



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΜΠΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ***

Μεταπτυχιακός φοιτητής: Κρασοπουλάκος Δημήτριος

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπαγάκης Γεώργιος

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ
2018**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	4
Abstract.....	5

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων	
1.1 Μορφές Εκπαίδευσης.....	6
1.2 Δια Βίου Μάθηση, Δια Βίου Εκπαίδευση & Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	7
1.3 Η Εξέλιξη της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα.....	9
1.4 Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα από τις Αρχές του 20 ^{ου} αιώνα ως το τέλος του.....	11
1.5 Οι προοπτικές εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τον 21 ^ο αιώνα.....	16
1.6 Τομείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	17
1.7 Βασικές Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	18

2. Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

2.1 Πώς ορίζεται ο Ενήλικας Εκπαιδευόμενος.....	18
2.2 Βασικά Χαρακτηριστικά	19
2.3 Πώς οι Θεωρίες Μάθησης Επηρεάζουν τα Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων.....	29
2.4 Οι Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι ως Μέλη Ομάδας.....	43
2.5 Τα Στάδια στην Πορεία της Ομάδας.....	57
2.6 Αποτελεσματική Λειτουργία της Εκπαιδευτικής Ομάδας.....	60
2.7 Οι Ρόλοι μέσα σε μία ομάδα.....	64
2.8 Η Συμβολή των Ρόλων στη Διεργασία της Ομάδας.....	66
2.9 Η Οπτική του Φύλου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	68
2.10 Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	70
2.11 Τα Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων.....	72
2.12 Λόγοι Ενασχόλησης των Ενηλίκων με την Εκπαίδευση.....	75
2.13 Εμπόδια στη Μάθηση των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων.....	77

2.14	Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης.....	82
2.15	Οι Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	83
2.16	Τα Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων – Μελών Ευάλωτων Ομάδων.....	85

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Παρουσίαση της Έρευνας

1.1	Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.....	89
1.2	Ερευνητικά Ερωτήματα.....	90
1.3	Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων.....	88
1.4	Δείγμα της Έρευνας.....	89

2. Ανάλυση Δεδομένων και Αποτελεσμάτων της Έρευνας

2.1	Ανάλυση Δεδομένων.....	92
2.2	Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	93
2.3	Κίνητρα Συμμετοχής.....	96
2.4	Εσωτερικοί Παράγοντες.....	98
2.5	Καταστασιακοί Παράγοντες.....	101
2.6	Εμπόδια Μάθησης.....	102
2.7	Ευπαθείς Ομάδες.....	104
2.8	Διαφορές Μεταξύ Κατηγοριών των Δημογραφικών Μεταβλητών...	109
2.9	Συσχετίσεις.....	121

Γ΄ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1.	Συμπεράσματα	123
2.	Συζήτηση.....	129
2.1	Περιορισμοί της Έρευνας.....	129
2.2	Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα.....	129
	Παράρτημα-Ερωτηματολόγιο.....	132
	Βιβλιογραφία.....	135

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, όπως αυτά αναδύονται μέσα από τις δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα τελευταία χρόνια, στα ανεπτυγμένα κράτη, παρατηρείται σημαντική αύξηση του ποσοστού των ενηλίκων που εκπαιδεύονται. Η χώρα μας ωστόσο βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις στο συγκεκριμένο τομέα και η ανάγκη να ενισχυθεί αυτή η μορφή εκπαίδευσης κρίνεται άμεση.

Ως προς το προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, όπου μύθοι μονοπωλούν τις περιγραφές, ως προς το ποιοι πραγματικά είναι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Rogers 1999). Οι ικανότητες, τα κίνητρα των εκπαιδευομένων, τα εμπόδια που συναντούν κατά την εκπαίδευση/κατάρτισή τους, αλλά και οι απαιτήσεις που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτής από τους ενήλικες εκπαιδευόμενούς του, αποτελούν ένα τετράπτυχο, το οποίο τροποποιείται, κατά την εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία, κινούμενο αναλογικά, με το προφίλ των εκάστοτε εκπαιδευομένων.

Στην παρούσα εργασία, αφού πρώτα παρουσιαστεί το πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, επιχειρείται η σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αρχικά, με τη χρήση της μεθόδου της βιβλιογραφικής επισκόπησης και, στη συνέχεια, με τη μέθοδο της ποσοτικής έρευνας, με δείγμα ενήλικες εκπαιδευόμενους σε ΙΕΚ. Δύο από τα κυριότερα συμπεράσματα, που προέκυψαν από την έρευνα που διεξήχθη, είναι ότι τα σημαντικότερα κίνητρα της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η απόκτηση γνώσεων και η επαγγελματική τους αποκατάσταση ενώ τα κυριότερα εμπόδια που συναντούν, κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους, είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και ο φόβος της αποτυχίας. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαίωσαν την περισσότερη σχετική βιβλιογραφία.

Abstract

This paper discusses the characteristics of adult learners as they emerge through the structures of adult education. In recent years, in developed countries, there has been a significant increase in the proportion of adults trained. However, our country is in the last positions in this field and the need to strengthen this form of education is considered to be immediate.

As far as the profile of adult learners is concerned, there are many cases where myths monopolize the descriptions as to who the adult learners really are. The skills, motivations of the trainees, the obstacles encountered in their education / training, as well as the requirements a trainee can have from his / her adult learners, are a quadruped, which is modified, in the course of each educational process, proportionately, with the profile of the trainees concerned.

In the present work, after the presentation of the adult education framework is presented, it is attempted to outline the characteristics of the adult learners initially using the bibliographic survey method and then by the method of quantitative research with sample of adult learners. Two of the main findings of the survey that emerged are that the most important incentives for adult participation in adult education are the acquisition of knowledge and professional rehabilitation, while the main obstacles encountered during their training are the incomplete logistics infrastructure and the fear of failure. These conclusions confirmed most of the relevant literature.

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1 Το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων

1.1 Μορφές Εκπαίδευσης

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εκπαιδεύονται με διάφορες μορφές και το γεγονός αυτό διαμορφώνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε αυτούς.

Οι μορφές εκπαίδευσης διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

Τυπική εκπαίδευση: είναι η συστηματοποιημένη εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας (Ν. 3879/2010, άρθρο 2). Αφορά σε ένα ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο σύστημα, από την πρωτοβάθμια έως το πανεπιστήμιο. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

Μη τυπική εκπαίδευση: είναι η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση καθώς και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων (Ν. 3879/2010, άρθρο 2).

Άτυπη μάθηση: αφορά στην εκπαίδευση που παρέχεται εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου και περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου του ή των επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Ν. 3879/2010, άρθρο 2).

1.2 Δια Βίου Μάθηση, Δια Βίου Εκπαίδευση & Εκπαίδευση Ενηλίκων

Δια βίου μάθηση (life long learning): Μπορεί ο σοφός Σόλων να πρωτοδιατύπωσε το ρητό: **Γηράσκω αεί διδασκόμενος** ωστόσο η Δια Βίου Μάθηση είναι ένας όρος που έχει ουσιαστικά κάνει την εμφάνισή τα τελευταία χρόνια. Η Δια Βίου Μάθηση ορίζεται, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, ως «μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας» (Βεργίδης, 2005: 4). Περιλαμβάνει δηλαδή και τις τρεις μορφές εκπαίδευσης (τυπική, άτυπη, μη τυπική), ενώ καλύπτει όλες τις φάσεις της ζωής του ανθρώπου. Ο όρος «*δια βίου εκπαίδευση*» παραπέμπει σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που καλύπτουν όλες τις φάσεις της ζωής ενός ανθρώπου.

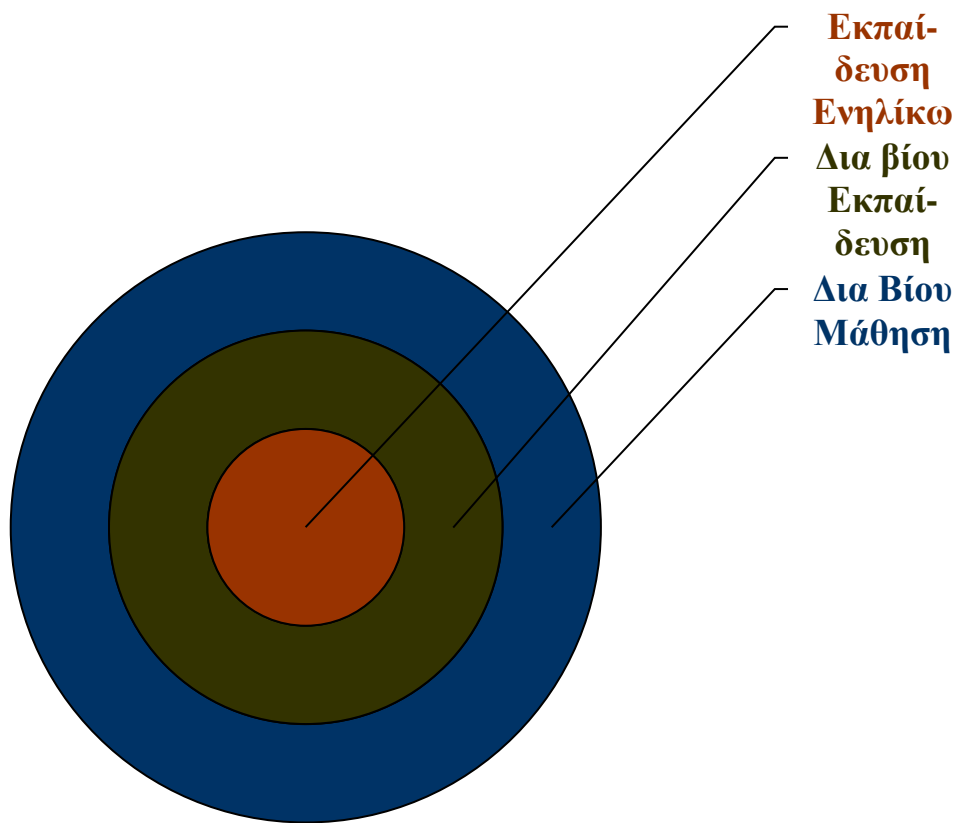
Δια βίου εκπαίδευση: Η ιδέα της πρωτοθεμελιώθηκε από τον Dewey (1916: 51 στον Jarvis 2004: 53), οποίος αναφέρει ότι: «*Είναι κοινός τόπος να λέμε ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματά, όταν κάποιος φεύγει από το σχολείο*». Η Δια Βίου Εκπαίδευση αποτελεί κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων, που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του ενήλικα (Jarvis, 2004: 54-57).

Η **διαφορά** των δύο εννοιών έγκειται στο ότι ενώ ο όρος δια βίου μάθηση αποτελεί προσωπική υπόθεση του καθενός, η δια βίου εκπαίδευση συνιστά μία οργανωμένη και συλλογική διαδικασία με την ευθύνη της πολιτείας.

Ως προς τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι γεγονός ότι επικρατεί σύγχυση και ασάφεια. Χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και παράλληλα πολλοί ορισμοί, όπως συνεχιζόμενη εκπαίδευση, δια βίου εκπαίδευση, επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση κ.ά. Η σύγχυση αυτή δικαιολογείται τόσο από την ίδια τη φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς καλείται να υπηρετήσει εκ διαμέτρου αντίθετες ανάγκες της κοινωνίας (π.χ. εκπαίδευση μειονοτήτων) όσο και από τις διαφορετικές ιδεολογικές σχολές που κάθε άποψη εκπροσωπεί.

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (1976), **εκπαίδευση ενηλίκων** είναι η κάθε μορφής οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, τυπική ή άτυπη, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο, επίπεδο ή μέθοδο, βάσει της οποίας το ενήλικο άτομο αναπτύσσει τις ικανότητές του, εμπλουτίζει τις γνώσεις του, βελτιώνει τα τεχνικά και επαγγελματικά του προσόντα, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα εκτεταμένο πεδίο θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής που αναφέρεται στη συστηματική και οργανωμένη μάθηση ενηλίκων. Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ότι εντάσσεται στη δια βίου μάθηση – και στη δια βίου εκπαίδευση – ως ένα υποσύνολό τους.



1.3 Η Εξέλιξη της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το ν.3879/2010 («Ανάπτυξη Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις») οι προτεραιότητες που τίθενται στο Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης είναι οι εξής:

Ο ίδιος ο πολίτης. Λαμβάνεται υπόψη οι εκπαιδευτικές και μορφωτικές του ανάγκες, τα ενδιαφέροντά του και δίνεται έμφαση στην ενεργοποίησή του, στην άρση των εμποδίων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και στην αναγνώριση και πιστοποίηση των προσόντων του.

Η σύνδεση της ΔΒΜ με την απασχόληση. Δίνεται βαρύτητα στην παροχή εφοδίων και επαγγελματικής κατάρτισης στους εργαζομένους, ώστε να συνδεθεί η ΔΒΜ με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Η καθιέρωση διαφανούς και αποτελεσματικού πλαισίου λειτουργίας για όλους τους φορείς που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η συγκρότηση Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Διασφαλίζεται η διαφάνεια και η ποιότητα διαδικασιών αξιολόγησης, αναγνώρισης και πιστοποίησης τόσο της εργασιακής εμπειρίας όσο και της μάθησης.

Επιπλέον για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και την επικαιροποίηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας θεσπίζονται ορισμένα **κίνητρα** που προσανατολίζονται στα εξής:

A) Τη σύνδεση προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης με το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης μέσω σπονδυλωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα αναγνώρισης, άθροισης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης από το ένα σύστημα στο άλλο.

B) Τη χορήγηση ειδικών εκπαιδευτικών αδειών για συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης, με έμφαση στους εργαζομένους στον ιδιωτικό τομέα.

Γ) Την καθιέρωση, στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ατομικών εκπαιδευτικών λογαριασμών με συμμετοχή του εργοδότη και του εργαζομένου, από τους οποίους ο τελευταίος αποσύρει για την κάλυψη

των εκπαιδευτικών αναγκών του. Στους λογαριασμούς αυτούς μπορεί να συμμετέχει οικονομικά και το κράτος.

Δ) Την καθιέρωση, στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ατομικών λογαριασμών μαθησιακού χρόνου των εργαζομένων για την παρακολούθηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ε) Τη σύνδεση της αξιολόγησης των φορέων δια βίου μάθησης με τη χρηματοδότησή τους. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης που χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους αξιολογούνται σύμφωνα με την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί στο αντίστοιχο πρόγραμμα δια βίου μάθησης και χρηματοδοτούνται με βάση την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους.

Φορείς Δια Βίου Μάθησης

ΙΕΚ

ΚΕΚ/ΚΔΒΜ ΙΙ

Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης

Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών/ΚΔΒΜ Ι

Λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης

ΙΝΕΔΙΒΙΜ

Φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (τυπικής και μη τυπικής)

Φορείς άτυπης μάθησης που παρέχουν υπηρεσίες ΔΒΜ

ΚΠΑ

ΟΑΕΔ

Συνδικάτα κ.ά

Οι πυλώνες της ΔΒΜ (ν. 3879/2010) είναι η Επαγγελματική Κατάρτιση και η Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η επαγγελματική κατάρτιση αποτελείται από την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ι.Ε.Κ.) και από τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (Κ.Ε.Κ.). Η Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελείται από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (Τυπική Εκπαίδευση)

και από τις Σχολές Γονέων, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης των Δήμων (ΚΔΒΜ) (Μη Τυπική Εκπαίδευση).

1.4 Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ως το τέλος του

Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας από τις αρχές του 20^{ου} αι. μέχρι σήμερα είναι συνδεδεμένη με τις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες, επηρεάζεται από τις πολιτικές εξελίξεις και διαμορφώνεται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων, που σε ορισμένες περιπτώσεις αγγίζουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα, η διαμόρφωση διαδικασιών αλλαγής στο περιεχόμενο και τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέεται και με το θεωρητικό και πολιτικό προβληματισμό που αναπτύσσεται διεθνώς για το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

- ο Η πρώτη επίσημη εκδήλωση του ενδιαφέροντος του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση ενηλίκων καταγράφεται το 1929, με το νόμο 4397 «περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως» και τη θεσμοθέτηση της *Λαϊκής Επιμόρφωσης*.

Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, η ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της εθνικής ομοιογένειας και η ενσωμάτωση των προσφύγων και των πληθυσμών που αρχίζουν να μετακινούνται αθρόα από την επαρχία προς τα μεγάλα αστικά κέντρα, συνιστούν τις βασικές προτεραιότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων εκείνη την εποχή.

Για το σκοπό αυτό ιδρύονται νυκτερινά σχολεία και αναπτύσσονται δραστηριότητες συμπληρωματικής κατάρτισης για την παροχή εξειδικευμένων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων (Λαϊκή Επιμόρφωση, 1985).

- ο **Μετά την ένταξη της Ελλάδος στην Ε.Ο.Κ.** (1981), οι δράσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων πολλαπλασιάστηκαν, λόγω των χρηματοδοτήσεων από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Βεργίδης, 1995: 172-175).

Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού εξακολουθεί να αποτελεί τη βασική προτεραιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η ανάγκη συμπληρωματικής κατάρτισης εμπλουτίζει σημαντικά το περιεχόμενο και τους στόχους των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

- Αναβαθμίζεται η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και, λειτουργώντας ως αυτοτελής δημόσια υπηρεσία εποπτευόμενη από το Υπουργείο Παιδείας, αποτελεί τον κύριο φορέα υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τα προγράμματα αυτά είναι:

- Προγράμματα γενικής παιδείας και αλφαβητισμού για όλους τους ενήλικες
- Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για τους πρόσφυγες, τους παλλιννοστούντες και τους βορειοηπειρώτες
- Προγράμματα τεχνικού – επαγγελματικού προσανατολισμού για εργαζομένους
- Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με ειδικές ανάγκες
- Προγράμματα κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιεχομένου που απευθύνονταν σε ολόκληρο τον πληθυσμό.

- **Κατά τη δεκαετία του '90** καταγράφεται σημαντική ανάπτυξη των δραστηριοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων λόγω της χρηματοδότησης των Κοινοτικών Ταμείων στο πλαίσιο των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, των Κοινοτικών Πρωτοβουλιών και των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει μία ευρύτερη πολιτική για τη δια βίου μάθηση στο πλαίσιο των συνθηκών που γεννά η επικράτηση της οικονομίας της αγοράς σε παγκόσμια κλίμακα.

Παρατηρείται μία μετάβαση προς την «κοινωνία της γνώσης». «*Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν την έσχατη λύση για το πρόβλημα της*

ανεργίας... Όποια κι αν είναι η αρχική προέλευση, η μόρφωση εκκίνησης, ο κάθε πολίτης θα πρέπει να μπορεί να δράσει όλες τις ευκαιρίες που θα του επιτρέψουν να βελτιώσει τη θέση του στην κοινωνία και θα ευνοήσουν την εξέλιξή του» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά και υπό την πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη θέσπιση αυστηρών προδιαγραφών, αναδιοργανώθηκε το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων και θεσμοθετήθηκαν προδιαγραφές για την καλύτερη διαχείριση των νέων δομών εκπαίδευσης ενηλίκων (Καραλής και Βεργίδης, 2003).

Αναπτύχθηκε το σύστημα της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης με τα Ιδρύματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), τα οποία μπορούν να είναι είτε δημόσια είτε ιδιωτικά.

Ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και καθιερώθηκαν στην Ανωτάτη Εκπαίδευση τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ).

Πολλοί δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς άρχισαν να προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων τους (Δημουλάς, 2001).

Μετά την έναρξη του Β' ΚΠΣ (1993) πραγματοποιείται η πρώτη πιστοποίηση φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης. Ωστόσο, λόγω αδυναμιών στη συγκρότηση και λειτουργία του Κέντρου Πιστοποίησης, το μητρώο φορέων που δημιουργείται έχει προσωρινό χαρακτήρα.

Για τη συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων ιδρύθηκε το 1997 το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ), ενός φορέα με διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια, που εποπτεύεται από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, το οποίο δραστηριοποιήθηκε προς την ορθολογική διαχείριση και αναβάθμιση της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ν. 2469/97, άρθρο 22) (Ευστράτογλου, 2003: 22).

Πριν από την έναρξη του Γ' ΚΠΣ το Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ. ολοκλήρωσε τις διαδικασίες πιστοποίησης:

- Των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης

- Των φορέων υλοποίησης προγραμμάτων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες
- Των φορέων που παρείχαν συνοδευτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες προς τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

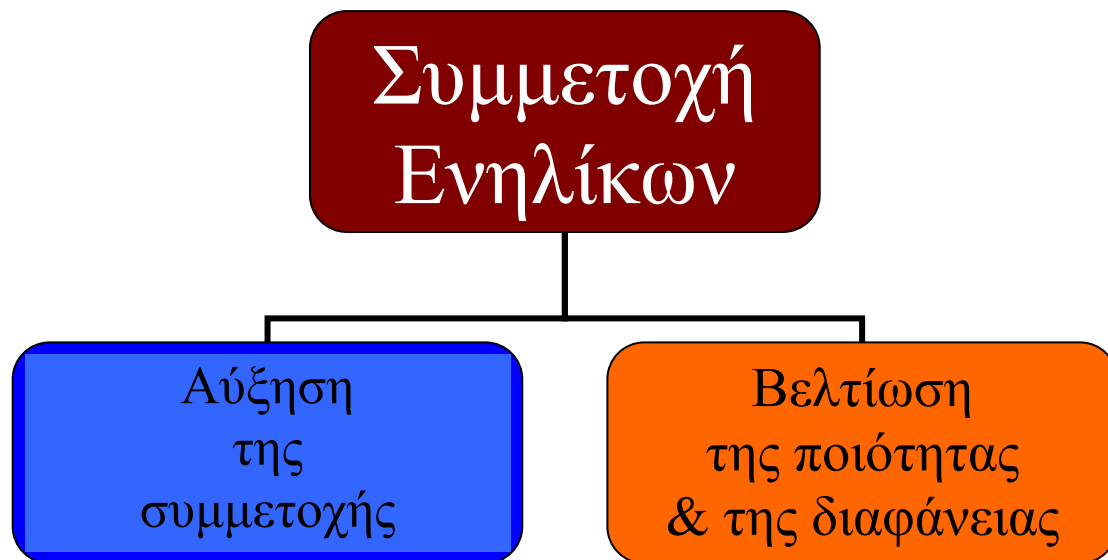
Η έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση εξακολουθούσε να κυριαρχεί, ενώ σημαντικά προβλήματα δημιούργησε η έλλειψη κριτηρίων επιλογής κατάλληλα εκπαιδευμένων στελεχών (Κόκκος, 2004).

Στις αρχές του 21^{ου} η εκπαίδευση ενηλίκων ως μαθησιακή δραστηριότητα, δεν προσέλκυε μεγάλο ποσοστό Ελλήνων συγκριτικά με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τη χώρα μας να βρίσκεται τότε στην τελευταία θέση των ευρωπαϊκών χωρών σε ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ηλικίες 25-64 ετών.

1.5 Οι Προοπτικές Εξέλιξης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά τον 21^ο αιώνα

Η ανάγκη για δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί βασικό πυλώνα της στρατηγικής της Λισαβόνας (2000).

Το 2001, το Συμβούλιο Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης επισημαίνει ότι: *«Η προτεραιότητα συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικές πολιτικές και τη δια βίου μάθηση καθώς και την επιτυχή αντιμετώπιση του σημερινού ελλείμματος στις προσλήψεις επιστημονικού και τεχνικού προσωπικού. Για μια οικονομία βασισμένη στη γνώση χρειάζονται απαραίτητως γερές βάσεις γενικής παιδείας, ώστε να ευνοούνται περαιτέρω η κινητικότητα των εργαζομένων και η δια βίου μάθηση»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001).



Η χώρα μας, ακολουθώντας τις εξελίξεις σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο επενδύει στην αναβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων και υιοθετεί οργανωμένες δράσεις διεύρυνσης της εκπαίδευσης ενηλίκων με απώτερο σκοπό την αύξηση του ποσοστού των Ελλήνων πολιτών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η προσπάθεια συστηματοποίησης των υφισταμένων δραστηριοτήτων εκπαίδευσης απετέλεσε και το βασικό σκοπό της ίδρυσης του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση, το 2003 (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.).

Εγείρεται, έτσι, η ανάγκη της εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών, σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

1.6 Τομείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων διακρίνεται στους εξής τομείς:

Αρχική και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση

Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση είναι η κατάρτιση, η οποία προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Παρέχει βασική κατάρτιση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Η θεσμοθέτηση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης αποβλέπει στην περαιτέρω οργάνωση και ανάπτυξη, στην τυπική πιστοποίηση και στην εναρμόνιση της Επαγγελματικής Κατάρτισης με το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τις λειτουργίες του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.)/νυν Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. επιδιώκεται ο συντονισμός των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), η μελέτη και η εκτίμηση των αναγκών σε ειδικευμένο προσωπικό καθώς και η προσαρμογή των προγραμμάτων κατάρτισης στις ανάγκες της ελληνικής αγοράς εργασίας. Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. είναι επίσης υπεύθυνος οργανισμός για την αναγνώριση και αντιστοίχιση των τίτλων της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της ημεδαπής και της αλλοδαπής.

Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (Σ.Ε.Κ.) αποσκοπεί στην κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού και συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Μέσω της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιδιώκεται η επικαιροποίηση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εργαζόμενων που έχουν υποβαθμιστεί ή απαξιωθεί, ώστε να καταστούν εκ νέου ανταγωνιστικοί και ικανοί να ανταποκριθούν στους νέους ρόλους και λειτουργίες που

απορρέουν από την αναδιάρθρωση του παραγωγικού συστήματος. Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση βρίσκεται σε συνάρτηση με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τους παραγωγικούς σχηματισμούς και βοηθά στη διατήρηση της ενεργητικότητας (ή αλλιώς αποφυγή της παθητικοποίησης) τμημάτων του πληθυσμού, στη διατήρησή τους δηλαδή στην αγορά εργασίας και στην αύξηση των δεικτών συμμετοχής του πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό, αλλά και στη βελτίωση της παραγωγικότητάς τους (Ευστράτογλου 2003: 16-17).

Δια βίου εκπαίδευση και Άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων βλ. παραπάνω.

Οι δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα είναι:

- ❖ Λαϊκή Επιμόρφωση
- ❖ ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.
- ❖ Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ./Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.
- ❖ Ε.Α.Π.
- ❖ Κ.Δ.Β.Μ.
- ❖ ΙΔΕΚΕ/Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- ❖ ΙΝΕ Γ.Σ.Ε.Ε.-ΚΑΝΕΠ
- ❖ ΣΔΕ
- ❖ Ι.Ε.Κ.
- ❖ Άλλοι φορείς

1.7 Βασικές Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω:

- Σύνδεση θεωρίας και πράξης. Αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας
- Αξιοποίηση τεχνικών ενεργητικής-βιωματικής μάθησης
- Αξιοποίηση τεχνικών ομαδοσυνεργατικής μάθησης
- Κατανόηση και αποδοχή των προσωπικών μηχανισμών μάθησης
- Αμφίδρομη σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων
- Διαχείριση και αποδοχή της ετερότητας

- Κατανόηση πιθανών εμποδίων και δυσκολιών

Κεφάλαιο 2

Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων

2.1 Πώς Ορίζεται ο Ενήλικας Εκπαιδευόμενος

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι έντονος ο προβληματισμός γύρω από τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται κάποιος ως ενήλικας. Ορισμένοι θεωρούν την ηλικία των 25 ετών ως καθοριστική για την ενηλικιότητα ενώ άλλοι προτιμούν να μη θέτουν χρονικά όρια. Ενήλικας 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 στο Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2008:19).

«Η έννοια “ενήλικας” δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν, όταν μεγαλώνουμε. Δηλαδή, αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανοί να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς τους, αποκτούμε παιδιά και έχουμε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές» (Tight, 2002: 15).

Ο Knowles (1998: 64), από την πλευρά του, αναφέρει σχετικά ότι: *«γινόμαστε ενήλικες από κοινωνική άποψη, όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως τους ρόλους του πλήρως απασχολημένου, του συζύγου, του γονέα, του πολίτη που ψηφίζει κ.λπ. [...] Γινόμαστε ενήλικες από ψυχολογική άποψη, όταν φτάνουμε στην*

αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι.» (Knowles 1998: 64).

Με λίγα λόγια, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι **Ενήλικας Εκπαιδευόμενος** είναι οποιοσδήποτε ενήλικας εμπλέκεται σε μια 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.

2.2 Βασικά Χαρακτηριστικά

Η Sophie Coureau (2000: 26-29) αναφέρει πως η εκπαίδευση ενηλίκων προσδιορίζεται μέσα από επτά χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν και προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων.

Αυτά είναι:

1. **Ο ενήλικας μαθαίνει όταν καταλαβαίνει**
2. **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν η εκπαίδευση έχει σχέση με την άμεση καθημερινότητά του**
3. **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του Εκπαιδευτικού Προγράμματος**
4. **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν ενεργεί και εμπλέκεται**
5. **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας**
6. **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα και τέλος**
7. **Ο ενήλικας μαθαίνει, μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή**

Σύμφωνα με τον Alan Rogers, η εκπαίδευση ενηλίκων, ανεξάρτητα από το στόχο που υπηρετεί είναι μία μαθησιακή δραστηριότητα, όχι απλά σχεδιασμένη, αλλά εμπλουτισμένη με δύο στοιχεία:

- A) την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και
- B) την ενθάρρυνση του αυτοκαθορισμού τους.

Ο Rogers, παρά το μεγάλο φάσμα των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας, προσδιορίζει επτά κοινά

χαρακτηριστικά των ενηλίκων συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, όποια κι αν είναι η κατάστασή τους ή το στάδιο εξέλιξής τους, αν και τα πολιτιστικά περιβάλλοντα μπορεί να τα τροποποιήσουν έως ένα βαθμό, όπως σημειώνει. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι (1999: 92-105):

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικες.

Χαρακτηρίζονται από την αίσθηση της αυτο-εκπλήρωσης, της προοπτικής και της αυτονομίας, συμμετέχοντας, εκούσια, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ουσιαστικά, χαρακτηρίζονται από ενηλικότητα, αφού αντιλαμβάνονται τους εαυτούς ως ουσιαστικά αναμορφούμενους (Knowles, 1998:64). Αν και η τάση ανάληψης ευθυνών δεν είναι ποσοτικά κοινή σε όλους, υφίσταται όμως καθολικά, έστω και σε μικρό βαθμό. Δεν λείπουν όμως και οι περιπτώσεις των εκπαιδευομένων που ύστερα από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα επιστρέφουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναμένοντας να αντιμετωπιστούν όντας παιδιά, γεγονός που ενδέχεται να εμποδίσει τη διαδικασία της μάθησης και να αποτελέσει πρόκληση για τον εκπαιδευτή να την αντιμετωπίσει.

2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.

Ανεξάρτητα από το ρυθμό ή την κατεύθυνση, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι βιώνουν αλλαγές σε ποικίλους τομείς (φυσική κατάσταση, διανοητική σφαίρα, συναισθήματα, πολιτισμικά ενδιαφέροντα). Κατά την είσοδο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, βρίσκονται σε κάποιο σημείο μιας εξελισσόμενης διεργασίας, ενώ φέρουν μαζί τους παλαιότερες αλλαγές και αντιλήψεις. Αναφορικά με την πιθανότητα εξέλιξης και ανάπτυξης, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενδέχεται να λάβει θετικό ή αρνητικό πρόσημο, με γνώμονα την προθυμία των ίδιων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι φορείς εμπειριών, γνώσεων, αξιών και πολλές φορές εδραιωμένων προκαταλήψεων. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αναμένουν να χρησιμοποιήσουν την προϋπάρχουσα εμπειρία, ώστε να επαναπροσδιορίσουν την αντίληψη για την αυτό-εικόνα τους. Η δοτικότητα των ιδίων, ως προς αυτή την κατεύθυνση, στην πλειοψηφία των

περιπτώσεων, είναι ιδιαίτερα έντονη και χρήζει ειδικής μεταχείρισης από την πλευρά του εκπαιδευτή.

Το σύνολο των εμπειριών, που φέρει μαζί του κάθε εκπαιδευόμενος, συνοδεύεται από ορισμένες συνέπειες τόσο για τον ίδιο και τη σχέση του με την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο για την εκπαιδευτική διαδικασία αυτή καθαυτή. Αρχικά, ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται, με μοναδικό τρόπο, τα μηνύματα που λαμβάνει, αυτό της συσχέτισης με το δικό του μοναδικό προϋπάρχον σύνολο εμπειριών, διατρέχοντας τον κίνδυνο της παρανόησης. Επιπλέον, υπάρχει το ενδεχόμενο ο εκπαιδευόμενος να παρουσιάσει μια εικόνα άρνησης, ως προς την συσχέτιση των δικών του εμπειριών με τις νέες ιδέες. Επιπρόσθετα, υπάρχει πιθανότητα το σύνολο των εμπειριών και των αξιών του εκάστοτε εκπαιδευομένου να μην είναι κατάλληλο ή/και χρήσιμο για την απαιτούμενη μάθηση. Κατά το Rogers, η απομάθηση καθίσταται το ίδιο χρήσιμη με την επιδιωκόμενη νέα γνώση. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, όπου το σύνολο των εμπειριών των εκπαιδευομένων διαφοροποιείται από το σύνολο εμπειριών του εκπαιδευτή. Στις περιστάσεις αυτές, μεγάλο μέρος του υλικού μπορεί να προέλθει από τους εκπαιδευόμενους κι όχι από τον εκπαιδευτή.

4. Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.

Ο Rogers μετασηματίζει την εννοιολογική χροιά της λέξης «ανάγκη» σε αυτή την λέξη «πρόθεση». Αιτία της επιλογής του αυτής αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποκινούμενοι από κάποια ανάγκη. Σίγουρα όμως όλοι προσέρχονται με κάποια πρόθεση.

Από τη μία πλευρά, οι λόγοι για τους οποίους επιλέγουν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν αφορά σκοπούς μάθησης και δεν είναι ξεκάθαρο αν αποτελούν πρόθεση ή ανάγκη. Ενδεικτικά, τέτοιοι λόγοι θα μπορούσαν να είναι: η κοινωνική συναναστροφή, η ικανοποίηση κάποιου τρίτου προσώπου κ.ά.

Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις των εκπαιδευομένων που προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας την επιθυμία να αντιμετωπίσουν κάποιο πρόβλημα που έχουν διαπιστώσει ή να καλύψουν κάποιο συγκεκριμένο γνωσιακό κενό, ώστε να αντεπεξέλθουν στους κοινωνικούς ή /και τους επαγγελματικούς τους ρόλους.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, για να μάθουν κάποιο «θέμα» (Ιστορία, Μαγειρική), επιζητώντας τον εμπλουτισμό της καθημερινότητάς τους.

Ανεξάρτητα από την πρόθεση που υποκινεί την κάθε περίπτωση ενήλικα εκπαιδευόμενου, όλοι κινούνται γύρω από μια κοινή συνισταμένη, τον προσανατολισμό προς κάποιο σκοπό. Όταν εκπληρωθεί ο επιδιωκόμενος στόχος (που ενδέχεται να μην έχει σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία), παύει και η μαθησιακή διαδικασία (C.O.Houle, 1961).

Μια ακόμη οπτική, αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι εκείνη που προσανατολίζεται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Όσοι εκπαιδευόμενοι ασπάζονται αυτή την προσέγγιση αρέσκονται στην ατμόσφαιρά της εκπαιδευτικής αίθουσας, ικανοποιούν προσωπικές ανάγκες κοινωνικοποίησης, ενώ τείνουν να καταβάλουν προσπάθειες συνέχισης της δραστηριότητας, ακόμη κι αν αυτή έχει πρακτικά ολοκληρωθεί.

Αξίζει να σημειωθεί και η περίπτωση των εκπαιδευομένων που επιλέγουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όντες προσανατολισμένοι στη μάθηση αποκλειστικά. Η απόκτηση γνώσης αποτελεί γι' αυτούς αυτοσκοπό. Συνήθως, συνεχίζουν να ενημερώνονται για το θέμα της εκπαίδευσης που έλαβαν ακόμη κι αν το τελευταίο αποπερατωθεί.

5. Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά στη μαθησιακή διεργασία.

Η στάση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, απέναντι στη μαθησιακή διεργασία, ποικίλλει ανάλογα με την υπάρχουσα εκπαιδευτική εμπειρία (συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών χρόνων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) και την ύπαρξη ή μη εκπαίδευσης, πέραν της υποχρεωτικής. Άλλοι, λοιπόν, ταυτίζουν την εκπαίδευση ενηλίκων με αυτή του σχολείου, άλλοι αναμένουν έναν παντογνώστη εκπαιδευτή κι άλλοι επιθυμούν να μεταχειριστούν μόνοι τους τη δοθείσα ύλη (ανεξάρτητη μάθηση). Σ' όποια κατηγορία κι αν ανήκουν, όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ένα όριο προσωπικών ορίων, αναφορικά με το είδος της ύλης που μπορούν ή που δεν μπορούν να καλύψουν. Δε λείπουν, μάλιστα, και οι περιπτώσεις εκπαιδευομένων, που περιορίζουν τους εαυτούς τους στο ρόλο του θεατή, προβάλλοντας ποικίλες δικαιολογίες. Στον αντίποδα, συναντώνται και περιπτώσεις εκπαιδευομένων, που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες ως πρόκληση.

6. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.

Το κύριο σώμα των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι μερικής παρακολούθησης. Η εκπαιδευτική διαδικασία πολλές φορές διακόπτεται ή αναβάλλεται εξαιτίας «ανταγωνιστικών» ενδιαφερόντων, όπως η εργασία ή η έλλειψη αυτής, η οικογενειακή κατάσταση, η κοινωνική ζωή κ.ά. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποτελούν μέρος ενός περιβάλλοντος κοινωνικού και οικογενειακού, με το οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να εναρμονιστεί, ώστε να μην υπάρχει διάσταση των δύο.

7. Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη αναπτύξει το δικό τους τρόπο, για να μαθαίνουν, κι αυτός είναι δύσκολο να τροποποιηθεί.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999), τα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε:

I.	Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους
II.	Έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών
III.	Έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους
IV.	Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή
V.	Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση

I. Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους

Οι περισσότεροι ανήλικοι θεωρούν το γεγονός ότι πηγαίνουν σχολείο ως αυτονόητο και φυσικό. Η μαθητική τους ιδιότητα είναι συνυφασμένη με την ηλικία και τις υποχρεώσεις τους. Οι στόχοι που θέτουν σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση τους είναι αρκετά αόριστοι: «πηγαίνουν στο σχολείο, για να «μορφωθούν», «να μπορέσουν να μπουν στο Πανεπιστήμιο», «να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια» ή απλά, γιατί «έτσι κάνουν όλοι», «έτσι πρέπει». Για τους ενήλικες, η ιδιότητα του εκπαιδευομένου έχει αρκετά διαφορετική υφή. Όταν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης, το κάνουν συνήθως για συγκεκριμένους λόγους, που σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν και τις ανάγκες που προκύπτουν. Εκπαιδεύονται, γιατί διαπιστώνουν ότι χρειάζονται ορισμένες γνώσεις και

δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αντεπεξέλθουν καλύτερα στην τωρινή κατάστασή τους ή σε μια μελλοντική. Έρχονται, λοιπόν, στην εκπαίδευση συνήθως με συγκεκριμένους στόχους. Ας εξετάσουμε τους κυριότερους:

❖ Στόχοι επαγγελματικοί:

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να αποκτήσουν εφόδια, για να βρουν δουλειά ή, αν ήδη εργάζονται, για να προσαρμοστούν στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος τους ή να προαχθούν ή να αναλάβουν καινούριους επαγγελματικούς ρόλους.

❖ Στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων:

Άλλοι ενήλικες αποφασίζουν να εκπαιδευτούν, για να μπορέσουν να εκπληρώσουν κοινωνικούς ρόλους, που έχουν ή πρόκειται να αναλάβουν, λ.χ. το ρόλο του μέλους μιας κοινωνικής ή πολιτικής ομάδας, του εισερχόμενου σε νέο πολιτισμικό περιβάλλον, του γονέα κ.ά.

❖ Στόχοι προσωπικής ανάπτυξης:

Άλλοτε, καθώς οι ενήλικες έρχονται αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις και προκλήσεις, αισθάνονται την ανάγκη να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και να ανακαλύψουν νέες διαστάσεις της γύρω τους πραγματικότητας, αλλά και του εαυτού τους. Παρακολουθούν, λοιπόν, εκπαιδευτικά προγράμματα με αντικείμενο επιστημονικά θέματα, όπως υγεία, ψυχολογία, τέχνες, περιβάλλον, αθλητισμό, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κ.ά.

❖ Στόχοι απόκτησης κύρους:

Υπάρχουν και ορισμένοι που επιθυμούν να εκπαιδευτούν, όχι τόσο, για να χρησιμοποιήσουν στην πράξη όσα θα μάθουν, αλλά περισσότερο για λόγους κύρους, για να θεωρηθεί ότι ανήκουν στην κατηγορία των μορφωμένων ή ενημερωμένων. Σε αυτήν την περίπτωση, ορισμένες φορές, ενδιαφέρονται περισσότερο για τις κοινωνικές συναναστροφές, που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρά για το καθαυτό περιεχόμενό του.

Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, αυτά συμβαίνουν συνήθως. Γιατί δε λείπουν και περιπτώσεις που οι ενήλικες έρχονται στην εκπαίδευση, με συγκεκριμένους ή αόριστους στόχους. Επίσης, άλλες φορές υποχρεώνονται από την εργοδοσία τους να συμμετάσχουν με σημαντικότερο λόγο που παρακολουθούν το πρόγραμμα το σχετικό επίδομα.) Παρόλα αυτά, τις περισσότερες περιπτώσεις η συμμετοχή των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί επιλογή συνειδητή, συνδεδεμένη με αρκετά σαφείς στόχους.

Είναι χαρακτηριστικά τα ευρήματα μιας εκτεταμένης έρευνας γύρω από αυτό το ζήτημα, η οποία έγινε στις Η.Π.Α., με δείγμα 2.000 εκπαιδευομένων άνω των 25 ετών: 83% συμμετείχαν με σαφείς στόχους, οι κυριότεροι από τους οποίους σχετίζονταν με το επάγγελμα (50%), με την οικογενειακή ζωή (16%) και με τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (13%) (Aslanian & Brickell 1980 στο Κόκκος, 2005).

Εξάλλου, όταν αποφασίζουν να αφιερώσουν χρόνο στην εκπαίδευση, το κάνουν θυσιάζοντας, συχνά, άλλες προτεραιότητες ή ενδιαφέροντά τους. Γι' αυτό όμως προσδοκούν από την εκπαίδευση να μην έχει μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα, αλλά να προσφέρει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που να συνδέονται με τους στόχους τους και να μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη. Προτιμούν, λοιπόν, εκείνο το είδος της μάθησης που θέτει προς επεξεργασία τα ζητήματα που τους απασχολούν.

II. Έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών

Οι ενήλικες διαθέτουν ευρύτερο φάσμα εμπειριών από τους ανηλίκους και μπορούν να αντλήσουν από αυτό πολύ περισσότερα στοιχεία. Επιπλέον, οι εμπειρίες τους είναι ριζικά διαφορετικές, δεδομένου ότι απορρέουν από καταστάσεις της ενήλικης ζωής, όπως είναι οι επαγγελματικές δραστηριότητες, οι κοινωνικές ευθύνες, οι πολιτικοί ρόλοι, οι οικογενειακές σχέσεις. Κατά συνέπεια, έχουν –έστω διαισθάνονται- την ανάγκη το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους να συνδέεται με τις συγκεκριμένες εμπειρίες τους και να τις αξιοποιεί. Προτιμούν, με άλλα λόγια, το είδος εκείνο

της μάθησης που σχετίζεται με όσα ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή. Έτσι, οι προηγούμενες εμπειρίες γίνονται αφετηρία για τη νέα μάθηση.

III. Έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους

Καθένας προτιμά να μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητές του, τις εμπειρίες του. Άλλοι προτιμούν να μαθαίνουν, ακούγοντας το διδάσκοντα, άλλοι παρατηρώντας, άλλοι εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες και αντλώντας διδάγματα από αυτές, άλλοι μελετώντας μόνοι τους κ.ο.κ.

Πολλές μελέτες έχουν προσπαθήσει να κατατάξουν τους εκπαιδευόμενους σε κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο που μαθαίνουν. Οι Honey και Manfold (2013) διέκριναν τις ακόλουθες κατηγορίες εκπαιδευόμενων ως προς τον τρόπο μάθησης:

❖ Ενεργητικοί εκπαιδευόμενοι «Θα δοκιμάσω τα πάντα από μια φορά»

Προτιμούν να μαθαίνουν κάνοντας αμέσως κάτι. Τους είναι ιδιαίτερα «επίπινο» να ακούν όλες τις οδηγίες και να διαβάζουν πρώτα το εγχειρίδιο. Αρχίζουν κατευθείαν την εργασία. Οι εκπαιδευόμενοι, μ' αυτό το προφίλ, τείνουν να χάνουν την υπομονή τους, όταν κάποιος τους εξηγεί πρώτα όλες τις λεπτομέρειες της εργασίας. Ταυτόχρονα, δίνουν άμεσα απάντηση στις ερωτήσεις, χωρίς να περιμένουν να την επεξεργαστούν πλήρως. Τείνουν να ενθουσιάζονται με νέα πράγματα.

❖ Στοχαζόμενοι εκπαιδευόμενοι: «Στοχάσου πριν δράσεις»

Οι εκπαιδευόμενοι που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία προτιμούν να κρατούν μια στάση αναμονής, μέχρι να ελέγξουν την εκάστοτε κατάσταση. Αποστασιοποιούνται και παρατηρούν τους άλλους να εκτελούν πρώτοι την εργασία. Δε δίνουν την πρώτη απάντηση που έρχεται στο νου τους.

❖ Θεωρητικοί εκπαιδευόμενοι «Η συνεχής εκλογίκευση είναι σκόπιμη»

Όσοι από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους ανήκουν στην κατηγορία των θεωρητικών θέλουν να κατανοούν πρώτα τις γενικές αρχές. Συνήθως, εκφράζονται με γενικούς όρους, παρά με συγκεκριμένους. Αμφισβητούν τις βασικές παραδοχές. Διαμορφώνουν κανόνες για όλες τις περιπτώσεις. Συνήθως, εξετάζουν τα προβλήματα βήμα προς βήμα.

❖ Πειραματιζόμενοι (πραγματοιστές) εκπαιδευόμενοι «Αν κάτι δοκιμάστηκε και λειτουργεί, τότε είναι εντάξει»

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αυτού του μαθησιακού προφίλ εφαρμόζουν τις νέες τους εννοήσεις. Επιστρέφουν από τις συναντήσεις κατάρτισης γεμάτοι από ενθουσιασμό και νέες ιδέες, τις οποίες θέλουν να δοκιμάσουν. Αυτοί οι άνθρωποι, όταν λεχθεί προς αυτούς κάτι, δεν το πιστεύουν, αν δεν το εξετάσουν οι ίδιοι. Προσπαθούν να βρουν νέους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους στην εκτέλεση εργασιών.

Όποια κι αν είναι η κατηγοριοποίηση των τρόπων, με τους οποίους μαθαίνουμε, είναι αναμφισβήτητο ότι καθένας προτιμά έναν ή δύο περισσότερο από άλλους. Οι δε ενήλικες, με τα χρόνια, μέσα από διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, έχουν αποκρυσταλλώσει τους τρόπους μάθησής τους πιο έντονα από ό,τι οι ανήλικοι.

Αλλά δεν είναι μονάχα ο τρόπος. Διαφοροποίηση υπάρχει και ως προς το ρυθμό μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου. Έχει παρατηρηθεί πως στις γνωστικές περιοχές όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επικαλεστούν ή να δημιουργήσουν άμεσα βιώματα, ο ρυθμός είναι πιο γρήγορος. Αντίθετα, στις γνωστικές περιοχές, όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν λιγότερες εμπειρίες προς σύνδεση με το νέο υλικό, ο ρυθμός μάθησης επιβραδύνεται.

IV. Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή

Η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την τάση των ατόμων για αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση, ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. Αυτό ισχύει, συνήθως, και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Εδώ, όπως και στις άλλες δραστηριότητες της ζωής, οι ενήλικες επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι. Συνήθως προτιμούν

να ζητείται η γνώμη τους, να υπάρχει ανοικτός διάλογος και επικοινωνία. Ο μονόλογος του εκπαιδευτή τους απωθεί. Συχνά, διεκδικούν η διδακτέα ύλη να μην είναι τυποποιημένη, προκατασκευασμένη, αλλά να προσαρμόζεται στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους. Ορισμένες φορές, επειδή γνωρίζουν πολύ καλά τις ανάγκες τους, είναι σε θέση να αμφισβητήσουν δικαιολογημένα το περιεχόμενο ενός προγράμματος που δεν αντιστοιχεί σε αυτές και να αντιπροτείνουν άλλα θέματα και μεθόδους, γεγονός που τους διαφοροποιεί από τους ανηλικούς μαθητές. Σε προέκταση των παραπάνω, διαφέρει και η σχέση που επιθυμούν να έχουν με τον εκπαιδευτή. Τον αντιμετωπίζουν περισσότερο ως έναν πεπειραμένο εμπειρογνώμονα ή συνάδελφο, παρά ως αδιαφιλονίκητη αυθεντία.

Ασφαλώς, όμως αυτά δεν ισχύουν πάντοτε. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι απεμπλοούν την ενηλικιότητά τους και υιοθετούν ρόλους παθητικούς, υπεκφεύγουν, εκφράζουν αρνητισμό. Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, αυτές οι συμπεριφορές πηγάζουν από εσωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση. Ωστόσο τις περισσότερες φορές οι ενήλικες επιδιώκουν να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της μάθησής τους ή έστω το επιζητούν ενδόμυχα και επομένως ανταποκρίνονται, όταν τους δοθούν εναύσματα.

V. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση

Η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση δεν είναι απρόσκοπτη ούτε ευθύγραμμη. Συναντά πλήθος εμποδίων που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατάλληλα, διαφορετικά διακυβεύεται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευόμενοι που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία προτιμούν να κρατούν μια στάση αναμονής, μέχρι να ελέγξουν την εκάστοτε κατάσταση. Αποστασιοποιούνται και παρατηρούν τους άλλους να εκτελούν πρώτοι την εργασία. Δε δίνουν την πρώτη απάντηση που έρχεται στο νου τους. Όταν τους τεθεί μία ερώτηση, θα περιμένουν να σκεφτούν, διστάζουν και είναι συχνά αβέβαιοι, θέλουν περισσότερες πληροφορίες, πριν δώσουν πραγματική απάντηση. Σε αυτούς τους ανθρώπους είναι αρεστό να μαθαίνουν μαζί με άλλους, επειδή αυτό τους βοηθά να συλλέγουν διαφορετικές γνώμες, προτού αποφασίσουν.

2.3 Πώς οι Θεωρίες Μάθησης Διαμορφώνουν Χαρακτηριστικά στους Ενήλικες Εκπαιδευομένους

Καταρχάς, αξίζει να αναφερθεί ότι μάθηση είναι οι σχεδόν μόνιμες αλλαγές που προξενούνται στα πρότυπα δράσης και σκέψης μας καθώς και στα συναισθήματά μας. Οι αλλαγές μέσω της μάθησης προέρχονται είτε:

A) από τη συμμετοχή μας σε τυχαία γεγονότα είτε

B) από την εκούσια συμμετοχή μας σε σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην επίτευξη συγκροτημένης γνώσης (εκπαίδευση).

Η μάθηση αποτελεί μία διεργασία που πραγματοποιείται μέσα από τους εξής τρόπους:

1. Προσαρμοζόμαστε στις αλλαγές που συντελούνται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.
2. Προσαρμοζόμαστε στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των επαγγελματικών χώρων.
3. Ενεργοποιούμε για την κάλυψη των εσωτερικών μαθησιακών επιθυμιών μας.

Οι αλλαγές μέσω της μάθησης συντελούνται σε τρία κυρίως επίπεδα:

A) Των γνώσεων

B) Των δεξιοτήτων

Γ) Των στάσεων.

Η μάθηση έχει προσωπικό, ατομικό χαρακτήρα και συντελείται, όταν υπάρχει υποκίνηση για αυτήν. Κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο, για προσωπικούς λόγους και για δική του χρήση.

Στη συνέχεια, κρίνεται χρήσιμο να παρουσιαστούν σύντομα οι θεωρίες μάθησης που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς, όπως διαπιστώνεται, έχουν διαμορφωθεί με βάση τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αλλά και διαμορφώνουν ταυτόχρονα χαρακτηριστικά σε αυτούς.

Η πρώτη θεωρία μάθησης είναι η λεγόμενη **Συμβολική/Αφηρημένη Μάθηση**. Η συμβολική/αφηρημένη μάθηση είναι αποτέλεσμα της παρουσίασης, από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευομένους, ενός συνόλου γνώσεων, το οποίο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αφομοιώσουν, μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης του εκπαιδευτή. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στηρίζεται στην αυθεντία του. Το βασικό πλεονέκτημά της είναι ότι χαρακτηρίζεται αποτελεσματική ως προς τη μετάδοση γνώσεων σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα.

Μειονέκτημα αποτελεί ότι δεν απαιτεί την εμπλοκή των εκπαιδευομένων και τη δράση εκ μέρους τους, μειώνοντας έτσι το ενδιαφέρον τους για μάθηση, αφού καλούνται να ενσαρκώσουν έναν παθητικό ρόλο.

Η επόμενη θεωρία μάθησης είναι η **Εμπειρική-Βιωματική Μάθηση**. Σημείο εκκίνησης της εμπειρικής μάθησης είναι η δράση μέσω απόκτησης εμπειριών ή και μέσω πρακτικής άσκησης. Έπεται η επεξεργασία των δεδομένων που αντλήθηκαν, η ανάλυση και η μελέτη τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι διαφοροποιημένος και στηρίζεται στην ικανότητά του να κινητοποιεί τους εκπαιδευομένους και να αξιοποιεί τις εμπειρίες τους. Το βασικό πλεονέκτημα είναι το ότι επιτυγχάνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία. Μειονέκτημά της θεωρείται ότι είναι χρονοβόρα, απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες χειρισμού και δεξιότητες του εκπαιδευτή και εμφανίζει δυσκολία στην εξαγωγή γενικών αρχών και συμπερασμάτων από τις διαφορετικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Απαιτείται κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα διδασκαλίας και ανάπτυξη θετικού μαθησιακού κλίματος, μακριά από παγιωμένες στάσεις και τυπική εκπαιδευτική προδιάθεση του εκπαιδευτή.

Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των εκπαιδευομένων. Ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή διεργασία, να ερευνά, να αναπτύσσει τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του. Επιδιώκει την προσωπική νοηματοδότηση και όχι την απομνημόνευση πληροφοριών. Κινητοποιεί τους εκπαιδευομένους διανοητικά και συναισθηματικά. Αναπτύσσει την αυτογνωσία των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να ερευνούν, να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να

στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις. Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο θεωρητικός, ο θεμελιωτής της εμπειρικής εκπαίδευσης είναι ο J. Dewey, οπαδός της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005: 64).

Μία από τις πιο σημαντικές θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η λεγόμενη **Ανδραγωγική**. Η Ανδραγωγική αναπτύχθηκε κυρίως ως θεωρία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε περίπου έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ορίζεται «ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενήλικες να μαθαίνουν». Ενώ θεμελιωτής της θεωρείται ο E. Lindeman, ο Malcolm Knowles (1913-1997) είναι εκείνος που την επεξεργάστηκε και την ανέθεσε περισσότερο. Το όνομα της θεωρίας υποδηλώνει τη βούληση των εμπνευστών της να υπογραμμίσουν τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, έναντι της εκπαίδευσης των ανηλίκων: Ανδραγωγική έναντι της Παιδαγωγικής (Κόκκος, 2005^α).

Σύμφωνα με την Ανδραγωγική, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν αρκετά χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά. Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη για έναν διαφορετικό τύπο εκπαίδευσης, από αυτήν των παιδιών και των εφήβων. Το άτομο, κατά την ωρίμανσή του, συσσωρεύει ένα σημαντικό αριθμό εμπειριών, οι οποίες μέσω της εκπαίδευσης μετασχηματίζονται σε μάθηση. Η μάθηση είναι μία διαδραστική διεργασία ερμηνείας που οδηγεί στο συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το να είναι κανείς ενήλικας σημαίνει να ορίζει την τύχη του. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, δηλαδή για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευομένους, ώστε να επιτύχουν αυτόν το στόχο (Knowles, 1973, Kolb, 1984). Η Ανδραγωγική βασίζεται στην επίγνωση, ότι η βαθύτερη ανάγκη ενός ενήλικα είναι να τον αντιμετωπίζουν ως ενήλικα. Να τον αντιμετωπίζουν ως αυτοκαθοριζόμενο άτομο και να του φέρονται με σεβασμό.

Η θεωρία της Ανδραγωγικής στηρίζεται στις εξής παραδοχές:

1) Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζονται να μάθουν κάτι, πριν εμπλακούν στη διεργασία της εκμάθησής του.

- 2) Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη και την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται και να παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις για τη ζωή τους.
- 3) Οι ενήλικες εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία, φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών, που είναι πολύ μεγαλύτερο και διαφορετικής υφής από εκείνο των παιδιών και αποτελεί πολύτιμη πηγή.
- 4) Οι ενήλικες θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικές με τις συνθήκες, τις οποίες αντιμετωπίζουν, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά.
- 5) Οι μαθησιακοί προσανατολισμοί των ενηλίκων έχουν ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων.
- 6) Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης για τους ενήλικες δεν είναι τα εξωτερικά (προαγωγή, καλύτερες αποδοχές κ.λπ.), αλλά τα εσωτερικά (αυτοεκτίμηση, ικανοποίηση από την εργασία κ.λπ.) (Κόκκος 2005: 48-50).

Επιπρόσθετα, το μαθησιακό κλίμα σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου γίνεται χρήση της Ανδραγωγικής, χαρακτηρίζεται από τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση διδασκόντων – διδασκομένων, την ελευθερία της έκφρασης, την ευρύτητα της αναζήτησης και τη φιλικότητα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι δεν καλούνται να ακολουθήσουν προαποφασισμένες επιλογές των οργανωτών του προγράμματος, αλλά συμμετέχουν ενεργητικά σε όλα τα στάδια της πραγματοποίησής του (στο σχεδιασμό, στις αποφάσεις για το ρυθμό της εκπαίδευσης και την επικέντρωση σε μαθησιακά αντικείμενα, στην αξιολόγηση).

Επακόλουθο είναι ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι εκείνες που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή: συζητήσεις, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, ομαδικές εργασίες, πρακτικές εφαρμογές, εκπόνηση συλλογικών σχεδίων δράσης, διασύνδεση της μάθησης με πραγματικά προβλήματα, αξιοποίηση της εμπειρίας για την ανάπτυξη της μάθησης κ.ο.κ.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η Ανδραγωγική Θεωρία έθεσε στο κέντρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διεργασίας τις ανάγκες του ενήλικα εκπαιδευομένου, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και, ιδιαίτερα, στην τάση τους για αυτοδιαχείριση της μάθησης. *Ορισμένοι μελετητές ωστόσο θεωρούν ότι δεν είναι όλοι οι ενήλικες*

εκπαιδευόμενοι αυτοκατευθυνόμενοι και ούτε είναι εύκολο να εκπαιδευτούν, ώστε να γίνουν (Kegan στο Mezirow, 2007: 73-105).

Στο Βραζιλιάνο καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μαρξιστή φιλόσοφο, Paulo Freire (1921-1999), ανήκει η **Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής**. Ο Freire, σαφώς επηρεασμένος από το Μαρξισμό, επιζητούσε την ανατροπή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Ο Freire ανέδειξε την αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης» με στόχο να ενδυναμώσει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζουν τις δυνάμεις που τις καταπιέζουν και δεν τους επιτρέπουν να αναπτύξουν το δυναμικό τους (Tennant, 1997). Η άποψη του Freire ήταν ότι τα καταπιεσμένα άτομα δεν κατανοούν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και θεωρούν τον κόσμο ως ένα δομημένο καθεστώς στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν (Κόκκος, 2005: 56). Επιχείρησε, επομένως, να ενθαρρύνει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες να αναλάβουν τη συλλογική δράση που θα μπορούσε να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή.

Οι βασικότερες θέσεις της θεωρίας του είναι οι εξής:

- Στόχος της μάθησης είναι να οδηγεί τα άτομα στη χειραφέτηση και, κατά συνέπεια, στην αλλαγή των κοινωνικών δομών.
- Από τη στιγμή που οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες που ζουν και τις θέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας, τις οποίες άθελά τους και άνευ κριτικής σκέψης έχουν αφομοιώσει, θα σταματήσουν να παραμένουν παθητικοί και θα δράσουν με στόχο την κοινωνική αλλαγή.
- Η πραγματική εκπαίδευση μπορεί να συμβεί μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία. Μόνο τότε η εκπαίδευση αποτελεί πράξη ελευθερίας και διεργασία απελευθέρωσης.

Οι βασικές αρχές της θεωρίας του Freire είναι οι παρακάτω: (Παρούτσας, 2010)

1. **Η αρχή της Αξίας:** Η εκπαίδευση θα πρέπει να αυξήσει την ευαισθητοποίηση των μαθητών, ώστε να γίνουν υποκείμενα και όχι αντικείμενα, του κόσμου. Αυτό γίνεται, διδάσκοντας τους

μαθητές να σκέφτονται δημοκρατικά και να αναρωτιούνται, συνεχώς, για το νόημα αυτών που μαθαίνουν.

2. **Η αρχή της Γνώσης:** Η γνώση είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα και χωρίζεται σε δύο είδη: την ασυναίσθητη ή πρακτική γνώση και τη στοχαστική ή ενσυναίσθητη γνώση. Οι διάφορες πεποιθήσεις μετασχηματίζονται σε γνώση μετά από συζήτηση και κριτική σκέψη.
3. **Η αρχή της ανθρώπινης φύσης:** Η ικανότητα των ανθρώπων να σχεδιάζουν και να διαμορφώνουν τον κόσμο για τις μελλοντικές τους ανάγκες είναι αυτό που τους διαχωρίζει από τα ζώα. Οι καταπιεσμένες ομάδες πρέπει να διδάσκονται πώς να φαντάζονται έναν καλύτερο τρόπο, ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα πιο ανθρώπινο μέλλον. Εντούτοις, ορισμένοι φτωχοί άνθρωποι δε βλέπουν κανένα τρόπο, για να ξεφύγουν από την κατάστασή τους, και ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός σε αυτό.
4. **Η αρχή της μάθησης:** Ο Freire θεωρεί πλάνη την άποψη που θέλει το εκπαιδευτικό σύστημα σαν μια τράπεζα, μια μεγάλη αποθήκη, όπου οι μαθητές έρχονται να «κάνουν ανάληψη» των γνώσεων που χρειάζονται για τη ζωή. Οι μαθητές πρέπει να κατασκευάζουν τις γνώσεις μέσω αυτών που ήδη κατέχουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους τον κόσμο, έτσι, ώστε να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διδάξουν καλύτερα.
5. **Η αρχή της μετάδοσης:** Η διδασκαλία πρέπει να είναι μια πολιτική και δημοκρατική διαδικασία, ώστε να αποφεύγεται η εξάρτηση από την αυθεντία του δασκάλου. Οι δάσκαλοι πρέπει να γίνουν μαθητές και οι μαθητές πρέπει να γίνουν δάσκαλοι.
6. **Η αρχή της κοινωνίας:** Ο Freire αμφισβητεί τη συμβατική υπόθεση ότι υπάρχει ισότητα ευκαιριών σε μια δημοκρατική κοινωνία. Υποστηρίζει, συχνά, ότι η εκπαίδευση είναι μια πολιτική διαδικασία. Τα σχολεία γίνονται εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τους γονείς, τις επιχειρήσεις και την κοινότητα, για να επιβάλλουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους.

Παρ' όλο που αυτό δεν είναι το ζητούμενο, η διαδικασία αυτή οδηγεί συχνά σε καταπίεση και αποκλεισμό των λιγότερο ευνοημένων ατόμων.

7. **Η αρχή της ευκαιρίας:** Ολόκληρη η εκπαιδευτική σταδιοδρομία του Freire βασίζεται στην επιθυμία του να παράσχει μεγαλύτερες ευκαιρίες στους φτωχούς και καταπιεσμένους λαούς του κόσμου και κυρίως στη Βραζιλία.
8. **Η αρχή της συναίνεσης:** Η διαφωνία είναι κάτι φυσιολογικό και αναμενόμενο που μπορεί να αποτελέσει ώθηση για προβληματισμό και αποτελεί πηγή ανάπτυξης. Το πρόβλημα εμφανίζεται, όταν οι απόψεις και οι διαφωνίες καταπιέζονται στο όνομα κάποιας εξουσίας ή ελέγχου.

Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι στη θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής έχει ασκηθεί και κριτική. Συγκεκριμένα, η κριτική αυτή αμφισβητεί το κατά πόσο μπορεί να γίνει μεταφορά του μοντέλου στις δυτικές κοινωνίες, όπου οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες της Λατινικής Αμερικής και, συνεπώς, οι στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι αντικειμενικά οι ίδιοι.

Σύμφωνα με τον Jarvis, η θεωρία του Freire αντιμετωπίζεται κυρίως ως πολιτική παρά ως μία ακόμη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Και ο Jarvis όμως υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να οδηγεί στη χειραφέτηση.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση που αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θεωρείται σήμερα η πιο σημαντικά και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως θεωρία αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, Habermas, Goleman κ.ά. (Κόκκος, 2005: 75).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό.

Ο μετασχηματισμός ξεκινά από τη διαπίστωση ενός ατόμου ότι μια πεποίθηση που μέχρι χθες τον βοηθούσε να αντιμετωπίζει τα προβλήματά

του, σήμερα δεν μπορεί να του δώσει λύσεις κι ένα νέο ξαφνικό βίωμα πρέπει να γίνει κατανοητό και να αντιμετωπιστεί.

«Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση είναι μάθηση που μετασχηματίζει πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα, παραδοχές γενικά) έτσι, ώστε, αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή» (Mezirow, 2007: 183-190).

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης θεωρείται σήμερα η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζει:

- Τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή
- Την αξιοποίηση των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό
- Ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση νέων γνώσεων, οι οποίες προστίθενται σε παλαιότερες, αλλά ότι «είναι μια διεργασία στην οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές, με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν. Οι παραδοχές δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τον κόσμο. Οι παραδοχές, οι οποίες έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από τους ενήλικες εκπαιδευομένους διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες: α) τις επιστημολογικές, β) τις ηθικές, γ) τις πολιτικές, δ) τις κοινωνιοideολογικές και ε) τις φιλοσοφικές». (Mezirow, 2007 στο Τσιμπουκλή – Φίλλιπς, 2008: 35).

Ο Mezirow περιγράφει τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ως αποτέλεσμα μιας κρίσης, την οποία βιώνει ο ενήλικας εκπαιδευόμενος εξαιτίας ορισμένων αποπροσανατολιστικών διλημάτων. Όταν ο ενήλικας εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να επιλύσει τα διλήματα, τα οποία αντιμετωπίζει, στηριζόμενος σε προηγούμενες στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων του, τότε βιώνει μια διεργασία αυτό-εξέτασης, από την οποία συχνά δε λείπουν συναισθήματα ενοχής ή ντροπής. Η αυτοεξέταση περιλαμβάνει κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, η οποία καταλήγει στην αναγνώριση ότι και άλλα άτομα έχουν βιώσει παρόμοιες διεργασίες. Η αναγνώριση αυτή οδηγεί με τη σειρά της στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων ή πράξεων, οι οποίες θα καθορίσουν το πλάνο δράσης. Το πλάνο δράσης περιλαμβάνει την

απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δοκιμή νέων ρόλων, τη διαπραγμάτευση των σχέσεων και τη δημιουργία νέων σχέσεων, καθώς και το χτίσιμο αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων. Τέλος, το άτομο επανεντάσσεται στη ζωή του, έχοντας όμως μια νέα μετασχηματισμένη οπτική.

Ο εκπαιδευτής, από την πλευρά του, όταν ακολουθεί τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ασκεί κριτική, πρωτίστως, στις δικές του παραδοχές και, εν συνεχεία, στις παραδοχές των εκπαιδευομένων του, έτσι, ώστε να προαχθεί η διεργασία της μάθησης και της θετικής αλλαγής.

Η καινοτομία στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εντοπίζεται στο διαχωρισμό της βιωματικής από τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Ο Mezirow θεωρεί ότι *«δια μέσου της βιωματικής μάθησης χρησιμοποιούμε τις υπάρχουσες προσδοκίες μας, ώστε να κατανοήσουμε κάποιες πτυχές των εμπειριών μας που υπήρξαν ασαφείς ή μη κατανοητές. Αντιθέτως, αξιοποιούμε τη μετασχηματίζουσα μάθηση, για να ερμηνεύσουμε τις εμπειρίες μας, σύμφωνα με μία σειρά από νέες προσδοκίες. Μέσα από αυτή τη διεργασία, αποδίδουμε νέο νόημα και αποκτούμε νέα οπτική για τις παλαιότερες εμπειρίες μας»* (Mezirow, 1991: 368).

Για να το κατανοήσει κανείς περισσότερο αυτό, ας σκεφτεί μια γυναίκα που έχει εγκαταλείψει το σχολείο, για να ανταποκριθεί σε έναν παραδοσιακό ρόλο, ο οποίος απαιτεί από εκείνη να παραμένει στο σπίτι, μέσα από τη συμμετοχή της σε ένα πρόγραμμα βιωματικής μάθησης, που στόχο έχει την προσωπική αλλαγή. Έτσι, μπορεί να κατανοήσει τους βαθύτερους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκε στην απόφασή της, να εγκαταλείψει το σχολείο. Με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, η ίδια γυναίκα μπορεί να οδηγηθεί στην επανεξέταση του κοινωνικού της ρόλου και στη διεκδίκηση της επιστροφής της στην εκπαίδευση.

Εντούτοις, όποιος ασκεί κριτική στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι ακόμα και αν τα άτομα μετασχηματιστούν, εφόσον δεν υπάρχει κοινωνική δράση, οι κοινωνικές και πολιτικές δομές θα συνεχίζουν να ενεργούν ανεμπόδιστα και να καταπιέζουν τα άτομα και η κοινωνία θα παραμένει अपαράλλαχτη.

Επιπρόσθετα ο Κόκκος, στην κριτική του για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, σημειώνει ότι (2005: 78) *«... τα άτομα, ακριβώς επειδή έχουν υποστεί αλλοτριωτικές επιδράσεις από το κυρίαρχο ιδεολογικό*

και αξιακό σύστημα, συχνά δε διαθέτουν κριτήρια, για να διακρίνουν τις βιώσιμες λύσεις. Έτσι εγκυμονείται η πιθανότητα να μετασχηματίζουν μεν τις προηγούμενες αντιλήψεις τους, αλλά οι νέες να είναι εξίσου δυσλειτουργικές».

Επιπλέον ο D. Kolb το 1984 διατύπωσε μια άλλη θεωρία, αυτή της **Εμπειρικής Μάθησης** (experiential learning). Ο D. Kolb τονίζει ότι η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με αφηρημένες ιδέες και έννοιες δεν οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση, επειδή πρόκειται για διεργασία αποκομμένη από την πραγματικότητα και ασύμπτωτη με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Πιστεύει, επίσης, ότι η εκπαίδευση και η επαγγελματική ή κοινωνική δραστηριότητα καταλήγουν να αποτελούν αντικρουόμενα πεδία και ότι χρειάζεται να μετατοπιστεί το βάρος στην εμπειρική εκπαίδευση, που επικεντρώνεται στα προβλήματα που απορρέουν από τα βιώματα των συμμετεχόντων.

Ο D. Kolb πρότεινε ένα μοντέλο, που ονομάστηκε κύκλος μάθησης. Η θεωρία του Kolb βασίστηκε σε θεμέλια άλλων επιστημόνων, που ασχολήθηκαν με την επίδραση της εμπειρίας στη μάθηση, όπως οι Dewey, Lewin και Piaget. Σύμφωνα με τον Kolb, «η μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας».

Η εμπειρική μάθηση, κατά τον Kolb, περιλαμβάνει έξι χαρακτηριστικά (Smith, 2001):

1. Η μάθηση εκλαμβάνεται ως διαδικασία και δεν προσδιορίζεται από το αποτέλεσμα.
2. Η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρία.
3. Η μάθηση απαιτεί την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ αντίθετων τρόπων προσαρμογής στον κόσμο
4. Η μάθηση είναι μια ολιστική (holistic) διαδικασία.
5. Η μάθηση προϋποθέτει αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος.
6. Η μάθηση είναι διαδικασία που δημιουργεί γνώση.

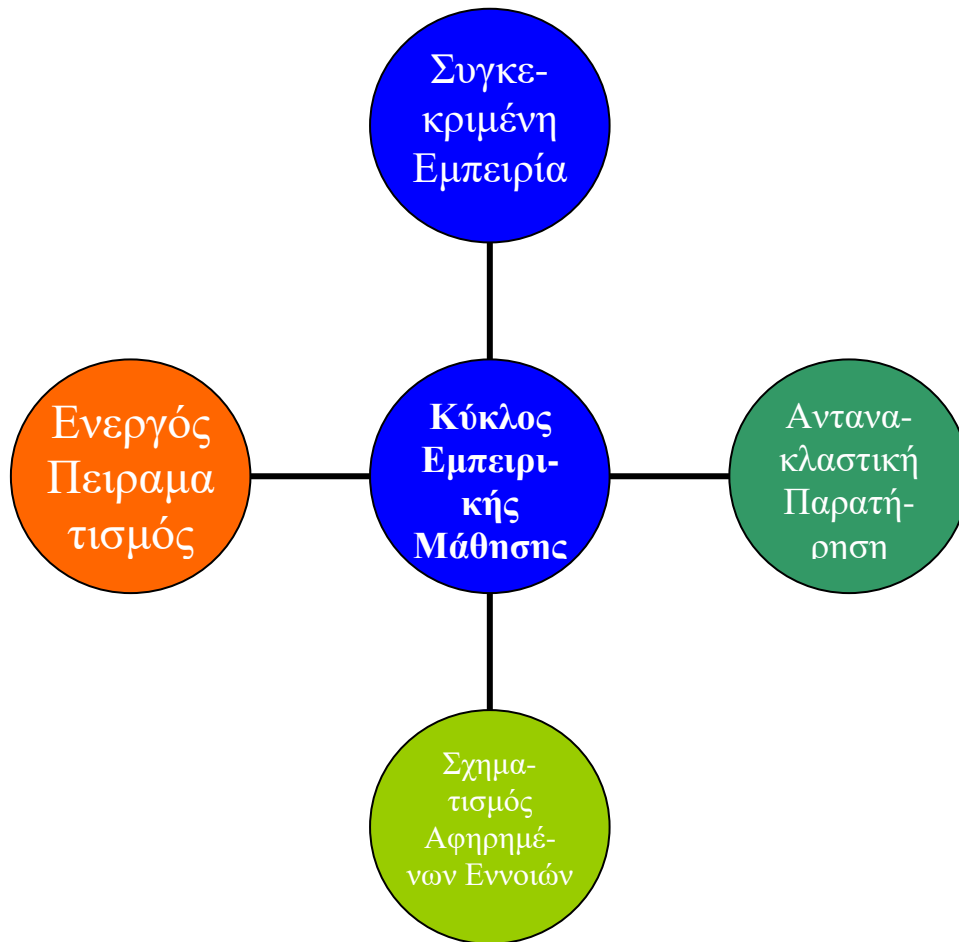
Ο Κύκλος Εμπειρικής Μάθησης του Kolb βασίζεται στην ιδέα ότι όσο περισσότερο το άτομο συγκεντρώνεται σε μία εργασία τόσο αυξάνει την

πιθανότητα να τροποποιήσει προς το καλύτερο την προσπάθειά του. Περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Ενεργητικός Πειραματισμός: ο εκπαιδευόμενος, βασιζόμενος στις γνώσεις και τις εμπειρίες του και έχοντας να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα, προετοιμάζεται να πάρει αποφάσεις, επιθυμεί να δράσει, να εφαρμόσει στην πράξη όσα μαθαίνει.

2. Συγκεκριμένη εμπειρία: Στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευόμενος δρα, αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις, «εμβυθίζεται» στην εμπειρία, έχοντας συγκεντρωμένη την προσοχή του, χωρίς όμως να συλλογίζεται.

3. Επεξεργασία και παρατήρηση: Οι αποκτηθείσες εμπειρίες ταξινομούνται, συνδέονται με επιστημονικά δεδομένα, με θεωρητικές προσεγγίσεις, αντλούνται γενικές αρχές, διαμορφώνονται κανόνες δράσης, αποσαφηνίζονται οι σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων.



Ωστόσο, από μια οπτική γωνία που συνδέεται περισσότερο με την κοινοτική εκπαίδευση ενηλίκων, ο Rogers, ασκώντας κριτική, σημειώνει ότι η

«μάθηση περιλαμβάνει στόχους, σκοπούς, προθέσεις, επιλογές και λήψη αποφάσεων και δεν είναι διόλου εμφανές που όλα αυτά ταιριάζουν στον κύκλο της μάθησης (Rogers, 2002: 154).

Συμπληρωματικά, ο Tennant (1997: 92) σημειώνει ότι το μοντέλο του Kolb μας παρέχει ένα εξαιρετικό πλαίσιο για σχεδιασμό διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων και είναι δυνατό να φανεί χρήσιμο στην κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών στην επαγγελματική συμβουλευτική».

Η σημαντικότερη συμβολή όμως του μοντέλου αυτού είναι ότι, παρά τους όποιους περιορισμούς, έχει βοηθήσει σημαντικά να μετακινηθεί το κέντρο της εκπαιδευτικής σκέψης από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο.

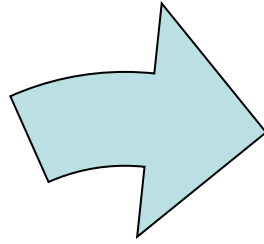
Τελευταία, αλλά πολύ σημαντική θεωρία στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η **Κοινωνικοπολιτισμική Διάσταση της Μάθησης**, που διατύπωσε ο καθηγητής **Peter Jarvis**, ο οποίος θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει βαθύτατα τα άτομα και την ανάπτυξή τους, ενώ αυτά μπορεί να μη συνειδητοποιούν καθόλου τις επιδράσεις αυτές. Στα πλαίσια, λοιπόν, της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση στη διερεύνηση των κοινωνικών διαστάσεων του φαινομένου της εκπαίδευσης και της μάθησης γενικότερα. Με βάση αυτή τη θεμελιώδη άποψη, ο Jarvis κατασκευάζει το δικό του συνθετικό μοντέλο για τον κύκλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει: τον υπάρχοντα πολιτισμό, τον εκπαιδευτή, ο οποίος μεταδίδει ένα επιλεγμένο τμήμα του πολιτισμού, και τους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται επιλεκτικά τη νέα γνώση με τον κριτικό στοχασμό και προχωρούν στις αναγκαίες προσαρμογές, μετασχηματίζοντας τη γνώση σε πράξη, η οποία καταλήγει και πάλι στο πολιτισμικό πλαίσιο.

Ο Jarvis υποστηρίζει ότι η διαδικασία της μάθησης ξεκινά από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινωνική εμπειρία που του προσφέρει τη δυνατότητα μάθησης. Υποστηρίζει, μάλιστα, ότι όλη μας η ζωή μπορεί να θεωρηθεί ένα συνεχές φαινόμενο μάθησης, το οποίο αναπτύσσεται σε ένα πολύπλοκο και ποικιλόμορφο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση μάθησης, τα πάντα ξεκινούν από μια νέα εμπειρία. Δηλαδή η επιθυμία για μάθηση είναι τις περισσότερες φορές αποτέλεσμα μιας

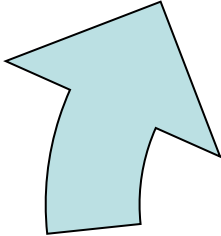
αποτυχημένης προσπάθειας του ατόμου να αντεπεξέλθει σε μία απρόβλεπτη κατάσταση κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Ο Jarvis διαχώρισε τη μάθηση των ενηλίκων σε στοχαστική (reflective) και μη στοχαστική μάθηση (non – reflective), ενώ εισήγαγε και την έννοια της μη μάθησης (non – learning), κατά την οποία οι εμπειρίες που βιώνει ένας ενήλικας δεν οδηγούν σε μάθηση για λόγους, όπως ο φόβος για αλλαγή, η αλαζονεία ή η απλή απόρριψη της μαθησιακής διάστασης της εμπειρίας. Η εμπειρική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που εκθέτει τους εκπαιδευομένους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό σχετικά με αυτήν, ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης.

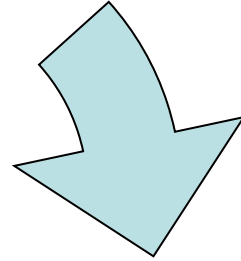
Πολι- τισμός



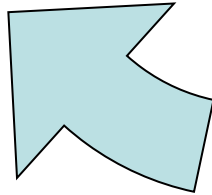
Εκπαιδευτής-φορέας, ο οποίος μεταδίδει ένα επιλεγμένο τμήμα του πολιτισμού και παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους γνώσεις



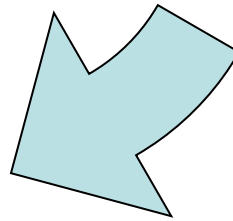
Οι εκπαιδευόμενοι ενσωματώνουν τις αποφάσεις στις δικές τους γνώσεις, προβαίνουν σε τυχόν απαραίτητες προσαρμογές του εαυτού τους και εξωτερικεύουν αυτά τα αποτελέσματα στην πράξη, την αλληλεπίδραση ή τη διαδικασία αξιολόγησης



Οι εκπαιδευόμενοι εσωτερικεύουν την πολιτισμική μετάδοση, ανάλογα με τις φυσικές ικανότητές τους και την επεξεργάζονται, σύμφωνα με τις προγενέστερες εμπειρίες τους – συχνά στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης



Οι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν να αποδεχθούν ή να απορρίψουν τα αποτελέσματα του στοχασμού τους για όσα τους παρουσιάστηκαν



Πηγή: Jarvis 2004: 101

Η μάθηση δεν είναι απλώς μια ευχάριστη ψυχολογική διεργασία που πραγματοποιείται απομονωμένα από τον κόσμο, στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος, αλλά είναι στενά συνδεδεμένη με τον κόσμο και επηρεάζεται από αυτόν, σημειώνει ο Jarvis (1987: 11).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να υπονομεύουν την αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόσταση των εκπαιδευομένων, αλλά πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυσή τους: οτιδήποτε λιγότερο από αυτό αποτελεί κατάχρηση της θέσης του εκπαιδευτή, είναι ανήθικο και δεν ανταποκρίνεται στα υψηλά ιδανικά της εκπαίδευσης (Jarvis, 2004: 155).

Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να καταγραφούν **τα σημεία σύγκλισης των βασικών θεωριών μάθησης.**

Όπως επισημαίνει ο Rogers (2002: 148-150) υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία του τρόπου με τον οποίο συντελείται η μάθηση, προς τα οποία συγκλίνουν οι διάφορες θεωρίες, έστω και αν ορισμένες ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες:

1. Είναι κοινά αποδεκτό ότι το μοντέλο μάθησης «μεταφορά γνώσης» είναι αναποτελεσματικό, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι είναι λίγο ή πολύ παθητικοί αποδέκτες και καλούνται να αφομοιώσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που τους μεταδίδονται. Πρόκειται για ένα μοντέλο που διογκώνει την εξάρτηση, αποδυναμώνει την κριτική σκέψη και εξουδετερώνει την ικανότητα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι να επεξεργάζονται τα προβλήματα μόνοι τους. Στον αντίποδα αυτού του μοντέλου, προτείνεται εκείνο, κατά το οποίο οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά στην πορεία της μάθησης, επεξεργαζόμενοι το υλικό που χρειάζονται και προσπαθώντας να το ερμηνεύσουν, με βάση την εμπειρία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.
2. Το δεύτερο σημείο σύγκλισης των μελετητών αφορά στους διάφορους μαθησιακούς τρόπους των εκπαιδευομένων. Καθένας προτιμά να μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις ικανότητές του. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις βασικές

κατηγορίες. Κάποιοι προτιμούν να εμπλέκονται και να μαθαίνουν διαρκώς από νέες εμπειρίες. Άλλοι προτιμούν να εξετάζουν όλες τις παραμέτρους πριν δράσουν. Μία Τρίτη κατηγορία έχει την τάση να αντλεί σύνθετα διδάγματα από την εμπειρία και θέλει να κατανοεί τα ζητήματα σφαιρικά, στο σύνολό τους. Τέλος, μια τέταρτη κατηγορία προτιμά να δοκιμάζει στην πράξη τις νέες ιδέες, προκειμένου να διαπιστώνει την αποτελεσματικότητά τους.

3. Ένα τρίτο στοιχείο στο οποίο συγκλίνουν οι μελετητές είναι ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων η εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης. Μάθηση δηλαδή, σημαίνει να επεξεργάζεται κανείς την εμπειρία του, να δημιουργεί νοήματα και να διδάσκεται από αυτήν. Συνεπώς, η δράση, η πράξη, αποτελεί συστατικό στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το προς γνώση αντικείμενο και όχι απλά ένα αποτέλεσμα της μάθησης, μια προσθήκη στο τέλος της.

2.4 Οι Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι ως Μέλη Ομάδας

Μέσα στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι δε λειτουργούν μόνο ως ξεχωριστές οντότητες, αλλά είναι ταυτόχρονα και μέλη μιας ομάδας, μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους και τον εκπαιδευτή. Εντός αυτής της ομάδας, αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις και, έτσι, είναι μοιραίο ο κάθε εκπαιδευόμενος να ανταλλάσσει στοιχεία με τους άλλους και να (ανα)διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά του.

Πρωταρχικά, είναι απαραίτητο να δοθεί ένας ορισμός της έννοιας ομάδα. Ως Ομάδα ορίζεται μία συνάθροιση ατόμων, στην οποία κάθε άτομο έχει συνείδηση της παρουσίας των άλλων, αλληλεπιδρά με τους άλλους, έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις, ενώ παράλληλα βιώνει κάποια μορφή εξάρτησης από αυτά για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ισχυρή ομάδα είναι αυτή στην οποία *«τα μέλη έχουν στενή σχέση μεταξύ τους, επενδύουν σημαντική ενέργεια και ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτήν με διάφορους τρόπους»* (Douglas, 1997: 43).

Η ομάδα είναι μία ζωντανή αναπτυσσόμενη διεργασία, μοναδική στην κάθε στιγμή και έκφραση, που εμπλέκει πολλές πλευρές της ανθρώπινης λειτουργίας και πολλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Συναποτελείται από τα άτομα – μέλη της (ή υποομάδες), που συσχετίζονται, αλληλεξαρτώνται και συναλλάσσονται. Βρίσκεται ενταγμένη, αποτελεί δηλαδή υποσύστημα, σε κάποιο ευρύτερο φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή συναλλαγή και αλληλεξάρτηση (Πολέμη-Τοδούλου 2011: 4).

Οι ομάδες αποτελούν ανεξάρτητες οντότητες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Γενικά εντοπίζονται τα εξής:

Το ιδανικό μέγεθος της ομάδας, το οποίο επιτρέπει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη, κυμαίνεται συνήθως στα πέντε άτομα. Στην εκπαίδευση ενηλίκων οι μικρές ομάδες των πέντε ατόμων αξιοποιούνται, επίσης, για να επιτευχθεί η σύνδεση και η συνοχή των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτή. Τα είκοσι άτομα θεωρούνται το ανώτατο όριο για την αλληλεπίδραση των μελών (Brown & Atkins, 1997: 51). Επιπλέον, στη μικρή ομάδα εκφράζονται συχνότερα προβληματισμοί, διαφωνίες, αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα των εκπαιδευομένων από ό,τι σε μία μεγάλη ομάδα των είκοσι ατόμων.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αυτό δεν ισχύει πάντα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα Ι.Ε.Κ., όπου κανείς μπορεί να συναντήσει τμήματα άνω των 30 εκπαιδευομένων.

Οι ομάδες μπορεί να είναι:

- Ετερογενείς (διαφορετική εθνότητα, φύλο, ηλικία, θέση εργασίας κ.τ.λ.)
- Ομοιογενείς (μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, π.χ. φυλακισμένοι).

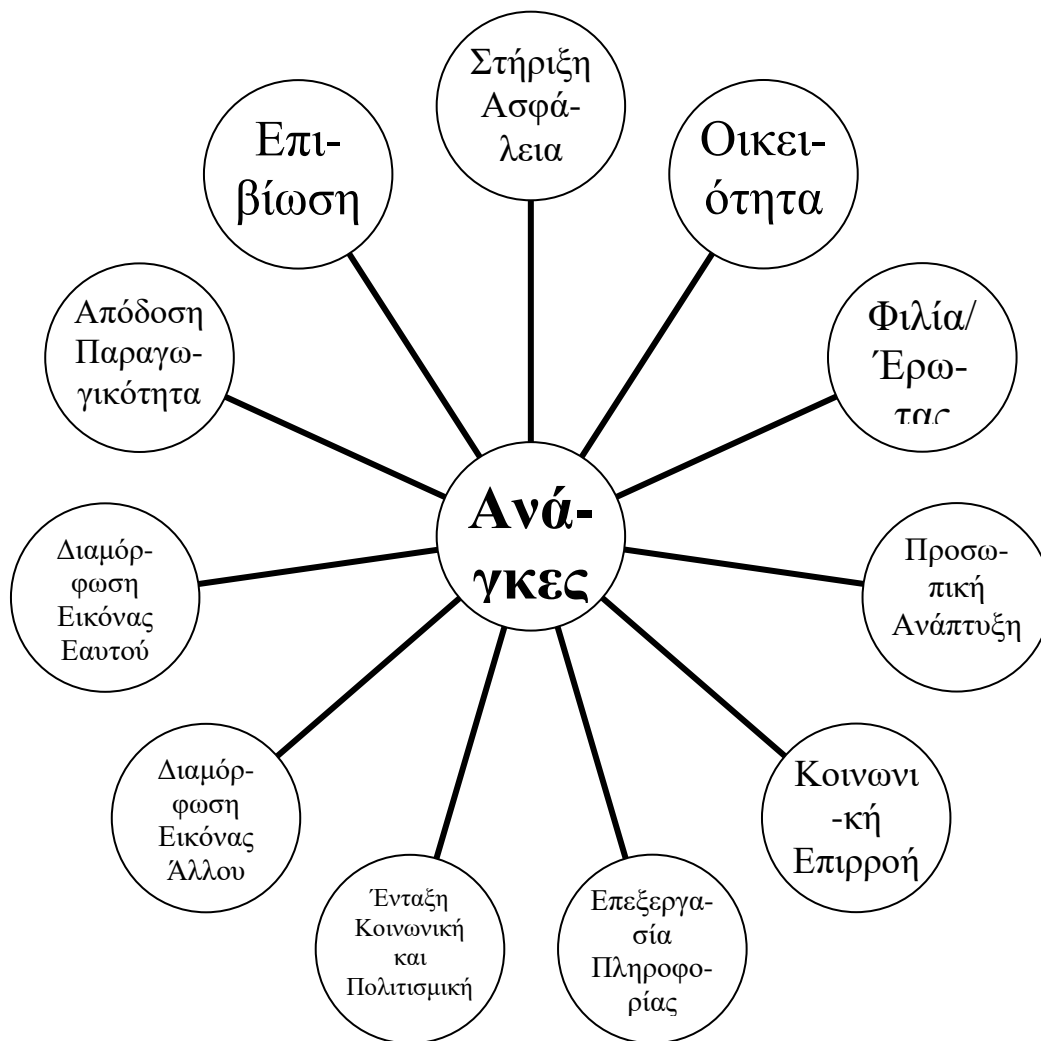
Στις περιπτώσεις των Ι.Ε.Κ., όπου επικεντρώνει την έρευνά της η παρούσα εργασία, κυριαρχούν οι ετερογενείς ομάδες εκπαιδευομένων.

Τα πλεονεκτήματα των **ομοιογενών** ομάδων είναι ότι αυτές προσφέρουν συνήθως στους συμμετέχοντες μεγαλύτερη ασφάλεια, καθώς μοιράζονται μεταξύ τους πολλά κοινά χαρακτηριστικά.

Τα πλεονεκτήματα των **ετερογενών** ομάδων είναι ότι, παρόλο που σε αυτές η διαφορετικότητα αυξάνει το άγχος, παράλληλα όμως δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά στη λήψη των αποφάσεων, αξιοποιώντας τις διαφορετικές οπτικές.

Η ομάδα είναι σημαντική για την επιβίωση του καθενός: μέσα σε αυτήν ο άνθρωπος διασφαλίζει πολλά για τον εαυτό του, τα οποία δεν μπορεί να τα πραγματοποιήσει μόνος του. Πέρα όμως από την επιβίωση, η ομάδα καλύπτει στο άτομο τις εξής ανάγκες:

- ❖ Την αίσθηση του ανήκειν
- ❖ Την ανάγκη για οικειότητα, συντροφικότητα, σύνδεση, ασφάλεια κ.ά.
- ❖ Την ανάγκη για ένα διαπροσωπικό δίκτυο, που προωθεί και ρυθμίζει τις σχέσεις, αυξάνοντας την ποιότητα και τη διάρκεια των κοινωνικών συναλλαγών
- ❖ Την ανάγκη βοήθειας σε κρίσεις ζωής, με συγκινησιακή στήριξη στη δυσκολία, άκουσμα προβλημάτων χωρίς κριτική, μοίρασμα συναισθημάτων, ενθάρρυνση, καλό λόγο, σεβασμό για τις ικανότητες.



Η εκπαίδευση σε ομάδες είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Η **αποτελεσματικότητα** της εκπαιδευτικής ομάδας στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων εξαρτάται από βασικές δέσμες παραγόντων όπως είναι:

- A) οι εκπαιδευόμενοι
 - B) η δομή της ομάδας
 - Γ) οι εκπαιδευτές
 - Δ) η διαμόρφωση του χώρου και η θέση των εκπαιδευομένων σε αυτόν
 - Ε) οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας και
 - ΣΤ) το μαθησιακό κλίμα (Τσιμπουκλή 2010: 15)
- (Για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ομάδας, βλ. αναλυτικά στην ενότητα 2.6)

Η **δομή** της ομάδας αφορά, κατά κύριο λόγο, στη σύσταση και στην οργάνωση της ομάδας, δηλαδή στα στοιχεία εκείνα που διαμορφώνουν την «αλληλεξάρτηση» μεταξύ των μελών. Βασικός μοχλός της είναι ο κοινά συμφωνημένος σκοπός, η μεθόδευσή του και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας που θα διαμορφωθούν.

Μια δεύτερη όψη της δομής είναι τα κοινά σημεία αναφοράς, ως προς το χρόνο, το χώρο, τη διαδικασία, καθώς και τους κανόνες και τους ρόλους που οργανώνουν τη συναλλαγή των μελών της. Όταν διαρθρωθούν αυτά τα δύο σύνολα στοιχείων, διαμορφώνεται μία κοινή γλώσσα και συνείδηση των μελών, το «εμείς» δηλαδή της ομάδας. Αυτά είναι τα στοιχεία, που διαφοροποιούν μία ομάδα από μία απλή συνάθροιση ανθρώπων.

Η **λειτουργία** αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η ομάδα, προσεγγίζει τους στόχους της, τον τρόπο με τον οποίο ρυθμίζει τις ανάγκες της και επιλύει θέματα που προκύπτουν στις σχέσεις των μελών μεταξύ τους καθώς και τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτή, αλλά και με το πλαίσιο μέσα στο οποίο η ομάδα είναι ενταγμένη (Πολέμη – Τοδούλου, 2005: 165).







Ωστόσο είναι δυνατόν να δημιουργηθούν προβλήματα στη λειτουργία της ομάδας που οφείλονται στην απόκλιση ή τη σύγκρουση των λεγόμενων εμφανών και μη εμφανών στοιχείων της δομής της ομάδας.

Τα **εμφανή στοιχεία της δομής** της ομάδας είναι αυτά που έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων, όπως είναι για παράδειγμα ο τόπος, ο χρόνος, το μέγεθος της ομάδας, η σύνθεσή της, το χρονοδιάγραμμα και η διάρκεια των συναντήσεων, ο ρόλος του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, οι στόχοι, η θεματολογία και ενδεχομένως κάποιες αξιολογήσεις ή εξετάσεις.

Τα **μη εμφανή στοιχεία** είναι αυτά που αναδύονται μέσα από αυτή καθαυτή τη διεργασία της ομάδας και σχετίζονται άμεσα με την εξέλιξη της συναλλαγής των μελών, τους ρόλους που αναδεικνύονται στην ανάπτυξη της διεργασίας, τους κανόνες που τίθενται για τη διεκπεραίωση μιας διαδικασίας, τις μορφές επιρροής και επικοινωνίας, το κοινωνικό-συγκινησιακό κλίμα, καθώς και τις αξίες και στάσεις των μελών της ομάδας.

Είναι χρήσιμο για τον εκπαιδευτή να προσπαθεί να διακρίνει αυτά τα σημεία, όπου η μη ορατή δομή έρχεται να υπονομεύσει τη συμφωνημένη δομή, ώστε να μπορεί να παρεμβαίνει διορθωτικά (Πολέμη – Τοδούλου, 2005: 166).

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη στοιχείο της δομής της ομάδας είναι οι λεγόμενοι **ρυθμιστικοί κανόνες (ή «νόρμες»)**. Οι κανόνες αυτοί μπορεί να είναι εμφανείς ή μη εμφανείς και ρυθμίζουν τις συμπεριφορές των μελών, καθορίζουν τι είναι επιτρεπτό και τι όχι, προσφέρουν καθοδήγηση και οργανώνουν τις συναλλαγές, έτσι, ώστε το πλαίσιο λειτουργίας των μελών να γίνεται προβλέψιμο και να συνδέεται με το στόχο της ομάδας. Οι κανόνες δηλαδή έχουν ρυθμιστικό ρόλο και δημιουργούν πλαίσιο αναφοράς και κλίμα ασφάλειας, για τη συναλλαγή των μελών. Μπορεί να αφορούν σε όψεις της λειτουργίας της ομάδας που σχετίζονται με το ξεκίνημα και τη λήξη των συναντήσεων, με το πώς αντιμετωπίζονται οι αργοπορημένοι ή αυτοί που θέλουν να αποχωρήσουν νωρίτερα ή με το πότε εργάζεται ο καθένας ατομικά, πότε σε υποομάδες και πότε όλοι μαζί. Διευθετούν επίσης θέματα ορίων των μελών της ομάδας, όπως για παράδειγμα έως ποιο σημείο θα εκφράσουμε το συναίσθημά μας – ιδιαίτερα το αρνητικό – έως ποιο σημείο μπορούμε να ανοίξουμε μία αντιπαράθεση ή σύγκρουση.

Επιπλέον ως προς το **μέγεθος της ομάδας** διαμορφώνεται διαφορετική ατμόσφαιρα, διαφοροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτή, όπου χρειάζεται, και ακολουθείται διαφορετική διαδικασία. Έως δώδεκα μέλη σε μια ομάδα φτιάχνουν έναν κύκλο, όπου όλοι είναι αρκετά κοντά μεταξύ τους και μπορούν σταθερά να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο. Όσο περισσότερο μεγαλώνει μία ομάδα, τόσο περισσότερη οργάνωση χρειάζεται για να λειτουργήσει και περισσότερο ενεργό ρόλο του εκπαιδευτή για τη διατήρηση της συνοχής της και το χειρισμό των δυσκολιών.

Επίσης, εφόσον γίνεται λόγος για «δυναμική» της ομάδας και «διεργασία», η οποία τροφοδοτείται από τα ίδια τα μέλη, τους προβληματισμούς τους και τις ανάγκες τους, είναι φυσικό η διεργασία να επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των μελών. Με κριτήριο αυτά τα χαρακτηριστικά, η **σύνθεση της ομάδας** είναι περισσότερο ή λιγότερο ομοιογενής ή ετερογενής. Η επίδραση της ομοιογένειας ή ανομοιογένειας στη λειτουργία της ομάδας εξαρτάται από το στόχο της. Υπάρχουν στόχοι, για τους οποίους η ανομοιογένεια είναι βοηθητικό στοιχείο, π.χ. όταν στόχος ενός προγράμματος είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία. Η ανομοιογένεια μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην πρόοδο των εργασιών της ομάδας, π.χ. όταν στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν πληροφορική και έχουν μεγάλες διαφορές σε ό,τι αφορά τις υπάρχουσες γνώσεις τους.

Ακόμα, η έννοια της **συνοχής της ομάδας** εμπλέκεται στη σωστή αξιοποίηση της ετερογένειας στη σύνθεση της ομάδας. Ως «συνοχή» ορίζεται η δύναμη του δεσμού που έλκει και ενώνει τα μέλη μεταξύ τους ως σύνολο και τους προσδίδει την ταυτότητα «εμείς», σε αντιδιαστολή με άλλες ομάδες.

Με άλλα λόγια, η συνοχή της ομάδας φανερώνει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται δεμένοι μεταξύ τους και με την ομάδα συνολικά. Η συνοχή οικοδομείται κυρίως πάνω στον ορατό κοινό στόχο, στη συμφωνία για τη μεθόδευση προς αυτόν και στο καλό κλίμα που διαμορφώνεται από τη συναλλαγή των μελών.

Δείκτες υψηλής συνοχής είναι οι εκφράσεις, λεκτικές ή μη, του ομαδικού πνεύματος, η συχνότητα και η ποιότητα του συναισθήματος με το οποίο τα μέλη αναφέρονται στο «εμείς», η συλλογική λειτουργία, η ενεργοποιημένη συμμετοχή όλων των μελών, η συνεργασία και η απόδοση στο έργο. Αντίθετα δείκτες χαμηλής συνοχής είναι το να παραμένουν κάποιοι ανένταχτοι στη

διαδικασία (κάθονται μόνοι, αργούν, δεν έρχονται σταθερά, δε συμβάλλουν με έργο και προτάσεις) ή κάποιιοι να παραμένουν μέσα σε δυάδες ή να δημιουργούν κλίκες, που δεν ενσωματώνονται λειτουργικά στο σύνολό και αποπροσανατολίζουν από το έργο με αντιπαραθέσεις μεταξύ τους. Η συνοχή είναι σημαντική για τη λειτουργία της ομάδας και χρειάζεται να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης φροντίδας από τον εκπαιδευτή. (Πολέμη – Τοδούλου, 2005: 171-172).

Σε μία λειτουργικά αναπτυσσόμενη ομάδα η συνοχή διαμορφώνεται και αυξάνεται σταδιακά. Η συνοχή της ομάδας βοηθά σημαντικά:

- Στη μείωση του άγχους και των εντάσεων
- Στην πρόληψη φαινομένων όπως η απογοήτευση και η πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος
- Στην αντιμετώπιση των αντιστάσεων των εκπαιδευομένων απέναντι στη μαθησιακή διεργασία.

Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται, όταν η ομάδα προωθεί την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της (Πολέμη – Τοδούλου 2011: 7-8).

Ο **στόχος** τώρα που καλείται να υλοποιήσει μια **ομάδα** αποτελεί το λόγο της σύστασής της. Εάν αυτός καταργηθεί, η ομάδα διαλύεται. Υπάρχουν στόχοι που είναι εμφανείς και συμφωνημένοι και άλλοι που δεν είναι. Για παράδειγμα ο στόχος για κάποιον που εγγράφεται σε ένα τμήμα εκπαίδευσης στη φωτογραφία στο πολιτιστικό κέντρο ενός Δήμου μπορεί να είναι η απόκτηση δεξιοτήτων στη φωτογραφική τέχνη, μπορεί όμως να είναι και η ανάγκη γνωριμίας με μέλη της κοινότητας. Ανάλογα και με το στόχο υπαγορεύεται το πόσο η μαθησιακή διαδικασία θα είναι ανοικτή σε διεργασίες, όπως είναι η συζήτηση διαφορετικών απόψεων ή ενδιαφερόντων. Γι' αυτό και η αναγνώριση από τον εκπαιδευτή των διαφορετικών στόχων, με τους οποίους έρχονται τα μέλη στην ομάδα, αποτελεί σημαντικό κριτήριο για το πώς θα συντονίσει τη λειτουργία της.

Εξάλλου σημαντικό στοιχείο για μια ομάδα εκπαιδευομένων είναι η **διάρκεια του κύκλου των συναντήσεων και η συχνότητά τους**.

Η πυκνότητα συναντήσεων και ο ρυθμός εργασίας παίζουν σημαντικό ρόλο. Υπάρχουν εκπαιδευτικές ομάδες που συμπυκνώνουν τις συναντήσεις

τους για πολλές ημέρες, από τις 9.00 έως τις 17.00 (π.χ. σε ένα Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης) και άλλες που συναντιούνται για δύο ώρες μια φορά την εβδομάδα. Ο έντονος και πυκνός ρυθμός μπορεί να δυσκολέψει τον εκπαιδευτή που θα προσπαθήσει να αξιοποιήσει την ανάπτυξη της διεργασίας, γιατί πολύ γρήγορα θα αναδυθούν θέματα, για τη βαθύτερη επεξεργασία των οποίων ο εκπαιδευτής και τα μέλη δε θα διαθέτουν τα απαραίτητα ενδιάμεσα διαστήματα.

Η διάρκεια έχει μεγάλη σημασία, αν ο κύκλος συναντήσεων μιας ομάδας είναι μεγάλης ή μικρής διάρκειας. Σε μεγάλης διάρκειας κύκλους, αναπτύσσονται φαινόμενα που σχετίζονται άμεσα με τις δυσκολίες και τις φάσεις που διανύουν οι ανθρώπινες σχέσεις στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας, να δοκιμάσουν διαφορετικά σχήματα συνεργασίας μέχρι να προσαρμοστούν σε αυτό που τους ταιριάζει καλύτερα κ.λπ. (Πολέμη – Τοδούλου, 2005: 174-175)

Είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί, επίσης, ότι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να προσυνηθύνονται και να έχουν μια κοινή «γραμμή πλεύσης», κάτι που ο γράφων από την εμπειρία του στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σημειώνει πως είναι ένα εξαιρετικά σπάνιο φαινόμενο.

Η έννοια της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται, αναπόφευκτα, με την *αυτοκατευθυνόμενη* και τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*. Στην εκπαιδευτική ομάδα ο **χώρος** (εκπαιδευτικό πλαίσιο), ο **στόχος** (επίτευξη μαθησιακών στόχων και το αποτέλεσμα), η **διάρκεια** (προκαθορισμένη), ο **εκπαιδευτής και τα μέλη** (κριτήρια επιλογής εκπαιδευομένων) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της *δυναμικής* και της *διεργασίας της ομάδας*.

σσ1: Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση: Η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν τον έλεγχο της μάθησής τους, δηλαδή βάζουν μαθησιακούς 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 (Καλογρίδη 2014).

σσ2: Μετασχηματίζουσα μάθηση: βλ. παραπάνω , αλλά και Mezirow (1990)

Εξάλλου, εντός του κόλπου κάθε ομάδας αναπτύσσεται μια **διεργασία**, η οποία αφορά στις ενέργειες που επιφέρουν την αλλαγή σε μία ομάδα, δηλαδή το «*σύνολο των πράξεων, των αντιδράσεων και των συμπεριφορών που δοκιμάζει μία ομάδα, για να επιτύχει τους στόχους της*» (Douglas, 1997: 87). Συχνά, η διεργασία συγχέεται λανθασμένα με την έννοια της διαδικασίας. Η «διαδικασία» αναφέρεται σε μία σειρά ενεργειών που προτείνονται και ακολουθούνται για την υλοποίηση ενός έργου. Η διαδικασία είναι δηλαδή κάτι που διαμορφώνεται εκ των προτέρων, στα πλαίσια οργάνωσης μιας δραστηριότητας ενώ η διεργασία προκύπτει από τη ροή των γεγονότων.

Σε όλες τις ομάδες έχουν εντοπιστεί **εννέα διεργασίες**:

1. Η *αλληλεπίδραση*, η *επικοινωνία*
2. Οι *επιπτώσεις*, δηλαδή οι συνέπειες της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων στην εξέλιξη της ομάδας
3. Οι *ρόλοι*
4. Η *λήψη αποφάσεων*, η *συνοχή*
5. Η *διαμόρφωση των σκοπών* της ομάδας
6. Οι *πηγές ενέργειας* και
7. Η *αλλαγή* (Douglas, *ό.π.*).

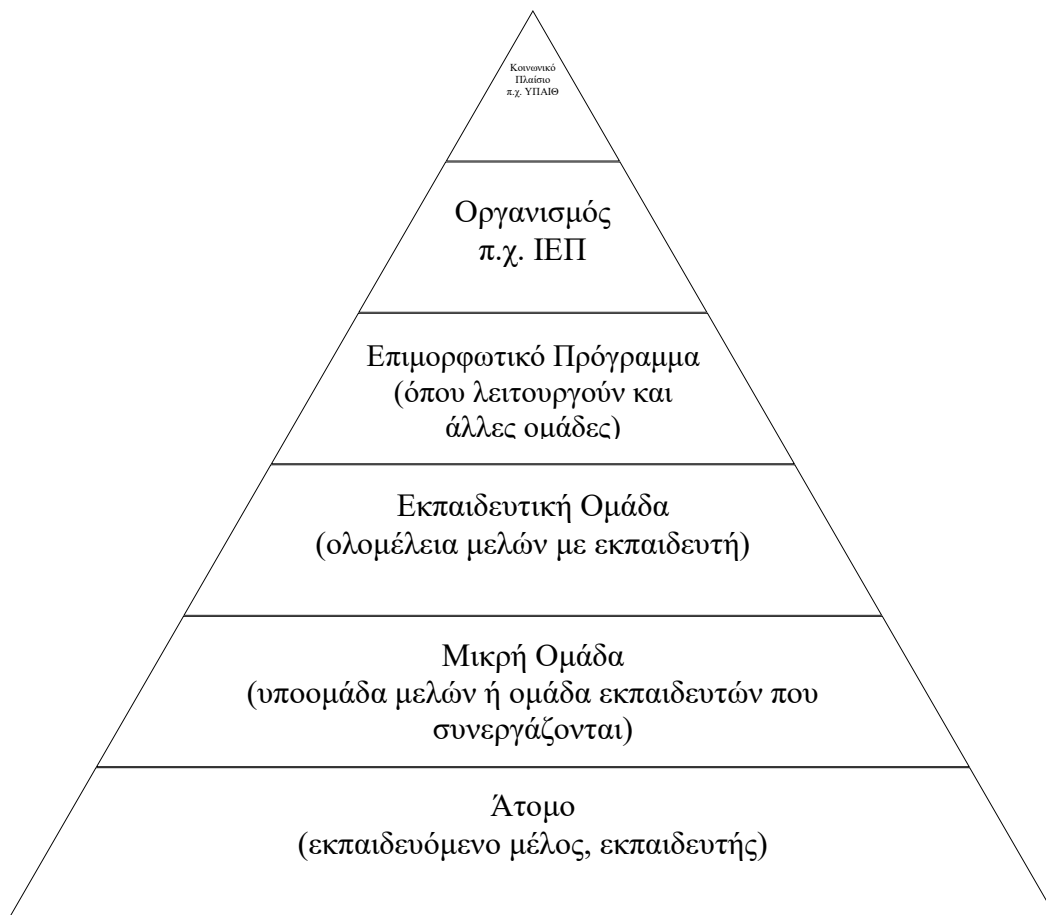


Η ομάδα είναι μια ζωντανή αναπτυσσόμενη διεργασία μοναδική κάθε στιγμή και έκφραση, που εμπλέκει πολλές πλευρές της ανθρώπινης λειτουργίας και πολλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Συναποτελείται από

τα άτομα – μέλη (ή υποομάδες) που συσχετίζονται αλληλοεξαρτώνται και συναλλάσσονται. Βρίσκεται ενταγμένη δηλαδή αποτελεί υποσύστημα, σε κάποιο ευρύτερο σύστημα, με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή συναλλαγή και αλληλεξάρτηση (Βασιλείου 1987).

Είναι σημαντικό, επομένως, να αναγνωρίζουμε το ευρύτερο πλαίσιο ένταξης της ομάδας. Στο σχήμα που ακολουθεί, παρουσιάζεται μια ενδεικτική ιεραρχική διάταξη των διαφορετικών επιπέδων οργάνωσης, στα οποία είναι ενταγμένη μια **εκπαιδευτική ομάδα**.

Παρουσιάζεται το κοινωνικό «περιβάλλον» αποτελούμενο από διαφορετικά επίπεδα κοινωνικών οργανισμών – μέσα στο οποίο λειτουργεί η ομάδα και με το οποίο αλληλοσχετίζεται και δέχεται καθοριστικές αλληλεπιδράσεις. Όσο ανεβαίνουμε επίπεδα, ανεβαίνει το επίπεδο οργάνωσης και διαφοροποίησης και επομένως αυξάνεται η πολυπλοκότητα.



Σχ.: Παρουσίαση επιπέδων διεργασίας στα οποία εντάσσεται η ομάδα

Από την προσέγγιση που περιγράφεται στο σχήμα απορρέουν τα εξής:

- Δεν μπορεί κανείς να αντιμετωπίζει την ομάδα ανεξάρτητα από τα **περιβαλλοντικά πλαίσια**, στα οποία είναι ενταγμένη και τα οποία επηρεάζει και επηρεάζεται.
- Προσπαθούμε να την κατανοούμε και να την αντιμετωπίζουμε ως μία **διεργασία δυναμική, που συνεχώς αλλάζει**.
- Ο εκπαιδευτής που θα αναλάβει να συντονίσει μία ομάδα, χρειάζεται – εκτός της θεωρητικής γνώσης – να διαθέτει ικανότητες και ανάλογη εμπειρία προκειμένου:
- Να **παραμένει ανοικτός στο να μαθαίνει** κάθε φορά και κάτι καινούριο από τη συναλλαγή του με την ομάδα, σε κάθε φάση της διεργασίας της. Χρειάζεται δηλαδή να **«συνεξελισσεται»** μαζί της.
- Να αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο **τα διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα** συμβάλλουν στη διεργασία που αναπτύσσει η εκπαιδευτική ομάδα (Πολέμη – Τοδούλου Μ., 2011: 4)

Η δυναμική και η διεργασία των ομάδων έχουν προσπαθήσει να ερμηνευθούν με βάση **τέσσερις θεωρητικές προσεγγίσεις**:

A) Την **ψυχοδυναμική προσέγγιση**, η οποία θεωρεί ότι η συμπεριφορά των μελών σε μία ομάδα έχει τις ρίζες της στις οικογενειακές σχέσεις. Συνεπώς, κύριο στόχο της ομάδας αποτελεί η διερεύνηση της συναισθηματικής σχέσης των μελών με τον ηγέτη τους, που στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ομάδων δεν είναι άλλος από τον εκπαιδευτή.

B) Τη **συμπεριφοριστική προσέγγιση**, η οποία θεωρεί ότι η συμπεριφορά των μελών στην ομάδα είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων έχει λογική εξήγηση και είναι προβλέψιμη.

Γ) Τη **συστημική προσέγγιση**, η οποία θεωρεί την ομάδα ως ένα «σύστημα», που αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος. Το σύστημα αυτό, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του, δέχεται επιδράσεις τόσο από το εξωτερικό περιβάλλον όσο και εσωτερικά από τις ενέργειες των μελών του.

Δ) Τη **ανθρωπιστική προσέγγιση**, η οποία θεωρεί την ομάδα ως ένα κοινωνικό μικρόκοσμο. Ο μικρόκοσμος αυτός λειτουργεί με βάση το σεβασμό στις αρχές της δημοκρατίας. Η ιστορία ενός ατόμου που συμμετέχει στην

ομάδα την επηρεάζει μόνο στο βαθμό στον οποίο το άτομο εκδηλώνει δυσλειτουργικές συμπεριφορές στο εσωτερικό της.

Από τις παραπάνω προσεγγίσεις, η ανθρωπιστική προσέγγιση είναι αυτή που έχει επηρεάσει τη θεωρία της *Ανδραγωγικής* (βλ. παραπάνω), ενώ οι σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν δεχτεί επιρροές από τη *συστημική προσέγγιση*.

Εξάλλου, οι εκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν το πεδίο στο οποίο οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θα **αξιοποιήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες** τους, για να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Σ' αυτές ενισχύονται οι ανθρώπινες σχέσεις και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη των αποφάσεων (Jarvis, 2004, Tennant, 1997 στο Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2008: 88).

Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση σε ομάδες εξυπηρετεί βασικούς στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι η προώθηση της αυτογνωσίας, **η αρχή της συνεξέλιξης**, η καλλιέργεια της συνεργασίας και η αμοιβαία ανατροφοδότηση, η **δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης** και αλληλοϋποστήριξης και η **ενσωμάτωση της αλλαγής** κάθε φορά που προκύπτει η ανάγκη.

Παρακάτω, γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων των εκπαιδευτικών ομάδων, όπως αυτή έχει αποτυπωθεί στο Harvard Business Review (2007).

Πλεονεκτήματα των ομάδων	Προβλήματα των ομάδων
Καλύτερη απόδοση μέσω των διευρυμένων γνώσεων και εμπειριών	Συγκρούσεις μεταξύ των μελών, οι οποίες προκαλούνται από ποικίλα συναισθήματα και διαφορετικές αντιδράσεις
Δημιουργικότερη προσέγγιση, ευρύτερη προοπτική και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων	Παρεμβάσεις στην εξειδικευμένη γνώση εντός ατόμου. Η ομαδική διαδικασία μπορεί να επηρεάσει την παραγωγική δυνατότητα κάποιου μέλους της ομάδας
Θετική ανταπόκριση στις αλλαγές και στην ανάληψη ρίσκου	Ο χρόνος και η ενέργεια που απαιτούνται για την καλλιέργεια συλλογικού πνεύματος
Συλλογική ευθύνη για τις ανειλημμένες υποχρεώσεις και κοινή προσήλωση στους στόχους	Ενδεχόμενη επιβράδυνση στη λήψη αποφάσεων
Περιβάλλον που κεντρίζει το ενδιαφέρον και μετακινεί τα μέλη της ομάδας και αποδοτικότερη κατανομή αρμοδιοτήτων	Η κυριαρχία μιας φατρίας ή μιας «κλίκας» μέσα στην ομάδα σε βάρος των υπολοίπων μελών, γεγονός που υποβαθμίζει τη συνεισφορά ολόκληρης της ομάδας

2.5 Τα Στάδια στην Πορεία της Ομάδας

Η ομάδα από τη στιγμή που δημιουργείται δε μένει στατική. Επηρεασμένη από τη δυναμική και τη διεργασία της, πρόκειται να διανύσει ορισμένα στάδια στην πορεία της εξέλιξής της. Ο Jacques (στο Tennant, 1997: 74-75) έχει καταγράψει *δώδεκα προσεγγίσεις*, οι οποίες περιγράφουν την εξέλιξη των ομάδων.

Οι περισσότερες αναφέρονται σε *τρία έως έξι στάδια της ζωής* της ομάδας, τα οποία συνήθως περιγράφουν πώς η ομάδα επιλύει θέματα ηγεσίας, εξουσίας και διαπροσωπικών σχέσεων.

Η ανάλυση των Tuckman & Jensen, για τα στάδια της ομάδας, είναι σήμερα από τις πλέον αποδεκτές στη διεθνή βιβλιογραφία (Tennant, 1997: 118-119). Οι συγγραφείς περιγράφουν πέντε στάδια στην εξέλιξη της ομάδας.

1. Διαμόρφωση ή Σχηματισμός (Forming): στο στάδιο αυτό η ομάδα προσπαθεί να βρει τον προσανατολισμό της, να διερευνήσει δηλαδή τις προσδοκίες των μελών της. Σε αυτή τη φάση, οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να γνωριστούν μεταξύ τους, να μάθουν τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας, να καθορίσουν τους στόχους και τις προσδοκίες τους και να βρουν τη θέση τους σ' αυτήν. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν άγχος, νιώθουν εξαρτημένοι από τον εκπαιδευτή, θέλουν να έχουν τον έλεγχο της κατάστασης και συνήθως υιοθετούν «κοινωνικά αποδεκτές» συμπεριφορές.

2. Σύγκρουση ή αντιπαράθεση (Storming): στο στάδιο αυτό που ονομάζεται και «*Καταιγισμός*» (Τσιμπουκλή Α., 2012) οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος, το οποίο πηγάζει:

A) από την έλλειψη σαφήνειας των στόχων της εκπαιδευτικής ομάδας και των αποδεκτών συμπεριφορών σ' αυτή και

B) από το φόβο των εκπαιδευομένων ότι η ομάδα θα απορρίψει τις απόψεις και τις ιδέες τους.

Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι αντιπαράτιθενται με τον εκπαιδευτή και μεταξύ τους για το ποιος θα ελέγχει την ομάδα (Yalom, 1985: 304). Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζονται από αρνητικά σχόλια και έντονη κριτική των εκπαιδευομένων προς τον εκπαιδευτή, ενώ συχνά εμφανίζονται συγκρούσεις ανάμεσα στις υπο-ομάδες (π.χ. τις τέσσερις πεντάδες που απαρτίζουν την ομάδα των 20 ατόμων), αμφισβήτηση του ρόλου του εκπαιδευτή, πόλωση και συναισθηματική αντίσταση των μελών στις απαιτήσεις του προγράμματος. Επίσης, δημιουργείται το φαινόμενο του «αποδιοπομπαίου τράγου» και η λανθασμένη πεποίθηση ότι, εάν αυτό το μέλος δεν υπήρχε στην ομάδα, τότε η ομάδα θα λειτουργούσε αποτελεσματικά (Yalom 2006).

3. **Ρύθμιση ή Λειτουργία κανόνων (Norming):** στο στάδιο αυτό έχουν πλέον τεθεί οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας και οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν να νιώθουν οικεία μεταξύ τους και να αναπτύσσουν δεσμούς εμπιστοσύνης. Επίσης ενθαρρύνεται η ανοιχτή ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων και συναισθημάτων και η ομάδα γίνεται παραγωγική.
4. **Δράση ή Απόδοση (Performing):** στο στάδιο αυτό η ομάδα εργάζεται για έναν συγκεκριμένο στόχο με μεγάλη δέσμευση, αποτελεσματικότητα και αφοσίωση. Επίσης, επιλύονται διαπροσωπικά προβλήματα και αναπτύσσεται η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη για την επίτευξη των στόχων.
5. **Ολοκλήρωση ή Συνέχιση (Adjourning):** στο τελευταίο στάδιο οι στόχοι έχουν επιτευχθεί, οι ρόλοι έχουν ολοκληρωθεί, έχει μειωθεί η εξάρτηση των μελών από την ομάδα και ο συναισθηματικός δεσμός τους με αυτήν και η ομάδα βρίσκεται πλέον στη φάση του αποχωρισμού και στην ολοκλήρωση των ρόλων και των εργασιών.

Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές ομάδες μένουν στο πρώτο ή σπανιότερα στο δεύτερο στάδιο, στο οποίο διαλύονται. Η προσκόλληση σε αυτά τα στάδια επηρεάζει αναπόφευκτα το έργο του εκπαιδευτή και τη μαθησιακή διεργασία (Brown & Atkins, 1997: 60). Επομένως, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να κατανοεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται η ομάδα, ώστε να βοηθήσει να προχωρήσει στα επόμενα στάδια και να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

2.6 Αποτελεσματική Λειτουργία της Εκπαιδευτικής Ομάδας

Για να δημιουργηθεί μια καλή και αποδοτική εκπαιδευτική ομάδα, χρειάζεται ο εκπαιδευτής να είναι καταρτισμένος και έτοιμος να αξιοποιήσει τη «συνεργατική μάθηση» και την «ομαδική βασισμένη μάθηση» ως εκπαιδευτικές στρατηγικές για την επίτευξη της γνώσης.

Η **συνεργατική μάθηση** αποτελεί μια διεργασία κατά την οποία μικρές, ετερογενείς και αλληλοεξαρτώμενες ομάδες εκπαιδευομένων συν-κατασκευάζουν τη γνώση (Bruffee 1999). Στη διεργασία αυτή που στηρίζεται στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης οι ατομικές διαφορές, όπως είναι οι γνωστικές, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Erikson 1963), το φύλο, η φυλή, η εθνική ταυτότητα, η ηλικία και η προηγούμενη γνώση και εμπειρία μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη διαφορετικών απόψεων, θέσεων, αξιών και πεποιθήσεων. Στην πορεία ανάπτυξης της ομάδας η συναίνεση είναι απαραίτητη, καθώς μόνο με αυτήν τα μέλη της ομάδας θα μπορέσουν να ακούσουν, να εμβαθύνουν, να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τις απόψεις των άλλων.

Η **συνεργατική μάθηση** απαιτεί από τους εκπαιδευομένους (Τσιμπουκλή, 2012: 47):

- Ενδοσκόπηση και αυτοκριτική για τις πεποιθήσεις, απόψεις, αξίες και κανόνες συμπεριφοράς
- Σημαντική αλλαγή στον τρόπο αντίληψης της διδασκαλίας και της μάθησης
- Αλλαγή στην αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτή
- Αλλαγή στην αντίληψη του ρόλου των εκπαιδευομένων
- Αντίληψη του εαυτού ως δημιουργού γνώσης και διαχωρισμός των προσωπικών σκέψεων και των συναισθημάτων από αυτές των άλλων.

Η **ομαδικά βασισμένη μάθηση** αποτελεί μια εκπαιδευτική στρατηγική, που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτής στα πλαίσια της «μαθησιακής αφύπνισης» αποφεύγει να δίνει έτοιμες λύσεις και απαντήσεις και αξιοποιεί προβλήματα και εμπειρίες, χρησιμοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τους εκπαιδευομένους να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες μεταξύ τους.

Επιπλέον, η ομαδικά βασισμένη μάθηση παρέχει σημαντική στήριξη στους εκπαιδευομένους, για να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό υλικό σε βάθος και καλλιεργεί επαγγελματικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως είναι η αποτελεσματική συνεργασία και η διαπραγμάτευση. Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από τα προγράμματα σπουδών που

βασίζονται στην ομαδικά βασισμένη μάθηση, ιδίως, αφού ξεπεράσουν τις αρχικές τους επιφυλάξεις (Τσιμπουκλή, 2012: 48).

Η αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικής ομάδας στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων εξαρτάται και από άλλους βασικούς παράγοντες, στους οποίους περιλαμβάνονται:

- Οι εκπαιδευόμενοι
- Η δομή της ομάδας
- Οι εκπαιδευτές
- Η διαμόρφωση του χώρου και η θέση των εκπαιδευομένων σε αυτόν
- Οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας
- Το μαθησιακό κλίμα

Οι παράγοντες που αφορούν **στους εκπαιδευομένους** σχετίζονται με:

- Τη δυναμική και τη λειτουργία της ομάδας
- Τους ρόλους που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι σε αυτήν
- Τους **εκπαιδευτές** και ιδιαίτερα το βαθμό που είναι διατεθειμένοι και κατάλληλα εκπαιδευμένοι, ώστε να αποβάλουν τον παραδοσιακό τους ρόλο και να λειτουργούν διευκολυντικά και εμπνευστικά στη διεργασία μάθησης.

Επιπρόσθετα, **η διευθέτηση του χώρου** και των θέσεων στις οποίες κάθονται οι εκπαιδευόμενοι είναι καθοριστική για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευόμενοι κάθονται σε κύκλο, είναι σημαντικό οι περισσότερο ομιλητικοί να κάτσουν κοντά στον εκπαιδευτή ενώ εκείνοι που είναι λιγότερο ομιλητικοί να κάτσουν ακριβώς απέναντί του. Με τον τρόπο αυτόν, μπορεί να διασφαλιστεί η μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Brown & Atkins, 1997).

Όσον αφορά στους **κανόνες λειτουργίας της ομάδας**, είναι **σημαντικοί για την ομαλή ρύθμισή της** και πιο συγκεκριμένα:

- Ο σεβασμός στις απόψεις των άλλων
- Ο σεβασμός στο χρόνο προσέλευσης και αποχώρησης από την ομάδα

- Η έγκαιρη ενημέρωση των άλλων για την ανάγκη και τους λόγους αποχώρησης από την ομάδα, αποτελούν βασικές αρχές λειτουργίας της ομάδας που διασφαλίζουν την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη.

Μία σημαντική, τέλος, παράμετρος για την επιτυχημένη εκπαίδευση σε ομάδες είναι το **μαθησιακό κλίμα**. Οι εκπαιδευόμενοι, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, χρειάζεται να νιώθουν ασφαλείς στην ομάδα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει την ομάδα και τους ενήλικες εκπαιδευομένους να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη, χρησιμοποιώντας την επιβράβευση. Είναι σημαντικό να αποφεύγει χαρακτηρισμούς που υποτιμούν τους εκπαιδευομένους και δεν πρέπει να επιτρέπει σε άλλους εκπαιδευομένους να στρέφονται εναντίον συγκεκριμένων μελών της ομάδας.

Εντέλει, ο διαχωρισμός της ομάδας των είκοσι ατόμων σε μικρότερες ομάδες των πέντε ατόμων θα βοηθήσει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αλλά και στη δημιουργία κλίματος ασφαλείας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευομένους.



2.7 Οι Ρόλοι Μέσα σε μία Ομάδα

«**Ρόλος**» θεωρείται «ένα πρότυπο ή τύπος συμπεριφοράς που αναπτύσσεται υπό την επίδραση ενός σημαντικού προσώπου του περιβάλλοντος ενός ατόμου» (Μάνος, 1987: 246).

Στις εκπαιδευτικές ομάδες ενηλίκων, οι συμμετέχοντες έχουν συνήθως διαφορετικές απόψεις, παραδοχές, προσδοκίες και ικανότητες. Κάθε εκπαιδευόμενος βιώνει τη διεργασία και τη δυναμική της ομάδας με διαφορετικό τρόπο και, κατά συνέπεια, υιοθετεί κάποιο ρόλο μέσα σε αυτήν. Σε όλες τις ομάδες, τα μέλη αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με τη θέση τους στην εκπαιδευτική ομάδα, τις προσδοκίες τους, τη δεδομένη χρονική στιγμή, και ανάλογα με την ιδέα που έχουν για τις ικανότητές τους, ενώ συχνά υπάρχει διάσταση ανάμεσα στην προσωπική αντίληψη του μέλους της ομάδας για το ρόλο του και στην αντίστοιχη αντίληψη των άλλων μελών. Οι ρόλοι που εμφανίζονται σε κάθε ομάδα δεν είναι πάντα οι ίδιοι, ενώ και ο ίδιος ρόλος δεν εκφράζεται κάθε φορά με πανομοιότυπο τρόπο και ίδια ένταση στις διαφορετικές ομάδες.

Η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους συναντά ο εκπαιδευτής σε μια ομάδα, είναι μεγάλη και συνοψίζονται στους εξής (Λευθεριώτου, 2012):

Ο ηγέτης (έργου ή ομάδας). Είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη του έργου της ομάδας, στην έκφραση των αναγκών και την υπεράσπιση των συμφερόντων της. Μέσω αυτών των ρόλων υπηρετείται η ανάγκη της ομάδας να επιτύχει τους στόχους της, αλλά και να αναπτύξει υψηλό ομαδικό πνεύμα.

Ο συναισθηματικά υπεύθυνος/συγκινησιακό βαρόμετρο, που εκφράζει στενοχώρια, δυσφορία ή παράπονα, όταν κάτι δεν πάει καλά ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, όταν συζητείται από την ομάδα κάτι καινούριο (π.χ. αφήγηση προσωπικών εμπειριών), όταν υπάρχουν καθυστερήσεις ή δυσκολίες στο έργο της, διευκολύνοντας, έτσι, την έκφραση συναισθημάτων από όλα τα μέλη της ομάδας.

Παρεμφερείς ανάγκες υπηρετεί και ο ρόλος του **αστείου/γελωτοποιού** (εκτόνωση, συναισθηματική αποφόρτιση, οικειότητα, ξεκούραση) ή αυτού που είναι το πειραχτήρι της ομάδας, αλλά και του **εμψυχωτή**, που ενθαρρύνει και

επιβραβεύει διαρκώς τα μέλη της ομάδας και έχει πάντα έναν καλό λόγο για όλους και αισιοδοξία στις δυσκολίες.

Ο αμφισβητίας/αντιρρησίας, που διαρκώς αμφισβητεί και φέρνει αντιρρήσεις, εκφράζοντας την ανάγκη της ομάδας για αυτόνομη και δημιουργική ανάπτυξη, για διαμόρφωση και έκφραση άποψης μέσω και της αντιπαράθεσης. Παρεμφερής επίσης ρόλος είναι και αυτός του **εριστικού/αντιπολιτευόμενου**.

Ο ιδιαίτερος/αποκλίνων, που δρα με πιο προσωπικό και ατομικό προσανατολισμό, επιδιώκοντας π.χ. τη διατήρηση του δικαιώματός του να συμμετέχει σε δραστηριότητες, όποτε ο ίδιος θέλει. Μέσω του ρόλου αυτού, διατηρείται η ανάγκη της ομάδας για αναζήτηση νοήματος στο έργο της και σύνδεσής του με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μελών της, αλλά και την πορεία της ζωής του εκτός ομάδας. Ανάλογα με την ομάδα, ο «ιδιαίτερος» μπορεί να περιθωριοποιηθεί και να αγνοείται κάπως η παρουσία του ή να περιβάλλεται με ενδιαφέρον και να αξιοποιούνται οι παρεμβάσεις του.

Ο αποδιοπομπαίος τράγος της ομάδας, που δέχεται το φορτίο της αποτυχίας, αναδεικνύοντας ωστόσο την ανάγκη για αποδοχή της αδυναμίας και αναγκάζει την ομάδα να θεωρεί ότι τα λάθη είναι αναμενόμενα και χρήσιμα στον επαναπροσδιορισμό των στόχων, προκειμένου να γίνουν καταλληλότεροι και περισσότερο εφικτοί.

Ο συνεχώς ερωτών, που βρίσκει διαρκώς αφορμή να διακόπτει, ζητώντας διευκρινίσεις, συχνά όχι ουσιαστικές ούτε της στιγμής. Δίνοντας όμως έτσι συνεχώς το λόγο στον εκπαιδευτή, παρατείνει τη φάση της εισήγησης, εκφράζοντας την ανάγκη να διατηρηθεί η ομάδα στην οικεία παραδοσιακή μορφή.

Ο παντογνώστης, ειδικός, ιδιαίτερος, λεπτολόγος, είναι οι ρόλοι που δε χρειάζονται επεξηγήσεις για τον τρόπο που εκφράζονται. Η συμβολή τους στη διεργασία είναι κυρίως στο να προσανατολίζουν την ομάδα στο έργο που έχει αναλάβει.

Σχετικά με τους ρόλους, ο Μπέργκερ (1985: 105) αναφέρει: «Οι ρόλοι εμπειρεύουν τόσο τις συγκεκριμένες πράξεις όσο και τα συναισθήματα και τη στάση που ανήκουν σε αυτές τις πράξεις. Ο καθηγητής που υποδύεται το ρόλο του σοφού, καταλήγει να νιώθει σοφός. Ο ιεροκήρυκας φτάνει να πιστεύει αυτά που κηρύσσει. Ο στρατιώτης νιώθει πατριωτική έξαρση τη

στιγμή που φορά τη στολή του. Στην καθημία από αυτές τις περιπτώσεις, ενώ το συναίσθημα ή η στάση μπορεί να υπήρχαν προτού γίνει η ανάληψη του ρόλου, ο ίδιος ο ρόλος ενισχύει την προηγούμενη κατάσταση».

2.8 Η Συμβολή των Ρόλων στη Διεργασία της Ομάδας

A) Χρησιμότητα: οι ρόλοι αποτελούν αλληλένδετους συμπληρωματικούς κρίκους, που είναι απαραίτητοι για την ευρύτερη διεργασία της ομάδας και, συνεπώς, συνιστούν κάτι πολύ πιο σύνθετο από την έκφραση προσωπικών αδυναμιών και ιδιαιτεροτήτων. Σε επίπεδο ομάδας, οι ρόλοι τείνουν να συνεργάζονται, ώστε να οδηγηθεί ο εκπαιδευτής να διαμορφώσει μαζί τους ένα πληρέστερο συμβόλαιο που θα καλύπτει τους στόχους του σεμιναρίου.

B) Πότε δυσλειτουργούν οι ρόλοι: η ύπαρξη ρόλων από μόνη της δε στοιχειοθετεί δυσλειτουργία για την ομάδα. Η δυσλειτουργία προκύπτει σε δύο περιπτώσεις:

- Όταν οι ρόλοι παγιώνονται σε κάποια πρόσωπα και σε συγκεκριμένες μορφές έκφρασης και δεν εναλλάσσονται ανάμεσα σε περισσότερα μέλη και
- Όταν η παρουσία τους δεν αξιοποιείται για την αντιμετώπιση των αναγκών της ομάδας, αλλά αντίθετα θεωρούνται ενοχλητικοί και προσπαθούν να αποσιωπούνται.

Γ) Διαφορές των ομάδων ως προς την ανάπτυξη ρόλων: κάθε ομάδα έχει το δικό της ιδιαίτερο τρόπο να διαμορφώνει και να κατανέμει ρόλους ανάμεσα στα μέλη, αναπτύσσοντας τη δική της διεργασία με το δικό της μοναδικό τρόπο. Οι άνθρωποι τείνουμε να επαναλαμβάνουμε σχήματα συναλλαγής, με τα οποία έχουμε εξοικειωθεί και μας είναι γνώριμα. Έτσι, για παράδειγμα, αν κάποιος έχει μεγαλώσει με το ρόλο του «καλού παιδιού», θα τείνει περισσότερο να αναλάβει τον «ηγέτη» της ομάδας παρά τον «αμφισβητία».

Δ) Οι ρόλοι επενδύονται με ισχύ: οι «δημοφιλείς ρόλοι» μέσα στις ομάδες έχουν περισσότερη ισχύ στη λειτουργία της διεργασίας, τουλάχιστον όσον αφορά στο εμφανές. Οι ομάδες διαφέρουν στα κριτήρια με τα οποία

ανακηρύσσουν κάποιους ρόλους δημοφιλείς και κάποιους μη δημοφιλείς. Για παράδειγμα σε ομάδες που δίνεται έμφαση στη διεκπεραίωση ενός έργου με προδιαγεγραμμένο χρόνο και τρόπο, δημοφιλής ρόλος θεωρείται αυτός του «ηγέτη», ενώ σε ομάδες που αναζητούν δημιουργικές εκφράσεις και νέες αναζητήσεις γνώσης, ο ρόλος του «αμφισβητία» ή «ιδιαίτερου».

Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονιστεί ότι οι ρόλοι που εκτυλίσσονται μέσα σε μία ομάδα μπορεί να είναι λειτουργικοί ή μπορεί να αποτελέσουν και εμπόδιο στην εξέλιξη της διεργασίας της μάθησης. Είναι, ωστόσο, δυνατόν οι «**δύσκολοι**» ρόλοι τους οποίους εμφανίζουν ορισμένα μέλη να είναι διαφωτιστικοί για τον εκπαιδευτή, για το λόγο ότι σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πιθανό να εκφράζουν συνολικά την ομάδα. Έτσι, βοηθούν τον εκπαιδευτή να κατανοήσει τα συναισθήματα, τα οποία βιώνει η ομάδα και να προσαρμόσει ανάλογα το εκπαιδευτικό έργο και τη συμπεριφορά του.

Σε μια εκπαιδευτική ομάδα, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο **άγχος**, κάθε φορά που καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους. Άλλοι προβάλλουν **αντιστάσεις** σε κάθε δραστηριότητα την οποία δεν έχουν προτείνει οι ίδιοι. Οι αντιστάσεις και η γενικότερη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων στην ομάδα σχετίζονται με την προσωπική ιστορία κάθε ατόμου (Correy, 1990, Douglas 1991 στο Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2012: 61).

Με λίγα λόγια, οι μορφές αντίστασης των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες της ομάδας εκφράζονται με ορισμένες στάσεις και συμπεριφορές, όπως είναι η μονοπώληση του ενδιαφέροντος της ομάδας από ορισμένα μέλη, η δημιουργία υπο-ομάδων, η υποτίμηση ορισμένων εκπαιδευομένων, η έλλειψη συνεργασίας στην ομάδα, η επιδεικτική σιωπή και απόσυρση ορισμένων εκπαιδευομένων από τις δραστηριότητες της ομάδας κ.ά., ανάλογα με τους ρόλους που το κάθε μέλος υιοθετεί.

2.9 Η Οπτική του Φύλου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Έχει, ομολογουμένως, ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς τη διάσταση του φύλου, στην εκπαίδευση ενηλίκων, και να παρατηρήσει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των δύο φύλων. Αφόρμηση για τη βιβλιογραφική επισκόπηση

στο συγκεκριμένο ζήτημα στάθηκε το σχόλιο της Φρόση (2005: 22), ότι: «το καταλληλότερο μέσο για την αμφισβήτηση των παραδοσιακών ταυτοτήτων φύλου και την προώθηση των αλλαγών είναι η εκπαίδευση».

Η οπτική του φύλου, στην εκπαίδευση ενηλίκων, τέθηκε στην «ατζέντα» των κρίσιμων ζητημάτων, κατά την περίοδο της δεκαετίας του '80. Η εκπαίδευση ξεκινά να αντιμετωπίζεται ως ένας χώρος ευαισθητοποίησης και αφύπνισης μέσω του οποίου μπορούν να υπάρξουν αλλαγές σε αντιλήψεις και δομές.

Στη δεκαετία του '90, αναγνωρίστηκαν οι διαφορετικές μορφές αξιών και γνώσεων των γυναικών ως διαδικασία και αποτέλεσμα και επιχειρήθηκε μια σύγκριση με το αντιρατσιστικό πρόγραμμα ανάπτυξης. Τελικά, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες, όπως και οι εθνικές μειονότητες, είχαν αναπτύξει «κουλτούρες αντίστασης», που επηρεάζουν την κατασκευή της γνώσης και προσδιορίστηκαν χαρακτηριστικά που συνδέονται με τους «γυναικείους» τρόπους γνώσης και μάθησης και συνδυάζονται με μια κοινή εμπειρία καταπίεσης: α) το προσωπικό, β) η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενστικτώδης κατανόηση, γ) η ολότητα, η ισορροπία και η ενσωμάτωση, δ) δίκτυα και επικοινωνία, ε) η ιεράρχηση αξιών, στ) το διαπολιτισμικό πλεονέκτημα και ζ) η ικανότητα επιβίωσης (Leicester, 2001 στο Τσιούντου, 2008: 56).

Οι φεμινιστικές προσεγγίσεις έχουν συμβάλει, γενικά, κατά τα τελευταία 25 χρόνια, στην κατανόηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά ένα από τα πιο ενδιαφέροντα επιτεύγματα ήταν η αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων γνώσης και σκέψης των γυναικών, κάτι που αγνοείται στην τυπική εκπαίδευση. Η Barr (1998, στο Leicester, 2001) αναφέρει ότι, ενώ δίνεται υπερβολική σημασία στην ακαδημαϊκή και αφηγημένη γνώση, υποτιμάται η γνώση που συνδέεται με την προσωπική εμπειρία ή το συναίσθημα.

Όπως αναφέρει η Bonnett (2000, στο Leicester 2001), οι φεμινίστριες προσπάθησαν να δείξουν ότι υπάρχουν και άλλοι εναλλακτικοί τρόποι σκέψης, πέρα από το λογικο-παραγωγικό σύστημα, που κυριαρχεί στην τυπική εκπαίδευση. Οι γυναίκες, για παράδειγμα, χρησιμοποιούν τη διαίσθηση και το συναίσθημα στην αξιολόγηση και κατανόηση των πραγμάτων. Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και μάθησης ανδρών και γυναικών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Είναι αλήθεια πως υπάρχει διαφορά αυτοπροσδιορισμού φύλων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όσο οι γυναίκες διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς τον τρόπο μάθησης, άλλο τόσο διαφέρουν ως σύνολο και σε σχέση με τους άνδρες. Οι Gilligan και Lyons (1983 στο Belenky et al 1986: 8) περιγράφουν τις διαφορές φύλου στη δόμηση ταυτότητας, με τη διάκριση μεταξύ «σύνδεσης» και «αυτονομίας». Οι γυναίκες είναι αυτές που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο, μέσα από τους «άλλους» και τις απόψεις των «άλλων», σε αντίθεση με τους άντρες που ορίζουν τον εαυτό τους σε ένα πλαίσιο αυτονομίας και διαχωρισμού από τους «άλλους». Σύμφωνα με το επιστημολογικό μοντέλο, σε κάθε στάδιο μάθησης άνδρες και γυναίκες χρησιμοποιούν διαφορετικά πρότυπα σκέψης. Έτσι, οι γυναίκες υιοθετούν προοπτικές και διαδικασίες μάθησης των άλλων ενώ οι άνδρες συγκεντρώνονται στο προσωπικό τους μοντέλο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ η πλειοψηφία των σπουδαστών στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι γυναίκες, παρατηρούνται συχνά πολυάριθμα εμπόδια για τις γυναίκες εκπαιδευόμενες. Δεδομένου ότι κατά κοινή ομολογία οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται, ώστε να φέρουν την πρωταρχική ευθύνη στην οικογένεια και το μέγλωμα των παιδιών, η επιστροφή στην εκπαίδευση δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες στο ρόλο τους και αισθήματα ενοχής, ανεπάρκειας και προσωπικής ευθύνης, στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, εξαιτίας των πολλαπλών ρόλων (Patterson & Blank, 1985 στο Rice & Meyer, 1989). Η συμμετοχή των ενηλίκων γυναικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι συχνά συνδεδεμένη με τις ευθύνες του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών. Οι διαφορές φύλου, ως προς τους κοινωνικούς ρόλους και την κατανομή των εργασιών στο σπίτι, τοποθετούν, συχνά, τη γυναίκα, σε μειονεκτική θέση, και δυσχεραίνουν τη συμμετοχή της στη δια βίου μάθηση (Gouthro 2005). Εντούτοις, παρά το αίσθημα καταπίεσης λόγω των πολλαπλών ρόλων, οι γυναίκες που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σύγκριση με τις νοικοκυρές, καθώς βιώνουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για επαγγελματική επιτυχία, σεβασμό από τους τρίτους και διαφοροποιημένη ζωή με νόημα (Gerson, 1985 στο Rice & Meyer, 1989: 552).

2.10 Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο κόσμος γύρω μας έχει αλλάξει. Οι αθρόες μετακινήσεις πληθυσμών, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες που έχουν έλθει στη χώρα μας, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχουν διαμορφώσει νέες ανάγκες και έχουν φέρει μια νέα πραγματικότητα στην ελληνική κοινωνία, αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Έτσι, προέκυψαν και οι όροι πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» αναφέρεται στην αυτόνομη και αυθύπαρκτη ανάπτυξη, καθώς και στην ειρηνική και ισότιμη συνύπαρξη ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Τα άτομα αυτά είναι λογικό να έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης πολιτισμικής/εθνοτικής ομάδας.

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» συνδέεται άμεσα με την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- 1) η εκπαίδευση με γνώμονα την ενσυναίσθηση
- 2) η αλληλεγγύη
- 3) ο διαπολιτισμικός σεβασμός και
- 4) ο μη εθνικιστικός τρόπος σκέψης.

Η χρήση της λέξης «διαπολιτισμική» αναγκαίως περιλαμβάνει – αν δοθεί η δέουσα σημασία στο πρόθεμα «δια» - αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, σπάσιμο των στεγανών, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη. Αν δοθεί δε και η απαραίτητη σημασία στη λέξη «πολιτισμός», η έννοια διαπολιτισμική περιλαμβάνει, επίσης, την αναγνώριση των αξιών, του τρόπου ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων, με τις οποίες οι άνθρωποι – άτομα και κοινωνίες – αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει, ακόμη, την αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της πολυμορφίας τους και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού, όσο ανάμεσα και στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο

χώρο και στο χρόνο (Απόσπασμα από τη μελέτη ευρωπαϊκής επιτροπής με θέμα: “Intellectualism and Teacher Training”, Rollandi – Ricci, 1996: 57-68).

Σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να έχει σαφείς στόχους, τόσο γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς και να στηρίζει τη μάθηση.

Τέλος, δε λείπουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα μέλη διαφορετικών εθνοτικών ομάδων. Αυτά σχετίζονται με ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι:

- Έλλειψη αυτοπεποίθησης για το αν θα αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης
- Αρνητικά και απωθητικά συναισθήματα λόγω της σύνδεσης της εκπαίδευσης με αρνητικές εμπειρίες
- Δυσκολίες στην καθημερινή επιβίωση
- Φόβος θυματοποίησης λόγω διακρίσεων
- Αδυναμία κατανόησης του πλαισίου εκπαίδευσης
- Αμφιθυμία και σύγχυση σχετικά με τον τρόπο ιεράρχησης των αναγκών του ατόμου π.χ. είναι προτεραιότητα η εκπαίδευση ή η εύρεση εργασίας
- Εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα σε αυτό που ίσχυε στη χώρα καταγωγής και σε αυτό που ισχύει στη νέα χώρα (π.χ. οι γυναίκες δεν μορφώνονται στη χώρα καταγωγής)
- Αρνητική ενίσχυση από το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον ή και τον κοινωνικό περίγυρο

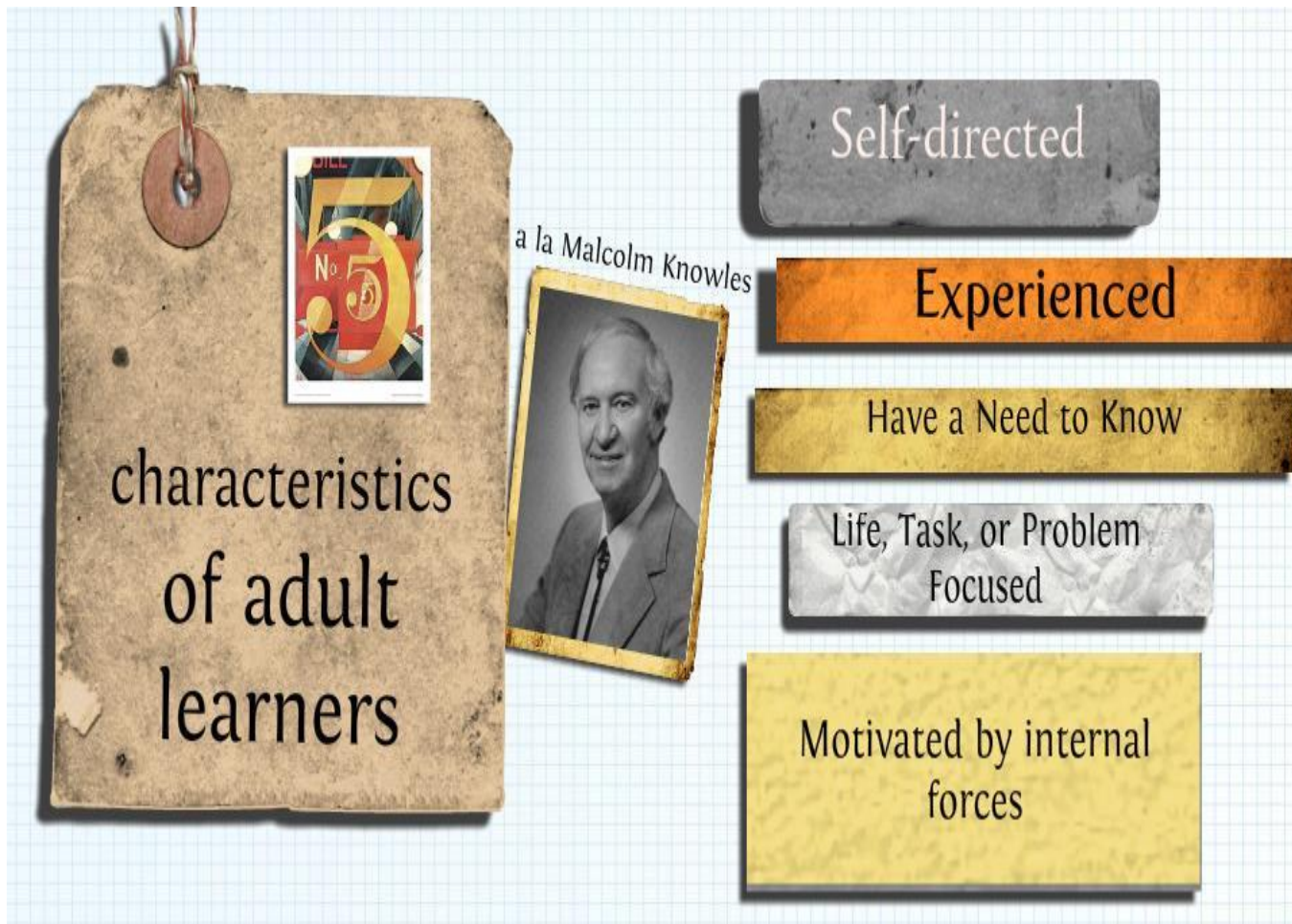
2.11 Τα Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων συγκεντρωτικά

Από όλα τα παραπάνω, μπορούμε να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα παρακάτω:

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικες

- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις
- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά στη μαθησιακή διεργασία
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης
- Η ανάγκη τους να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι
- Η ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως ικανοί για αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση
- Η ανάγκη τους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης
- Διακόπτουν την εκπαίδευσή τους, όταν νιώσουν ότι χάνουν το χρόνο τους
- Η εκπαίδευση τους ενδιαφέρει μόνο ως παράπλευρη απασχόληση. Άλλα θέματα απασχολούν το χρόνο και το ενδιαφέρον τους
- Κάποια επείγουσα ανάγκη ή κίνητρο τους έφερε στην εκπαίδευση
- Δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να έχουν έρθει για να κάνουν φίλους ή να γίνουν μέρος μιας ομάδας ή για να αποκτήσουν γνώσεις
- Θέλουν να νιώθουν άνετα
- Θέλουν να κάνουν κοινωνικές σχέσεις
- Έχουν ελάχιστο χρόνο για να κάνουν εργασίες στο σπίτι, παρόλο που θα βρουν το χρόνο να τις κάνουν
- Τους αρέσει να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους
- Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή
- Θέλουν επιβεβαίωση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ό,τι θελήσουν να κάνουν ή να μάθουν
- Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση
- Χρειάζονται την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων
- Κινητοποιούνται από μια έντονη ανάγκη για μάθηση
- Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται από το χρόνο και τη βιασύνη να εφαρμόσουν όσα έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν
- Έχουν πλούσια εμπειρία να μοιραστούν με την ομάδα
- Μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα

- Εκτιμούν μια σαφή, καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία
- Είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση και εκτίμηση της καλής διδασκαλίας



Με λίγα λόγια, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι φαίνεται να έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν στην επαγγελματική και στην κοινωνική τους ζωή. Επίσης, μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, αλλά και αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης. Παράλληλα, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης, αλλά και ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτήν (Κόκκος, 2005).

2.12 Λόγοι Ενασχόλησης των Ενηλίκων με την Εκπαίδευση

Υπάρχουν τρεις βασικοί λόγοι ενασχόλησης των ενηλίκων με την εκπαίδευση:

A) Ο *πρώτος* αφορά στους ενήλικες, οι οποίοι συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία, επειδή γνωρίζουν ότι χρειάζεται να εφαρμόσουν κάτι νέο, για το οποίο πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή ικανότητες.

B) Ο *δεύτερος* αναφέρεται στους ενήλικες, οι οποίοι αρχίζουν να μαθαίνουν κάτι από περιέργεια ή επειδή είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη ζωή τους.

Γ) Ο *τρίτος* σχετίζεται με την απόφαση ενός ενήλικα να μάθει κάτι νέο και στην πορεία να αποφασίσει τι θα είναι αυτό.

Άλλοι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικες συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία είναι:

- Για να αποκτήσουν νέες γνώσεις
- Για να γίνουν καλύτεροι γονείς
- Για να αποκτήσουν ένα πτυχίο / πιστοποιητικό
- Για πνευματική αναζήτηση
- Για να ξεφύγουν από κάτι
- Για να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις
- Για προσωπική ευχαρίστηση (Υ.ΠΑΙ.Θ., «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση”).

Ο Alan Rogers (2002: 97-103) αναφέρει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση, με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες, που αφορούν στην ίδια την εκπαίδευση, αλλά και με ανταγωνιστικά κριτήρια που μπορεί να παρεμποδίσουν τη διεργασία της μάθησης.

Οι προθέσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων επηρεάζουν τον προσανατολισμό της μάθησης και σχετίζονται:

A) Με την αντιμετώπιση ενός προβλήματος

B) Με το ενδιαφέρον προς το γνωστικό αντικείμενο

Γ) Με τις κοινωνικές ή προσωπικές ανάγκες.

Από την άλλη, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διάφορους προσανατολισμούς απέναντι στην εκπαίδευση:

- A) Άλλοι δίνουν έμφαση στο σκοπό, όπως είναι για παράδειγμα η απόκτηση ενός πτυχίου
- B) Άλλοι βρίσκουν νόημα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς τους αρέσει η ατμόσφαιρα της τάξης και
- Γ) Άλλοι θεωρούν αυτοσκοπό την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων.

Πίνακας : Προσανατολισμοί Μάθησης (Rogers, 2002: 101)

Προσανατολισμός	Προθέσεις	Μαθησιακή διεργασία	Συνέχεια στο τέλος του προγράμματος
Προσανατολισμός στο στόχο – τελικό αποτέλεσμα	Επίτευγμα/ Αντιμετώπιση προβλήματος	Απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερης γνώσης σε συγκεκριμένες περιοχές	Η διεργασία τερματίζεται με την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος
Προσανατολισμός στη μάθηση	Ενδιαφέρον για το αντικείμενο	Μάθηση που καλύπτει όλα τα μέρη του αντικειμένου	Συνέχιση της μάθησης στο ίδιο ή σε σχετικό αντικείμενο
Προσανατολισμός στην εκπαιδευτική δραστηριότητα	Κοινωνικές ανάγκες ή ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης (συχνά απροσδιόριστες)	Η ικανοποίηση ή των αναγκών βρίσκεται στην ίδια τη δραστηριότητα	Επιδιώκεται νέα κατάσταση ή δραστηριότητα

2.13 Εμπόδια στη Μάθηση των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια αυτά επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και μπορεί να τους οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος ή σε δυσκολίες στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), τα εμπόδια αυτά μπορεί να είναι εξωτερικά (π.χ. εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πάσχει στο επίπεδο των στόχων, του συντονισμού, της υποδομής κ.λπ.) ή εσωτερικά, που απορρέουν από την προσωπικότητα των ατόμων. Τα εσωτερικά είναι εκείνα, τα οποία διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην απόφαση του εκπαιδευομένου να παραμείνει ή όχι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να επενδύσει ή όχι στη μάθηση.

Οι εσωτερικοί φραγμοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων και τους ταξινομεί περαιτέρω σε φραγμούς, που προέρχονται από **προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες** ή από β) **συναισθηματικούς/ψυχολογικούς παράγοντες**.

A.: Προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες:

Οι ενήλικες έρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα γνώσεων και αξιών, που απέκτησαν από το σύνολο των δραστηριοτήτων της ζωής τους. Σε αυτές τις γνώσεις και αξίες προσκολλώνται επίμονα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχτούν καινούρια μαθησιακά αντικείμενα ή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Αυτό συμβαίνει στους ενήλικες περισσότερο από ό,τι στα παιδιά ή στους εφήβους. Μια βασική αιτία είναι ότι τα ενήλικα άτομα έχουν γίνει με το πέρασμα του χρόνου λιγότερο εύπλαστα. Έχουν μάθει να σκέφτονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο και έχουν διαμορφώσει πεπιοιθήσεις που τους εμποδίζουν να αφομοιώνουν τα νέα δεδομένα και ακόμη περισσότερο να αναθεωρούν τις απόψεις που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Bourdieu 1985 στο Φραγκουδάκη 1985).

Επιπρόσθετα, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει επενδύσει συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες «και δαπανά ακόμη περισσότερο, για να υπερασπιστεί την ακεραιότητα αυτής της γνώσης, συνεπώς οι καινούριες μαθησιακές αλλαγές μπορεί, μερικές φορές, να βρουν σθεναρή αντίδραση» (Rogers, 1999:227).

B. Συναισθηματικοί/ψυχολογικοί παράγοντες

Ο Rogers (1999) αναφέρεται, ιδιαίτερα, στο άγχος, ως μία συναισθηματική αντίδραση που συναντούμε στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Το άγχος προσλαμβάνει δυο κύριες μορφές:

- Ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις.
- Ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες.

Το άγχος μπορεί να οφείλεται ανάμεσα σε άλλα:

- Στην αρνητική αυτοεικόνα
- Στο φόβο της αποτυχίας
- Στο φόβο της κριτικής
- Στο φόβο της γελοιοποίησης
- Στο φόβο της απογοήτευσης του εαυτού ή των άλλων ή / και
- Στο φόβο του αγνώστου

Ένας μεγάλος αριθμός ενηλίκων φοβάται να ξαναρχίσει να εκπαιδεύεται, γιατί δεν αισθάνεται τη βεβαιότητα ότι θα κατορθώσει να αντεπεξέλθει. Ιδιαίτερα, αυτό ισχύει για τα μέλη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, που αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους και θεωρούν ότι η μόρφωση είναι προσιτή μόνο σε εκείνους που ήδη διαθέτουν τις απαραίτητες γνωστικές βάσεις. Επίσης, πολλοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι φοβούνται τις διάφορες μορφές αξιολόγησης, γιατί τις συνδέουν με την πιθανότητα της αποτυχίας. Αυτό ισχύει, ιδιαίτερα, για τους ενήλικες που έχουν αρνητικές εμπειρίες από το σχολικό σύστημα και στο υποσυνείδητό τους έχουν συνδέσει τη μαθησιακή διαδικασία με αρνητικά συναισθήματα και προβληματικές καταστάσεις.

Μπορούμε, παράλληλα, να προσθέσουμε ότι το άγχος των εκπαιδευομένων μπορεί να οφείλεται και σε παράγοντες που προκύπτουν

από τους κοινωνικούς και περιστασιακούς ρόλους, που αναπτύσσονται τη δεδομένη στιγμή (π.χ. γονιός, άνεργος, πρόσφυγας, χρήστης κοινωνικών υπηρεσιών κ.ά.)

Στο σημείο αυτό, κρίνεται χρήσιμο να παρουσιαστεί μία ιστορία που αφηγείται η Jenny Rogers:

«Όταν ήμουν ακόμα πολύ νέα εκπαιδευτικός, στο σχολείο όπου εργαζόμουν μου είχε ανατεθεί- μάλλον κακώς θα έλεγα – να ασχοληθώ με τις εγγραφές των νυκτερινών τμημάτων. Μία από τις πρώτες μου υποψήφιες ήθελε να εγγραφεί στο τμήμα της ιταλικής γλώσσας για αρχαρίους. Τη ρώτησα, σύμφωνα με τις οδηγίες που μου είχαν δοθεί, εάν ήξερε ιταλικά και μέχρι ποιο επίπεδο. Μου εκμυστηρεύτηκε χαρούμενα ότι ήταν η Τρίτη χρονιά της στο τμήμα αρχαρίων της ιταλικής γλώσσας. Ήταν πολύ ευχαριστημένη από την εκπαιδευτριά της, αλλά δεν ήταν μόνο αυτό. Δεν ένιωθε ακόμη σίγουρη για τα ιταλικά της, ώστε να προχωρήσει στο δεύτερο έτος. Φοβόταν, μήπως της φανούν πολλά, μήπως η ίδια φανεί γελοία και, γι' αυτό το λόγο, αναζητούσε, πάλι από την αρχή, την άνεση και την οικειότητα που της προσέφερε το τμήμα αρχαρίων. Αυτή, λοιπόν, ήταν η πρώτη μου επαφή με μία από τις χαρακτηριστικές ανησυχίες των ενήλικων εκπαιδευομένων: το άγχος τους μήπως φανούν γελοίοι ή εκτεθούν στο ενδεχόμενο μιας αποτυχίας. Αυτό το είδος άγχους δεν το έχουν μόνοι οι εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα «ελευθέρου χρόνου» ούτε οι όχι ιδιαίτερα μορφωμένοι. Φαίνεται, αντίθετα, να ισχύει για όλο το φάσμα των ενήλικων εκπαιδευομένων» (Jenny Rogers, 1989, στο Ιωάννου, 2004).

Τέλος, παρατίθεται και η πολύ εύστοχη ταξινόμηση των εμποδίων στη μάθηση των ενηλίκων, η οποία έχει γίνει από την Cross (1981 στο Καραλής 2013: 34-42) και που περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

- Εμπόδια που συνδέονται με την *εκπαιδευτική διαδικασία/εμπειρία* (institutional), όπως κακή οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος, εγκαταστάσεις, ώρες λειτουργίας κ.ο.κ.
- Εμπόδια *προδιάθεσης* (dispositional barriers) και συνδέονται με τις στάσεις, αντιλήψεις, προκαταλήψεις και τις προηγούμενες εμπειρίες (ιδιαίτερα εκπαιδευτικές) των εκπαιδευομένων.

Επιπροσθέτως, αξίζει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, κατά τη χρήση ΤΠΕ. Ο όρος **τεχνοφοβία** αποτυπώνει πολύ χαρακτηριστικά το ζήτημα αυτό.

Η χρήση της νέας τεχνολογίας (κυρίως του ηλεκτρονικού υπολογιστή) δημιουργεί καταστάσεις άγχους και φόβου σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού, ιδιαίτερα, στους λιγότερο εξοικειωμένους. Αρκετοί άνθρωποι διατηρούν επιφυλάξεις για το κατά πόσο είναι ικανοί να χειριστούν μια μηχανή που δε γνωρίζουν πώς λειτουργεί, ενώ και η έλλειψη οποιασδήποτε σχετικής εμπειρίας δυσχεραίνει σοβαρά την κατάσταση. Ακόμη, οι αναφορές εντύπων και ηλεκτρονικών μέσων στις δυνατότητες της νέας τεχνολογίας προσδίδουν, συχνά, μια σχεδόν μυθική διάσταση στην πληροφορική και συμβάλλουν στη διαμόρφωση αμυντικής στάσης, απέναντι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευόμενοι διατηρούν πριν την έναρξη του προγράμματος μια αρνητική στάση, που μπορεί στην πορεία να εξελιχθεί σε παραίτηση. Αρνητική στάση, απέναντι στη χρήση πληροφορικής, παρατηρείται επίσης και στους χώρους εργασίας.

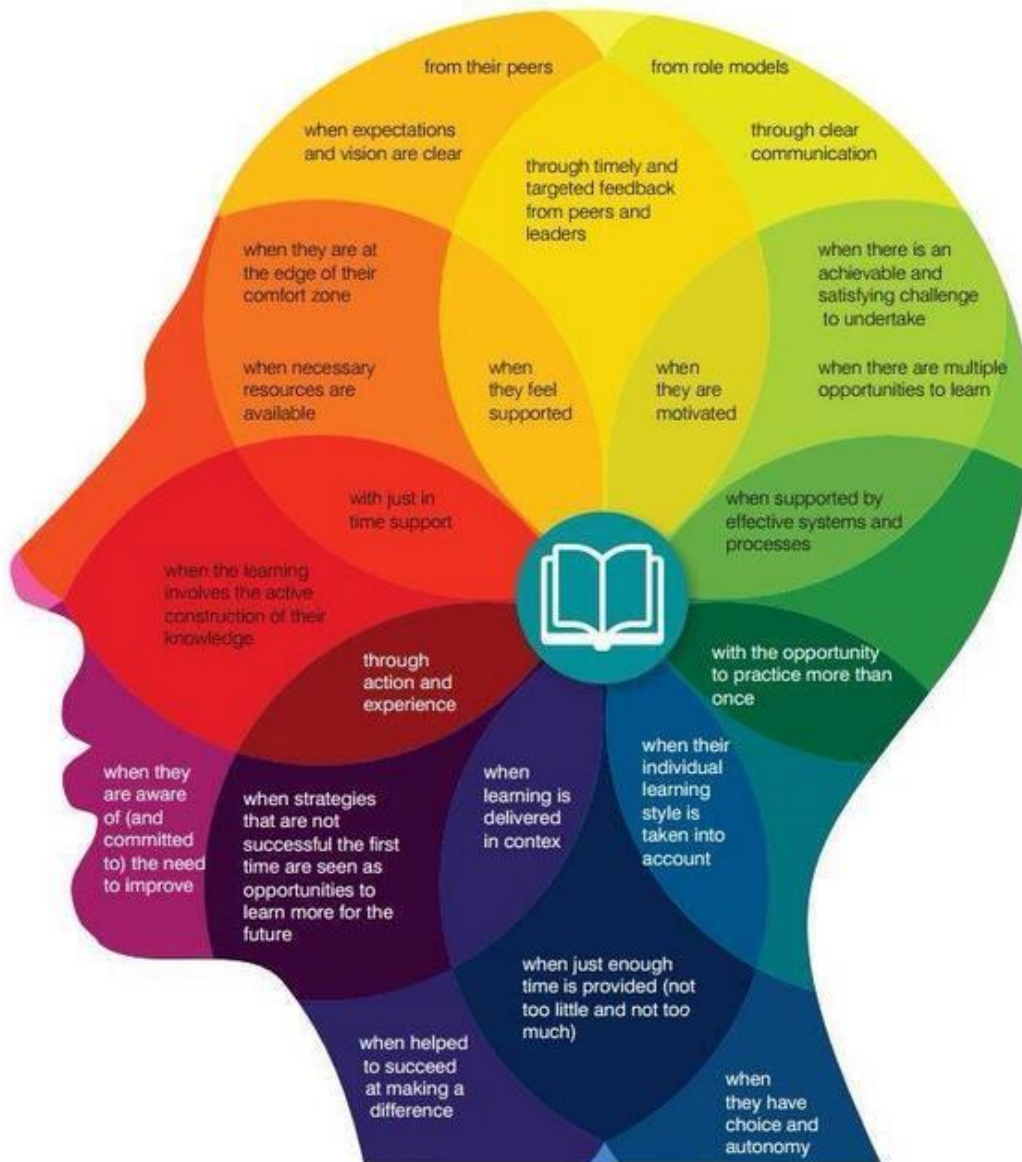
Επιπλέον, ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο, σχετικά με τις ΤΠΕ, είναι η **αδυναμία πρακτικής εξάσκησης**, αφού πολλοί εκπαιδευόμενοι έχουν αδυναμία πρόσβασης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, μετά το τέλος του προγράμματος κατάρτισης. Ακόμα όμως και κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η αδυναμία πρακτικής εξάσκησης στον ελεύθερο χρόνο στερεί από τους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία πειραματισμού και πρακτικής εφαρμογής.

Δεν μπορεί, επίσης, να μην προστεθεί στα εμπόδια η **ορολογία** στην αγγλική γλώσσα, που έχει επικρατήσει στην πληροφορική, αν και όλα σχεδόν τα προγράμματα λογισμικού είναι μεταφρασμένα και στα ελληνικά. Παρά τις προσπάθειες ανάπτυξης ελληνικών λεξικών πληροφορικής, πολλοί όροι είναι αδόκιμοι στην ελληνική γλώσσα και δε χρησιμοποιούνται (π.χ. οι λέξεις bit byte κ.ά.) ενώ άλλοι συναντώνται με διαφορετικές επεξηγήσεις και προκαλούν, συχνά, σύγχυση. Πολλοί εκπαιδευτές, συνηθισμένοι στις αγγλικές εκδόσεις λογισμικού, χρησιμοποιούν την αγγλική ορολογία στην κατάρτιση, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μη αγγλομαθών εκπαιδευομένων.

Συμπληρωματικά, συναντάται και **κριτική στάση απέναντι στους Η/Υ** από τους εκπαιδευόμενους. Η διείσδυση της πληροφορικής σε κάθε τομέα της

σύγχρονης κοινωνίας και η συνεχής αναφορά στις εφαρμογές της και στα πλεονεκτήματα από τη χρήση της έχει και αρνητικές επιπτώσεις στη στάση των ανθρώπων απέναντί της. Τα επιχειρήματα για αλλοτρίωση, αποξένωση και αντικοινωνική συμπεριφορά που προέρχεται από τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά και για εξάρτηση του ανθρώπου από τον Η/Υ, δεν είναι αβάσιμα, ιδιαίτερα, όταν η χρήση αυτή είναι αλόγιστη. Παράλληλα οι αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία (προβλήματα στον καρπό, οφθαλμικές παθήσεις, ερεθισμοί στα μάτια και στο δέρμα, σκελετικά προβλήματα κ.ά.) ενισχύουν την αρνητική στάση απέναντι στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ο εκπαιδευτής καλείται να αντιμετωπίσει τη στάση αυτή και να προσπαθήσει να την αναστρέψει, χωρίς ωστόσο να απορρίψει και τα επιχειρήματα που τη δημιουργούν.

Adults learn best ...



2.14 Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης

Προκειμένου η μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων να είναι αποτελεσματική, είναι απαραίτητο να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις:

- Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα
- Αποσαφηνίζονται οι *εκπαιδευτικοί στόχοι*

- Ενθαρρύνεται σταδιακά η *ενεργητική συμμετοχή* στην εκπαιδευτική διαδικασία με κατάλληλες *εκπαιδευτικές τεχνικές*

Σχετικά με αυτό, ο P. Mucchielli, στο βιβλίο του «*Les méthodes actives de la pédagogie des adultes*», καταλήγει στο εξής συμπέρασμα: «*Εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση: 10% από αυτά που διαβάζουμε, 20% από αυτά που ακούμε, 30% από αυτά που βλέπουμε, 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέμε, 90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά*» (στο S. Courau, 2002: 28).

- Διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι καθώς και οι τρόποι να ξεπεραστούν.
- Διαμορφώνεται *μαθησιακό κλίμα* που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία και αμοιβαίο σεβασμό.

2.15 Οι Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ο όρος «ευπαθής ομάδα» είναι, άρρηκτα, συνδεδεμένος με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, αφού τα άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες θεωρούνται ευάλωτα, ως προς τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι Κοντιάδης και Κατρούγκαλος (2005: 373) χαρακτηρίζουν τους όρους ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ως «αόριστους, οι οποίοι δεν αποτελούν νομικές έννοιες επαρκώς προσδιορισμένες».

Μπορούμε να προσδιορίσουμε, λοιπόν, τις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού ως αυτές τις ομάδες που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό στην κοινωνία, στην οποία ζουν. Σε τι αναφέρεται όμως ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός»; Πρόκειται για έναν όρο που, αν και είναι δημοφιλής, δεν έχει επαρκώς προσδιοριστεί (Τσιάκαλος, 2004: 39-65).

Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός μπορεί να οριστεί ως εξής:
«η διαδικασία μέσω της οποίας συγκεκριμένα άτομα περιθωριοποιούνται και εμποδίζονται από την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία λόγω της φτώχειας ή της έλλειψης βασικών ικανοτήτων και πρόσβασης σε ευκαιρίας διά

βίου μάθησης ή ως αποτέλεσμα διακρίσεων. Αυτό τους απομακρύνει από την αγορά εργασίας, από εισοδηματικές πηγές και ευκαιρίες εκπαίδευσης καθώς και από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά και κοινοτικά δίκτυα και δραστηριότητες. Έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οδηγώντας τους σε αίσθημα αδυναμίας και καθιστώντας τους αδύνατους στο να καθορίζουν τις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους» (Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία, 2010: 7).

Αναφέρονται ενδεικτικά οι ακόλουθες κατηγορίες ευπαθών ομάδων:

1. Άνεργοι (νέοι άνεργοι ή μακράς διάρκειας)
2. Νέοι παραβάτες ή/και ανήλικοι με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά
3. Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση
4. Αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών
5. Φυλακισμένοι και αποφυλακισθέντες
6. Εθνικές μειονότητες
7. Πρόσφυγες, παλινοστούντες, αιτούντες ασύλου
8. Άτομα με κινητικές/σωματικές αναπηρίες
9. Άτομα με πνευματικές / ψυχικές διαταραχές
10. Άτομα με χρόνια προβλήματα υγείας
11. Χρήστες ή πρώην χρήστες ουσιών
12. Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναλφάβητα
13. Ηλικιωμένοι
14. Άτομα που διαμένουν σε απομακρυσμένες ή υποβαθμισμένες περιοχές
15. Άτομα με γλωσσικές / πολιτισμικές / θρησκευτικές / σεξουαλικές διαφορές
16. Άτομα (ανήλικοι και ενήλικες) που διαμένουν σε ιδρύματα
17. Ειδικές κατηγορίες γυναικών (π.χ. θύματα βίας)
18. Θύματα σωματεμπορίας (trafficking)

2.16 Τα Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων – Μελών Ευάλωτων Ομάδων

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι – μέλη ευάλωτων ομάδων είναι λογικό να έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ο Παπαϊωάννου (2014, στον Αθανασίου και συν. 2008: 24) καταγράφει τα χαρακτηριστικά αυτά ως εξής:

- Χαμηλή αυτοπεποίθηση
- Ελάχιστα κίνητρα μάθησης (κυρίως εξωτερικά)
- Εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία (συσσωρευμένα προβλήματα, πολλαπλοί ρόλοι, έλλειψη χρόνου)
- Βιολογικά/σωματικά εμπόδια (προβλήματα όρασης, μνήμης, συγκέντρωσης, μη-διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα, κόπωση)
- Απουσία μαθησιακής κουλτούρας
- Αδυναμία έκφρασης στον γραπτό και τον προφορικό λόγο

Είναι παραδεκτό, λοιπόν, ότι μεγάλος αριθμός των ενήλικων εκπαιδευομένων αποτελούν μέλη ευάλωτων ομάδων. Από την ιδιότητά του και μόνο, ως μέλους μίας ευάλωτης ομάδας, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος συναντά πρόσθετα εμπόδια στη μάθηση. Αν μελετήσουμε την πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών του Albert Maslow (1943), μπορούμε να κατανοήσουμε το γιατί.



Ο Rogers (1999:128) αναφέρει σχετικά:

«...μέσα στα πλαίσια κάθε ομάδας ενήλικων εκπαιδευομένων, θα υπάρχει μεγάλο φάσμα αναγκών, και μέσα σε κάθε συμμετέχοντα θα υπάρχει ένα διαφορετικό μίγμα αναγκών. Αυτό το μίγμα θα μεταβάλλεται διαρκώς, καθώς η μάθηση προχωρεί και η κατάσταση ζωής του ατόμου αλλάζει. Αυτός είναι ο λόγος που προκαθορισμένα και ομοιόμορφα μαθησιακά αποτελέσματα δεν μπορούν ποτέ να επιτευχθούν στα προγράμματα ενηλίκων και είναι, επίσης, ο λόγος που κάθε ενήλικας εκπαιδευόμενος θα λάβει από οποιανδήποτε μαθησιακή κατάσταση ό,τι εκείνος απαιτήσει, καθώς και ο λόγος που η μάθηση ενηλίκων είναι μοναδική για κάθε εκπαιδευόμενο και απρόβλεπτη».

Παράλληλα, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος, που ανήκει σε μία ευάλωτη ομάδα, μπορεί να παρουσιάζει τις ακόλουθες αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, καθώς εισέρχεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα:

- Φόβος για κριτική στάση από τα μέλη της ομάδας
- Άγχος και κατάθλιψη
- Αποξένωση και περιθωριοποίηση
- Αρνητική αυτοεικόνα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα απαξίωσης
- Παθητική ή επιθετική στάση που προκύπτει από τις προηγούμενες εμπειρίες στο σύστημα εκπαίδευσης, αλλά και από εμπειρίες που έχει με άλλους επίσημους οργανισμούς (π.χ. υπηρεσίες πρόνοιας)
- Απογοήτευση

Είναι εύλογο οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι – μέλη ευπαθούς κοινωνικής ομάδας να συναντούν εμπόδια, κατά την ένταξη και παραμονή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Κάποιοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη-παραμονή τους είναι οι ακόλουθοι:

- Η μη προσφορά θέσεων εργασίας στις ομάδες αυτές, ύστερα από την ολοκλήρωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης
- Η έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των ομάδων αυτών

- Η έλλειψη συνέχειας αυτών των προγραμμάτων
- Η έλλειψη οικονομικών πόρων
- Η μη σύνδεση των προγραμμάτων με ένα δίκτυο παροχής ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών, που θα έχει στόχο την κοινωνική επανένταξη
- Η έλλειψη υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος είτε γιατί δεν υπάρχει είτε διότι έχει αποκοπεί από τον ψυχικά ασθενή, το φυλακισμένο κ.λπ. που έχει την ανάγκη του
- Οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες που μπορεί να έχουν τα άτομα αυτά από το εκπαιδευτικό σύστημα
- Ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες

Επιπρόσθετα όμως ο εκπαιδευόμενος, ενδεχομένως, να παρουσιάζει και θετικά συναισθήματα, όπως ελπίδα για τις προοπτικές που μπορεί να του προσφέρει η εκπαίδευση, καθώς και αισιοδοξία και αυτοεκτίμηση, εάν συναντήσει έναν υποστηρικτικό εκπαιδευτή που σέβεται την ιδιαιτερότητά του και έχει πίστη στις δυνατότητές του. Γι' αυτό, συχνά, ο εκπαιδευτικός καλείται να υιοθετήσει επιπρόσθετους ρόλους, όπως αυτόν του συμβούλου και του εμπυχωτή, αλλά συνάμα καλείται και ο ίδιος να εξετάσει τις προσδοκίες (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) και τις προσωπικές του στάσεις απέναντι σε άτομα συγκεκριμένων ευάλωτων ομάδων. Παράλληλα, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να γνωρίζει σημαντικές πηγές στήριξης στην κοινότητα (επίσημα και ανεπίσημα δίκτυα φροντίδας), ούτως ώστε να μπορεί να ενημερώνει ή ακόμα και να παραπέμπει τον εκπαιδευόμενο, όπου κρίνεται αναγκαίο, για την κάλυψη των βασικών, αλλά και των ψυχοκοινωνικών του αναγκών. Τέλος, οι εκπαιδευτές πρέπει να διασφαλίζουν την ίση συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αποδοκιμάζουν και να μην προκαλούν συνειδητά ή ασυνείδητα οι ίδιοι τυχόν ανισότητες.

Συμπερασματικά, αξίζει να αναφερθεί ότι είναι κοινά παραδεκτό ότι η διάβιου μάθηση είναι ένας θεσμός, ο οποίος αποτελεί μέσο για την κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες. Ο όρος, για παράδειγμα, «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» αποδίδει, ακριβώς, αυτό, αφού η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να συμβάλλει, εάν αξιοποιηθεί και ενισχυθεί από τους αρμόδιους φορείς, στην κοινωνική συνοχή, στην άμβλυση του

κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και να συμβάλλει και στην οικονομική ανάπτυξη (Κόκκος, 2011).

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Παρουσίαση της Έρευνας

1.1 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Αφού προηγήθηκε διεξοδική βιβλιογραφική επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, ο γράφων προχώρησε στη διεξαγωγή έρευνας, προκειμένου να εντοπίσει και να αναλύσει τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και να καταλήξει σε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα.

Σε αυτό το μέρος της εργασίας, λοιπόν, παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα που διεξήχθη σε ενήλικες εκπαιδευομένους. Η έρευνα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε, μετά από τη διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας, σχετικά με τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων για συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης.

Στη συνέχεια, προσδιορίστηκε ο σκοπός και τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, επελέγη η μεθοδολογία και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια τήρησης όλων των κανόνων δεοντολογίας που διέπουν τη διαδικασία της έρευνας.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών που ωθούν τους ενήλικες εκπαιδευομένους στο να παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης. Έτσι, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη διαπίστωση του ποια είναι τα προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες εκπαιδευομένους στο να παρακολουθούν προγράμματα και ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν στην πορεία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων.

1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα που ακολουθεί αποσκοπεί στην απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- ❖ Ποιο είναι το προφίλ του ενήλικα εκπαιδευομένου που συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων;
- ❖ Ποια είναι τα κίνητρα που τον ωθούν στη συμμετοχή του στην εκπαίδευση ενηλίκων;
- ❖ Πώς επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους;
- ❖ Ποια εμπόδια συναντά ο ενήλικας εκπαιδευόμενος στην πορεία του στην εκπαίδευση ενηλίκων;
- ❖ Πώς συνδέονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση) με το προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα κίνητρά τους και τα εμπόδια που συναντούν;

1.3 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία των ποσοτικών ερευνών και πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων και επιδιώκεται γενίκευση σε ένα ευρύτερο πληθυσμό. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson και McLean, 1994).

Η απόφαση για το αν οι ερωτώμενο θα συμμετάσχουν ή όχι στην έρευνα και για το πότε θα εγκαταλείψουν αυτήν εξαρτάται εξολοκλήρου από τους ίδιους. Η εμπλοκή τους στην έρευνα είναι αποτέλεσμα της συνειδητής συναίνεσής τους, των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων να εγκαταλείψουν σε οποιαδήποτε φάση ή να μην συμπληρώσουν συγκεκριμένες ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο, των εγγυήσεων ότι η έρευνα δε θα τους προξενήσει βλάβη, των εγγυήσεων εμπιστευτικότητας, ανωνυμίας και μη ανιχνευσιμότητας που παρέχει η έρευνα και το δικαίωμα αντιδράσεων των απαντώντων, εάν θεωρήσουν ότι μια ερώτηση είναι προσβλητική, παραβιάζει τον προσωπικό τους χώρο, είναι παραπλανητική, προκατειλημμένη, λανθασμένη, εκνευριστική, αδιάκριτη, απρεπής ή δυσνόητη (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 414-415).

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε από το γράφοντα με ιδιαίτερη προσοχή να αποφευχθούν καθοδηγητικές ερωτήσεις, ερωτήσεις που απαιτούν υψηλό επίπεδο καλλιέργειας, περίπλοκες ερωτήσεις, εκνευριστικές ερωτήσεις ή οδηγίες, ερωτήσεις που χρησιμοποιούν αρνήσεις και ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι είτε διχοτομικές είτε με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής. Όλες οι ερωτήσεις και οι επιλογές απάντησης συντάχθηκαν με απλότητα στην έκφραση, ακρίβεια, σαφήνεια και συντομία, προκειμένου να γίνουν κατανοητές από τους ερωτώμενους.

1.4 Δείγμα της έρευνας

Η διαδικασία της δειγματοληψίας περνά από ορισμένα στάδια (Cohen & Manion, 1994, Faulkner & συν., 1999). Το πρώτο βήμα είναι ο καθορισμός του πληθυσμού από τον οποίο επιθυμούμε την άντληση στοιχείων. Στη συνέχεια, πρέπει να προσδιοριστούν οι πηγές που θα χρησιμοποιηθούν για την επιλογή του δείγματος, κάτι που στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν απαιτήθηκε αφού πρόκειται για δείγμα μη πιθανότητας. Ακολουθεί η επιλογή της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή του δείγματος και ο καθορισμός του μεγέθους του δείγματος.

Ο πληθυσμός στην παρούσα έρευνα ορίστηκε βάσει των παρακάτω τεσσάρων παραμέτρων:

A. Μονάδα πληθυσμού: Ενήλικες εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν προγράμματα κατάρτισης σε ΙΕΚ

B. Μονάδα δειγματοληψίας: Ενήλικες εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν προγράμματα κατάρτισης στο ΙΕΚ Κορίνθου

Γ. Έκταση: ΙΕΚ Κορίνθου

Δ. Χρόνος: Ιανουάριος 2018

Για τις ανάγκες της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η «δειγματοληψία ευκαιρίας».

Για τον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος, ελήφθησαν υπόψη παράγοντες, όπως το κόστος συλλογής των στοιχείων, ο διαθέσιμος πληθυσμός, η πιθανότητα διακύμανσης των απαντήσεων μέσα στον πληθυσμό και η δυνατότητα ακρίβειας, κατά την επεξεργασία των πληροφοριών (Τηλικίδου, 1996). Έτσι, το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε στο σύνολο των εκπαιδευόμενων τριών τμημάτων του ΙΕΚ Κορίνθου.

Αφού προηγήθηκε πιλοτική διαδικασία με 5 ερωτηματολόγια, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα ερωτηματολόγια είναι εύληπτα, ακολούθησε η διεξαγωγή της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια διενεμήθησαν μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, υπό την καθοδήγηση και την επίβλεψη του γράφοντος και μετά από ενημέρωση για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Έτσι, αρχικά, το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε στους 70 ενήλικες εκπαιδευόμενους, άνδρες και γυναίκες.

2.2 Ανάλυση Δεδομένων

Για τις ποσοτικές και τις ποιοτικές μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις. Για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών (συνεχείς ή διακριτές), εξετάστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης μέσου όρου (mean), διάμεσου (median) και μέσης τιμής (mode), μεταβλητότητας τυπικής απόκλισης (σ), τυπικού σφάλματος (stddev) και χρησιμοποιήθηκαν ιστογράμματα. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών (διάταξης ή ονομαστικές), χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων, με χρήση απολύτων (N) και σχετικών (%) συχνοτήτων, ραβδογράμματα ή κυκλικά διαγράμματα.

Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δύο ομάδων, θα χρησιμοποιηθεί το t στατιστικό τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent-Samples T test).

Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων, θα χρησιμοποιηθεί ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς ANOVA (One-way Anova Test). Σε κάθε περίπτωση, το επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται στο $p < 0.05$.

Προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών, θα χρησιμοποιηθεί ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Θα γίνει υπολογισμός της συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων και παρατήρηση των συσχετίσεων.

Οι συσχετίσεις θεωρούνται χαμηλές, όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από $(r) = 0.1-0.3$, μέτριες, όταν κυμαίνεται από $(r)=0.31-0.5$, και υψηλές, όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από $(r)=0.5$.

Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας κατηγορικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό τεστ Chi-square. Με τον έλεγχο χ^2 συγκρίνονται οι συχνότητες (ή τα ποσοστά) στις διάφορες κατηγορίες των ονομαστικών μεταβλητών. Οι προϋποθέσεις για τη χρήση του είναι τυχαίο δείγμα, το 20% των κελιών στους πίνακες να έχουν αναμενόμενη συχνότητα > 5 και ο αριθμός των παρατηρήσεων να είναι 25-250.

Για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε το t στατιστικό τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent-Samples T test). Οι

παραδοχές για τη χρήση του είναι τυχαίο δείγμα, κανονική κατανομή και ομοιογένεια των παρατηρήσεων. Στο στατιστικό αυτό έλεγχο, υπολογίστηκε η τιμή t . Η μηδενική υπόθεση που ελέγχθηκε είναι ότι οι μέσες τιμές της συνεχόμενης μεταβλητής στους δύο πληθυσμούς από τους οποίους προήλθαν τα μελετώμενα δείγματα ήταν ίσες. Έτσι, υπολογίστηκαν η τιμή p , η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά αυτή.

Για τη σύγκριση μέσων τιμών, περισσότερων από δύο πληθυσμών χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς ANOVA με ένα παράγοντα (One-way-ANOVA). Οι παραδοχές για τη χρήση του είναι τυχαίο δείγμα, κανονική κατανομή και ομοιογένεια των παρατηρήσεων. Στο στατιστικό αυτό έλεγχο, υπολογίστηκε η τιμή F . Η μηδενική υπόθεση που ελέγχθηκε είναι ότι οι μέσες τιμές της συνεχόμενης μεταβλητής των τριών ή περισσότερων πληθυσμών από τους οποίους προήλθαν τα μελετώμενα δείγματα ήταν ίσες.

Προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ δύο συνεχόμενων μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r), μέσω της ανάλυσης συσχέτισης. Οι παραδοχές για τη χρήση του είναι τυχαίο δείγμα και η κανονική κατανομή των παρατηρήσεων. Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης (r) κυμαίνεται από -1 έως 1. Οι τιμές -1 και +1 προκύπτουν, όταν υπάρχει μία τέλεια (αρνητική ή θετική, αντίστοιχα) γραμμική σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών. Θετική συσχέτιση υπάρχει, όταν και οι δύο μεταβλητές τείνουν σε μεγάλες ή χαμηλές τιμές μαζί και όσο πιο μεγάλη είναι η τιμή του r τόσο πιο μεγάλη είναι και η συσχέτισή τους. Οι συσχετίσεις θεωρούνται χαμηλές, όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από $(r) = 0.1-0.3$, μέτριες όταν κυμαίνεται από $(r)=0.31-0.5$ και υψηλές όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από $(r)=0.5$. Στο στατιστικό αυτό έλεγχο, η μηδενική υπόθεση που ελέγχθηκε είναι ότι η τιμή της γραμμικής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι ίση με 0, δηλαδή ότι δεν υπάρχει. Όταν ο συντελεστής συσχέτισης λαμβάνει τιμή 0, αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση, αλλά δεν αποκλείεται μια άλλη μη γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 22.0 (SPSS, Inc, Chicago, Illinois). Το πρόγραμμα SPSS γενικώς παρέχει τη δυνατότητα εκτέλεσης ποικίλων στατιστικών ελέγχων και αναγνωρίζεται ως ισχυρό και χρήσιμο εργαλείο για το σκοπό αυτό (Babbie et al., 2003, Νόβα-Καλτσούνη, 2006, Μακράκης, 2005).

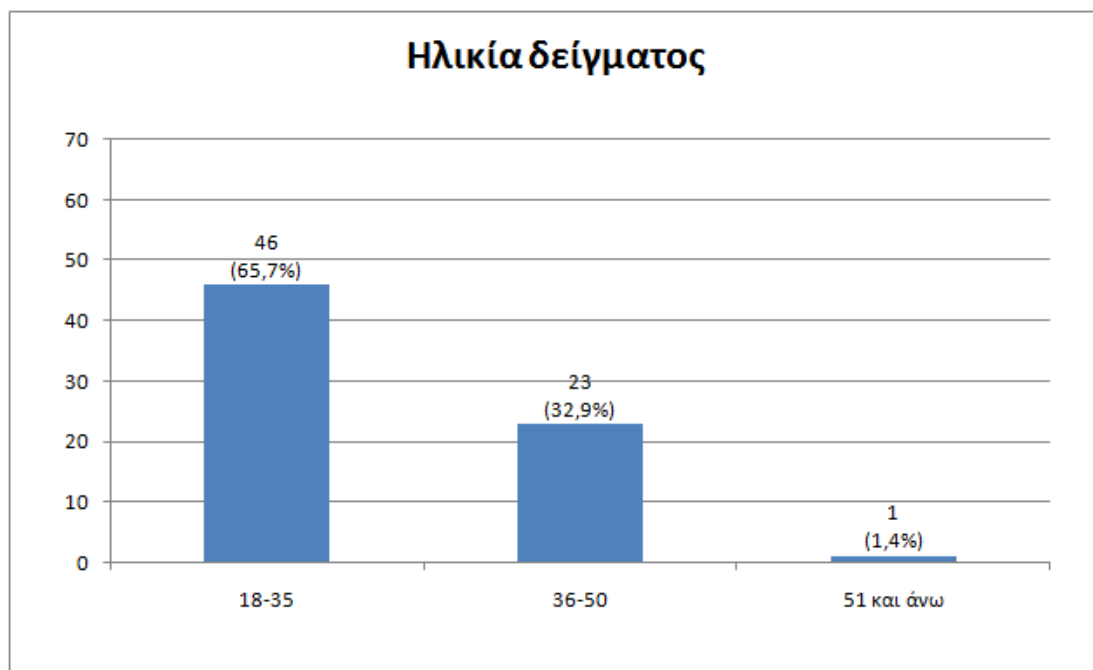
2.3 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 70 άτομα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα Δημογραφικά Στοιχεία των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στην έρευνα:

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος (N=70)

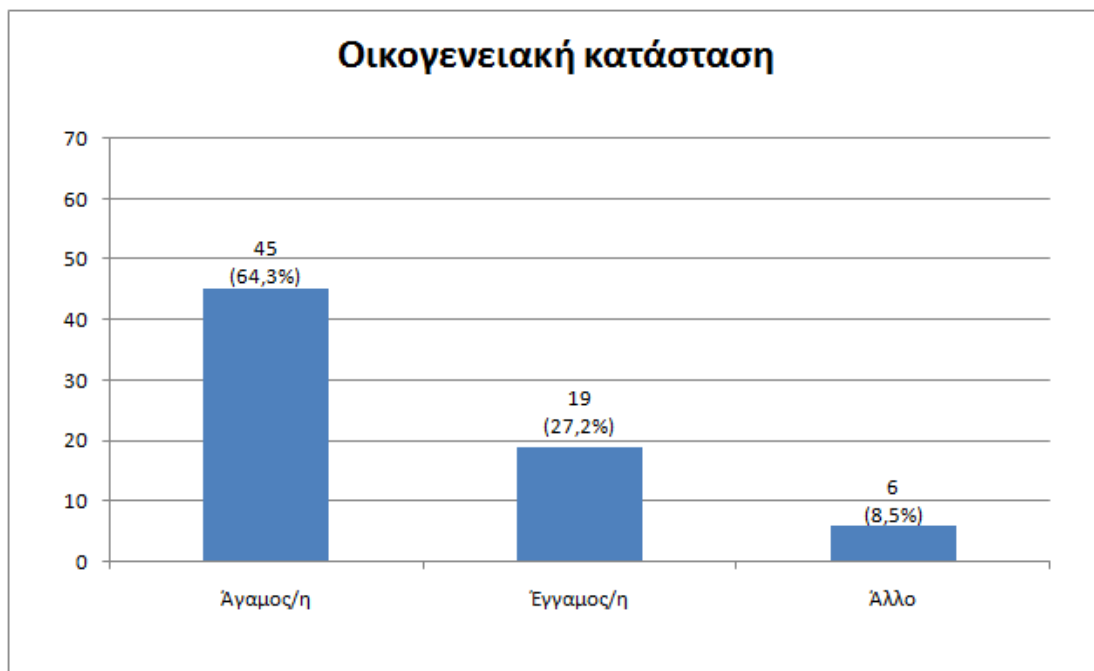
		N	(%)
Φύλο	Άντρας	15	21,4
	Γυναίκα	55	78,6
Ηλικία (έτη)	18-35	46	65,7
	36-50	23	32,9
	>=51	1	1,4
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	45	64,3
	Έγγαμος/η με τέκνα	16	22,9
	Έγγαμος/η χωρίς τέκνα	3	4,3
	Διαζευγμένος/η ή Χήρος/α με τέκνα	5	7,1
	Διαζευγμένος/η ή Χήρος/α χωρίς τέκνα	1	1,4
Επαγγελματική κατάρτιση	Άνεργος/η	50	71,4
	Εργαζόμενος	20	28,6
Μορφωτικό επίπεδο	Λύκειο	34	48,6
	ΙΕΚ	18	25,7
	ΤΕΙ	11	15,7
	ΑΕΙ	7	10,0

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων του δείγματος είναι γυναίκες (78,6%). Οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 18-35 ετών (65,7%) και 36-50 ετών (32,9%) αντίστοιχα.



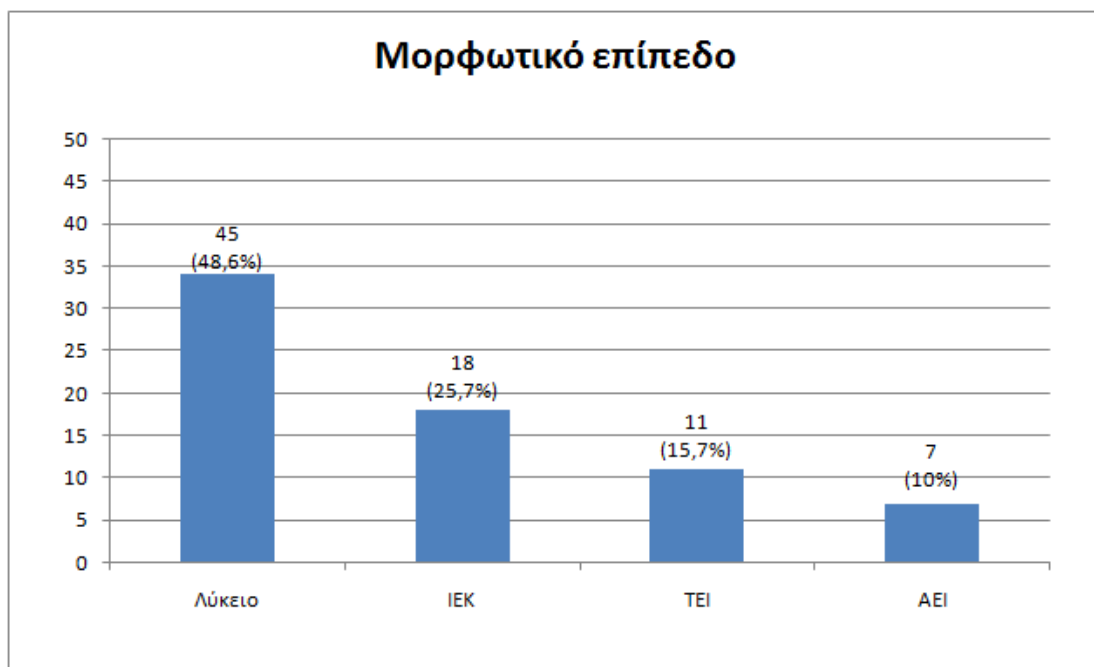
Γράφημα 1: Ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευομένων

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι άγαμοι (64,3%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος δηλώνουν έγγαμοι (27,2%). Από αυτούς οι περισσότεροι έχουν παιδιά (22,9%).



Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευομένων

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευομένων είναι άνεργοι (71,4%). Οι περισσότεροι δηλώνουν απόφοιτοι Λυκείου (48,6%) ή κάποιου άλλου ΙΕΚ (25,7%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό είναι κάτοχοι πτυχίου ΤΕΙ (15,7%) και ΑΕΙ (10%).



Γράφημα 3: Επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων

2.4 Κίνητρα Συμμετοχής

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων, αναφορικά με τα βασικότερα κριτήρια συμμετοχής τους στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ.

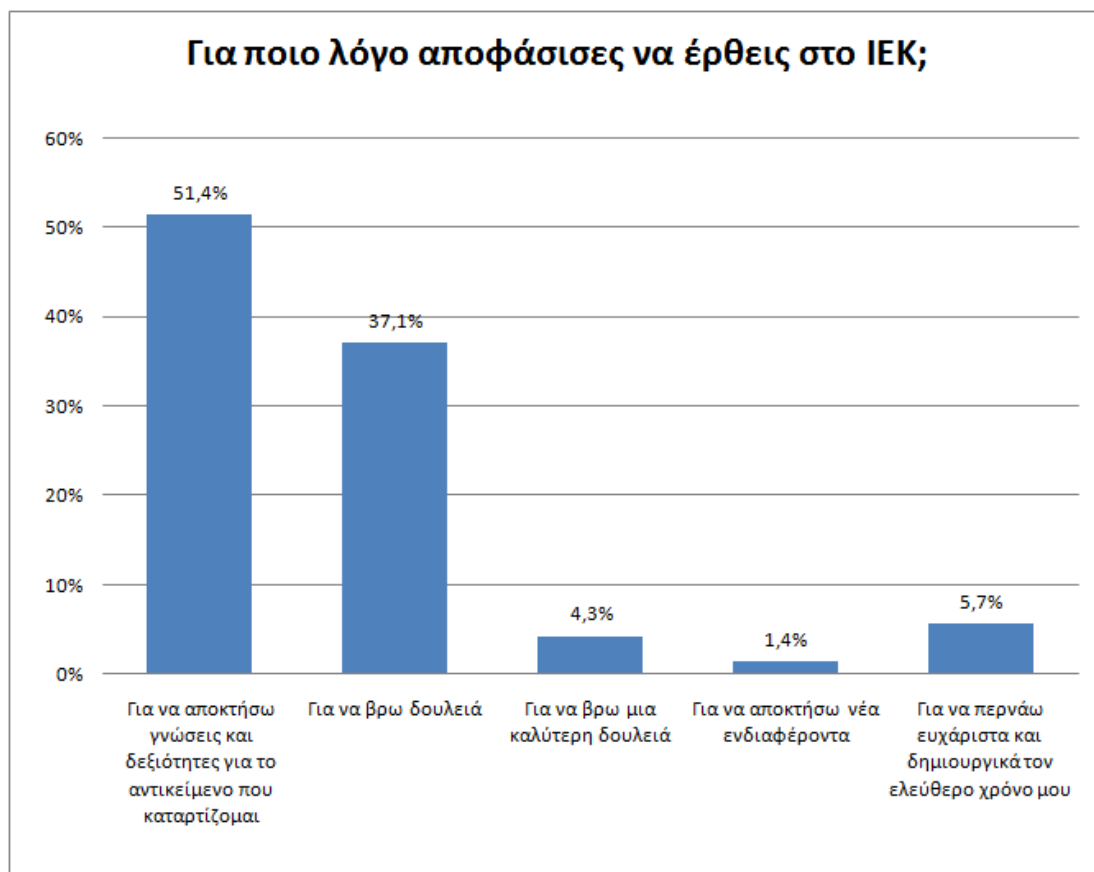
Πίνακας 2: Κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευομένων στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ

		N	(%)
Για ποιο λόγο αποφάσισες να έρθεις στο ΙΕΚ;	Για να αποκτήσω γνώσεις και δεξιότητες για το αντικείμενο που καταρτίζομαι	36	51,4
	Για να βρω δουλειά	26	37,1
	Για να βρω μια καλύτερη δουλειά	3	4,3
	Για να αποκτήσω νέα ενδιαφέροντα	1	1,4
	Για να περνάω ευχάριστα και δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μου	4	5,7

Οι λόγοι, για τους οποίους οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι αποφάσισαν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ, αφορούν κυρίως στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για το αντικείμενο κατάρτισης (51,4%) και την εύρεση εργασίας (37,1%). Μέσα από τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν την επιθυμία για γνώση, καθώς και την επιθυμία επίτευξης προσωπικών στόχων.

Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σχετίζονται με την επαγγελματική τους εξέλιξη, στοχεύοντας είτε στην επαγγελματική βελτίωση είτε στην ανεύρεση εργασίας. Αντιθέτως, μικρότερη σημασία φαίνεται να έχουν τα κίνητρα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου και απόκτησης νέων ενδιαφερόντων.

Στο *Γράφημα 4* απεικονίζονται τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ.



Γράφημα 4: Κίνητρα συμμετοχής στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ

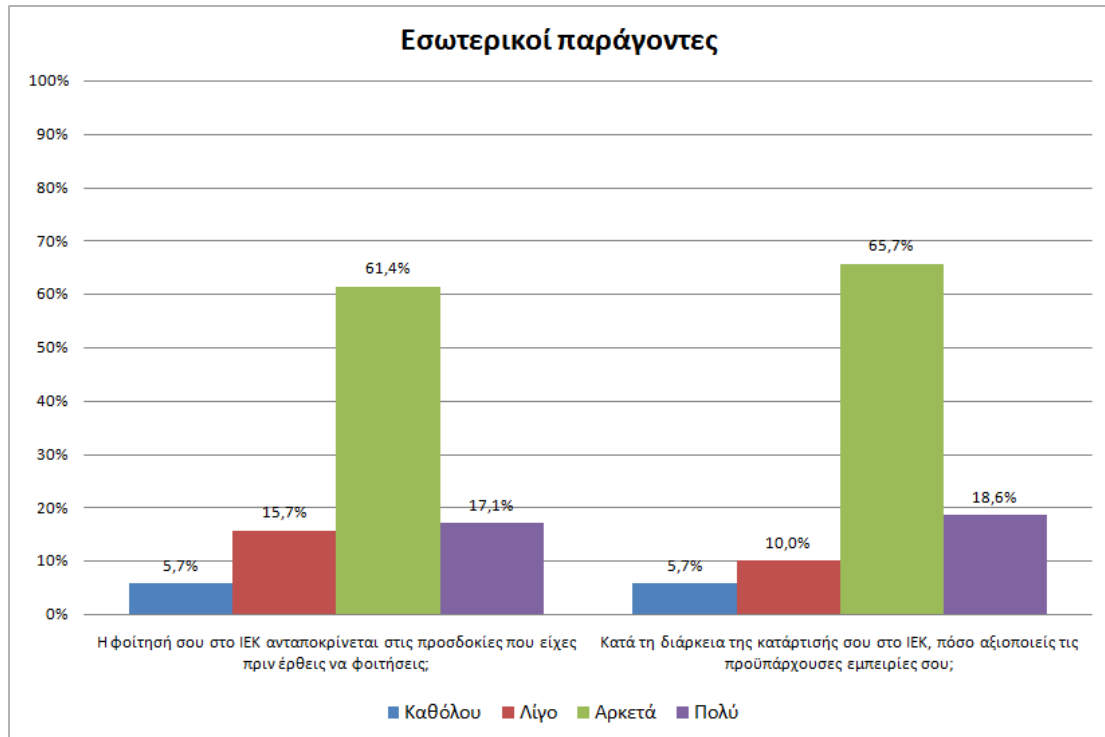
2.5 Εσωτερικοί Παράγοντες

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης του ΙΕΚ και την αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών.

**Πίνακας 3: Εσωτερικοί παράγοντες
(αποτελεσματικότητα προγράμματος κατάρτισης και προϋπάρχουσες εμπειρίες)**

	Καθό- λου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Η φοίτησή σου στο ΙΕΚ ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχες πριν έρθεις να φοιτήσεις;	4 (5,7)	11 (15,7)	43 (61,4)	12 (17,1)
Κατά τη διάρκεια της κατάρτισής σου στο ΙΕΚ, πόσο αξιοποιείς τις προϋπάρχουσες εμπειρίες σου;	4 (5,7)	7 (10,0)	46 (65,7)	13 (18,6)

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων (77,5%) δηλώνει πως η φοίτησή στο ΙΕΚ ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχαν, πριν έρθουν να φοιτήσουν. Επίσης, υποστηρίζουν ότι οι προϋπάρχουσες εμπειρίες τους αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό (84,3%), κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους.



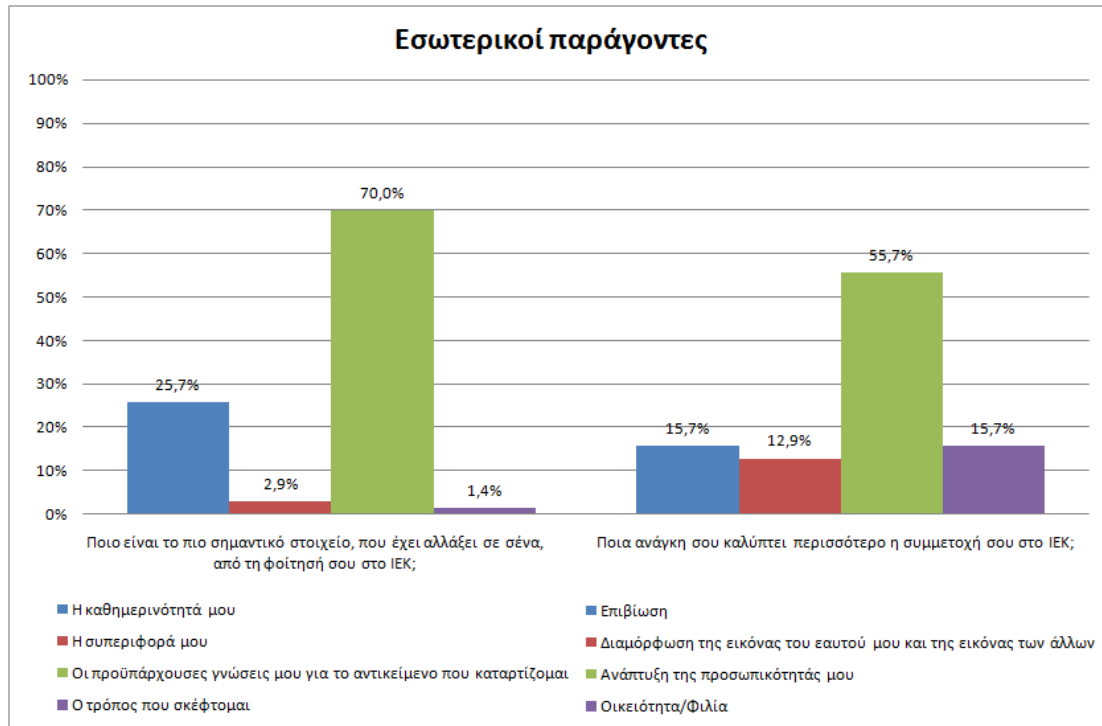
Γράφημα 5: Αποτελεσματικότητα προγράμματος κατάρτισης και προϋπάρχουσες εμπειρίες

Στον Πίνακα 4, παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων, σχετικά με τις αλλαγές που προκύπτουν από τη φοίτησή τους στο ΙΕΚ, καθώς και τις εσωτερικές τους ανάγκες, που καλύπτονται από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ.

**Πίνακας 4: Εσωτερικοί παράγοντες
(αλλαγές και εσωτερικές ανάγκες)**

		N	(%)
Ποιο είναι το πιο σημαντικό στοιχείο, που έχει αλλάξει σε σένα, από τη φοίτησή σου στο ΙΕΚ;	Η καθημερινότητά μου	18	25,7
	Η συμπεριφορά μου	2	2,9
	Οι προϋπάρχουσες γνώσεις μου για το αντικείμενο που καταρτίζομαι	49	70,0
	Ο τρόπος που σκέφτομαι	1	1,4
Ποια ανάγκη σου καλύπτει περισσότερο η συμμετοχή σου στο ΙΕΚ;	Επιβίωση	11	15,7
	Διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού μου και της εικόνας των άλλων	9	12,9
	Ανάπτυξη της προσωπικότητάς μου	39	55,7
	Οικειότητα / Φιλία	11	15,7
	Στήριξη / Ασφάλεια	0	0,0

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, τα σημαντικότερα στοιχεία που έχουν αλλάξει σε αυτούς από τη φοίτησή τους στο ΙΕΚ είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους για το αντικείμενο κατάρτισης (70%) και η καθημερινότητά τους (25,7%). Αναφορικά με τις εσωτερικές ανάγκες των εκπαιδευομένων που καλύπτονται περισσότερο από τη συμμετοχή τους στο ΙΕΚ, οι περισσότεροι εστιάζουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (55,7%), με τους υπόλοιπους να αναφέρονται στην επιβίωση (15,7%), στην οικειότητα/φιλία (15,7%), καθώς και στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού τους και της εικόνας των άλλων (12,9%).



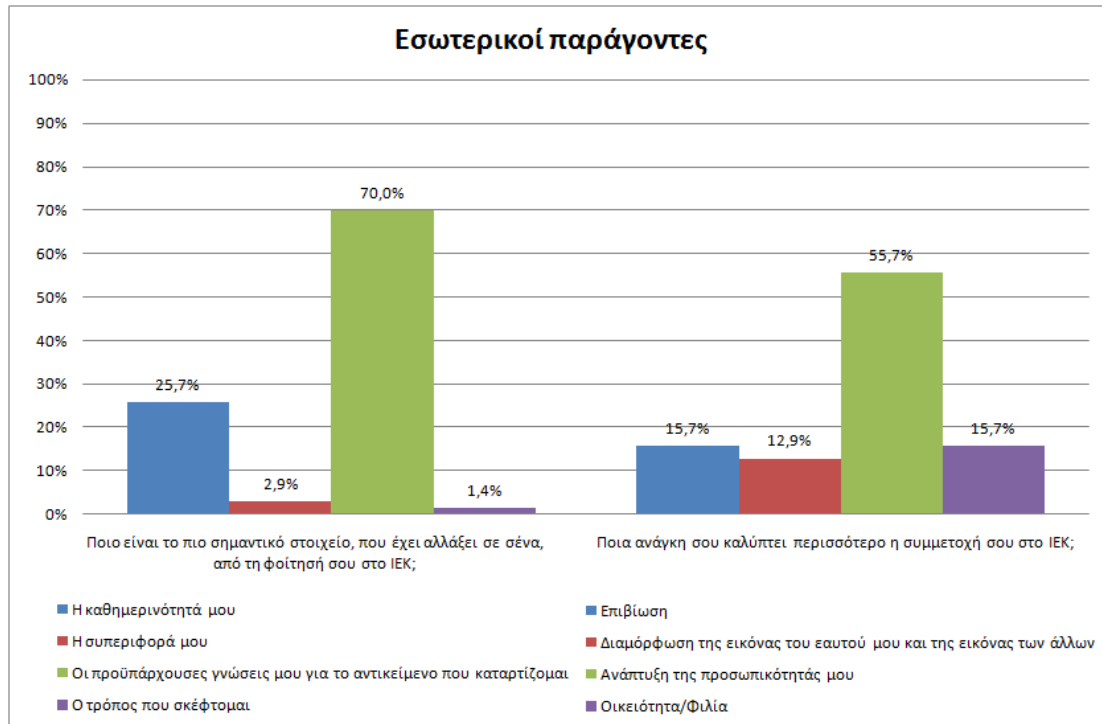
Γράφημα 6: Αλλαγές και εσωτερικές ανάγκες

2.6 Καταστασιακοί Παράγοντες

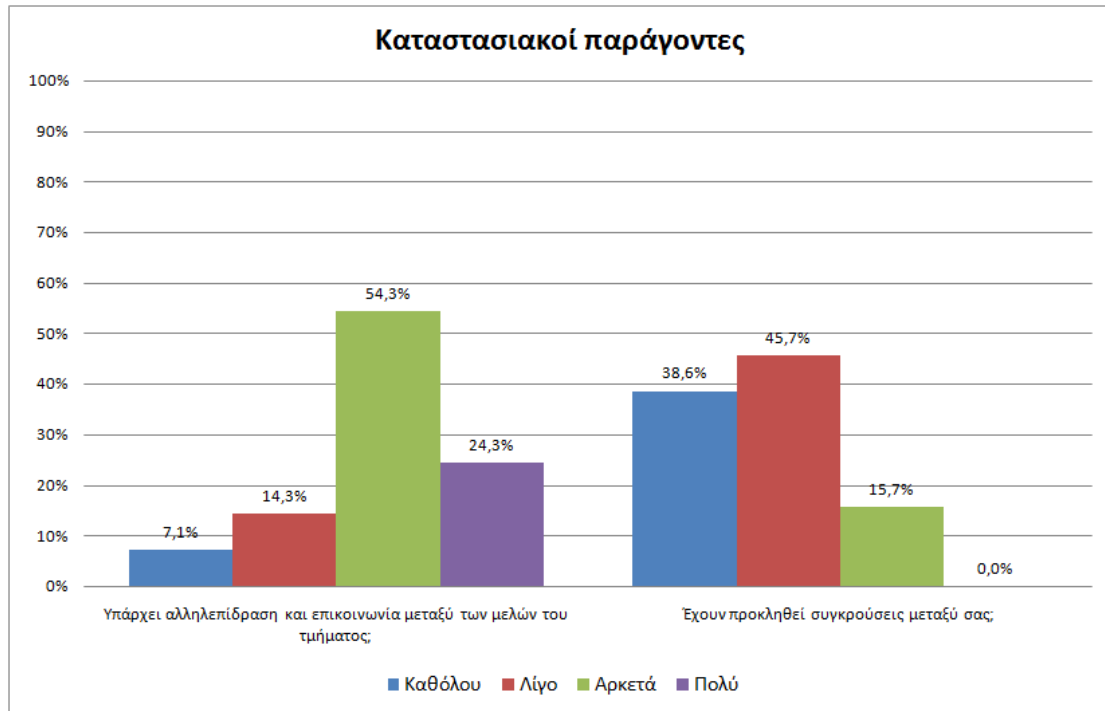
Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων, αναφορικά με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία, ανάμεσα στα μέλη του τμήματος, καθώς και την ύπαρξη συγκρούσεων.

**Πίνακας 5: Καταστασιακοί παράγοντες
(αλληλεπίδραση/επικοινωνία και συγκρούσεις)**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Υπάρχει αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών του τμήματος;	5 (7,1)	10 (14,3)	38 (54,3)	17 (24,3)
Έχουν προκληθεί συγκρούσεις μεταξύ σας;	27 (38,6)	32 (45,7)	11 (15,7)	0 (0,0)



Οι απαντήσεις, σχετικά με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών του τμήματος εμφανίζονται αρκετά θετικές, καθώς στη σχετική ερώτηση το 78,6% των εκπαιδευομένων απάντησαν «αρκετά» και «πολύ». Προς επιβεβαίωση των παραπάνω, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι δηλώνουν πως οι συγκρούσεις μεταξύ τους είναι ελάχιστες (45,7%) έως μηδαμινές (38,6%).



Γράφημα 7: Αλληλεπίδραση/επικοινωνία και συγκρούσεις

2.7 Εμπόδια Μάθησης

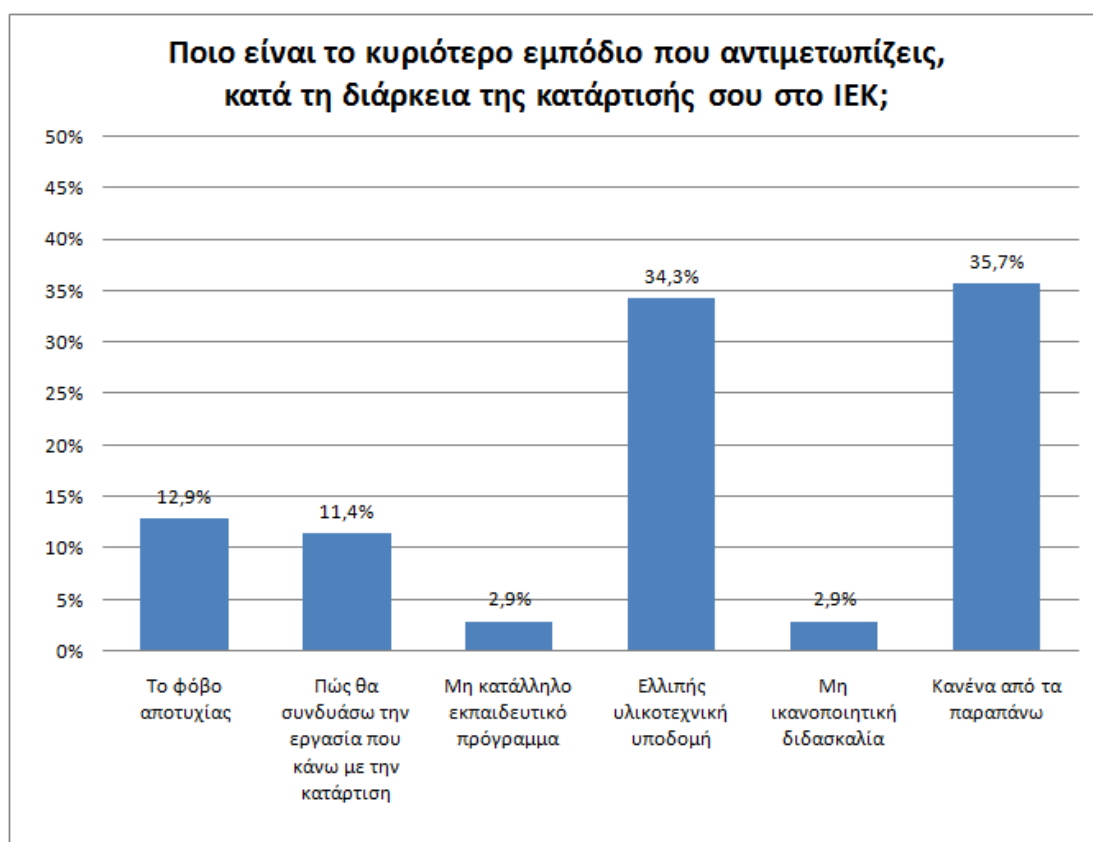
Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων, αναφορικά με τα βασικότερα μαθησιακά εμπόδια συμμετοχής τους στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ.

Πίνακας 6: Εμπόδια μάθησης εκπαιδευομένων στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ

		N	(%)
Ποιο είναι το κυριότερο εμπόδιο που αντιμετωπίζεις, κατά τη διάρκεια της κατάρτισής σου στο ΙΕΚ	Το φόβο αποτυχίας	9	12,9
	Πώς θα συνδυάσω την εργασία που κάνω με την κατάρτιση	8	11,4
	Την αίσθηση ντροπής, επειδή εκπαιδεύομαι, ενώ είμαι γονέας	0	0,0
	Μη κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	2	2,9
	Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή	24	34,3
	Μη ικανοποιητική διδασκαλία	2	2,9
	Κανένα από τα παραπάνω	25	35,7

Στο σύνολό τους οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι (35,7%) υποστηρίζουν πως κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους στο ΙΕΚ δεν αντιμετωπίζουν κάποιο από τα αναγραφόμενα μαθησιακά εμπόδια. Στους υπόλοιπους από αυτούς, τα κυριότερα εμπόδια μάθησης σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή (34,3%), το φόβο αποτυχίας (12,9%) και το συνδυασμό της εργασίας τους με την κατάρτιση (11,4%). Πρόκειται για εμπόδια που οφείλονται στην οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, τα εμπόδια αυτά δεν σχετίζονται με την μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο εκπαιδευτικών τεχνικών και διδασκαλίας.

Στο Γράφημα 8, απεικονίζονται τα μαθησιακά εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευομένων στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ.



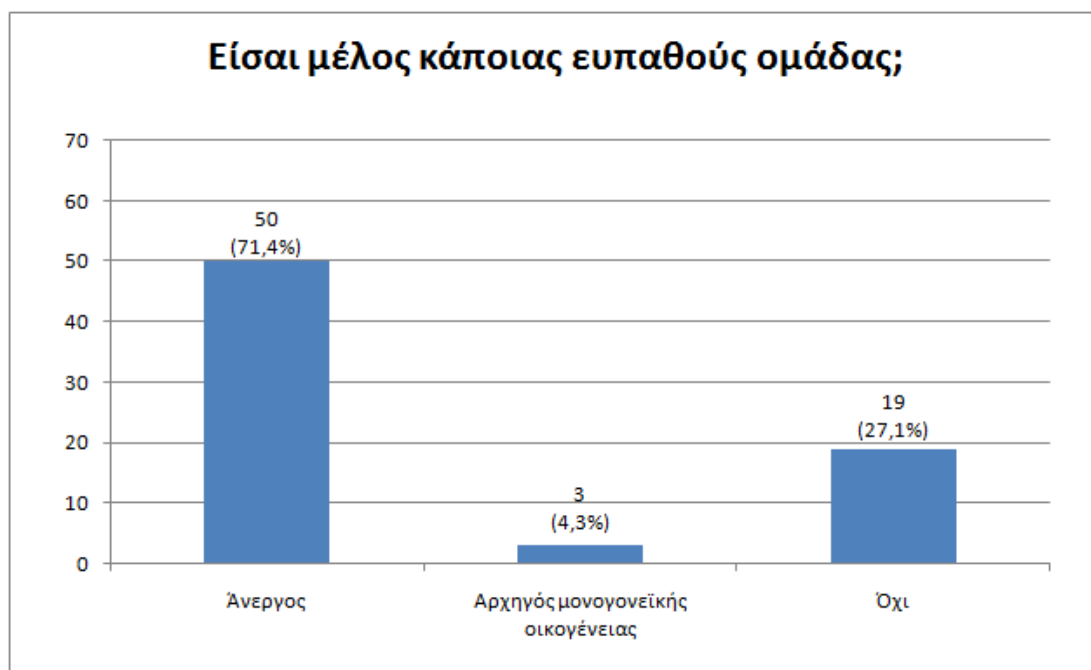
Γράφημα 8: Μαθησιακά εμπόδια συμμετοχής στα προγράμματα κατάρτισης του ΙΕΚ

2.8 Ευπαθείς Ομάδες

Στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων σχετικά με την ένταξή τους σε κάποια ευπαθή ομάδα.

		N	(%)
Είσαι μέλος κάποιας ευπαθούς ομάδας από τις παρακάτω;	Άνεργος	50	71,4
	Άτομο με παραβατική ή παρεκκλίνουσα συμπεριφορά	0	0,0
	Αρχηγός μονογονεϊκής οικογένειας	3	4,3
	Άτομο με χρόνια προβλήματα υγείας	0	0,0
	Χρήστης ή πρώην χρήστης ουσιών	0	0,0
	Άτομο με μαθησιακές δυσκολίες	0	0,0
	Άτομο με γλωσσικές/πολιτισμικές/θρησκευτικές/σεξουαλικές διαφορές	25	35,7
	Δεν ανήκω σε καμία από τις παραπάνω ομάδες	19	27,1

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων είναι άνεργοι (71,4%), ενώ μόλις 3 άτομα (4,3%) δηλώνουν αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών.

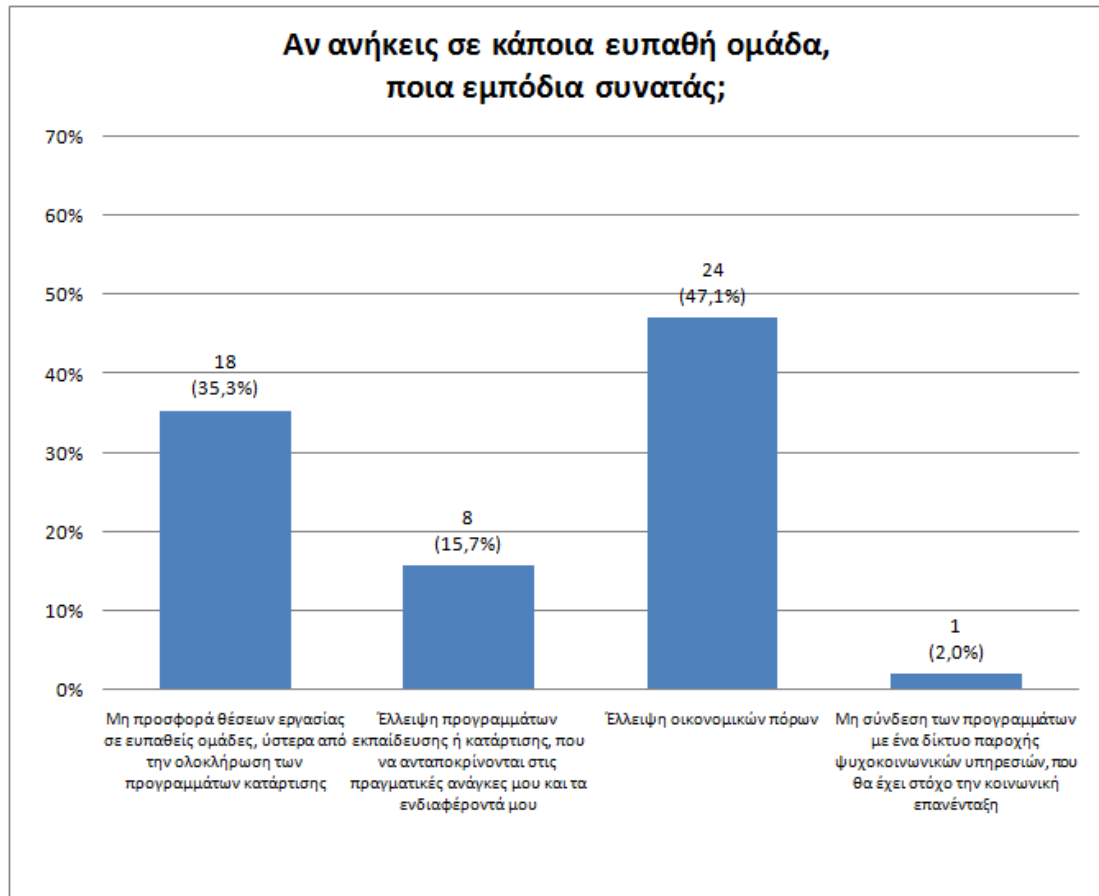


Γράφημα 9: Ένταξη σε ευπαθή ομάδα

Στον Πίνακα 8, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων που δήλωσαν μέλη κάποιας ευπαθούς ομάδας, σχετικά με τα εμπόδια που συναντούν.

		N	(%)
Αν ανήκεις σε κάποια ευπαθή ομάδα, ποια εμπόδια συναντάς;	Μη προσφορά θέσεων εργασίας σε ευπαθείς ομάδες, ύστερα από την ολοκλήρωση των προγραμμάτων κατάρτισης	18	35,3
	Έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης, που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες μου και τα ενδιαφέροντά μου	8	15,7
	Έλλειψη οικονομικών πόρων	24	47,1
	Μη σύνδεση των προγραμμάτων με ένα δίκτυο παροχής ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών, που θα έχει στόχο την κοινωνική επανένταξη	1	2,0
	Προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες, που έχω από το εκπαιδευτικό σύστημα	0	0,0

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, τα βασικότερα εμπόδια που συναντούν ως μέλη ευπαθών ομάδων σχετίζονται με την έλλειψη οικονομικών πόρων (47,1%) και την μη προσφορά θέσεων εργασίας σε ευπαθείς ομάδες μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων κατάρτισης (35,3%). Σε μικρότερο βαθμό, παρατηρούνται εμπόδια σχετικά με την έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (15,7%), καθώς επίσης και εμπόδια που αφορούν στη μη σύνδεση των προγραμμάτων με ένα δίκτυο παροχής ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών, που θα στοχεύει την κοινωνική επανένταξη (2%).



Γράφημα 10: Εμπόδια από ένταξη σε ευπαθή ομάδα

2.9 Διαφορές μεταξύ Κατηγοριών των Δημογραφικών Μεταβλητών

Μελετήθηκαν οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, ανά φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο, προκειμένου να διαπιστωθεί, όπου είναι δυνατόν, η ύπαρξη απαντήσεων που διαφέρουν σημαντικά.

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν στα κίνητρα συμμετοχής, τις αλλαγές, τις εσωτερικές ανάγκες, τα εμπόδια μάθησης και τα εμπόδια των ευπαθών ομάδων, εφαρμόστηκε στατιστικός έλεγχος χ^2 προκειμένου να διαπιστωθεί η ανεξαρτησία μεταξύ των παραγόντων και των κατηγοριών των δημογραφικών μεταβλητών.

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν στις προσδοκίες, την αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας, την αλληλεπίδραση και επικοινωνία, τις συγκρούσεις, εφαρμόστηκε έλεγχος των μέσων τιμών. Για τη σύγκριση

ποσοτικών μεταβλητών, μεταξύ δύο ομάδων, χρησιμοποιήθηκε το t στατιστικό τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent-Samples T test), για να ελεγχθούν αν οι μέσοι για κάθε επίπεδο της κατηγορίας είναι ίσοι. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς ANOVA (One-way Anova Test). Σε κάθε περίπτωση το μοντέλο κρίνεται ως στατιστικά σημαντικό όταν $p\text{-value} < 0,05$ (οι μέσοι για κάθε επίπεδο κατηγορίας διαφέρουν μεταξύ τους).

Σε κάθε περίπτωση, ο έλεγχος T-test διεξάγεται για τις διακυμάνσεις που είναι ίσες και για τις διακυμάνσεις που είναι άνισες. Στις περιπτώσεις των μεταβλητών που οι μέσοι φαίνεται να είναι ίσοι, τα p-values (sig.) είναι μεγαλύτερα από το 0,05. Στον έλεγχο ANOVA, όσα από τα ζεύγη παρουσιάζουν $p > 0,05$ σημαίνει ότι οι μέσοι των επιπέδων της κατηγορίας ανά δύο είναι ίσοι.

Πίνακας 7: Κίνητρα συμμετοχής – σύγκριση με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές

		Για ποιο λόγο αποφάσισες να έρθεις στο ΙΕΚ;					p-value
		A	B	Γ	Δ	Ε	
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Φύλο	Άντρας	2 (13,3)	8 (53,3)	2 (13,3)	0 (0,0)	3 (20,0)	,002
	Γυναίκα	34 (61,8)	18 (32,7)	1 (1,8)	1 (1,8)	1 (1,8)	
Ηλικία	18-35	24 (52,2)	16 (34,9)	3 (6,5)	0 (0,0)	3 (6,5)	,706
	36-50	12 (52,2)	9 (39,1)	0 (0,0)	1 (4,3)	1 (4,3)	
	>=51	0 (0,0)	1 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	25 (55,6)	14 (31,1)	2 (4,4)	0 (0,0)	4 (8,9)	,053
	Έγγαμος/η	8 (42,1)	10 (52,6)	1 (5,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	
	Άλλο	3 (50,0)	2 (33,3)	0 (0,0)	1 (16,7)	0 (0,0)	
Επαγγελματική κατάσταση	Άνεργος/η	25 (50,0)	20 (40,0)	2 (4,0)	1 (2,0)	2 (4,0)	,775
	Εργαζόμενος/η	11 (55,0)	6 (30,0)	1 (5,0)	0 (0,0)	2 (10,0)	
Μορφωτικό επίπεδο	Λύκειο	19 (55,9)	11 (32,4)	1 (2,9)	1 (2,9)	2 (5,9)	,361
	ΙΕΚ	11 (61,1)	6 (33,3)	1 (5,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	
	ΤΕΙ	4 (36,4)	6 (54,5)	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	
	ΑΕΙ	2 (28,6)	3 (42,9)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (28,6)	

A: Για να αποκτήσω γνώσεις και δεξιότητες για το αντικείμενο που καταρτίζομαι, B: Για να βρω δουλειά, Γ: Για να βρω μια καλύτερη δουλειά, Δ: Για να αποκτήσω νέα ενδιαφέροντα, Ε: Για να περνάω ευχάριστα και δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ των κινήτρων συμμετοχής και του φύλου ($p=0,002$). Οι άνδρες εστιάζουν περισσότερο στην εύρεση εργασίας (53,3%), σε σχέση με τις γυναίκες (32,7%), ενώ οι γυναίκες εστιάζουν περισσότερο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για το αντικείμενο κατάρτισης (61,8%) συγκριτικά με τους άνδρες (13,3%). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα συμμετοχής και στις άλλες δημογραφικές μεταβλητές ($p>0,05$).

Πίνακας 8: Αλλαγές – σύγκριση με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές

		Ποιο είναι το πιο σημαντικό στοιχείο που έχει αλλάξει σε σένα, από τη φοίτησή σου στο ΙΕΚ:				p-value
		A	B	Γ	Δ	
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Φύλο	Άντρας	5 (33,3)	0 (0,0)	9 (60,0)	1 (6,7)	,178
	Γυναίκα	13 (23,6)	2 (3,6)	40 (72,7)	0 (0,0)	
Ηλικία	18-35	13 (28,3)	2 (4,3)	30 (65,2)	1 (2,2)	,444
	36-50	4 (17,4)	0 (0,0)	19 (82,6)	0 (0,0)	
	>=51	1 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	13 (28,9)	2 (4,4)	29 (64,4)	1 (2,2)	,749
	Έγγαμος/η	3 (15,8)	0 (0,0)	16 (84,2)	0 (0,0)	
	Άλλο	2 (33,3)	0 (0,0)	4 (66,7)	0 (0,0)	
Επαγγελματική κατάσταση	Άνεργος/η	12 (24,0)	1 (2,0)	36 (72,0)	1 (2,0)	,765
	Εργαζόμενος/η	6 (30,0)	1 (5,0)	13 (65,0)	0 (0,0)	
Μορφωτικό επίπεδο	Λύκειο	9 (26,5)	1 (2,9)	23 (67,6)	1 (2,9)	,870
	ΙΕΚ	6 (33,3)	1 (5,6)	11 (61,1)	0 (0,0)	
	ΤΕΙ	1 (9,1)	0 (0,0)	10 (90,9)	0 (0,0)	
	ΑΕΙ	2 (28,6)	0 (0,0)	5 (71,4)	0 (0,0)	

A: Η καθημερινότητά μου, B: Η συμπεριφορά μου, Γ: Οι προϋπάρχουσες γνώσεις μου για το αντικείμενο που καταρτίζομαι, Δ: Ο τρόπος που σκέφτομαι.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των εκπαιδευομένων ως προς τις αλλαγές από τη φοίτησή τους στο ΙΕΚ ($p > 0,05$). Σε κάθε περίπτωση, το πιο σημαντικό στοιχείο που έχει αλλάξει σε αυτούς από τη φοίτησή τους στο ΙΕΚ είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις για το αντικείμενο που καταρτίζονται και ακολουθεί η καθημερινότητά τους.

Πίνακας 9: Εσωτερικές ανάγκες – σύγκριση με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές

		Ποια ανάγκη σου καλύπτει περισσότερο η συμμετοχή σου στο ΙΕΚ;				p-value
		A	B	Γ	Δ	
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Φύλο	Άντρας	2 (13,3)	3 (20,0)	3 (20,0)	7 (46,7)	,001
	Γυναίκα	9 (16,4)	6 (10,9)	36 (65,5)	4 (7,3)	
Ηλικία	18-35	6 (13,0)	8 (17,4)	24 (52,2)	8 (17,4)	,152
	36-50	5 (21,7)	1 (4,3)	15 (65,2)	2 (8,7)	
	>=51	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100,0)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	4 (8,9)	5 (11,1)	26 (57,8)	10 (22,2)	,175
	Έγγαμος/η	5 (26,3)	3 (15,8)	11 (57,9)	0 (0,0)	
	Άλλο	2 (33,3)	1 (16,7)	2 (33,3)	1 (16,7)	
Επαγγελματική κατάσταση	Άνεργος/η	7 (14,0)	7 (14,0)	27 (54,0)	9 (18,0)	,758
	Εργαζόμενος/η	4 (20,0)	2 (10,0)	12 (60,0)	2 (10,0)	
Μορφωτικό επίπεδο	Λύκειο	4 (11,8)	4 (11,8)	21 (61,8)	5 (14,7)	,712
	ΙΕΚ	3 (16,7)	3 (16,7)	8 (44,4)	4 (22,2)	
	ΤΕΙ	3 (27,3)	2 (18,2)	6 (54,5)	0 (0,0)	
	ΑΕΙ	1 (14,3)	0 (0,0)	4 (57,1)	2 (28,6)	

A: Επιβίωση, B: Διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού μου και της εικόνας των άλλων, Γ: Ανάπτυξη της προσωπικότητάς μου, Δ: Οικειότητα/Φιλία.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στις εσωτερικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και του φύλου ($p=0,001$). Οι άνδρες εστιάζουν, κυρίως, στην οικειότητα/φιλία (46,7%) ενώ οι γυναίκες στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (65,5%). Αναφορικά με τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφοροποιήσεις ($p>0,05$).

Πίνακας 10: Εμπόδια μάθησης – σύγκριση με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές

		Ποιο είναι το κυριότερο εμπόδιο που αντιμετωπίζεις, κατά τη διάρκεια της κατάρτισής σου στο ΙΕΚ;						p-value
		A	B	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Φύλο	Αντρας	3 (0,0)	3 (20,0)	2 (13,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (46,7)	,004
	Γυναίκα	6 (10,9)	5 (9,1)	0 (0,0)	24 (43,6)	2 (3,6)	18 (32,7)	
Ηλικία	18-35	9 (19,6)	3 (6,5)	1 (2,2)	14 (30,4)	1 (2,2)	18 (39,1)	,374
	36-50	0 (0,0)	5 (21,7)	1 (4,3)	9 (39,1)	1 (4,3)	7 (30,4)	
	>=51	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	7 (15,6)	5 (11,1)	1 (2,2)	13 (28,0)	0 (0,0)	19 (42,2)	,412
	Έγγαμος/η	2 (10,5)	2 (10,5)	1 (5,3)	8 (42,1)	1 (5,3)	5 (26,3)	
	Άλλο	0 (0,0)	1 (16,7)	0 (0,0)	3 (50,0)	1 (16,7)	1 (16,7)	
Επαγγελματική κατάσταση	Ανεργος/η	9 (18,0)	0 (0,0)	2 (4,0)	15 (30,0)	2 (4,0)	22 (44,0)	,000
	Εργαζόμενος/η	0 (0,0)	8 (40,0)	0 (0,0)	9 (45,0)	0 (0,0)	3 (15,0)	
Μορφωτικό επίπεδο	Λύκειο	6 (17,6)	2 (5,9)	1 (2,9)	11 (32,4)	1 (2,9)	13 (38,2)	,319
	ΙΕΚ	3 (16,7)	4 (22,2)	0 (0,0)	5 (27,8)	0 (0,0)	6 (33,3)	
	ΤΕΙ	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)	6 (54,5)	0 (0,0)	4 (36,4)	
	ΑΕΙ	0 (0,0)	2 (28,6)	0 (0,0)	2 (28,6)	1 (14,3)	2 (28,6)	

A: Το φόβο αποτυχίας, B: Πώς θα συνδυάσω την εργασία που κάνω με την κατάρτιση, Γ: Μη κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Δ: Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, Ε: Μη ικανοποιητική διδασκαλία, ΣΤ. Κανένα από τα παραπάνω.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στα μαθησιακά εμπόδια και το φύλο ($p=0,004$) και την επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευομένων ($p=0,000$). Οι περισσότεροι άνδρες φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν κάποιο από τα αναγραφόμενα εμπόδια μάθησης (46,7%), ενώ η πλειοψηφία των γυναικών αναφέρεται στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή (43,6%). Αντίστοιχα, οι περισσότεροι άνεργοι εκπαιδευόμενοι δεν επιλέγουν κάποιο εμπόδιο μάθησης (44%), σε αντίθεση με τους εργαζομένους εκπαιδευομένους, που εστιάζουν στο πώς θα συνδυάσουν την εργασία τους με την κατάρτιση (45%). Δεν παρατηρούνται σημαντικές συνάφειες μεταξύ των εμποδίων μάθησης και των υπολοίπων δημογραφικών μεταβλητών ($p>0,05$).

Πίνακας 11: Εμπόδια ευπαθών ομάδων – σύγκριση με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές

		Αν ανήκεις σε κάποια ευπαθή ομάδα, ποια εμπόδια συναντάς;				p-value
		A	B	Γ	Δ	
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Φύλο	Άντρας	1 (10,0)	3 (30,0)	6 (60,0)	0 (0,0)	,326
	Γυναίκα	17 (41,5)	5 (12,2)	18 (43,9)	1 (2,4)	
Ηλικία	18-35	11 (33,3)	5 (15,2)	17 (51,5)	0 (0,0)	,774
	36-50	7 (41,2)	3 (17,6)	6 (35,3)	1 (5,9)	
	>=51	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100,0)	0 (0,0)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	11 (35,5)	6 (19,4)	14 (45,2)	0 (0,0)	,478
	Έγγαμος/η	4 (26,7)	1 (6,7)	9 (60,0)	1 (6,7)	
	Άλλο	3 (60,0)	1 (20,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	
Μορφωτικό επίπεδο	Λύκειο	10 (33,3)	7 (23,3)	12 (40,0)	1 (3,3)	,061
	ΙΕΚ	4 (33,3)	1 (8,3)	7 (58,3)	0 (0,0)	
	ΤΕΙ	4 (50,0)	0 (0,0)	4 (50,0)	0 (0,0)	
	ΑΕΙ	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100,0)	0 (0,0)	

A: Μη προσφορά θέσεων εργασίας σε ευπαθείς ομάδες, ύστερα από την ολοκλήρωση των προγραμμάτων κατάρτισης, B: Έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης, που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες μου και τα ενδιαφέροντά μου, Γ: Έλλειψη οικονομικών πόρων, Δ: Μη σύνδεση των προγραμμάτων με ένα δίκτυο παροχής ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών, που θα έχει στόχο την κοινωνική επανένταξη.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν παρατηρείται συνάφεια μεταξύ εμποδίων των ευπαθών ομάδων και δημογραφικών μεταβλητών ($p>0,05$).

Πίνακας 12: Σύγκριση παραγόντων – διαφορές ανά φύλο

Παράγοντες	Άνδρες (N=15)		Γυναίκες (N=55)		T-test Sig (2-tailed)
	Mean	SD	Mean	SD	
Προσδοκίες	2,53	,743	3,00	,720	,030
Αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας	2,80	,941	3,02	,652	,410
Αλληλεπίδραση και επικοινωνία	2,80	,941	3,00	,793	,409
Συγκρούσεις	1,60	,632	1,82	,722	,292

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι γυναίκες (MO=3,00 και TA=0,72) φάνηκε να διαθέτουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο επίπεδο προσδοκιών από τη φοίτησή τους στο ΙΕΚ, σε σύγκριση με τους άνδρες (MO=2,53 και TA=0,74). Οι γυναίκες υποστηρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες, ότι η φοίτησή τους στο ΙΕΚ ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχαν πριν έρθουν να φοιτήσουν (MO=3,00 και TA=0,72). Τα δύο φύλα δεν διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους ως προς τους υπόλοιπους παράγοντες ($p>0,05$), με τις γυναίκες ωστόσο να καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα και στους υπόλοιπους παράγοντες. Οι γυναίκες υποστηρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες, ότι αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους (MO=3,02 και TA=0,65), ότι έχουν καλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη του τμήματος (MO=3,00 και TA=0,79), αλλά και περισσότερες συγκρούσεις μεταξύ τους (MO=1,82 και TA=0,72).

Πίνακας 13: Σύγκριση παραγόντων – διαφορές ανά ηλικιακή ομάδα

Παράγοντες	18 – 35 (N=46)		36 – 50 (N=23)		>51 (N=1)		ANOVA
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	
Προσδοκίες	2,78	,814	3,13	,548	3,00		,188
Αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας	2,85	,816	3,17	,388	4,00		,073
Αλληλεπίδραση και επικοινωνία	2,93	,879	3,00	,739	3,00		,953
Συγκρούσεις	1,89	,706	1,57	,662	,662		,105

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων με βάση την ηλικιακή τους ομάδα ($p>0,05$). Για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευόμενους, η φοίτησή τους στο ΙΕΚ φαίνεται να ανταποκρίνεται περισσότερο στις προσδοκίες που είχαν, πριν έρθουν να φοιτήσουν, αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, έχουν καλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα μέλη του τμήματος, καθώς και λιγότερες συγκρούσεις μεταξύ τους.

Πίνακας 14: Σύγκριση παραγόντων – διαφορές ανά οικογενειακή κατάσταση

Παράγοντες	Άγαμοι (N=45)		Έγγαμοι (N=19)		Άλλο (N=6)		ANOVA
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	
Προσδοκίες	2,93	,780	2,79	,713	3,00	,632	,740
Αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας	2,89	,804	3,00	,471	3,50	,548	,147
Αλληλεπίδραση και επικοινωνία	3,00	,905	2,95	,524	2,67	1,033	,654
Συγκρούσεις	1,82	,747	1,68	,671	1,67	,516	,726

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευομένων ($p>0,05$). Οι άγαμοι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζουν περισσότερο πως η φοίτησή τους στο ΙΕΚ ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχαν πριν έρθουν να φοιτήσουν ($MO=2,93$ και $TA=0,78$), την ύπαρξη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, ανάμεσα στα μέλη του τμήματος ($MO=3,00$ και $TA=0,91$), καθώς και την πρόκληση συγκρούσεων μεταξύ τους ($MO=1,82$ και $TA=0,75$). Οι έγγαμοι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους στο ΙΕΚ ($MO=3,00$ και $TA=0,47$), συγκριτικά με τους άγαμους.

Πίνακας 15: Σύγκριση παραγόντων – διαφορές ανά επαγγελματική κατάσταση

Παράγοντες	Άνεργοι (N=50)		Εργαζόμενοι (N=20)		T-test Sig (2- tailed)
	Mean	SD	Mean	SD	
Προσδοκίες	2,92	,804	2,85	,587	,725
Αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας	2,96	,781	3,00	,562	,836
Αλληλεπίδραση και επικοινωνία	2,90	,839	3,10	,788	,363
Συγκρούσεις	1,84	,738	1,60	,598	,201

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, με βάση την επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευόμενων ($p > 0,05$). Οι άνεργοι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζουν περισσότερο πως η φοίτησή τους στο ΙΕΚ ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχαν πριν έρθουν να φοιτήσουν και ότι έχουν προκληθεί συγκρούσεις μεταξύ τους (ΜΟ=2,92 και ΤΑ=0,80). Οι εργαζόμενοι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι αξιοποιούν περισσότερο τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους στο ΙΕΚ (ΜΟ=3,00 και ΤΑ=0,56), ότι υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία, ανάμεσα στα μέλη του τμήματος (ΜΟ=3,10 και ΤΑ=0,79) και λιγότερες συγκρούσεις μεταξύ τους (ΜΟ=1,60 και ΤΑ=0,60).

Πίνακας 16: Σύγκριση παραγόντων – διαφορές ανά μορφωτικό επίπεδο

Παράγοντες	Λύκειο (N=34)		ΙΕΚ (N=18)		ΤΕΙ (N=11)		ΑΕΙ (N=7)		ANOVA
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mea	SD	
Προσδοκίες	2,91	,793	3,00	,767	2,73	,786	2,86	,378	,821
Αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας	2,91	,866	2,89	,583	3,09	,539	3,29	,488	,562
Αλληλεπίδραση και επικοινωνία	3,06	,814	2,61	,916	2,91	,539	3,43	,787	,108
Συγκρούσεις	1,74	,710	1,83	,857	1,82	,603	1,71	,488	,958

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, με βάση το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευομένων ($p > 0,05$). Η φοίτηση στο ΙΕΚ ανταποκρίνεται περισσότερο στις προσδοκίες των αποφοίτων άλλου ΙΕΚ ($MO=3,00$ και $TA=0,77$), οι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους ($MO=3,29$ και $TA=0,49$) και έχουν καλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα μέλη του τμήματος ($MO=3,43$ και $TA=0,79$), ενώ έχουν τις λιγότερες συγκρούσεις ($MO=1,71$ και $TA=0,49$).

2.10 Συσχετίσεις

Υπολογίστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που εκφράζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, αναφορικά με τους εσωτερικούς παράγοντες (προσδοκίες, αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας) και τους καταστασιακούς παράγοντες (αλληλεπίδραση και επικοινωνία, συγκρούσεις). Για τον έλεγχο της γραμμικής φύσεως σχέσης που μπορεί να συνδέει τις ποσοτικές συνεχείς μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson r .

Οι τιμές που μπορεί να πάρει ο συντελεστής συσχέτισης είναι από -1 έως $+1$. Αρνητικές τιμές του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης υποδηλώνουν την ύπαρξη αρνητικής γραμμικής συσχέτισης. Δηλαδή, οι μεγαλύτερες τιμές της μίας μεταβλητής τείνουν να αντιστοιχούν στις μικρότερες τιμές της άλλης μεταβλητής. Θετικές τιμές του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης αποτελούν ένδειξη θετικής γραμμικής συσχέτισης, μεταξύ των δύο μεταβλητών. Δηλαδή, οι μεγαλύτερες τιμές της μίας μεταβλητής τείνουν να αντιστοιχούν στις μεγαλύτερες τιμές της άλλης μεταβλητής. Τιμές κοντά στο μηδέν αποτελούν ένδειξη ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση, μεταξύ των δύο μεταβλητών. Όσο πιο μεγάλες είναι οι τιμές του συντελεστή ή όσο πιο κοντά βρίσκονται στη μονάδα (σε απόλυτη τιμή πάντα), τόσο πιο ισχυρή είναι η γραμμική συσχέτιση μεταξύ τους.

Στην παρούσα έρευνα, παρατηρούνται χαμηλές/μέτριες συσχετίσεις στις περισσότερες περιπτώσεις, γεγονός που εκφράζει και τη σχέση των παραγόντων που εκφράζουν τις αντιλήψεις μητρότητας. Όλες οι συνάφειες (R) είναι στατιστικώς σημαντικές (1^η στήλη), εφόσον το Sig., δηλαδή το p , είναι μικρότερο του 0,05.

Πίνακας 17: Συσχετίσεις μεταξύ εσωτερικών και καταστασιακών παραγόντων

	Προσδοκίες		Αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας		Αλληλεπίδραση και επικοινωνία		Συγκρούσεις	
	R	Sig.	R	Sig.	R	Sig.	R	Sig.
Προσδοκίες	1	.	,453**	,000	,465**	,000	-,072	,555
Αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας			1	.	,193	,110	-,127	,295
Αλληλεπίδραση και επικοινωνία					1	.	-,266**	,026
Συγκρούσεις							1	.

Στον Πίνακα 19, παρατηρούνται στατιστικά θετικές σημαντικές συσχετίσεις στις κατηγορίες των εσωτερικών παραγόντων (προσδοκίες και αξιοποίηση προϋπάρχουσας εμπειρίας), γεγονός που εκφράζει και τη σχέση των παραγόντων που εκφράζουν τη μέση ένταση κάθε κλίμακας. Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική συνάφεια (R) μεταξύ των προσδοκιών με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και στατιστικά αρνητική σημαντική συσχέτιση της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τις συγκρούσεις.

Οι προσδοκίες από τη φοίτηση στο ΙΕΚ εμφανίζουν μέτρια συσχέτιση με την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας και με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών του τμήματος (Pearson's $r=0,453$ και $0,465$ αντίστοιχα).

Η αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών του τμήματος εμφανίζει χαμηλή συσχέτιση με την πρόκληση συγκρούσεων (Pearson's $r=-0,266$).

Γ΄ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1. Συμπεράσματα

Μετά την αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, θα παρουσιαστούν συγκεντρωτικά τα συμπεράσματα που ανέκυψαν, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν, και θα γίνει συνεκτίμησή τους με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών από το διεθνή και ελληνικό χώρο. Η βιβλιογραφία που προηγήθηκε ανέδειξε τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τη σπουδαιότητα της διερεύνησης των κινήτρων, αλλά και των εμποδίων που συναντούν.

Θα ξεκινήσουμε τον έλεγχο των γενικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, που προέκυψαν από την έρευνα, αναφορικά με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία όπως συγκεντρώνεται στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας.

Ως προς το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα**, λοιπόν, δηλαδή **ποιο είναι το προφίλ του ενήλικα εκπαιδευομένου που συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων**, από την έρευνα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν όλα τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, κατά το Rogers (βλ. παραπάνω, ενότ. 2.2), π.χ. βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης (γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το εκπαιδευτικό τους επίπεδο), φέρνουν μαζί τους τις εμπειρίες τους, έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις κ.ά.

Η πλειονότητα του δείγματος είναι γυναίκες (βλ. Πίνακα 1) και αυτό, πιθανώς, ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι γυναίκες, ιδιαίτερα σε επαγγελματικά μέρη, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ανεργίας και προσπαθούν, με την κατάρτιση αυτή, να βρουν μια δουλειά. Επιπρόσθετα, στα ΙΕΚ, ειδικότητες, όπως αυτές της Βοηθού Βρεφονηπιοκόμου, της Αισθητικού κ.ά. συγκεντρώνουν σχεδόν απόλυτα γυναικείο πληθυσμό. Στο δείγμα μας το 1/3 περίπου είναι καταρτιζόμενες στο τμ. Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου.

Στη συνέχεια, εξετάζοντας τις ηλικιακές κατηγορίες, διακρίνουμε ότι οι νεανικές ηλικίες, μαζί με τη μέση ηλικία, συγκεντρώνουν τα περισσότερα μέλη του δείγματος (βλ. Γράφημα 1). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι νέοι είναι

θύματα της οικονομικής κρίσης, περισσότερο από τους μεγαλύτερους, αλλά και από πιθανή ντροπή των μεγαλύτερων να δηλώνουν «μαθητές», μαζί με τη γενικότερη κόπωση και έλλειψη διάθεσης, που χαρακτηρίζει τους μεγαλύτερους ανθρώπους.

Ακόλουθα, ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι απαλλαγμένοι από οικογενειακά βάρη, μιας που δηλώνουν άγαμοι (βλ. Γράφημα 2), γεγονός που τους επιτρέπει να συμμετέχουν πιο εύκολα σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης (βλ. και εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι έγγαμοι στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα). Ωστόσο το 27,2% του δείγματος, που δηλώνουν έγγαμοι, είναι ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό και δείχνει τη θέληση ορισμένων ανθρώπων να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης, παρά τα όποια εμπόδια αντιμετωπίζουν.

Εξετάζοντας το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι Λυκείου (βλ. Γράφημα 3). Αυτό που διαπιστώνει κανείς είναι ότι το απολυτήριο Λυκείου πλέον είναι ένα τυπικό προσόν που συνήθως δεν εξασφαλίζει μια θέση εργασίας κι έτσι οι απόφοιτοι Λυκείου στρέφονται στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, για να ενισχύσουν το χαρτοφυλάκιό τους. Παράλληλα, το γεγονός ότι το ¼ του δείγματος έχει τελειώσει και άλλο ΙΕΚ δείχνει ότι υπάρχουν ενήλικες εκπαιδευόμενοι που επιζητούν τη διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση, αλλά, ταυτόχρονα, ότι η άλλη ειδικότητα που τελείωσαν δεν προσέφερε μέχρι τώρα κάποια επαγγελματική ευκαιρία. Έπειτα, είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το 25,7% του δείγματος είναι απόφοιτοι σχολής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και, παραταύτα, επέλεξαν να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας, αφού το πτυχίο τους δεν τους εξασφαλίζει κάποια δουλειά μέχρι σήμερα.

Τέλος, ως προς την επαγγελματική τους κατάσταση, η πλειονότητα των εργαζομένων είναι άνεργοι (βλ. Πίνακα 1) και η κατάρτιση στο ΙΕΚ μοιάζει για αυτούς μια ελπιδοφόρα διέξοδος, που μπορεί να οδηγήσει σε εύρεση εργασίας. Ταυτόχρονα, αποτελεί και μια ψυχολογική τόνωση στη ζωή τους, αφού ξεφεύγουν από την πλήξη της καθημερινότητας και αποβάλλουν –έστω

για λίγες ώρες κάθε μέρα- την έγνοια και τις ανησυχίες τους για τη δύσκολη κατάστασή τους.

Επιπλέον, μια άλλη ομάδα είναι οι ημιαπασχολούμενοι, αφού οι περισσότεροι εργαζόμενοι είναι συμβασιούχοι, σε δουλειές σχετικές με το αντικείμενο κατάρτισής τους (σημειωτέον ότι πολλοί που δηλώνουν άνεργοι στο παρόν διάστημα απασχολούνται, κατά τη διάρκεια της τουριστικής περιόδου). Ο κυριότερος λόγος που καταρτίζονται οι συγκεκριμένοι είναι να αποκτήσουν την πιστοποίηση, που θα τους προσδώσει περισσότερα τυπικά προσόντα στις προκηρύξεις που συμμετέχουν για μόνιμη εργασία ή για ολιγόμηνες συμβάσεις.

Στη συνέχεια, εξετάζοντας το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** της εργασίας μας, δηλαδή **ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες εκπαιδευομένους στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων**, αυτό που παρατηρείται είναι ότι τα κυριότερα κίνητρα είναι η απόκτηση γνώσεων, με σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση (βλ. Πίνακα 2 και Γράφημα 4). Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως οι γυναίκες έρχονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι άντρες στέκονται περισσότερο στην εύρεση εργασίας. Ο διαμορφωμένος κοινωνικά ρόλος του άνδρα φαίνεται ξεκάθαρα στις παρατηρήσεις αυτές.

Εντούτοις, χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι η κατάρτιση των εκπαιδευομένων υλοποιείται, εν μέσω της οικονομικής κρίσης, που πλήττει τη χώρα μας. Η ανεργία, τα υψηλά ποσοστά προσφοράς τεχνολογικού και επιστημονικού προσωπικού στην αγορά εργασίας, δημιουργούν συνθήκες ανταγωνισμού και, κατ' επέκταση, ανάγκες για περισσότερη εξειδίκευση και πιστοποίηση.

Υπό αυτές τις συνθήκες, ενδεχομένως, τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων να έχουν επηρεαστεί ή και διαμορφωθεί. Χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση, για να διαπιστωθεί, αν ο παράγοντας οικονομική κρίση επηρέασε τα κίνητρα συμμετοχής και σε ποιο βαθμό, ωστόσο, στο σημείο αυτό, για την παρούσα εργασία, αρκεί η επισήμανση.

Εκτός από τα κίνητρα, που ωθούν τους ενήλικες εκπαιδευομένους να συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα κατάρτισης, υπάρχουν και οι

προσδοκίες που αυτοί έχουν. Όπως αναφέρεται και παραπάνω, στη βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. ενότ. 2.3), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων με διαμορφωμένες εμπειρίες, αλλά και με προϋπάρχουσες γνώσεις, κάτι που συνιστά σημαντική διαφορά με την τυπική εκπαίδευση.

Στο δείγμα μας, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν στη φοίτησή τους στο ΙΕΚ αυτό που προσδοκούσαν να βρουν, ενώ πολύ μεγάλο ποσοστό αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του (βλ. Πίνακα 3 και Γράφημα 5). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν πλήρως τη βιβλιογραφία.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι, όταν ένας ενήλικας αποφασίζει να έρθει στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι φυσιολογικό να επέλθουν σημαντικές αλλαγές σε αυτόν. Αυτό που δηλώνουν οι ερωτηθέντες ως πιο μεγάλη αλλαγή σε αυτούς είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις που έχουν, οι οποίες μετασχηματίζονται (βλ. θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης, Mezirow κ.ά., ό.π.). Ο εμπειρικός και αποσπασματικός τρόπος μάθησης διαφόρων εννοιών και μεθόδων αντικαθίσταται από επιστημονικό και συστηματικό τρόπο. Αυτό αποτελεί, σίγουρα, για αυτούς, μια τεράστια αλλαγή, που τη βιώνουν έντονα.

Συνοφασμένη με τα προηγούμενα είναι και η απάντηση στην ερώτηση, σχετικά με την εσωτερική ανάγκη που καλύπτει περισσότερο στους εκπαιδευόμενους η φοίτηση τους στο ΙΕΚ. Εδώ διαπιστώνεται ότι οι ερωτηθέντες ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους –ιδίως οι γυναίκες- και της αυτοεικόνας τους (βλ. Πίνακα 4 και Γράφημα 6). Αυτό εξηγείται από το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι είναι απόφοιτοι Λυκείου ή/και άνεργοι και θέλουν να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, όχι μόνο για να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας, αλλά και για να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους, ανεβαίνοντας, ταυτόχρονα, στην εκτίμηση του περιγυρού τους. Αξίζει να αναφερθεί, επιπλέον, ότι οι άνδρες καλύπτουν περισσότερο την ανάγκη τους για γνωριμίες με άλλους ανθρώπους, μέσα από τη φοίτησή τους στο ΙΕΚ από ό,τι οι γυναίκες.

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή στο πώς επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μεταξύ

τους, εκεί διαπιστώνεται ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν σε ικανοποιητικό επίπεδο, με τις συγκρούσεις να μην αποτελούν κυρίαρχο στοιχείο στην αλληλεπίδρασή τους. Χρήζει αναφοράς ακόμα η παρατήρηση ότι οι γυναίκες επικοινωνούν καλύτερα από τους άνδρες, αλλά ταυτόχρονα συγκρούονται και περισσότερο (βλ. Πίνακα 5 και Γράφημα 7).

Επιπρόσθετα, ένα από τα πιο σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης έρευνας είναι το **τέταρτο ερευνητικό ζήτημα**, δηλαδή **ποια εμπόδια συναντά ο ενήλικας εκπαιδευόμενος στην πορεία του στην εκπαίδευση ενηλίκων** (βλ. παραπάνω, ενότ. 2.13). Τα στοιχεία που προέκυψαν είναι ότι το 1/3 του δείγματος δε συναντά εμπόδια, το 1/3 –κυρίως γυναίκες- στέκεται στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, που όντως υπάρχει στα ΙΕΚ, και το υπόλοιπο 1/3 φοβάται μήπως αποτύχει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις, λόγω του ότι παράλληλα εργάζεται, της ηλικίας του, της οικογενειακής του κατάστασης, της μη επαφής για πολύ καιρό με την εκπαίδευση (βλ. Πίνακα 6 και Γράφημα 8).

Έπειτα, η έρευνα ασχολήθηκε ιδιαίτερα με όσους ανήκουν σε κάποια ευπαθή ομάδα –με κυριότερη τους ανέργους- συναντούν και κάποια ακόμα εμπόδια, όπως την οικονομική δυσχέρεια, ακόμη και για να μετακινηθούν καθημερινά στο ΙΕΚ, αλλά και τη μη προσφορά θέσεων εργασίας, μετά την κατάρτιση, σε μέλη ευπαθών ομάδων (βλ. Πίνακες 7 & 8 και Γράφημα 9 & 10).

Τέλος, ως προς το **πέμπτο ερευνητικό ερώτημα**, δηλαδή **πώς συνδέονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση) με το προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα κίνητρά τους και τα εμπόδια που συναντούν**, όπου προέκυψαν συσχετίσεις –κυρίως ως προς το φύλο- αυτό παρουσιάστηκε εντός των συμπερασμάτων των προηγούμενων ερευνητικών ερωτημάτων.

Εξάλλου, συγκρίνοντας την παρούσα έρευνα με άλλες έρευνες, εύκολα διαπιστώνεται ότι τα αποτελέσματα έχουν συνάφεια, κάτι που επιβεβαιώνει, σε ένα βαθμό την αξιοπιστία της έρευνας αυτής.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα που διεξήχθη από τον Καραλή το 2013, υπό την αιγίδα του ΙΝΕ ΓΣΕΕ, σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, αλλά και της Αντωνοπούλου το 2009, για τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, παρουσιάζουν κοινά αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα. Και στις δύο αυτές έρευνες, κυρίαρχα κίνητρα ήταν η απόκτηση γνώσεων και η επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ στην έρευνα του Καραλή ένα από τα κυρίαρχα εμπόδια είναι η έλλειψη χρόνου και λοιπά προβλήματα σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή. Εξάλλου, οι έρευνες των Jarvis, Sidwell, της Συμβουλευτικής Επιτροπής, των Woodley και Sargant κ.ά. (στο Jarvis, 2004) ενισχύουν την αξιοπιστία της έρευνάς μας, καθώς και σε διεθνές επίπεδο προκύπτει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων ωθείται από τα ίδια κίνητρα, με τους προαναφερθέντες ερευνητές να βρίσκουν –όπως και η έρευνά μας- ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες για την απόκτηση γνώσεων ενώ οι άνδρες βλέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων πιο πρακτικά.

Η διερεύνηση των κινήτρων, των εμποδίων, αλλά και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες και σε εκπαιδευτές ενηλίκων, εξασφαλίζοντας έτσι μεγάλα ποσοστά επιτυχίας αυτών.

2. Συζήτηση

Μετά την εξαγωγή των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την έρευνα που διεξήχθη θα ακολουθήσει συζήτηση, με αναφορά στους περιορισμούς και της έρευνας, αλλά και επέκταση της διπλωματικής αυτής εργασίας με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων.

2.1 Περιορισμοί της Έρευνας

Λαμβάνοντας ως δεδομένο πως η γενίκευση δε δύναται να αποτελεί ζητούμενο μιας έρευνας, αφού η κάθε κοινωνική μελέτη ενέχει το ίδιο του εκάστοτε χωροχρόνου, γίνεται κατανοητό πως και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσαν να αποτελούν καθολικές αλήθειες. Επιπλέον, με βάση το μικρό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, πρόεκυψαν και τα ανάλογα συμπεράσματα, τα οποία δεν δύναται να αναχθούν σε μεγαλύτερο δείγμα ατόμων με αξιόπιστο τρόπο. Άλλωστε, με τη διαφοροποίηση της μεταβλητής του ερευνητή, ενδέχεται να προκύψουν διαφορετικά αποτελέσματα ακόμη κι αν μελετάται το ίδιο φαινόμενο με το ίδιο δείγμα. Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί, πως κάποια ίσως συναισθήματα συστολής από την πλευρά του δείγματος, ίσως να μπορούσαν να αποτελέσουν εμπόδιο στη διαδικασία της έρευνας, γεγονός όμως που κάμφθηκε άμεσα ύστερα από τη διαβεβαίωση του γράφοντος πως η διαδικασία της ερωτηματολογίου δεν αποτελεί κάποιου είδους εξέταση και πως η ελευθερία της άποψης καθίσταται επιβεβλημένη.

2.2 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Επειδή απώτερος σκοπός αυτής της εργασίας είναι η βελτίωση των δομών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η συμμετοχή όλο και περισσότερων ανθρώπων σε αυτήν, θα ήταν χρήσιμο να γίνουν ερευνητικές προσπάθειες με θέματα:

- Τη γνώση και την επαφή των εκπαιδευτών με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι ένα «ψηφιδωτό» με πολλές και διαφορετικές ψηφίδες και ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει την κατάλληλη επιμόρφωση και να διαθέτει εκείνη τη γνώση που θα τον οδηγήσει στον κατάλληλο χειρισμό ζητημάτων, όπως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η διαχείριση της τάξης κ.ά.
- Τρόπους ενίσχυσης των κινήτρων συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όπως είναι ευρέως αποδεκτό, η θεωρία των κινήτρων έχει, τις περισσότερες φορές, λαμπρά αποτελέσματα και στο χώρο της εργασίας και στον εκπαιδευτικό χώρο. Μέσα από τα κίνητρα, ο κάθε άνθρωπος δίνει τον καλύτερό του εαυτό, προκειμένου να επιτύχει το στόχο του. Το οικονομικό κίνητρο, η σύνδεση με την αγορά εργασίας, αλλά και τα εσωτερικά κίνητρα, όπως τελετές βράβευσης, αριστεία, βραβεία, τόνωση του κύρους και της αυτοπεποίθησης, μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην αύξηση του αριθμού των ενηλίκων που εκπαιδεύονται. Έρευνες και δοκιμές προς αυτήν την κατεύθυνση θα άξιζαν τον κόπο.
- Τρόπους αναχαίτισης των εμποδίων που συναντούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Εδώ, η γνώμη του γράφοντος, είναι η έρευνα να σταθεί περισσότερο στο ψυχολογικό κομμάτι και στο πώς ο ενήλικας εκπαιδευόμενος μπορεί να αποβάλει το άγχος, το φόβο της αποτυχίας, τις προκαταλήψεις του και να αποφασίσει να πορευτεί στο δρόμο της εκπαίδευσης ενηλίκων ανεμπόδιστα.
- Χάραξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση ενηλίκων, που στην ουσία δεν υπάρχουν. Είναι αλήθεια ότι στα ΙΕΚ, αλλά και σε άλλες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων, απουσιάζει και το εγχειρίδιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ποιότητα, λοιπόν, των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τις γνώσεις του εκπαιδευτή, από το υλικό που ίδιος έχει στην κατοχή του ή, πολλές φορές, φτιάχνει και, γενικότερα, από το μεράκι του. Μια έρευνα για το

αν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προτιμούν, αλλά και αποδίδουν περισσότερο με ή χωρίς εγχειρίδιο, με ή χωρίς αναλυτικό πρόγραμμα θα είχε, κατά τη γνώμη του γράφοντος, το ενδιαφέρον της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί σπουδαστές/σπουδάστριες,

στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας, που εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, σας δίνεται το ακόλουθο ερωτηματολόγιο, που έχει στόχο να βοηθήσει στη βελτίωση της ποιότητας των ΙΕΚ.

Για το λόγο αυτό, σας παρακαλώ να απαντήσετε ειλικρινά.

Οι απαντήσεις που θα δώσετε θα έχουν εμπιστευτικό χαρακτήρα.

Σας ευχαριστώ θερμά!

Οδηγίες: Κυκλώστε την επιλογή που αντιστοιχεί σε σας. Επιλέγετε **1(μία)** επιλογή κάθε φορά.

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 18-35 36-50 51 και άνω
3. Οικογενειακή κατάσταση:
- Άγαμος/-η
Έγγαμος/-η με τέκνα
Έγγαμος/-η χωρίς τέκνα
Διαζευγμένος/-η ή Χήρος/α με τέκνα
Διαζευγμένος/-η ή Χήρος/α χωρίς τέκνα
4. Επαγγελματική κατάσταση: Άνεργος/-η Εργαζόμενος/-η
5. Μορφωτικό επίπεδο: Λύκειο ΙΕΚ ΤΕΙ ΑΕΙ

6. Για ποιο λόγο αποφάσισες να έρθεις στο ΙΕΚ;

- i. Για να αποκτήσω γνώσεις και δεξιότητες για το αντικείμενο που καταρτίζομαι
- ii. Για να βρω δουλειά
- iii. Για να βρω μια καλύτερη δουλειά
- iv. Για να αποκτήσω νέα ενδιαφέροντα
- v. Για να περνάω ευχάριστα και δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μου

7. Η φοίτησή σου στο ΙΕΚ ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχες πριν έρθεις να φοιτήσεις;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

8. Κατά τη διάρκεια της κατάρτισής σου στο ΙΕΚ, πόσο αξιοποιείς τις προϋπάρχουσες εμπειρίες σου;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

9. Ποιο είναι το πιο σημαντικό στοιχείο, που έχει αλλάξει σε σένα, από τη φοίτησή σου στο ΙΕΚ;

- i. Η καθημερινότητά μου
- ii. Η συμπεριφορά μου
- iii. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις μου για το αντικείμενο που καταρτίζομαι
- iv. Ο τρόπος που σκέφτομαι

10. Ποια ανάγκη σου καλύπτει περισσότερο η συμμετοχή σου στο ΙΕΚ;

- i. Επιβίωση
- ii. Διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού μου και της εικόνας των άλλων
- iii. Ανάπτυξη της προσωπικότητάς μου
- iv. Οικειότητα / Φιλία
- v. Στήριξη / Ασφάλεια

11. Υπάρχει αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών του τμήματος;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

12. Έχουν προκληθεί συγκρούσεις μεταξύ σας;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

13. Ποιο είναι το κυριότερο εμπόδιο που αντιμετωπίζεις, κατά τη διάρκεια της κατάρτισής σου στο ΙΕΚ;

- i. Το φόβο αποτυχίας

- ii. Πώς θα συνδυάσω την εργασία που κάνω με την κατάρτιση
- iii. Την αίσθηση ντροπής, επειδή εκπαιδεύομαι, ενώ είμαι γονέας
- iv. Μη κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- v. Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή
- vi. Μη ικανοποιητική διδασκαλία
- vii. Κανένα από τα παραπάνω

14. Είσαι μέλος κάποιας ευπαθούς ομάδας από τις παρακάτω;

- i. Άνεργος
- ii. Άτομο με παραβατική ή παρεκκλίνουσα συμπεριφορά
- iii. Αρχηγός μονογονεϊκής οικογένειας
- iv. Άτομο με χρόνια προβλήματα υγείας
- v. Χρήστης ή πρώην χρήστης ουσιών
- vi. Άτομο με μαθησιακές δυσκολίες
- vii. Άτομο με γλωσσικές / πολιτισμικές / θρησκευτικές / σεξουαλικές διαφορές
- viii. Δεν ανήκω σε καμία από τις παραπάνω ομάδες

15. Αν ανήκεις σε κάποια ευπαθή ομάδα, ποια εμπόδια συναντάς;

- i. Μη προσφορά θέσεων εργασίας σε ευπαθείς ομάδες, ύστερα από την ολοκλήρωση των προγραμμάτων κατάρτισης
- ii. Έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης, που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες μου και τα ενδιαφέροντά μου
- iii. Έλλειψη οικονομικών πόρων
- iv. Μη σύνδεση των προγραμμάτων με ένα δίκτυο παροχής ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών, που θα έχει στόχο την κοινωνική επανένταξη
- v. Προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες, που έχω από το εκπαιδευτικό σύστημα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία:

Αθανασίου, Α. και συν. *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές Ενηλίκων, Βασικές Αρχές Διδασκαλίες που Ανήκουν σε Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστήμιο Frederick

Αντωνοπούλου, Σ. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Αξιοποίηση του Ελεύθερου Χρόνου, Πανεπ. Δυτ. Μακεδονίας*

Βασιλείου, Γ. (1987). *Ο Άνθρωπος ως Σύστημα*. Στο: Τσιάντης, Μ., Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Α'. Καστανιώτης, Αθήνα

Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση, Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*. Ύψιλον Βιβλία

Βεργίδης, Δ., & Πρόκου, Ε. (2005), *Σχεδιασμός, Διοίκηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα ΕΑΠ

Δημουλάς, Κ. (2001). *Η Απασχόληση στο Νέο Τεχνολογικό Επιχειρησιακό Περιβάλλον*, Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, τεύχος 72.

Δημουλάς, Κ., Έξαρχος, Γ., Μουσούρου, Λ., Μωυσίδης, Α., Ρομπόλης, Σ., Τσαούσης, Δ., Τσιάκαλος, Γ., Ψημμένος, Ι. (2004). *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1995). *Λευκό Βιβλίο: Διδασκαλία και Μάθηση, Προς μια Κοινωνία της Γνώσης*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλες

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2001). Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Βρυξέλλες

Ευστράτογλου, Α. (2003). Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και πιστοποίηση. Διαδικασία και αποτελέσματα Κ.Ε.Κ. 2001-2003, Αθήνα

Ιωάννου, Ν. (2014). Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευομένου και εμπόδια στη μάθηση. Δραστηριότητα Ομαδικής Μάθησης. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού». Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014

Καλογρίδη, Σ. (2014). Η Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (*self directed learning*) στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης στο «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα

Καραλής, Θ. και Βεργίδης, Δ. (2003). Οι Εξελίξεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα κατά την Περίοδο 1989-1999: Αξιολόγηση των Επιπτώσεων από την Εφαρμογή της Πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο

Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση, εκδ. ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, Αθήνα

Κόκκος, Α. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

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

Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ

Κόκκος, Α. & Συν. (2011). *Εκπαίδευση Μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κοντιάδης, Ξ., & Κατρούγκαλος, Γ. (2005). *Κοινωνικά δικαιώματα ευάλωτων ομάδων: Οι κανονιστικές δεσμεύσεις του κοινού νομοθέτη. Στο Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας. Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολυτισμικές κοινότητες*. Ζαΐμάκης, Γ., & Κανδυλάκη, Α. (Επιμ.). Εκδ. Κριτική.

Λευθεριώτου, Π. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών – Συμβούλων. Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μάνος, Ν. (1987). *Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχιατρικών Όρων*, 2η Έκδοση, Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Μπέργκερ, Π. (1985). *Πρόσκληση στην Κοινωνιολογία, Μια Ανθρωπιστική Προοπτική*, μτφρ. Ελ. Τσελέπογλου, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα

Παρούτσας, Δ. Κ. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Προβλήματα και θεωρητικές απόψεις*

Πολέμη-Τοδούλου Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011). *Επιμορφωτικό Υλικό - Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων, επιστημονική επιμέλεια Αλ. Κόκκος και Κων/να Κουτρούμπα, έκδοση του ΙΔΕΚΕ*

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Διεργασία ομάδας – εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων*

Τσιμπουκλή, Α. (2012) *Εκπαιδευτικό Υλικό, Θεματική Ενότητα Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ΙΝΕ ΓΣΕΕ*

Τσιούντου, Α. (2008). *Η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στον προσδιορισμό των παραγόντων συμμετοχής σε προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Το παράδειγμα του Κέντρου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Καρδίτσας. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.*

Φρόση, Λ. (2005). Διδακτορική Διατριβή: *Εκπαιδευτικοί σε Διαδικασία Αλλαγής: Εφαρμογή της Μεθόδου «Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής» στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας και Σχέσεων των Φύλων», Θεσ/νίκη*

Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. (1985) *Κείμενα για τη Λαϊκή Επιμόρφωση. Αθήνα*

ΦΕΚ Α 38/14-03-1997, Ν. 2469/1997 *Περιορισμός και Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας των Κρατικών Δαπανών, άρθρο 22, Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών*

ΦΕΚ Α 163-2010 Ν. 3879/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις. Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα*

Ξένη βιβλιογραφία:

Aslanian & Brickell (1980). *Americans in Transition Life Changes as Reasons for Adult Learning*. New York College Entrance Examination Board
Bourdieu, P., (1999). *Η Διάκριση*, Πατάκης

Babbie, E., Halley, F, Wagner, William, E. & Zaino, Jeanne. (2003). *Adventures in Social Research: Data Analysis Using IBM SPSS Statistics*, Brockport: Bookshelf.

Belenky, M.F., Clinchy B.M., Goldberger, N.R. and J.M. Tarule (1986). *Women's Ways of Knowing*. Basic Books, NY.

Bourdieu, P. (1985). *Το Συντηρητικό Σχολείο: ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία*, στο Φραγκουδάκη Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985

Brown, G. & Atkins, M. (1997). *Effective Teaching in Higher Education*. Λονδίνο: Routledge

Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Baltimore: John Hopkins University Press.

Cohen, L., Manion. L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο

Cross, P. (1981). *Adults as learners San Francisco: Jossey-Bass*

Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Μεταίχμιο

Dewey, J., (1916). *Democracy and Education*. Macmillan, USA

Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Erikson, E. H. (Ed.). (1963). *Youth: Change and challenge*. Basic books

Eurostat. (2010). *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-09-001/EN/KSEP-09-001-EN.PDF

Faulkner, P., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Gouthro, P.A. (2005). *A critical feminist analysis of the homeplace as learning site: expanding the discourse of lifelong learning*. *International Journal of Lifelong Learning*. 24, 1, 5-19

Harvard Business Review (2007)

Hiemstra, R. (1991) *Aspects of Effective Learning Environments*, in *New Directions for Adult & Continuing Education*, issue 50, pp. 5-12

Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press

Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social, Context*, Croom Helm, London

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

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. RoutledgeFalmer

Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing Company, Houston

Knowles, M., Elwood F. Holton, R., Swanson, A., (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Gulf Publishing Company

Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Leicester, M. (2001). *Two decades of feminist thought – and beyond*. *Int.J. Of Life long Education*, Vol. 20, No. 1/2 January – April, p.p 55-62

Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation Psychological Review*, 50(4), 370-96.

Mezirow, J. και συν. (1990). *Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση»* (απόσπασμα από το *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass σε μετάφραση Αποστολοπούλου Ν., Μέγα Γ. στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 4 σ. 22-25

Meyer, B., Rice G. (1989) *Prose processing in adulthood: The text, the reader and the task*. In: Poon LW, Rubin DC, Wilson BA, editors. *Everyday cognition in adulthood and late life*. Cambridge, England: Cambridge University Press; pp. 157–194.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, εκδ. Jossey/Bass

Mezirow, J. και συν. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. (2005). *Helping adults persist*

Rogers A. (1999). (επιμ. Κόκκος, Α.). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, J., (1989). *Adults Learning* (3η έκδ.), Open University Press, Milton Keynes

Rollandi-Ricci, M. (1996) *Training teachers for intercultural education. The work of the Council of Europe*. Στο T. Dragonas, A. Frangoudaki and C. Inglessi (Eds) *Beyond One's Own Backyard. Intercultural Teacher Education in Europe*, Athens: Nissos, pp. 57-68

Smith, M. K. (2001). *David A Kolb on Experiential Learning, The Encyclopedia of Informal Education*

Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London

Tight, M. (2002), *Key Concepts in Adult Education and Training*. New York: Routledge

Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster Press.

Yalom, I. (1985) *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* , Basic Books

Yalom, I., Leszcz, M. (2006) *Θεωρία και Πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας*, μτφρ. Ευαγγελ. Ανδριτσάνου, Δέσπ. Κακατσάκη, επιμ. Γ. Ζέρβας, εκδ. Άγρα