδικασιών καθοδήγησης που προωθούν την αυξημένη αυτό-κατεύθυνση και αυτό-ευθύνη του αρχάριου δασκάλου.
4. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας που διευκολύνουν την ανάπτυξη του νέου υπαλλήλου και ικανοποιούν τις συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες του εργαζομένου.
5. Κατανόηση των σταδίων της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του πώς μαθαίνουν οι ενήλικες (Ellul, & Fehring, 2016).

Η πρακτική mentoring έχει μετατοπιστεί από ένα μοντέλο προσανατολισμένο στο προϊόν το οποίο χαρακτηρίζεται από μεταφορά γνώσης σε μια σχέση προσανατολισμένη στη διαδικασία που περιλαμβάνει απόκτηση γνώσης, εφαρμογή και κριτική σκέψη. Η ιεραρχική μεταφορά γνώσεων και πληροφοριών από ένα ηλικιωμένο, πιο έμπειρο άτομο σε ένα νεότερο, λιγότερο έμπειρο άτομο δεν είναι πλέον το επικρατέστερο παράδειγμα mentoring. Η μάθηση είναι η θεμελιώδης διαδικασία ο σκοπός και το προϊόν του mentoring. Το mentoring περιγράφεται καλύτερα ως μια αμοιβαία και συνεργατική μαθησιακή σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που μοιράζονται την αμοιβαία ευθύνη και την υπευθυνότητα για να βοηθήσουν έναν

εκπαιδευόμενο να επιτύχει σαφείς και αμοιβαία καθορισμένους μαθησιακούς στόχους. Η δέσμευση των συμβούλων mentoring είναι απαραίτητη για τη δημιουργία, τη διατήρηση και την εμπειρία επιτυχημένων σχέσεων mentoring. Το επιτυχές mentoring βασίζεται στην οικοδόμηση και τη διατήρηση μιας σχέσης. Αυτό σημαίνει ότι εκτός από τη μάθηση, η σχέση καλλιεργείται σε όλη τη συνεργασία (Metcalf, 2018).

Η βέλτιστη πρακτική mentoring είναι σύμφωνη με τις αρχές της ανδραγωγίας, όπως διατυπώθηκαν από τον Knowles:

- Οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όταν ασχολούνται με τη διάγνωση, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της δικής τους μάθησης.
- Ο ρόλος του διαμεσολαβητή είναι να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα υποστηρικτικό κλίμα που προάγει τις συνθήκες που απαιτούνται για την εκμάθηση.
- Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι αυτό-κατευθυνόμενοι.
- Η ετοιμότητα για μάθηση αυξάνεται όταν υπάρχει συγκεκριμένη ανάγκη για τη γνώση.
- Οι εμπειρίες της ζωής είναι ένας κύριος πόρος μάθησης. οι εμπειρίες ζωής των άλλων προσθέτουν εμπλουτισμό στη μαθησιακή διαδικασία.
- Οι ενήλικες μαθητές έχουν εγγενή ανάγκη για άμεση εφαρμογή.
- Οι ενήλικες ανταποκρίνονται καλύτερα στη μάθηση όταν έχουν εσωτερικά κίνητρα να μάθουν (Lin, Cordie, & Witte, 2018).

Εάν οι σχέσεις mentoring πρέπει να επικεντρώνονται πραγματικά στον μαθητή, ο μέντορας πρέπει να διευκολύνει τη μάθηση εφαρμόζοντας ό, τι είναι γνωστό για το πώς οι ενήλικες μαθαίνουν να ενισχύουν την εμπειρία καθοδήγησης. Οι διευκολυντές της μάθησης βλέπουν τον εαυτό τους ως πόρους για μάθηση παρά ως διδακτικούς εκπαιδευτές που έχουν όλες τις απαντήσεις. Υπάρχει μια εγγενής ροή στη διαδικασία διευκόλυνσης. Ένας διαμεσολαβητής πρέπει:

- Δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα για τη μάθηση.
- Να δίνει συμμετοχή στους μαθητές στο σχεδιασμό του πώς και τι θα μάθουν.
- Ενθαρρύνει τους μαθητές να διατυπώσουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους.
- Ενθαρρύνει τους μαθητές να προσδιορίσουν και να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία πόρων για να επιτύχουν τους στόχους τους.
- Βοηθήσει τους μαθητές να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τη μάθησή τους (Denny, 2017).

4.6.1 Χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού

Η προσωπικότητα ενός εκπαιδευτικού αλλά και η διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη παίζουν τον σπουδαιότερο ρόλο στο να αισθάνονται οι εκάστοτε μαθητές καλά και να προοδεύουν μέσα σ' αυτή. Η στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τα προτερήματα και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού, πράγμα το οποίο βοηθάει πολύ τη διδασκαλία και τη διά δρᾶση του μέσα στην τάξη. Ενδεικτικά, με βάση την μελέτη των Ανδρουλάκη (1999), Καλλιαμπέτσου - Κορακά (1990), Fontana (1994/1995), Πρόσκολλη (1999), Puren (1998) και Tagliante (1994), παραθέτονται τα προτερήματα που κρίθηκαν ότι συστήνουν και διαμορφώνουν την προσωπικότητα ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ενός «ιδανικού» μέντορα. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω ένας «καλός εκπαιδευτικός» :

- ✓ θα όφειλε να είναι: καλός, αξιαγάπητος, φιλικός, ικανός ομιλητής, ευαίσθητος, οξύς, παρατηρητικός, επιδέξιος, πετυχημένος, ενημερωμένος για ό,τι συμβαίνει στην τάξη, προσεκτικός ακροατής, υπομονετικός, ρεαλιστής στη δική του επαγγελματική φιλοσοφία και στις προσδοκίες του, ήρεμος αλλά με ζωντάνια και ευελιξία, ακέραιος με κατανόηση αλλά και κατανοητός, προσιτός, «εύκολος», μεθοδικός, μοντέρνος και χωρίς προκαταλήψεις, υπεύθυνος, συνετός, συστηματικός, καλά προετοιμασμένος, με καθαρή, δυνατή και εκφραστική φωνή.
- ✓ να έχει: επάρκεια γλωσσική, πολιτιστική και παιδαγωγική («...να μαθαίνει στο μαθητή, να επικοινωνεί, να συνεισφέρει ευρέως σε μια γενική εκπαίδευση, προτείνοντας εργαλεία για να μαθαίνει ο μαθητής αλλά και προτείνοντας ένα άνοιγμα διαπολιτισμικό») (Martinez, 1998:118), επαγγελματική επάρκεια, ικανότητα να σχεδιάζει και να οργανώνει επιτυχώς το μάθημα, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση ένα ισχυρό «εγώ», θετική στάση για την ζωή αλλά και για τη θέση του εκπαιδευτικού στην κοινωνία, αντοχή, φαντασία, συναισθηματική ωριμότητα (να αποφεύγει τον ανταγωνισμό, τη λογομαχία, την αναστάτωση), ενθουσιασμό, χιούμορ (να γελά ακόμα και με τον εαυτό του, αλλά ποτέ σε βάρος των μαθητών)
- ✓ Στον αντίποδα ένας «καλός εκπαιδευτικός» δεν πρέπει να είναι ποτέ: κακοδιάθετος και μεροληπτικός, δύσπιστος ή υπερβολικά κριτικός λογοκρίνοντας τη δουλειά των μαθητών, αυστηρός με την πειθαρχία, επιθετικός

και ειρωνικός, εκνευρισμένος χωρίς λόγο, αυταρχικός ή απόλυτος, απογοητευμένος από κάποιον μαθητή, γονέα, άλλο εκπαιδευτικό ή/και από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο παραπάνω πλαίσιο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναλάβει τον ρόλο του ως: μεσάζοντα ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση (προσανατολίζει, συνεργάζεται και διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή), ανθρωπιστής και δημοκράτης, σύμβουλος και διακριτικός οδηγός. Επιπλέον, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα όφειλε να: αγαπάει τη δουλειά του, να σέβεται τους μαθητές και να προσαρμόζεται σ' αυτούς, να αποδέχεται την διαφορετική και ήδη διαμορφωμένη προσωπικότητα των φοιτητών (ιδιαίτερα σε τμήματα ενηλίκων) αλλά και να χρησιμοποιεί τις ιδέες τους, να δημιουργεί μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση και ένα ευνοϊκό κλίμα. Τέλος να μπορεί να συμβάλλει ώστε να επικρατεί το πνεύμα της επικοινωνίας και της συνεργασίας δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας, δηλαδή μια φιλική σχέση, που αποτελεί άλλωστε το στόχο της Παιδαγωγικής.

4.7. Κριτήρια επιλογής μέντορα

Οι εκάστοτε υποψήφιοι μέντορες προτού αναλάβουν τα καθήκοντα τους, θα πρέπει να έχει γίνει προσδιορισμός των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που χρειάζεται να έχουν ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τους νέους εκπαιδευτικούς βάσει των ιδιαιτεροτήτων της εκάστοτε καταστάσεις. Το να είναι απλά έμπειροι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετό για να είναι αποτελεσματικοί μέντορες. Για αυτό το να επιλεγθούν μέντορες δεν είναι εύκολο. Ένα από τα βασικότερα στοιχεία των αποτελεσματικών μεντόρων είναι η κατοχή εκσυγχρονισμένων και επίκαιρων γνώσεων. Σε πολλές περιπτώσεις ένας καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερο εύρος εκσυγχρονισμένων γνώσεων από τον μέντορά του και αυτό είναι ένα από τα σημαντικά θέματα του μεντορισμού. Ένας μέντορας θα πρέπει να γνωρίζει την νέα ύλη, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους (Hsiao, & Nova, 2016).

4.8. Συμβουλευτική καθοδηγητική

Συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring) δεν έχει προσδιοριστεί σαφώς στην σχετική βιβλιογραφία, και τόσο στην πράξη όσο και στην θεωρία, εμφανίζεται και εφαρμόζεται σε πλήθος επιστημονικών φορέων. Το mentoring έχει τον χαρακτήρα μιας ιδέας, μιας πρακτικής της οποίας η εξέλιξη συμβαίνει εντός διαφόρων πολιτισμών και θεωρείται απαραίτητη για να επιτευχθεί η προσωπική και επαγγελματική επιτυχία και αυτός είναι ο λόγος εισαγωγής διαφόρων προγραμμάτων mentoring σε πλήθος σχολείων, εταιρειών και αλλού. Η απαρχή της επίσημης έρευνας της συμβουλευτικής καθοδήγησης έγινε τη δεκαετία του 70 όπου μέσα από πολλά άρθρα επισημάνθηκε το πόσο σημαντικό είναι το mentoring στο να εξελιχθεί η σταδιοδρομία κάποιου. Βάσει της βιβλιογραφίας υπάρχουν πολλοί ορισμοί με στόχο την απόδοση της σημασίας της.

Η διαδικασία mentoring ορίζεται ως οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ενός μεγαλύτερου σε ηλικία ατόμου και ενός νεότερου, ώστε να καθοδηγηθεί, υποστηριχθεί και να του παραστούν συμβουλές. Με την περιγραφή του mentoring ως μιας διαδικασίας παροχής υποστήριξης τόσο επαγγελματικά όσο και ψυχοκοινωνικά, τονίζεται πως και μέσω της επαγγελματικής υποστήριξης παρέχεται κάθε δεξιότητα η οποία στοχεύει στο να αναπτυχθεί επαγγελματικά και προσωπικά κάποιος (Smolbik-Jęczmień, 2020).

Επίσης το mentoring ορίζεται ως μία διαδικασία όπου παρέχεται βοήθεια, συμβουλές, ανατροφοδότηση και καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης εμπειρίας σε άλλους λιγότερης εμπειρίας, στοχεύοντας στο να εξελιχθούν επαγγελματικά και προσωπικά. Η συμβουλευτική καθοδήγηση είναι σχέσεις βασισμένες σε έναν αμοιβαίο βαθμό εμπιστοσύνης και σεβασμού οδηγώντας τόσο τους μέντορες όσο και τους καθοδηγούμενους στο να αναπτυχθούν τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά. Η μεντορική σχέση είναι μία μεταλαμπάδευση όχι μόνο για πρακτικές και επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά και αρχές μεταξύ ενηλίκων. Πρόκειται για μία αλληλεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα σε μέντορες και καθοδηγούμενους, όπου οι πρώτοι με τον βαθμό εμπειρίας και οι δεύτεροι μέσω μεγάλων προσδοκιών θα δώσουν κάθε κατάλληλη ευκαιρία για την αντιμετώπιση επαγγελματικών προκλήσεων.

Για τους μέντορες και για την επιτυχία του θεσμού mentoring θα πρέπει να υπάρξει η δημιουργία μιας σταθερής σχέσης με εμπιστοσύνη και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο μέρη. Σε σχέσεις τις οποίες διακρίνουν τα αμοιβαία οφέλη υπάρχει

ενίσχυση τόσο της ψυχολογικής ανάπτυξης όσο και της επαγγελματικής και στα δύο άτομα μέσω πλουσίων εμπειριών και προσφερόμενων κινήτρων (Iloh, 2018).

Τα οφέλη είναι πολλά και δέκτες τους είναι τόσο οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι όσο και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Καθώς οι μέντορες ως εκπαιδευτές αποκτούν τον ρόλο και τις ευθύνες της επαγγελματικής εξέλιξης των καθοδηγούμενων, μπορούν και οι ίδιοι να εξελιχθούν επαγγελματικά. Έτσι μέσω της διαδικασίας mentoring υπάρχει βελτίωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Μέσω του πολυδύναμου ρόλου τους, ικανοποιούνται και υπερηφανεύονται, υπάρχει διεύρυνση των επαγγελματικών στόχων τους και αναζήτηση νέων επαγγελματικών ευκαιριών και ενθουσιάζονται και πάλι για το λειτούργημά του εκπαιδευτικού, αναπτύσσοντας έτσι άλλους καθοδηγούμενους συναδέλφους.

Με την ανάλυση των οφελών για τον καθοδηγούμενο τα οποία δεν μπορούν να αμφισβητηθούν, πρωταρχική σημασία έχει η μάθηση και η εκπαίδευση από τους μέντορες. Οι σχέσεις mentoring βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει οποιαδήποτε εκπαιδευτική του υποχρέωση. Αναλυτικότερα υπάρχει ανάπτυξη των διδακτικών ικανοτήτων και έτσι υπάρχει ενίσχυση της διδακτικής συμπεριφοράς ώστε να διαχειρίζονται σωστά την τάξη. Παράλληλα οι καθοδηγούμενοι στηρίζονται ψυχολογικά και συναισθηματικά και ενθαρρύνονται ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους με την παροχή πλουσίων ευκαιριών προσωπικού στοχασμού και συνειδητοποίησης για τα ισχυρά σημεία και αδυναμίες τις οποίες μπορούν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν. Η ηθική και επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνουν μέσω της εργασίας τους αυξάνονται, εφόσον μέσα από το mentoring μαθαίνουν να αναπτύξουν πλήθος νέων ικανοτήτων ώστε να επιλύουν προβληματικές και δυσχερείς καταστάσεις. Έτσι, οι σχέσεις mentoring συμβάλλουν στο να μειωθούν η απομόνωση, η μοναξιά, το άγχος καθώς και η απογοήτευση (Zakaria, Warren, & Bakar, 2017).

4.9. Δυσκολίες Εφαρμογής

Μέσω της διεθνούς βιβλιογραφίας, παρά το πλήθος οφελών τα οποία έχει ο θεσμός, παρουσιάζεται μεγάλος αριθμός αρνητικών απόψεων για την συμβουλευτική καθοδήγηση. Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ο θεσμός προϋποθέτει πως υπάρχει αμοιβαία συμπάθεια και εκτίμηση. Σε σχέσεις mentoring η απουσία επαγγελματικής

εκτίμησης, κοινών ενδιαφερόντων ενθάρρυνσης καθώς και το να μην ανταλλάσσονται ιδέες και απόψεις οδηγεί σε αποτυχία. Ένας από τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες για σχέσεις mentoring αποτελούν οι ανάρμοστες, προβληματικές συμπεριφορές των μεντόρων προς καθοδηγούμενος. Πλήθος μεντόρων δεν έχουν γνώση για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και να είναι χρήσιμοι ως καθοδηγητές. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις μπορούν να χαρακτηριστούν από αυταρχικότητα, παρεμβατικότητα και επικριτικότητα, ενώ αποτυγχάνουν στην παροχή σωστών συμβούλων είτε χάρη στην ανεπαρκή επιμόρφωση τους είτε χάρη στο άγχος της ευθύνης ή επειδή δεν κατανόησαν τους στόχους του προγράμματος (Chaudhuri, 2019).

Οι μέντορες πρέπει να είναι συμβουλευτικοί ώστε να μπορούν να χτίζουν εμπιστοσύνη χωρίς να κρίνουν, να είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους καθοδηγούμενους.

Ένα ακόμη μεγάλο εμπόδιο στο να διατηρηθεί μία σχέση mentoring είναι όταν λείπει ο ποιοτικός χρόνος των οποίων τα συμβαλλόμενα μέρη μπορούν να διαθέσουν. Οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων λόγω έλλειψης χρόνου από το αυξημένο σχολικό πρόγραμμα δεν μπορούν να παρέχουν την σωστή αφοσίωση στα καθήκοντά τους ως μέντορες, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τον δισταγμό των καθοδηγούμενων για την αναφορά τυχόν προβλημάτων και δυσκολιών στο εκπαιδευτικό τους έργο (Gibson,, Holme, & Taylor, 2016).

5. Συμπεράσματα

Οι μέντορες αποτελούν σημαντικό κομμάτι στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Μερικοί επιμένουν ότι οι πιο αποτελεσματικοί μέντορες θα ήταν οι ανώτεροι υπάλληλοι που κατανοούν το σύστημα και τις συγκεκριμένες προσδοκίες της εργασίας. Ωστόσο, αυτή η άποψη δεν εξετάζει τη δυνατότητα των παραγόντων επέκτασης στα στάδια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας ώστε να χρησιμεύσουν ως ομότιμοι μέντορες σε νέες προσλήψεις. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που λειτουργούν ως μέντορες θα μπορούσαν να προσφέρουν σημαντικά διαφορετικές προοπτικές και να κάνουν πιο πρόθυμους τους ενήλικες μαθητές ενισχύοντας έτσι ένα πραγματικό μετασχηματιστικό περιβάλλον μάθησης στο χώρο εντός ή εκτός της εργασίας.

Τα γνωστά οφέλη της καθοδήγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνουν την επάρκεια στον προγραμματισμό επέκτασης, έναν ισχυρότερο προσανατολισμό στο περιβάλλον εργασίας, την αυξημένη αποτελεσματικότητα ηγεσίας, την αυξημένη οργανωτική δέσμευση και τη συνολική ικανοποίηση από την εργασία. Αυτά τα οφέλη μπορεί να μεταφράζονται σε μειωμένα ποσοστά κύκλου εργασιών και βελτιωμένη παραγωγικότητα και ποιότητα εργασίας. Όταν υπάρχει ένα ισχυρό, δομημένο πρόγραμμα καθοδήγησης, οι καθοδηγούμενοι και οι μέντορες επωφελούνται εξίσου.

Παρόλο που η βιβλιογραφία συμφωνεί με την εφαρμογή τυπικών δομημένων προγραμμάτων καθοδήγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το πώς αυτά τα προγράμματα πρέπει να δομηθούν. Σκέψεις όπως ο τρόπος με τον οποίο επιλέγονται, εκπαιδεύονται και ενθαρρύνονται οι μέντορες μπορούν να συζητηθούν και πιθανότατα θα αφορούν συγκεκριμένα την οργανωτική κουλτούρα σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο ίδρυμα. Επιπλέον, η έννοια της ανάπτυξης του εργαζομένου και ο χώρος στον οποίο εργάζεται πρέπει να ληφθούν περαιτέρω υπόψη για την καλύτερη κατανόηση ώστε να βρεθούν αποτελεσματικοί τρόποι και να βοηθηθούν οι ενήλικες μαθητές και πιθανώς οι μελλοντικοί ηγέτες σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον ώστε να καταφέρουν να επιτύχουν.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία επικεντρώνεται κυρίως στην αξιολόγηση της αντιληπτής αποτελεσματικότητας και των πλεονεκτημάτων των τρεχόντων προγραμμάτων καθοδήγησης στους εκπαιδευόμενους στην εκμάθηση. Υπάρχει μια ξεκάθαρη έλλειψη έρευνας σχετικά με τη σχέση μεταξύ μέντορες και καθοδηγούμενων ως ενήλικων μαθητών και αποτελεσματικών συμπεριφορών των μεντόρων ενηλίκων

μαθητών. Δεν υπάρχουν επίσης αξιόπιστα όργανα που μετρούν την αποτελεσματικότητα ενός ευρέος φάσματος των επιθυμητών λειτουργιών καθοδήγησης. Απαιτείται περαιτέρω συζήτηση σχετικά με την κατάλληλη μετασχηματιστική εκπαίδευση για διαμορφωτές και έμπειρους πράκτορες επέκτασης για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως μέντορες.

Επιπλέον, υπάρχουν λίγες έρευνες που εστιάζουν στη δυαδική σχέση μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων και συγκεκριμένα στις αντιλήψεις σχετικά με τις προσδοκίες, την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία κάθε συμβαλλόμενου σχετικά με τις σχέσεις του μέντορα. Οι μέντορες εισέρχονται στη σχέση καθοδήγησης που εστιάζεται σε απτά αποτελέσματα που σχετίζονται με την εργασία, ενώ οι εκπαιδευόμενοι πρέπει πρώτα να δημιουργήσουν μια αίσθηση εμπιστοσύνης στους συμβούλους τους μέσω της οικοδόμησης σχέσεων προτού ενεργήσουν στις πιο τεχνικές πτυχές της μετασχηματιστικής μαθησιακής σχέσης. Η κατανόηση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευόμενων μπορούν να υποστηρίξουν αυτές τις ανάγκες κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εργαζομένων θα μπορούσαν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τη βελτίωση των πρακτικών κατάρτισης και ανάπτυξης των εργαζομένων.

Συνοψίζοντας, η ύπαρξη μεντόρων στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι απαραίτητη καθώς επηρεάζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ωστόσο, χρειάζεται ακόμα να γίνουν πολλές αλλαγές και έρευνες ώστε να μπορέσει να εξελιχθεί ο τομέας του mentoring παραπάνω σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Αναφορές

- Ahmed, K. A., Sharif, N., & Ahmad, N. (2017). Factors influencing students' career choices: empirical evidence from business students. *Journal of Southeast Asian Research*, 2017, 1-15.
- Al Subait, A., Ali, A., Andijani, A. I., Altuwaijry, M. A., Algarni, S. M., Alduhaimi, T. S., ... & El Metwally, A. (2017). Factors Influencing the career choices among Medical University students of King Saub bin Abdulaziz University, Riyadh Saudi Arabia; a cross-sectional study design. *The Saudi Journal for Dental Research*, 8(1-2), 73-78.
- Atkinson, M. (2018). Finding spaces for transformational learning in a neo-liberal world. *Education+ Training*.
- Babatunde, S., & El-Gohary, H. (2019). Necessity of Mentoring in Entrepreneurship Education: Reflection by Practitioners. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 145(1), 02518007.
- Badyal, D. K., & Singh, T. (2017). Learning theories: the basics to learn in medical education. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 7(Suppl 1), S1.
- Bright, B. P. (Ed.). (2018). *Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate*. Routledge.
- Brookfield, S. (Ed.). (2018). *Training educators of adults: The theory and practice of graduate adult education*. Routledge.
- Chaudhuri, S. (2019). Perspectives in HRD—Reverse mentoring: Hallmarks for implementing an intergenerational intervention. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 31(3), 65-71.
- Courtney, S. (2018). *Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education*. Routledge.
- Curran, V., Fleet, L., Simmons, K., Gustafson, D., Bernard, K., Rickert, L., ... & Wetsch, L. (2018). Continuing professional development (CPD) and self-directed learning (SDL) in a digital age: implications for health professionals and CPD providers. In *Medical Education Scholarship Forum Proceedings* (Vol. 4).
- DeCapua, A., Marshall, H. W., & Frydland, N. (2018). The transformational learning journey of a novice ESL teacher of low-literate adults. *Journal of Transformative Education*, 16(1), 17-38.

- Denny, M. D. A. (2017). Reliability Analysis of the Adult Mentoring Assessment for Extension Professionals. *Journal of Extension*, 55(6), n6.
- Dominguez, N., & Kochan, F. (2020). Defining Mentoring: An Elusive Search for Meaning and a Path for the Future. *The Wiley International Handbook of Mentoring*, 3.
- Duke, C. (Ed.). (2018). *Combatting poverty through adult education: National development strategies*. Routledge.
- Ellul, R., & Fehring, H. (2016). Adult learning and the mentoring and coaching of teachers. In *Teaching, Coaching and Mentoring Adult Learners* (pp. 29-39). Routledge.
- Gibson, C., Holme, R., & Taylor, N. (2016). Professionalism in adult education. In *Teaching, Coaching and Mentoring Adult Learners* (pp. 61-75). Routledge.
- Hart, M. (2018). *Working and educating for life: Feminist and international perspectives on adult education*. Routledge.
- Hertha, B. S., Krašovec, S. J., & Formosa, M. (Eds.). (2014). *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education*. Springer.
- Hirsh, S., & Crow, T. (2018). Focus adult learning on high-quality instructional materials. *The Learning Professional*, 39(6), 8.
- Hsiao, J., & Nova, S. P. D. C. C. (2016). Generational approach to factors influencing career choice in accounting. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(72), 393-407.
- Hubackova, S., & Semradova, I. (2014). Research study on motivation in adult education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 159, 396-400.
- Ibrahim, K. K., Umar, A., Mohammed, K., Garba, A., Sanusi, M., & Mohammed, O. M. (2017). Factors Influencing Students Choice for Medical Laboratory Science as a Profession: A Case of Students at Usmanu Danfodiyo University (Udu), Sokoto, North-Western Nigeria. *Asian Journal of Medicine and Health*, 1-8.
- Iloh, C. (2018). Not non-traditional, the new normal: Adult learners and the role of student affairs in supporting older college students. *Journal of Student Affairs*, 27(2017–2018), 25-30.
- Klar, J. (2018). Mentoring teachers in STEAM improves likelihood of application.
- Kluijtmans, M., De Haan, E., Akkerman, S., & Van Tartwijk, J. (2017). Professional identity in clinician-scientists: brokers between care and science. *Medical education*, 51(6), 645-655.

- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development 8th*. Abingdon: Routledge.
- Lewis, S. K., & Thompson, P. (2017). Application of adult learning theory to physician assistant education. *The Journal of Physician Assistant Education*, 28(4), 196-200.
- Lin, X., Cordie, L., & Witte, M. (2018). Mentoring a learning community: a student research empowerment program for adult education graduate students. In *International Forum of Teaching and Studies* (Vol. 14, No. 1, pp. 26-49). American Scholars Press, Inc..
- MacLennan, N. (2017). *Coaching and mentoring*. Taylor & Francis.
- Mavropoulos, A. A., Sipitanou, A., & Pampouri, A. (2019). Training of adult trainers: Implementation and evaluation of a higher education program in Greece. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1).
- McCray, K. H. (2016). Gallery educators as adult learners: The active application of adult learning theory. *Journal of Museum Education*, 41(1), 10-21.
- Merriam, S. B. (2018). Adult learning theory: Evolution and future directions. In *Contemporary theories of learning* (pp. 83-96). Routledge.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Metcalfe, S. E. (2018). Transformative Global Pediatric Nursing Education: International Mentoring Partnership. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 11(3).
- Michelson, E. (2020). Truthiness, Alternative Facts, and Experiential Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2020(165), 103-114.
- Misawa, M., & McClain, A. (2020). A Mentoring Approach: Fostering Transformative Learning in Adult Graduate Education. *Journal of Transformative Learning*, 6(2).
- Mullen, C. (2020). Mentoring epistemologies beyond Western modalities. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Noblit, G., Moore, D. P., & Senta, A. (2019). Class Crossings: Mentoring, Stratification and Mobility. In *Mentoring Students of Color* (pp. 62-88). Brill Sense.
- O'Hara, L., Lower-Hoppe, L., & Mulvihill, T. (2019). Mentoring Graduate Students in the Publishing Process: Making It Manageable and Meaningful for Academics. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(2), 323-331.

- Pappas, C. (2017). The Adult Learning Theory-Andragogy-of Malcolm Knowles. eLearning Industry. Instructional Design.
- Parker, D. A., & Roessger, K. M. (2020). Self-directed learning and retrieval practice: building a bridge through functional contextualism. *International Journal of Lifelong Education*, 1-14.
- Pata, K., & Paas, S. (2019, April). Social Media Services Ecosystem for Marginalized Youth to Access Adult Education. In International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud (pp. 369-380). Springer, Cham.
- Raque-Bogdan, T. L., Ratchford, J. L., Garriott, P. O., Borges, N. J., & Duffy, R. D. (2018). Counseling psychologists in medical education in the United States: career development, professional identity, and training implications. *Counselling Psychology Quarterly*, 1-27.
- Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 939-948.
- Russell, F. R. (2019). Adult Learners: Standards for Teacher Effectiveness and Conditions for Optimal Learning. In *Outcome-Based Strategies for Adult Learning* (pp. 180-195). IGI Global.
- Sato, T., Haegele, J. A., & Foot, R. (2017). Developing online graduate coursework in adapted physical education utilizing andragogy theory. *Quest*, 69(4), 453-466.
- Smolbik-Jęczmień, A. (2020). Differences in Approach to Building a Professional Career among Representatives of Generations BB, X, and Y. *Human Resource Management/Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 133(2).
- Sohmen, V. S. (2020). Project-Based Learning (PBL) in a Higher Education Project: Introduction of an Accelerated PBL (A-PBL) Model. In *Handbook of Research on Adult Learning in Higher Education* (pp. 118-150). IGI Global.
- van der Wal, M. M., Oolbakkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70.
- Vexler, V. A., Bazhenov, R. I., & Bazhenova, N. G. (2014). Entity-relationship model of adult education in regional extended education system. *Asian Social Science*, 10(20), 1.
- West-Olatunji, C. A., Williams, K., & Chan, C. D. (2018). The Role of Mentoring in Counselor Education. In *Preparing the Educator in Counselor Education* (pp. 213-230). Routledge.

Zakaria, N. S., Warren, J., & Bakar, A. R. (2017). Counseling ethics education for enhanced professional identity and development: Guidance and counseling teachers lifelong learning acquisition empowered. In *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices* (pp. 153-166). Springer, Singapore.

Βέργου, Β. (2017). Η αντίληψη της λειτουργικότητας του mentoring από την πλευρά των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ματσούκη, Β. (2019). Το mentoring και το e-mentoring ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Τσεμπέρη, Θ. (2018). Η δια βίου μάθηση και η επαγγελματική κατάρτιση ως μέτρο πρόληψης της νεανικής παραβατικότητας. Μελέτη περίπτωσης στο Δήμο Θεσσαλονίκης.