

## International Conference in Open and Distance Learning

Vol 10, No 1A (2019)



**Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων**

ΣΟΦΙΑ ΣΑΒΒΑΣ ΚΑΛΟΓΡΙΔΗ

doi: [10.12681/icodl.2429](https://doi.org/10.12681/icodl.2429)

## **Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων**

### **Self-directing learning in adults and distance education programs. The role of adult educator.**

**Σοφία Καλογρίδη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ, ΣΕΠ στο ΕΑΠ.  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
skalogridi@gmail.com

#### **Abstract**

The rapid development of new technologies has brought about significant changes in education, particularly in adult education and distance learning. The widespread use of digital media has given great impetus to distance learning through e-learning. The need for trainees-students to be educated in the new learning environment has again brought to the fore self-directing learning. Numerous studies and research have shown the need for students, and generally all adult learners, to acquire self-directed learning abilities to be able to manage distance learning as well as the enormous amount of information available on the Internet in order to promote critical and meaningful learning. The purpose of this work is to highlight the importance for educational institutions providing distance learning to integrate self-directed learning into the design of their curricula. In this regard, the theoretical approaches to adult education as well as applications in the field which do not regard self-directed learning as an individual attribute, but as a process focused on the autonomy and empowerment of learners can be deployed. The work also emphasizes the elements of self-directed learning that need to be enriched by these programs, as well as the role of the adult educator in enhancing learners' self-directed learning skills through teaching and counselling.

**Key words:** self-directing learning, adult education, distance education, adult educators

#### **Περίληψη**

Η μεγάλη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ευρεία χρήση των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας έχουν δώσει μεγάλη ώθηση στα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης. Η ανάγκη οι εκπαιδευόμενοι να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά στο νέο μαθησιακά περιβάλλον έφερε εκ νέου στο προσκήνιο την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directing learning). Αρκετές έρευνες και μελέτες έχουν καταδείξει την ανάγκη οι σπουδαστές, αλλά και γενικά οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, να αποκτήσουν ικανότητες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, ώστε να είναι ικανοί να διαχειριστούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που κατακλύζει το διαδίκτυο προς όφελος της κριτικής και με νόημα μάθησης. Ο στόχος αυτής της θεωρητικής εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία που έχει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ενήλικες, να εντάξουν τη

διδασκαλία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων. Στην κατεύθυνση αυτή, μπορούν να αξιοποιηθούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και οι εφαρμογές που έχουν γίνει στο πεδίο, οι οποίες δεν αντιμετωπίζουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως διαδικασία που επικεντρώνεται στην αυτονομία και στη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων. Στην εργασία τονίζονται ακόμα τα στοιχεία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, με τα οποία χρειάζεται να εμπλουτιστούν τα προγράμματα αυτά, αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των ικανοτήτων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των εκπαιδευομένων μέσω της διδασκαλίας και της συμβουλευτικής.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτής ενηλίκων

### Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία έχουν επιφέρει μεγάλες αλλαγές στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των ενηλίκων μέσω της e-learning και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ευκαιρίες να ευεργετηθούν από αυτές τις αλλαγές, επειδή έχουν τη δυνατότητα 24 ώρες το 24ωρο να έχουν πρόσβαση σε πηγές μάθησης, να αναζητούν στο διαδίκτυο πληροφορίες και γνώσεις σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Η συμμετοχή τους επίσης σε ομάδες ηλεκτρονικής (e-learning) μάθησης δεν τους αφαιρεί το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, ζήτημα για το οποίο αρχικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε δεχτεί κριτική (Giuseffi, 2018).

Η νέα αυτή πραγματικότητα φέρνει ξανά στο προσκήνιο την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Αρκετές έρευνες και μελέτες έχουν καταδείξει την ανάγκη οι σπουδαστές, αλλά και γενικά όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, να αποκτήσουν ικανότητες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, ώστε να είναι ικανοί να διαχειριστούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που κατακλύζει το διαδίκτυο, προς όφελος της κριτικής και με νόημα μάθησης (Garrison, 2011). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, υποστηρίζουν οι Song & Hill (2007), είναι σημαντική πλευρά της εκπαίδευσης ενηλίκων και της e-learning μάθησης, που οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε επιτυχημένη μάθηση.

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως έννοια και ως περιεχόμενο, όπως θα δούμε παρακάτω, οριοθετήθηκε και εξελίχθηκε στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όπως, έχει αναφέρει ο Mezirow, «δεν υπάρχει πιο κεντρική έννοια από την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση για τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων» (1985:17). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αρχικά ορίστηκε ως η διαδικασία, όπου τα άτομα οργανώνουν τη μάθησή τους με μικρή ή με καθόλου καθοδήγηση· βάζουν στόχους, επιλέγουν τις πηγές και τις μεθόδους μάθησής τους και τέλος αυτοαξιολογούν τα αποτελέσματα και συνολικά την πρόοδό τους (Knowles, 1975). Στη συνέχεια, η εξέλιξη των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων πρόσθεσε και άλλα χαρακτηριστικά στο φαινόμενο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, εμπλουτίζοντας την έννοια με τα στοιχεία της χειραφετημένης κριτικής μάθησης και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Brookfield, 1985· Mezirow, 1985).

Στο πλαίσιο αυτό, αρκετοί ερευνητές ανέδειξαν την ανάγκη η εμπειρία των προσεγγίσεων και των εφαρμογών σχετικά με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων να αξιοποιηθεί και στα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη εποχή, η ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι

να διαχειρίζονται τις πηγές μάθησής τους είναι μεγαλύτερη λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων και άρα η αυτονομία και η χειραφέτησή τους αποκτούν καίρια σημασία (Candy, 2004· Rashid & Asghar, 2016).

Με βάση αυτόν τον προβληματισμό, η παρούσα εργασία έχει στόχο να αναδείξει τη σημασία που έχει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αξιοποιήσουν την εμπειρία της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και να την υιοθετήσουν στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων. Ιδιαίτερα τονίζονται τα στοιχεία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, με τα οποία χρειάζεται να εμπλουτιστούν τα προγράμματα αυτά, αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των ικανοτήτων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των εκπαιδευομένων μέσω της διδασκαλίας και της συμβουλευτικής.

### **Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και Ορισμοί**

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως έννοια είναι γνωστή από την αρχαιότητα. Για παράδειγμα, η αυτομόρφωση είχε έναν σημαντικό ρόλο στη ζωή των Ελλήνων φιλοσόφων, όπως ο Σωκράτης, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης. Ως παραδείγματα αυτοκατευθυνόμενων μανθανόντων έχουν αναφερθεί, επίσης, ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Καίσαρας, ο Έρασμος και ο Καρτέσιος, κá (Hiemstra, 1999). Ωστόσο, μόνο πριν από 150 χρόνια, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση άρχισε να μελετάται επιστημονικά ως ένα πεδίο μάθησης, αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στη συνέχεια στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης (Merriam & Caffarella, 1999).

Αν και το να μαθαίνει λοιπόν κανείς μόνος του ήταν από την αρχαιότητα η βασική μέθοδος εκπαίδευσης των ενηλίκων, θεωρητικά, το φαινόμενο άρχισε να μελετάται σοβαρά όταν η εκπαίδευση ενηλίκων άρχισε να συγκροτείται ως επιστημονικό πεδίο. Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά όλες τις σχεδιασμένες δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες στοχεύουν στην ολοκληρωμένη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη των ενηλίκων, με βάση την ηλικία, τους κοινωνικούς τους ρόλους και την αυτοαντίληψη τους, ως μέλη ενός κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού, πολιτισμικού και οικονομικού πλαισίου (Rogers, 1999· Κόκκος, 2005). Η εξέλιξη των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων έφερε στο προσκήνιο το φαινόμενο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ως ένα σημαντικό θέμα, που συνδέεται καίρια με την προσωπική ανάπτυξη των ενηλίκων. Όπως αναφέρει ο Knowles (1975), οι ενήλικοι, καθώς ωριμάζουν, γίνονται όλο και περισσότερο αυτοκατευθυνόμενοι στη μάθησή τους, επειδή πρέπει να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους. Για παράδειγμα: πολίτες, εκπαιδευόμενοι, εργαζόμενοι-επαγγελματίες, γονείς, καταναλωτές, κá.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Ο πιο γνωστός είναι αυτός που έδωσε ο Knowles (1975), που πρώτος ασχολήθηκε συστηματικά με τη μελέτη του φαινομένου της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Knowles, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι η διαδικασία όπου οι ενήλικοι:

- βάζουν οι ίδιοι τους μαθησιακούς τους στόχους,
- εντοπίζουν τις πηγές μάθησής τους,
- επιλέγουν τις πιο κατάλληλες γι' αυτούς εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, και
- τέλος, αξιολογούν τα προσωπικά μαθησιακά τους επιτεύγματα και γενικότερα την πρόοδό τους (Knowles, 1975).

Παραπλήσιο ορισμό έχει δώσει και ο Candy (1991), σύμφωνα με τον οποίο, η

αυτοκατευθυνόμενη μάθηση εμπεριέχει διαστάσεις διαδικασίας και αποτελέσματος της μάθησης και αναφέρεται σε τέσσερα διακριτά φαινόμενα:

- στην προσωπική αυτονομία,
- στην ευελιξία και στην ικανότητα να «μανατζάρει» κάποιος την εκπαίδευσή του,
- στη δυνατότητα του ελέγχου οργάνωσης της εκπαίδευσής του, και
- στη μάθηση σε μη θεσμικά κοινωνικά πλαίσια, δηλαδή στο να είναι κάποιος περίπου αυτοδίδακτος.

Η θεώρηση όμως αυτή δέχτηκε κριτική με το σκεπτικό ότι προσεγγίζει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως μια μηχανιστική τεχνική μάθησης, που δεν οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην αυτονομία και στη χειραφέτηση (Brookfield, 1985· Mezirow, 1985).

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν στη συνέχεια έδωσαν έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, στην αυτονομία και στη χειραφέτησή του. Πιο συγκεκριμένα η ανθρωπιστική θεωρία έθεσε στο επίκεντρο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης τον στόχο της *προσωπικής ανάπτυξης* του ατόμου, μέσω της ενίσχυσης της ικανότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους (Maslow, 1970· Rogers, 1969, 1983). Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση έχει στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του ατόμου και την ανάπτυξη ικανοτήτων σχεδιασμού δραστηριοτήτων αυτομάθησης, διεξαγωγής με την επιλογή κατάλληλων τεχνικών και οργάνωσης διαδικασιών αξιολόγησής τους (Knowles, 1975· Rothwell & Sensenig, 1999, κά).

Στη συνέχεια, η θεωρία της απελευθερωτικής εκπαίδευσης, η οποία έχει βάση τη θεωρία του Freire (1976), έθεσε ως στόχο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης τη χειραφέτηση του ατόμου, θεωρώντας ότι διαφορετικά αυτή δεν είναι τίποτε άλλο από μία μηχανιστική τεχνική μάθησης. *Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, προϋποθέτει προσωπική δύναμη και ενσυνείδητες ενέργειες στη δράση για τη μάθηση. Η δράση αυτή έχει προσωπικό νόημα, αλλά εντάσσεται και στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και γι' αυτό απαιτεί από το άτομο κριτική σκέψη και συμμετοχή στην κοινωνική δράση* (Collins, 1996:115).

Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση νοείται μόνο ως η προσπάθεια του ατόμου να γίνει αυτόνομος μαθητής, να γίνει δημιουργός της σκέψης και των συναισθημάτων του, ώστε κατανοώντας τις εμπειρίες του να προχωρήσει στον μετασχηματισμό των παραδοχών του, που είναι δυσλειτουργικές και δεν εναρμονίζονται με τις συνθήκες ζωής του. *Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο ενός διαλόγου, στον οποίο το άτομο συμμετέχει με πλήρη ελευθερία, δοκιμάζει τις απόψεις και τα ενδιαφέροντά του με τις απόψεις και τα ενδιαφέροντα των άλλων και ανάλογα, οδηγείται στο μετασχηματισμό, αλλάζοντας ταυτόχρονα και τους μαθησιακούς του στόχους. Στην πράξη, οι ενήλικοι χρειάζεται να στοχάζονται κριτικά και να κατανοούν τους ιστορικούς, πολιτιστικούς και βιογραφικούς λόγους για τους οποίους κάποιος χρειάζεται, θέλει και ενδιαφέρεται να μάθει. Μια τέτοια αυτογνώση είναι προαπαιτούμενο για την αυτονομία στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* (Mezirow, 1985:27).

Με βάση τα παραπάνω, ο διάλογος σήμερα σχετικά με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως, χαρακτηριστικό στοιχείο της ενήλικης μάθησης, αφορά από τη μια στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως τεχνική και από την άλλη στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως μια εσωτερική, συνειδητή αλλαγή του ατόμου, που έχει στόχο την αυτονομία και τη χειραφέτησή του μέσω του κριτικού στοχασμού. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία υιοθετεί τη θέση που ο Brookfield υποστήριζε, ενισχύοντας τη

σκέψη του Mezirow, ότι η πιο ολοκληρωμένη μορφή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης συμβαίνει «όταν η διαδικασία (το άτομο θέτει στόχους, επιλέγει πηγές και τεχνικές μάθησης, μεθόδους αυτοαξιολόγησης, κλπ) και ο κριτικός στοχασμός παντρεύονται, καθώς οι ενήλικοι αναζητούν νόημα στη μάθησή τους» (Brookfield, 1985:38).

Οι ραγδαίες εξελίξεις όμως στον χώρο των τεχνολογιών και η μεγάλη ανάπτυξη των e-learning προγραμμάτων αναδεικνύουν το ζήτημα του πώς η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, με αυτήν τη μορφή, θα υιοθετηθεί στο σχεδιασμό των προγραμμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, το αν μπορεί να διδαχτεί και ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων σε αυτά τα προγράμματα. Ιδιαίτερα για τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που εδώ και τουλάχιστον δεκαπέντε χρόνια υποδέχονται ένα κοινό, που έχει μεγαλώσει σε ένα πλούσιο τεχνολογικά περιβάλλον με πολλά ψηφιακά εργαλεία, η ανάγκη για να διδαχτούν οι σπουδαστές την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μεγάλη. Διαφορετικά θα εκπαιδευτούν με βάση τα μπιχεβιοριστικά μοντέλα μάθησης, που περιορίζονται στη μηχανιστική μετάδοση πληροφοριών με ξεπερασμένες μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής τους σκέψης (Bates, 2012).

### **Η μεθοδολογία συγγραφής της θεωρητικής εργασίας**

Ο βασικός στόχος της παρούσας θεωρητικής εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας της αξιοποίησης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ανοικτή και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή, όπως αναφέραμε, μπορούν να αξιοποιηθούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι εφαρμογές από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδιαίτερα, εκείνων που δεν αντιμετωπίζουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως διαδικασία που επικεντρώνεται στην αυτονομία και στη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο αυτό ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας (literature review), αφού προσδιορίστηκαν προσεκτικά οι όροι -κλειδιά. Οι όροι κλειδιά είναι: αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτής ενηλίκων. Με βάση αυτούς τους όρους αναζητήθηκε η σχετική βιβλιογραφία μέσα από ποικιλία πρωτογενών, κυρίως, πηγών, όπως: λεξικό όρων, βιβλία από ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και από το Διαδίκτυο (Creswell, 2016:81-99). Το διερευνώμενο υλικό, που συγκεντρώθηκε, μελετήθηκε προσεκτικά, ώστε να προσδιοριστούν με σαφήνεια κι επιτυχία οι θεματικοί άξονες, καθώς και οι πιθανές τους ιδιομορφίες (Mason, 2003). Οι όροι - κλειδιά στην παρούσα εργασία ταυτίζονται με τους θεματικούς άξονες, που αναλύθηκαν με βάση τις βιβλιογραφικές πηγές και με βάση αυτούς γράφτηκαν και οι υποενότητες που ακολουθούν. Ο στόχος της θεματικής ανάλυσης είναι η αναλυτική και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων, η ερμηνεία και η κατανόηση διάφορων διαστάσεων του θέματος, ο προσδιορισμός των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ τους και όχι η επίλυση αντικρουόμενων προσεγγίσεων (Boyatzis, 1998). Η σχετικότητα του ερευνώμενου θέματος με τις ποικίλες επιστημονικές πηγές που εντοπίστηκαν, συνέβαλαν στην κριτική προσέγγιση της βιβλιογραφίας και στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Creswell, 2016).

### **Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στα Προγράμματα της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης**

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '90 δεν υπήρχε εξοικείωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ραγδαία όμως ανάπτυξη των

νέων τεχνολογιών στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 21<sup>ου</sup> είχε ως αποτέλεσμα η χρήση των ψηφιακών μέσων να αξιοποιηθεί ευρέως στην εκπαίδευση και η ηλεκτρονική μάθηση να κατακτήσει έναν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και γενικότερα στις επιλογές εκπαίδευσης των ενηλίκων (Candy, 2004).

Και ενώ η σύνδεση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν προφανής, αφού όλες οι θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων την αναγνωρίζουν ως συστατικό στοιχείο της ενήλικης μάθησης (Song & Hill, 2007), η εξάπλωση των προγραμμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανέδειξε το έλλειμμα της σύνδεσής τους με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Πολύ λίγες μελέτες και έρευνες συνδέουν ολοκληρωμένα τις δύο έννοιες. Στο πλαίσιο αυτό, η αναγνώριση της σημασίας της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και στη διαχείριση της e-learning μάθησης έθεσε το ερώτημα: Πώς θα μπορούσε ένα Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, που παρέχει εκπαίδευση από απόσταση, να τροποποιήσει τη διδασκαλία, ώστε να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενούς του να είναι πιο αυτόνομοι και αυτοκατευθυνόμενοι στη μάθηση (Moore, 1986). Στο ερώτημα αυτό μια απάντηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι μπορεί να αξιοποιηθεί η εμπειρία των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και βέβαια να τροποποιηθεί όπου χρειάζεται και να εμπλουτισθεί με νέες μελέτες και έρευνες. Η εμπειρία από προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου καλλιεργήθηκαν ικανότητες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, ανέδειξε ορισμένα σημαντικά στοιχεία, όπως:

- Η δυνατότητα των σπουδαστών/εκπαιδευόμενων να κάνουν οι ίδιοι διάγνωση των εκπαιδευτικών τους αναγκών και να εντοπίζουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους.
- Η δυνατότητα των σπουδαστών/εκπαιδευόμενων να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, που σχεδιάστηκαν με βάση τις ανάγκες που διέγνωναν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους.
- Η έμφαση σε ενεργητικές/συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας, που ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους και τους ωθούν στη συμμετοχή, μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών τους. Τεχνικές όπως οι ομάδες εργασίας, η μελέτη περίπτωσης, κ.ά., αλλά και μέθοδοι όπως η ανακαλυπτική μάθηση, κ.ά.
- Η εκπαίδευση των Συμβούλων/εκπαιδευτών ενηλίκων στη σημασία και στο περιεχόμενο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, ώστε να δίνουν περισσότερη ελευθερία στους εκπαιδευόμενους με στόχο την απόκτηση στρατηγικών και ικανοτήτων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Merriam, 2001).

Ο Moore (1986) αναφέρει και άλλες προτάσεις για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως:

- Οι πόροι διδασκαλίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να ανακατανεμηθούν ώστε να είναι διαθέσιμοι με βάση τη ζήτηση των εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, θα μπορούσε αντί να στέλνονται σε κάθε σπουδαστή όλα τα υλικά του σεμιναρίου, μετά από συμβουλευτική συνάντηση με τον/τη Σύμβουλο/εκπαιδευτή/τρια του, θα μπορούσε να καλεστούν για να επιλέξουν από μια ποικιλία υλικών των σεμιναρίων, σχετικών με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.
- Η διδασκαλία να αποδεσμευτεί από τη διαπιστευμένη διδασκαλία. Η διαπίστευση θα μπορούσε να δίνεται για παράδειγμα ως απόδειξη γνώσης ή δεξιότητας, όπου αυτό απαιτείται και όχι σε αντάλλαγμα για την επιβίωση ενός προγράμματος. Το τελευταίο είναι υποτιμητικό για

*το επάγγελμα του εκπαιδευτή-δασκάλου και απωθεί πολλούς ενήλικες από τα προγράμματα εκπαίδευσης (Moore, 1986:18-19).*

Ωστόσο και στη μη διαπιστευμένη διδασκαλία είναι αναγκαίο να «διδάσκεται» η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση με στόχο την κριτική σκέψη, την αυτονομία και τη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων

### **Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως μέθοδος διδασκαλίας**

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αποτελεί φυσικό μέρος της ζωής και είναι δια βίου, αφού οι άνθρωποι μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Όπως απέδειξε ο Tough (1979) το 70% των σχεδίων μάθησης των ενηλίκων σχεδιάζονται από τους ίδιους. Γι' αυτό αρκετοί εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν θέσει το ερώτημα αν η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση διδάσκεται. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτή διδάσκεται και ότι η καλή διδασκαλία πρέπει να οδηγεί τους εκπαιδευομένους στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, με στόχο την αυτονομία και τη χειραφέτησή τους. Στην κατεύθυνση αυτή έχουν διαμορφωθεί ορισμένα μοντέλα διδασκαλίας. Τα πιο γνωστά είναι το μοντέλο Σταδιακής Αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (ΣΑΜ) του Grow (1991) και το μοντέλο της χειραφετικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης των Hammond και Collins (1991). Στο μοντέλο της Σταδιακής Αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (ΣΑΜ), ο Grow (1991) υποστηρίζει ότι ο σκοπός της διδασκαλίας πρέπει να είναι η δημιουργία αυτοκατευθυνόμενων εκπαιδευόμενων, οι οποίοι θα μαθαίνουν δια βίου. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να διδαχτεί, αναφέρει ο Grow, αναλύοντας το πώς οι εκπαιδευτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να είναι αυτοκατευθυνόμενοι στη μόρφωσή τους. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτές να ενστερνίζονται την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και να μπορούν να διακρίνουν σε ποιο επίπεδο αυτοκατεύθυνσης βρίσκεται ο κάθε εκπαιδευόμενος ώστε να του παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια. Τα επίπεδα αυτοκατεύθυνσης στο μοντέλο του Grow είναι τέσσερα (Grow, 1991:129). Αυτά είναι:

- Εκπαιδευόμενοι με *χαμηλό επίπεδο αυτοκατεύθυνσης*, οι οποίοι χρειάζονται έναν εκπαιδευτή για να τους καθοδηγεί στο να αναλάβουν υπευθυνότητα για τη μάθησή τους. Ο εκπαιδευτής στη βαθμίδα αυτή πρέπει να είναι έτοιμος να ξεπεράσει δυσκολίες, αλλά και πιθανή αντίσταση από τους εκπαιδευόμενους (Grow, 1991:130).
- Εκπαιδευόμενοι με *μέτριο επίπεδο αυτοκατεύθυνσης*, οι οποίοι χρειάζονται παρακίνηση, παρώθηση και ενθουσιασμό από τον εκπαιδευτή για αυτοκατεύθυνση. Ο εκπαιδευτής στη βαθμίδα αυτή (παρακινητής, οδηγός) πείθει τους εκπαιδευόμενους να βρουν το δικό τους στυλ μάθησης, τους εμπνέει στην αξία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, τους εκπαιδεύει σε κατάλληλες γι' αυτήν δεξιότητες (Grow, 1991:131-132).
- Εκπαιδευόμενοι με *μέσο επίπεδο αυτοκατεύθυνσης*, οι οποίοι διαθέτουν τόσο τη δεξιότητα όσο και τις βασικές γνώσεις για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και θεωρούν τους εαυτούς τους έτοιμους και ικανούς να συμμετέχουν σε ένα σεμινάριο ισότιμα, να εξερευνήσουν ένα αντικείμενο κλπ. Ο ρόλος του εκπαιδευτή εδώ είναι διευκολυντικός (facilitator) (Grow, 1991:133-134).
- Εκπαιδευόμενοι με *υψηλό επίπεδο αυτοκατεύθυνσης*, οι οποίοι είναι ικανοί να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν τη μάθησή τους (ατομικές εργασίες, διατριβές, κλπ). Ο ρόλος του εκπαιδευτή εδώ είναι συμβουλευτικός. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να “*μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν*”, να αξιολογούν τη μάθησή τους και αναπτύσσει

συναδελφική σχέση μαζί τους, σχέση που δίνει ευχαρίστηση και στις δύο πλευρές. Ο εκπαιδευτής-δάσκαλος στη βαθμίδα αυτή μπορεί όμως και να απουσιάζει (Grow, 1991:134-136).

Το μοντέλο αυτό δέχτηκε κριτική σχετικά με την ικανότητα και τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτών να αναγνωρίζουν το επίπεδο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των εκπαιδευομένων, αλλά και για το ότι δεν απαντά στο πώς αντιμετωπίζονται αυτοί, που αρνούνται ή και αντιστέκονται στην αυτονομία (Tennant, 1992). Στην κριτική αυτή ο Grow απάντησε ότι αν και ορισμένες παρατηρήσεις είναι χρήσιμες, γιατί εμπλουτίζουν το διάλογο και οδηγούν σε λύσεις ζητημάτων που είναι ανοικτά για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η ενσωμάτωση αυτοκατευθυνόμενων τρόπων μάθησης στη διδασκαλία είναι αναγκαία. Και όλες οι παρατηρήσεις πρέπει να συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση.

Το δεύτερο μοντέλο των Hammond και Collins (1991) είναι το μόνο μοντέλο που αναφέρεται ξεκάθαρα στον στόχο της προώθησης της χειραφετικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης ως κεντρικού αξιώματος στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Οι ερευνητές βασιζόμενοι σε μελέτες και έρευνες κριτικής παιδαγωγικής και έρευνας εντοπίζουν επτά παράγοντες, που υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στην κατεύθυνση της κριτικής χειραφετικής μάθησης. Αυτά είναι:

- Δημιουργία συνεργατικού κλίματος μάθησης.
- Ανάλυση και κριτική σκέψη σε σχέση με τον εαυτό τους και τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, στις οποίες βρίσκονται.
- Δημιουργία του περιγράμματος των ικανοτήτων τους.
- Διάγνωση των μαθησιακών τους αναγκών τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.
- Διατύπωση των μαθησιακών στόχων έτσι ώστε να είναι ουσιαστικοί σε κοινωνικό και σε προσωπικό επίπεδο και να καταλήγουν σε συμβόλαια μάθησης.
- Εφαρμογή και διαχείριση της μάθησής τους.
- Κριτική προσέγγιση και αξιολόγηση της μάθησής τους.

Όπως επισημαίνουν οι συγγραφείς, ο στόχος της εφαρμογής του μοντέλου στη διδασκαλία είναι η διαμόρφωση εκπαιδευομένων, που θα εφαρμόζουν τις ικανότητες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με κριτική προσέγγιση σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής τους και έξω από τα τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Hammond και Collins, 1991).

Θεωρούμε ότι και τα δύο μοντέλα μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια ικανοτήτων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε όλα όμως τα μοντέλα και τις θεωρητικές προσεγγίσεις πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του Εκπαιδευτή-Συμβούλου, επειδή είναι αυτός που θα «διδάξει» την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να υπερβούν τα πιθανά εμπόδια.

### **Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων**

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι σημαντική στρατηγική μάθησης όχι μόνο για τους εκπαιδευόμενους, αλλά και για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι για να είναι σε θέση να τη «διδάξουν» θα πρέπει όχι μόνο να την έχουν ενστερνιστεί, αλλά και να έχουν κάνει βήματα προς τη δική τους αυτονομία και χειραφέτηση (Καλογρίδη, 2011). Στην κατεύθυνση αυτή έμφαση πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων-συμβούλων, ώστε να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους-σπουδαστές στην

αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί ως πρόσωπο-πόρος, ως ένας ειδικός της διαδικασίας της μάθησης, ένας συνερευνητής, που δεν «επιβάλλει» στον εκπαιδευόμενο να μάθει, αλλά τον κατευθύνει στην αυτονομία και στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Ιδιαίτερα στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου κυριαρχεί η e-learning μάθηση, είναι πολλές οι προκλήσεις, καθώς και τα εμπόδια για ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα στη μάθηση, επειδή οι εκπαιδευόμενοι έχουν περιορισμένη πρόσβαση στα ευεργετήματα της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας. Ένα σημαντικό εμπόδιο είναι η περιπλάνηση του νου «mind wandering» στο πλήθος των πληροφοριών, που διατίθενται στο διαδίκτυο και η «εκτροπή» των σπουδαστών από την κατάλληλη για τις σπουδές τους γνώση, με αποτέλεσμα την αποτυχία (Randall, 2015).

Ένα ακόμη εμπόδιο στην e-learning μάθηση αναδεικνύεται η μη ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης και γραπτού λόγου, ιδιαίτερα στα προγράμματα ασύγχρονης εκπαίδευσης, στοιχείο που επηρεάζει την επιτυχία των σπουδαστών (Boyd, 2004).

Επιπλέον εμπόδιο για τους σπουδαστές στα εξ αποστάσεως προγράμματα είναι η ασάφεια του ρόλου των Εκπαιδευτών-Συμβούλων. Στην ηλεκτρονική μάθηση είναι πιο δύσκολο να διατυπωθούν τα συμβόλαια μάθησης, οι απαιτήσεις των σπουδαστών για επικοινωνία, οι προσδοκίες μάθησης του εκπαιδευτή, εμπόδια που μπορούν να οδηγήσουν τελικά σε ανησυχία και άγχος όχι μόνο τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτές-Συμβούλους (Kohan et al, 2017).

Τα εμπόδια αυτά αν δεν αντιμετωπισθούν από τους εκπαιδευτές-συμβούλους είναι πιθανόν να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους σε αποτυχία και τελικά σε εγκατάλειψη των εξ αποστάσεως προγραμμάτων. Στην κατεύθυνση της αποτροπής της αποτυχίας οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να διδάσκονται στρατηγικές και τεχνικές αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Για να γίνει αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτές να μπορούν να αναγνωρίζουν το επίπεδο αυτοκατεύθυνσης του κάθε εκπαιδευόμενου (Grow, 1991) ώστε να μπορούν να τον κατευθύνουν κατάλληλα.

Ο κριτικός στοχασμός και αυτοστοχασμός σε θέματα μάθησης είναι διαδικασία, την οποία πρέπει να εισάγει ο εκπαιδευτής με την έναρξη του προγράμματος. Η διδασκαλία κριτικής προσέγγισης του πλήθους των προσφερόμενων πληροφοριών και της βιβλιογραφίας, η πρακτική εφαρμογή σε δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσω των γραπτών μηνυμάτων και κειμένων, οι σύντομες βιντεοσκοπημένες ομιλίες, επικεντρωμένες εύστοχα σε ένα θέμα κάθε φορά, η επιλογή συνεργατικών μεθόδων που ευνοούν την αλληλεπίδραση στο δικτυακό περιβάλλον είναι μερικές πρακτικές που καλλιεργούν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Cohan et al, 2017). Ιδιαίτερα σημαντικό για τον κριτικό στοχασμό είναι η κριτική ανάλυση των κειμένων, η οποία συνιστά την αποδόμηση των κειμένων με βάση ορισμένη θεωρητική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Brookfield (1996), η κριτική προσέγγιση των κειμένων συνδυάζει δύο διεργασίες: από τη μια την αμφισβήτηση ή την αναμόρφωση μιας κοινά αποδεκτής παραδοχής για το ερευνώμενο θέμα και από την άλλη την κριτική του κυρίαρχου πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο αυτή η παραδοχή είναι αποδεκτή από την πλειοψηφία.

Τέλος, ο εκπαιδευτής-σύμβουλος βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αυτοαξιολογούνται. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι συλλέγουν οι ίδιοι τεκμήρια αντιπροσωπευτικά των εργασιών τους, με στόχο την κριτική προσέγγιση και αξιολόγηση της μάθησής τους (Hammond και Collins, 1991).

## Επίλογος-Συζήτηση

Η μεγάλη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ευρεία χρήση των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας έχουν δώσει μεγάλη ώθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης. Η ανάγκη οι εκπαιδευόμενοι-σπουδαστές να εκπαιδευτούν σε ένα νέο μαθησιακά περιβάλλον, έφερε εκ νέου στο προσκήνιο την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Η εξέλιξη των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων πρόβαλλε το ζήτημα η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση να μην εφαρμόζεται απλά ως μία μηχανιστική τεχνική μάθησης που αφορά τη διαδικασία επιλογής από τον εκπαιδευόμενο των θεμάτων, των πηγών, των τεχνικών και των μεθόδων αυτοαξιολόγησης της μάθησής του. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, υποστηρίζεται, έχει νόημα μόνο αν οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην αυτονομία και στη χειραφέτησή του μέσω της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού, διαφορετικά θα είναι μία ακόμα μηχανιστική τεχνική μάθησης (Merriam, 2001).

Στην κατεύθυνση αυτή είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτή-συμβούλου, επειδή είναι αυτός που θα «διδάξει» την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και θα ενδυναμώσει τους εκπαιδευόμενους για την απόκτηση ικανοτήτων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

Στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου η διά ζώσης υποστήριξη των εκπαιδευομένων είναι περιορισμένη, η ανάγκη για καλλιέργεια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι καίριας σημασίας. Αναφέρθηκε παραπάνω η σημαντική εμπειρία από την εκπαίδευση ενηλίκων, εμπειρία που μπορεί να αξιοποιηθεί και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την καλλιέργεια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Και βέβαια η διενέργεια περαιτέρω έρευνας θα εμπλουτίσει την εμπειρία αυτή και με νέες πρακτικές, στην κατεύθυνση όμως οι ψηφιακά εκπαιδευόμενοι να μην εκπαιδεύονται με βάση τα μιχρεβιοριστικά μοντέλα μάθησης, που οδηγούν σε μία μηχανιστική αφομοίωση της γνώσης, αλλά στην κατεύθυνση της απόκτησης αυτόνομης και χειραφετημένης σκέψης (Candy, 2004).

Είναι σημαντικό για εκείνους που πιστεύουν στη σημασία της χειραφέτησης του ατόμου, αναφέρει ο Moore (1986), όχι μόνο να σχεδιάζουν και να διδάσκουν σε άρτια οργανωμένα προγράμματα, αλλά να σκέφτονται, να γράφουν και να επιχειρηματολογούν για την αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Είναι, επίσης, σημαντικό να εγγυηθούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπηρετεί τα συμφέροντα των εκπαιδευόμενων και όχι των εκπαιδευτών και των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Επιπλέον, γι' αυτούς που εργάζονται στη διοίκηση και στο μάνατζμεντ είναι σημαντικό να προσελκύουν στην εκπαίδευση ανθρώπους, που επιθυμούν να βοηθούν άλλους ανθρώπους να γίνουν κριτικά αυτοκατευθυνόμενοι στη μάθησή τους.

#### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Bates, T. (2012). What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs? <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-aboutcoursera-style-moocs>. Brockett, R. & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. New York: Rutledge.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. London and New Delhi: Thousands Oaks, Sage Publications.
- Boyd, D. (2004). The characteristics of successful online students. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 18(2):31–9.
- Brookfield, S. (1985). Self-Directed-Learning: A Critical Review of Research. In Steven Brookfield (ed). *Self-Directed-Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education, no 25. San Francisco: Jossey -Bass.
- Brookfield, S. (1993). *Self-Directed-Learning, Political Clarity and the Critical Practice of Adult*

- Education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.
- Brookfield, S. (1996). Breaking the code. Engaging practitioners in critical analysis of adult educational literature. In Edwards, R., Hanson, A. & Raggett, P.(eds). *Boundaries of Adult Learning* (pp.57-81). London: Routledge.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Candy, P. C. (2004). *Linking thinking and Self-directed learning in the digital age*. Canberra City: Australian Government: Department of Education, Science and Training. <http://www.voced.edu.au/content/ngv31516>.
- Collins, M. (1991). On contemporary practice and research. Self – directed learning to critical theory. In M. Collins (ed) *Adult Education as Vocation*. London: Routledge.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Crow, G. (1991). Teaching Learners to Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41, 125-149.
- Garrison, D.R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Garrison, D.R. (2011). *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York and London: Routledge.
- Giuseffi, F.G. (2018). *Emerging Self-Directed-Learning Strategies in the Digital Age*. IGI Global.
- Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-Directed-Learning: Critical Practice*. London: Nichols GP Publishing.
- Καλογρίδη, Σ. (2011). Η Αυτοκατε [HYPERLINK "https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=KOHAN](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=KOHAN)  
[N\[Author\]&cauthor=true&cauthor\\_uid=28761885"](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=KOHAN) υθυνόμενη Μάθηση ως Στρατηγική Μάθησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Στο: Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Πανιτσίδου και Γ. Ζαρίφης (2011). [Δια Βί \[HYPERLINK "https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=KOHAN\]\(https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=KOHAN\)  
\[N\\[Author\\]&cauthor=true&cauthor\\\_uid=28761885"\]\(https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=KOHAN\) ου Μάθηση και Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Θεωρητικές και Εμπειρικές προσεγγίσεις \(42-58\). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=KOHAN)
- Kohan, N., Arabsha [HYPERLINK "https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=SOLTANI](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=SOLTANI)  
[ARABSHAHI K\[Author\]&cauthor=true&cauthor\\_uid=28761885"](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=SOLTANI) hi, K.S., Mojtabehzadeh, R., Abbaszadeh, A., Rakhshani, T., and Emami, A. (2017). Self- directed learning barriers in a virtual environment: a qualitative study. *J Adv Med Educ Prof.*, 5(3), 116–123.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. (1975). *Self- Directed Learning*. New York: Association Press.
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Manning, G. (2007). Self-Directed Learning: A Key Component of Adult Learning Theory. *Journal of the Washington Institute of China Studies*, 2. <https://www.bpastudies.org/bpastudies/rt/prINTERFriendly/38/78>.
- Maslow, A. (1972). *Motivation and Personality*. New York: Harper Collins.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Επιστ. Επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. London: Jossey -Bass.
- Merriam, S. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-13.
- Mezirow, J. (1985a). A Critical Theory of Self-Directed Learning. In Steven Brookfield (ed). *Self-Directed-Learning: From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education*, no 25. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1985b). A Critical Theory of Self-Directed Learning, *New Directions for Continuing Education*, 25, 17-30.
- Moore, M. (1986). Self-Directing Learning and Distance Education. *Journal of Distance Education*, 1, 7-24.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2005). *Η δια βίου μάθηση στις μέρες μας-Θέματα και προκλήσεις*. Στο: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. 1<sup>ο</sup> Συνέδριο (2004). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A view of what education might become*. Colombus, OH: Charles Merrill.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Colombus, OH: Charles Merrill.

- Randall, J.G. (2015). *Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self-Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training*. Houston: Rice University (Dissertation).
- Rashid, T., & Aghar, H.M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612.
- Rothwell, J.W., & Sensenig, K.J. (1999). *The Sourcebook for Self-directed Learning*. USA: HRD Press Inc.
- Song, L., & Hill, J.R. (2007). A Conceptual Model for Understanding Self-Directing Learning in Online Environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6 (1), 27- 42. (ISSN:1541-4914).
- Tennant, M. (1992). The Staged Self-Directed Learning Model. <https://doi.org/10.1177/074171369204200304>.
- Tough, A. (1972). The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. *Research in Education Series*, 1, The Ontario Institute for Studies in Education.