

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**



**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:**

**Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e – Μορφές)**

Διπλωματική Εργασία

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ» ΤΟΥ Ι.Δ.ΕΚ.Ε. ΤΟ ΕΤΟΣ 2011  
ΣΤΗΝ ΠΑΤΡΑ**

**ΜΑΡΚΕΛΛΑ ΜΑΡΙΝΑ ΜΠΑΝΤΙΟΥ**

ΑΜ: 01201113

Επιβλέπων καθηγητής

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΓΑΚΗΣ**

Συνεπιβλέποντες καθηγητές

**ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΒΕΡΓΙΔΗΣ & ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΣΑΚΙΡΗ**

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ**

**Σεπτέμβριος, 2014**

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (συμβατικές και e- μορφές)». Το παρόν Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και εντάσσεται στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία διερευνά τη μεταβολή των στάσεων και των αντιλήψεων ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, των εκπαιδευτών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα το 2011.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Γεώργιο Μπαγάκη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξή του σε όλη αυτή τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Εν συνεχεία, θέλω να ευχαριστήσω τα πρόσωπα που με την αγάπη τους με στήριξαν σε αυτή μου την προσπάθεια. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους γονείς μου, Νικόλαο και Χρυσάνθη, τις αδερφές μου, Γεωργία και Άννα. Επίσης, τα άτομα που με στήριξαν όχι μόνο με την αγάπη τους, αλλά και με τις γνώσεις τους ήταν η ξαδέρφη μου, Νίκη Κουμαδωράκη και οι φίλοι μου, Κωστούλα Βλασσοπούλου, Αντώνιος Σπυρογιάννουλας, Νικόλαος Παντελής, Γεώργιος Κουτσογιαννάκης και Αικατερίνη Μάλτη. Επίσης, με γεμίζει χαρά η απόκτηση μιας καινούριας φίλης, της Ιοκάστης Θεοχάρη, από τη συμμετοχή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Κλείνοντας, θέλω να αφιερώσω την παρούσα διπλωματική σε ένα άτομο που έφυγε από κοντά μας, αμέσως μετά την είσοδο μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα. Ίσως με περίμενε...

*στον παππού μου, Νικόλαο Βρυτιώτη*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	2
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	11
ABSTRACT .....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	15

### Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ</b> .....	<b>17</b>
1.1. Δια Βίου Μάθηση.....	17
1.2. Εκπαίδευση και Κατάρτιση.....	19
1.3. Οι όροι «Ενήλικος» και «Ενηλικιότητα» .....	20
1.4. Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων Ατόμων.....	22
1.5. Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση .....	24
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ</b> .27	<b>27</b>
2.1. Η θεωρία της Ανδραγωγικής (Malcolm Knowles).....	27
2.2. Η Προσωποκεντρική Θεωρία (Carl Rogers) .....	29
2.3. Η Εκπαίδευση και Κοινωνική Αλλαγή (Paulo Freire) .....	30
2.4. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Jack Mezirow).....	33
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ</b> <b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ</b> .....	<b>37</b>
3.1. Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων.....	37
3.2. Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης .....	40
3.3. Τα Κίνητρα και οι Προσδοκίες των ενήλικων εκπαιδευομένων.....	43
3.4. Εμπόδια στη μάθηση .....	44

3.5. Απομάθηση.....	48
3.6. Η αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα από την Ομάδα – Η αλλαγή του ατόμου μέσα από την Ομάδα .....	49
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....</b>	<b>52</b>
4.1. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων .....	52
4.2. Η Διαμόρφωση Μαθησιακού Συμβολαίου - Η Διαμόρφωση Κλίματος Αμοιβαίου Σεβασμού .....	56
4.3. Η σημασία της Διερεύνησης των Εκπαιδευτικών Αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων .....	58
4.4. Η Σημασία της Διασύνδεσης των Στόχων του Προγράμματος με τις Ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων.....	59
4.5. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων για τα άτομα που απειλούνται από Κοινωνικό Αποκλεισμό .....	61
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ .....</b>	<b>64</b>
5.1. Η σημασία της Ενεργητικής Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων .....	64
5.2. Εμπλουτισμένη Εισήγηση .....	66
5.3. Ερωτήσεις – Απαντήσεις.....	67
5.4 Συζήτηση .....	68
5.5. Καταιγισμός Ιδεών .....	69
5.6. Εργασία σε Ομάδες .....	70
5.7. Επίδειξη .....	72
5.8. Προσομοίωση.....	73
5.9. Παιχνίδι Ρόλων.....	75
5.10. Μελέτη Περίπτωσης.....	76
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....</b>	<b>78</b>
6.1. Η Σημασία της Διαρκούς Αυτό-αξιολόγησης του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και του Εκπαιδευτικού του Έργου .....	78
6.2. Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων .....	79
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: Η ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....</b>	<b>83</b>
7.1. Η Ιστορική Εξέλιξη της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....	83
7.2. Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) - Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων.....	84
7.3. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελληνική Πραγματικότητα – Η Χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) σε Προγράμματα Επιμόρφωσης Ενηλίκων.....	85

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΤΗΣ Γ.Γ.Δ.Β.Μ. ΤΟ ΕΤΟΣ 2011 - Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΑ .....88**

8.1. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).....	88
8.1.1. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) .....	89
8.1.2. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) .....	90
8.1.3. Εκπαίδευση των Μεταναστών στην ελληνική Γλώσσα, την ελληνική Ιστορία και τον ελληνικό Πολιτισμό «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» .....	92
8.1.4. Σχολές Γονέων .....	93
8.1.5. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μέσω του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης από Απόσταση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης «ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ».....	94
8.1.6. Εκπαίδευση Ενηλίκων στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες – ΗΡΩΝ 2- .....	97
8.2. Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) .....	98

**Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ..... 101**

9.1. Σκοπός .....	101
9.2. Στόχοι .....	101
9.3. Ερευνητικά ερωτήματα .....	102
9.4. Η Μεθοδολογία της έρευνας .....	103
9.5. Το Δείγμα της έρευνας .....	104
9.6. Ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	105
9.6.1. Ανάπτυξη ερωτηματολογίου.....	106
9.6.2. Δομή του ερωτηματολογίου.....	108
9.6.3. Επίδοση του ερωτηματολογίου.....	109
9.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία της έρευνας.....	110
9.8. Μέθοδος ανάλυσης του ερωτηματολογίου – τροποποιήσεις .....	111

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ..... 114**

10.1. Αποτελέσματα της έρευνας .....	114
10.1.1. Προφίλ των εκπαιδευομένων (δημογραφικά στοιχεία - εκπαίδευση) .....	114
10.1.2. Σπουδές – Μετεκπαίδευση – Επιμορφώσεις .....	118
10.1.3. Υποκίνηση παρακολούθησης .....	120

10.1.4. 'Γενική' εντύπωση των συμμετεχόντων για το Πρόγραμμα .....	125
10.1.5. Γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν .....	130
10.1.6. Εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών.....	147
10.1.7. Διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος και ψυχολογικής διάστασης της ομάδας.....	156
10.1.8. Μεταβολή στάσεων / πεποιθήσεων / τρόπου διδασκαλίας.....	164
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>170</b>
11.1. Παρουσίαση συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα .....	170
11.1.1. Ερευνητικό ερώτημα 1 <sup>ο</sup> .....	170
11.1.2. Ερευνητικό ερώτημα 2 <sup>ο</sup> .....	171
11.1.3. Ερευνητικό ερώτημα 3 <sup>ο</sup> .....	175
11.1.4. Ερευνητικό ερώτημα 4 <sup>ο</sup> .....	179
11.1.5. Ερευνητικό ερώτημα 5 <sup>ο</sup> .....	181
11.2. Συνεκτίμηση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας με προηγούμενες έρευνες/ μελέτες.....	184
11.2.1. Σχολιασμός των κινήτρων συμμετοχής .....	184
11.2.2. Σχολιασμός του βαθμού χρήσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.....	188
11.2.3. Σχολιασμός της ανάπτυξης δεξιοτήτων/ ικανοτήτων των εκπαιδευτών .....	190
11.2.4. Σχολιασμός της αλλαγής των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτών .....	194
 <b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	 <b>198</b>
 <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	 <b>200</b>
Ελληνική βιβλιογραφία & Μεταφρασμένα στα Ελληνικά.....	200
Ξενόγλωσσα .....	209
Νόμοι – Υπουργικές Αποφάσεις - Προκηρύξεις.....	213
 <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	 <b>216</b>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	216
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....	217
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....	226

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Α/Α	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	ΣΕΛ.
1.	Φύλο υποκειμένων	115
2.	Ηλικιακές κατηγορίες υποκειμένων	115
3.	Επάγγελμα υποκειμένων	115
4.	Θεματικό πεδίο εργασίας υποκειμένων	116
5.	Έτη Επαγγελματικής δραστηριοποίησης των υποκειμένων στην εκπαίδευση Ενηλίκων	117
6.	Είδος Δραστηριοποίησης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	117
7.	Βασικές Σπουδές υποκειμένων	118
8.	Κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος	119
9.	Κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος	119
10.	Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων πριν το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών	120
11.	Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων μετά το πέρας του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών	120
12.	Βαθμός βελτίωσης του περιεχομένου του διδακτικού έργου από την παρακολούθηση προγενέστερων Προγραμμάτων Κατάρτισης	120
13.	Βαθμός συσχέτισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν σε σχέση με τις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων	126
14.	Απόκτηση: θεωρητικών ή (και) πρακτικών γνώσεων	127
15.	Βαθμός αύξησης της ανταγωνιστικότητας των υποκειμένων στην αγορά εργασίας από την παρακολούθηση του Προγράμματος	128
16.	Βαθμός γνώσης των βασικών χαρακτηριστικών των Εκπαιδευτών Ενηλίκων	130
17.	Βαθμός γνώσης των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης	133
18.	Βαθμός σημαντικότητας του εκπαιδευτικού ‘συμβολαίου’	135
19.	Βαθμός δυσκολίας της διασύνδεσης του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους	135
20.	Βαθμός συμβολής των θεωριών μάθησης στην κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν οι ενήλικες	137
21.	Βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών τεχνικών που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων	139
22.	Βαθμός χρήσης των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών	141
23.	Βαθμός ικανότητας σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής ενότητας	142
24.	Επίπεδο συχνότητας της διαδικασίας αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τη μεριά των υποκειμένων	144
25.	Βαθμός διερεύνησης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι	144
26.	Βαθμός δυσκολίας της υπέρβασης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι	146
27.1	Επίπεδο συχνότητας χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής: Εμπλουτισμένη Εισήγηση	147
27.2	Επίπεδο συχνότητας χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής: Προσομοίωση	148
27.3	Επίπεδο συχνότητας χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής: Επίδειξη	149
27.4	Επίπεδο συχνότητας χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής: Μελέτη Περίπτωσης	150



27.5	Επίπεδο συχνότητας χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής: Καταιγισμός Ιδεών	151
27.6	Επίπεδο συχνότητας χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής: Εργασία σε Ομάδες	152
27.7	Επίπεδο συχνότητας χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής: Παιχνίδι Ρόλων	153
28	Δυσκολία προσαρμογής εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες/ δυνατότητες των εκπαιδευομένων	155
29	Βαθμός επιδίωξης της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του εκάστοτε Προγράμματος	156
30	Βαθμός διαμόρφωσης μαθησιακού κλίματος ευνοϊκού για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων	157
31	Επίπεδο δυσκολίας των υποκειμένων στον αποτελεσματικό συντονισμό/ εμπύχωση της εκπαιδευτικής ομάδας	159
32	Βαθμός συμβολής των υποκειμένων στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού	161
33	Βαθμός συμβολής των υποκειμένων στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό	163
34	Βαθμός που οι αποκτηθείσες γνώσεις οδήγησαν τα υποκείμενα σε αναστοχασμό και αλλαγές	164
35	Βαθμός μεταβολής της άποψης για το στερεότυπο 'του καλού δασκάλου'	166
36	Βαθμός αλλαγής των στάσεων και των αντιλήψεων των υποκειμένων ως προς την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών	167
37.1	Λόγοι συμμετοχής στο Πρόγραμμα: Η βεβαίωση παρακολούθησης θα προσμετρούσε θετικά στο ενδεχόμενο μελλοντικής απασχόλησης των υποκειμένων στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	Παράρτημα 2, σελ. 217
37.2	Λόγοι συμμετοχής στο Πρόγραμμα: Για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και προσωπικών ικανοτήτων των υποκειμένων	Παράρτημα 2, σελ. 217
37.3	Λόγος συμμετοχής στο Πρόγραμμα: Για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε τα υποκείμενα να οργανώνουν αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό τους έργο	Παράρτημα 2, σελ. 217
37.4	Λόγοι συμμετοχής στο Πρόγραμμα: Για την περεταίρω επιστημονική εξειδίκευση των υποκειμένων	Παράρτημα 2, σελ. 217
37.5	Λόγοι συμμετοχής στο Πρόγραμμα: Η παρακολούθηση του δεν θα είχε καμιά οικονομική επιβάρυνση για τα υποκείμενα	Παράρτημα 2, σελ. 218
37.6	Λόγος συμμετοχής στο Πρόγραμμα: Για τη βελτίωση των κοινωνικών και επαγγελματικών επαφών των υποκειμένων	Παράρτημα 2, σελ. 218
37.7	Λόγος συμμετοχής στο Πρόγραμμα: Γιατί ένα μεγάλο μέρος από συναδέλφους εκπαιδευτές των υποκειμένων θα το παρακολουθούσε	Παράρτημα 2, σελ. 218
37.8	Λόγος συμμετοχής στο Πρόγραμμα: Για την εποικοδομητική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των υποκειμένων	Παράρτημα 2, σελ. 218
38	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου βελτίωσης του διδακτικού έργου των υποκειμένων από τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης με το επίπεδο γνώσης των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης	Παράρτημα 2, σελ. 219
39	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου που οι αποκτηθείσες γνώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου τους με το επίπεδο γνώσης των χαρακτηριστικών του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων	Παράρτημα 2, σελ. 219
40	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας των υποκειμένων στην αγορά εργασίας από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα με την κατηγορία του επαγγέλματος τους	Παράρτημα 2, σελ. 219
41	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας των υποκειμένων στην αγορά εργασίας από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα με	Παράρτημα 2, σελ. 219

	το επίπεδο που οι αποκτηθείσες γνώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου τους	
42	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου γνώσης των βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ενηλίκων με τα έτη επαγγελματικής δραστηριοποίησης τους στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	Παράρτημα 2, σελ. 220
43	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου γνώσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με το επίπεδο γνώσης των βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ενηλίκων	Παράρτημα 2, σελ. 220
44	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου γνώσης των βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ενηλίκων με το επίπεδο δυσκολίας του αποτελεσματικού συντονισμού & εμπύχωσης της εκπαιδευτικής ομάδας	Παράρτημα 2, σελ. 220
45	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου γνώσης των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης με το επίπεδο γνώσης των θεωριών μάθησης	Παράρτημα 2, σελ. 220
46	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου γνώσης των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης με το επίπεδο επιδίωξης συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων	Παράρτημα 2, σελ. 221
47	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου δυσκολίας της διασύνδεσης του περιεχομένου του εκάστοτε Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις & εμπειρίες των εκπαιδευομένων με το επίπεδο διαμόρφωσης κλίματος ευνοϊκού για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών	Παράρτημα 2, σελ. 221
48	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου γνώσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με τα έτη επαγγελματικής δραστηριοποίησης των υποκειμένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	Παράρτημα 2, σελ. 221
49	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου γνώσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με το βαθμό που οι αποκτηθείσες γνώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου τους	Παράρτημα 2, σελ. 221
50	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου χρήσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με το επίπεδο μεταβολής των στάσεων & αντιλήψεων των υποκειμένων ως προς την εφαρμογή τους από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα	Παράρτημα 2, σελ. 222
51	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου ικανότητας των υποκειμένων του σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής ενότητας με το επίπεδο διερεύνησης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι	Παράρτημα 2, σελ. 222
52	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου διερεύνησης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι με το επίπεδο συμβολής των προηγούμενων Προγραμμάτων Κατάρτισης στη βελτίωση του διδακτικού έργου των υποκειμένων	Παράρτημα 2, σελ. 222
53	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου δυσκολίας της υπέρβασης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι με τα έτη επαγγελματικής δραστηριοποίησης τους στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	Παράρτημα 2, σελ. 222
54	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου επιδίωξης της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων με το επίπεδο συχνότητας της διαδικασίας της αυτό-αξιολόγησης	Παράρτημα 2, σελ. 223
55	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου συμβολής των υποκειμένων στη διαμόρφωση ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με το επίπεδο γνώσης των ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών	Παράρτημα 2, σελ. 223
56	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου συμβολής των υποκειμένων στη διαμόρφωση ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος για την ανάπτυξη	Παράρτημα 2, σελ. 223

	αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων με το επίπεδο συμβολής τους στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού	
57	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου ικανότητας των υποκειμένων να συντονίζουν αποτελεσματικά & να εμπνυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα με τα έτη επαγγελματικής τους δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	Παράρτημα 2, σελ. 223
58	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου ικανότητας των υποκειμένων να συντονίζουν αποτελεσματικά & να εμπνυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα με το επίπεδο γνώσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών	Παράρτημα 2, σελ. 224
59	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου ικανότητας των υποκειμένων να συντονίζουν αποτελεσματικά & να εμπνυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα με το επίπεδο διαμόρφωσης κλίματος αμοιβαίου σεβασμού	Παράρτημα 2, σελ. 224
60	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου συμβολής των υποκειμένων στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού με το επίπεδο γνώσης των βασικών χαρακτηριστικών του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων	Παράρτημα 2, σελ. 224
61	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό από το επίπεδο διερεύνησης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι	Παράρτημα 2, σελ. 224
62	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου που οι αποκτηθείσες γνώσεις οδήγησαν τα υποκείμενα σε αναστοχασμό & αλλαγές με το επίπεδο που οι ίδιοι θεωρούν ότι υπήρξε συσχέτιση του Προγράμματος με τις ανάγκες του ρόλου τους	Παράρτημα 2, σελ. 225
63	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου μεταβολής της άποψης των υποκειμένων σχετικά με το στερεότυπο του 'καλού δασκάλου' με την κατοχή της πιστοποίησης του ΕΚΕΠΙΣ	Παράρτημα 2, σελ. 225
64	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου μεταβολής των στάσεων & αντιλήψεων των υποκειμένων ως προς την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με την κατοχή Μεταπτυχιακού διπλώματος	Παράρτημα 2, σελ. 225
65	Βαθμός συσχέτισης του επιπέδου μεταβολής των στάσεων & αντιλήψεων των υποκειμένων ως προς την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με την κατοχή της πιστοποίησης του ΕΚΕΠΙΣ	Παράρτημα 2, σελ. 225

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Α/Α	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	ΣΕΛ.
1	Συγκεντρωτικός πίνακας κατά σειρά επιλογής και σπουδαιότητας των λόγων συμμετοχής των υποκειμένων στο Πρόγραμμα	125
2	Συγκεντρωτικός πίνακας κατά σειρά επιλογής και συχνότητας χρήσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	154
3	Συγκεντρωτικός πίνακας κατά σειρά επιλογής των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με θετικά αποτελέσματα κατά την εφαρμογή τους εκπαιδευτική διαδικασία	155
4	Συγκεντρωτικός πίνακας κατά σειρά επιλογής των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με αρνητικά αποτελέσματα κατά την εφαρμογή τους εκπαιδευτική διαδικασία	156

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ελλάδα, η «Εκπαίδευση Ενηλίκων» έχει κάνει την εμφάνιση της από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το επίκεντρό της είναι ενήλικα άτομα, τα οποία εισέρχονται στο μαθησιακό περιβάλλον έχοντας συγκεκριμένους σκοπούς και κουβαλώντας ένα μεγάλο απόθεμα εμπειριών και γνώσεων. Έτσι, ο δρόμος προς την μάθηση είναι δύσκολος και η εκπλήρωση των προσωπικών επιδιώξεων του καθενός έρχεται πολλές φορές σε αντίθεση, είτε με τους στόχους του Προγράμματος Εκπαίδευσης στο οποίο συμμετέχει, είτε με τους στόχους των υπολοίπων εκπαιδευομένων. Σε αυτό το σημείο, υψίστης σημασίας είναι ο ρόλος έχει του εκπαιδευτή, ο οποίος καλείται να διερευνήσει όλα εκείνα τα ζητήματα που εμποδίζουν τους εκπαιδευομένους να έρθουν σε επαφή με τη νέα γνώση.

Σύμφωνα με την ελληνική και την διεθνή βιβλιογραφία, στόχος του εκπαιδευτή είναι να εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία και σαν "φάρος" να τους οδηγήσει να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση. Σημαντική βοήθεια στο δύσκολο αυτό έργο του είναι η από μέρους του αξιοποίηση και σωστή εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η παρούσα διπλωματική εργασία, στοχεύει στην αποτύπωση των αλλαγών στις στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτών που παρακολούθησαν το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., που πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα το 2011, ως προς τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο έκτοτε εκπαιδευτικό τους έργο.

Στο Πρώτο Μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται το *Θεωρητικό Πλαίσιο*, που περιλαμβάνει τους βασικούς όρους και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις θεωρίες μάθησης, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, τα κίνητρα και τα εμπόδια μάθησης, τη σημασία της αλληλεπίδρασης των ατόμων, την αξία του ρόλου του εκπαιδευτή, τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, τη σημασία της αξιολόγησης και τη σχέση της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Ένωση σε θέματα Επιμόρφωσης Ενηλίκων. Τέλος, παρουσιάζονται οι φορείς και τα προγράμματα που υλοποιούνταν την ίδια περίοδο από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και που ένα μέρος των εκπαιδευτών που εργάζονταν ή θα εργάζονταν σε αυτά, αποτέλεσε και τους συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, στο οποίο βασίζεται η έρευνα μας.

Έτσι λοιπόν, περνώντας στο Δεύτερο Μέρος, περιγράφεται η *Μεθοδολογία και η Ταυτότητα της Έρευνας*. Συγκεκριμένα η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποιοτική και σαν εργαλείο συλλογής

δεδομένων είχε το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα αποτέλεσαν 95 εκπαιδευτές που εργάζονταν σε δομές του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και η ανάλυση έγινε με τη χρήση του SPSS V. 20.

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, που έδειξαν ότι η μεταβολή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτών επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και ιδιαίτερα από την περαιτέρω εξειδίκευση τους στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ακολουθεί η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών με άλλες έρευνες που πραγματοποιούνται σχετικά με το θέμα ζητήματα, και η παρουσίαση των συμπερασμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε επόμενες έρευνες, αλλά και στο σχεδιασμό προγραμμάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στο μέλλον. Συνοπτικά, ορισμένες από τις προτάσεις μας αυτές παρατίθενται στο κλείσιμο της παρούσας εργασίας.

## ABSTRACT

"Adult education" has emerged since the beginning of the twentieth century in Greece. It focuses on adults who enter such a learning environment with specific targets and a load of experience and knowledge. As a result, learning can become tough and more often than not, the fulfilment of one's ambitions can be totally different from the targets of the programme he or she is participating in or even the targets of the other participants. For these reasons, the role of the teacher-instructor is crucial because he must investigate and find out all these aspects which make the access to knowledge problematic.

According to Greek and foreign bibliography the instructor's role is to involve in this procedure all participants and act as a "lighthouse" so as to make them discover the new knowledge. Thus, the instructor should take advantage and use these teaching techniques which will encourage the participants to play an active role in the whole procedure and without their implementation the instructor will have a hard time.

Taking all these into account, this thesis sheds light on the recent changes in attitudes, perceptions and the behaviour of the instructors who participated in the programme "Educating instructors" organised by I.D.E.K.E in Patras in 2011, as far as these active teaching techniques were implemented in the teaching.

In the first part of the thesis, the *Theoretical Framework* is presented including the basic terminology and the principles of adult education, the learning theories, the characteristics of adult participants, the requirements of effective learning, the motives and the obstacles during learning, the importance of human interaction, the major role of the educator, the active teaching techniques, the importance of assessment and the correlation of Greece and EU in adult learning. Finally, the administrators and the programmes organised by IDEKE are presented and some educators who worked in these programmes and helped with this thesis are presented, too

In the second part, the *Methodology and the Identity of the survey* are described. More specifically, it was a qualitative survey and the data was collected with the help of a questionnaire. The sample involved 95 educators working in IDEKE and for the analysis the SPSS V.20 was used.

Following, the results of the survey are presented which showed that the attitudes and the perceptions of the educators change according to some causes and more specifically, according to expertise in adult education. These findings are compared to other similar surveys and some

conclusions are drawn which can be used in future surveys and programmes. In brief, some of these suggestions are made in the ending part of this thesis.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό παγκόσμιο περιβάλλον, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ένα από τα κύρια μέσα για την οικονομική ανάπτυξη και την αφομοίωση των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών. Η συμβολή της στην εξειδίκευση και στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού είναι ουσιαστική, γι' αυτό και παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα στο πεδίο της που επηρεάζει όλα τα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κόκκος 1999/Β: 25). Οι τάσεις που επικρατούν έχουν έναν φιλελεύθερο προσανατολισμό σε δομές συνεχιζόμενης και δια βίου εκπαίδευσης, και σε τομείς αξιολόγησης, επιμόρφωσης, χρήσης νέων τεχνολογιών κ.α. Όλα αυτά προδιαγράφουν κατά κάποιο τρόπο και τον ευρωπαϊκό ορισμό της «ποιότητας στην εκπαίδευση» (Μαυρογιώργος, 2003). Η Ελλάδα ακολουθώντας, μετά την ένταξη της στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες το 1981, αυτές τις επιταγές, σημειώνει αλματώδης ανάπτυξη στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία οδήγησε στη δημιουργία σχετικών φορέων και στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης κατάρτισης (Κόκκος, 1999/Β: 63). Βέβαια, παρόλη την προσπάθεια να αξιοποιήσουν οι φορείς τους πόρους και τα κονδύλια από τον κρατικό προϋπολογισμό και από τα Ευρωπαϊκά Χρηματοδοτικά Πλαίσια (Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, ΕΣΠΑ κ.λπ.), στην Ελλάδα η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι ακόμη υπό διαμόρφωση.

Στα καίρια ερωτήματα που τίθενται από τις επιστημονικές κοινότητες, αν δηλαδή οι Έλληνες εκπαιδευτές ενηλίκων διαθέτουν τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις στάσεις που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, αλλά και ποιές είναι αυτές οι προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται ώστε να θεωρείται κάποιος εκπαιδευτής ενηλίκων, έχουν διατυπωθεί πολλές σκέψεις - προτάσεις. Μέχρι το 2000, δεν υπήρχε κανένας περιορισμός στο ποιός θεωρείται εκπαιδευτής ενηλίκων (Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 36). Όμως, με την απόφαση 105128/8-1-2001 του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων προσδιορίστηκαν αυτές οι προϋποθέσεις, όπου για να είναι κάποιος εκπαιδευτής χρειαζόταν να εγγραφεί στο Μητρώο Εκπαιδευτών του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ), να παρακολουθήσει το Πρόγραμμα και να επιτύχει στις εξετάσεις πιστοποίησης (Κόκκος, 2005: 125). Την περίοδο 2006-2007 παρακολούθησαν το Πρόγραμμα Πιστοποίησης περίπου στις 10.000 άτομα. Έκτοτε, το μητρώο του ΕΚΕΠΙΣ δεν έχει ανανεωθεί, με αποτέλεσμα χιλιάδες εκπαιδευτές που εργάζονται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στερούνται της δυνατότητας πιστοποίησης. Σήμερα, βρίσκεται σε εξέλιξη από τον διάδοχο φορέα του ΕΚΕΠΙΣ, τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), η διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης.



Ένα από τα Προγράμματα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε, το διάστημα μετά τη δημιουργία του μητρώου του ΕΚΕΠΙΣ, ήταν το Πρόγραμμα «*Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων*» του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) που εντασσόταν στο έργο «*Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτών και στελεχών διά βίου μάθησης*» της Γ.Γ.Δ.Β.Μ., που είχε σαν σκοπό την αναβάθμιση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτών και στελεχών της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ανάμεσα στους επιμέρους στόχους του Προγράμματος, για τους οποίους γίνεται λόγος στο κύριο μέρος της εργασίας, ήταν και η διδακτική μεθοδολογία, δηλαδή η μελέτη των εκπαιδευτικών τεχνικών, που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων, θέμα μείζονος σημασίας στην έρευνα μας.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τη σχέση των εκπαιδευτών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, με τις βασικές αρχές και τους όρους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, το ρόλο που καλείται να παίξει ο ίδιος και τις δυσκολίες που συναντά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, διερευνάται ο βαθμός που οι εκπαιδευτές ξεπερνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, η ικανότητά τους να σχεδιάζουν την κάθε εκπαιδευτική ενότητα σαν αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο εργάζονται, η ψυχολογική διάσταση της ομάδας που εκπαιδεύουν, ο βαθμός ενίσχυσης των ατόμων που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, η πραγματοποίηση ή μη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και κυρίως η συχνότητα χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Επιπρόσθετα, καίριο σημείο στην έρευνα μας είναι τα θετικά ή αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών, τα οποία αποτελούν τον κινητήριο ή ανασταλτικό παράγοντα για την επιλογή αυτών από τους εκπαιδευτές.

Σαν επιμέρους στόχος της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση όλων εκείνων των συνιστωσών που επηρεάζουν τους εκπαιδευτές στο να γνωρίσουν τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, να εξασκηθούν πάνω στην πρακτική εφαρμογή τους, και μέσω του κριτικού στοχασμού να προβληματιστούν, να αναθεωρήσουν και να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους ως προς την εφαρμογή των νέων μεθόδων διδασκαλίας. Ως συνιστώσες στην έρευνα μας θεωρούνται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων και οι γνώσεις τους πάνω στα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα του πεδίου.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

Το πρώτο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί το Θεωρητικό Πλαίσιο που περιλαμβάνει τους βασικούς όρους και αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στοιχεία τα οποία ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι σημαντικό να τα γνωρίζει πριν εισέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς είναι καθοριστικά για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Ερχόμενοι λοιπόν, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, είναι σημαντικό για την ομαλότερη εισαγωγή μας στα ζητήματα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, να γίνει αποσαφήνιση ορισμένων βασικών όρων του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ειδικότερα, ακολουθεί η παρουσίαση των όρων: Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Ενήλικος και Ενηλικιότητα, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

#### **1.1. Δια Βίου Μάθηση**

Η δια βίου εκπαίδευση ανήκει στους νεολογισμούς, που δημιουργήθηκαν προκειμένου να ξεπεραστούν κάποια σύμφυτα με τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» προβλήματα. Έχει χαρακτηριστεί ως: α) «συνεχιζόμενη εκπαίδευση»: αφορά ενήλικες που επέστρεψαν στην τυπική εκπαίδευση, και προγράμματα επιστημονικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, που αφορούν αρκετά μορφωμένους ενήλικες. β) «περιοδική εκπαίδευση»: το δικαίωμα των ατόμων να εισέρχονται και εξέρχονται στην εκπαίδευση κατά βούληση, είναι η βάση για την μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας). γ) «μη τυπική εκπαίδευση»: εξωσχολική εκπαίδευση, χαρακτηριζόμενη από αλληλεπίδραση και συμμετοχή ομάδων οποιασδήποτε ηλικίας. δ) «δια βίου εκπαίδευση»: εκπαίδευση ως τμήμα διεργασίας της ζωής και όχι ως απομονωμένες δραστηριότητες διδασκαλίας και μελέτης (Rogers, 1999: 54-6).

Υπάρχει ένα πλήθος ορισμών γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων. Από τη μελέτη τους προκύπτει ότι αφορά την σχεδιασμένη μάθηση που προσφέρεται σε άτομα ώριμα, όχι μόνο ηλικιακά αλλά και ψυχικά - πνευματικά, που έχουν αντίληψη της ταυτότητας τους, είναι υπεύθυνα και με κοινωνικές εμπειρίες. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαφοροποιούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και

πρέπει να γίνονται σεβαστά με μεθόδους που ενδυναμώνουν την αυτονομία τους, ώστε να αντιλαμβάνονται το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με την κρίση τους. Ταυτόχρονα, χάριν της αποτελεσματικότητας της μάθησης, προκρίνεται η παραμονή μέσα στα όρια ενός συγκεκριμένου πεδίου, με την εφαρμογή στοιχείων πειθαρχίας (Κόκκος, 2008: 31-2).

Η δια βίου μάθηση είναι: «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία μπορεί να αναληφθεί κατά τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής και εργασιακής οπτικής» (USBM, 2001: 10).

Σύμφωνα με τον Fischer (2000), η μάθηση δεν μπορεί πλέον να διχοτομείται σε ένα χώρο και χρόνο ως απόκτηση γνώσης (σχολείο) και σε ένα χώρο και χρόνο ως εφαρμογή της γνώσης (χώρος εργασίας). Οι σημερινοί πολίτες έχουν πλημμυρίσει με περισσότερες πληροφορίες από ό, τι μπορούν να χειριστούν, και οι αυριανοί εργαζόμενοι θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ περισσότερα από ό, τι κάθε άτομο μπορεί να διατηρήσει. Η δια βίου μάθηση αποτελεί ουσιαστική πρόκληση για την επιβίωση των μελλοντικών κοινωνιών μας. Είναι μια αναγκαιότητα και όχι μια δυνατότητα. Η δια βίου μάθηση είναι κάτι περισσότερο από την εκπαίδευση ή / και κατάρτιση των ενηλίκων· είναι νοοτροπία και στάση, μια πρόκληση να κατανοούν, να εξερευνούν, και να υποστηρίζουν νέες διαστάσεις της μάθησης, όπως η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, η συνεργατική μάθηση, και η οργανωτική μάθηση. Αυτές οι προσεγγίσεις πρέπει να υποστηρίζονται από τα νέα μέσα και τις καινοτόμες τεχνολογίες και συνεχώς να εξερευνούν νέα πλαίσια για τη μάθηση που απαιτούνται από τις βαθιές και ταχείες αλλαγές στην εργασία και την εκπαίδευση.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστούν οι έννοιες της εκπαίδευσης και μάθησης. Η εκπαίδευση παρότι περιλαμβάνει τη μαθησιακή διεργασία δεν είναι απλώς μάθηση. Η μάθηση είναι μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Η αρχική εκπαίδευση δεν καλύπτει επαρκώς την απαιτούμενη μάθηση για ολόκληρη τη ζωή ενός ανθρώπου. Η μάθηση είναι συνεχιζόμενη και άτυπη φυσική διαδικασία, που συντελείται σε τρία πεδία: κοινωνικοί ρόλοι, βιοποριστικές - επαγγελματικές δραστηριότητες και αυτό-εκπλήρωση. Τα τρία αυτά πεδία αλληλοεμπλέκονται, καθώς μια εκμάθηση κοινωνικών ρόλων ή του εργασιακού τομέα επιδρά και στην αυτό-ανάπτυξη μας (Rogers, 1999: 64-5). Η εκπαίδευση αφορά την ανάπτυξη της μάθησης και στόχος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να τους μάθουν πώς να μαθαίνουν και δη αποτελεσματικότερα (Rogers, 1999: 110). Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να παρέχει δομημένα προγράμματα κατευθυνόμενης μάθησης για άτομα όλων των ηλικιών, ενώ η δια βίου μάθηση συντελείται και χωρίς την συμβολή εκπαιδευτών, καθώς μαθαίνουμε καθημερινά, από κάθε δραστηριότητα. Οι αλλαγές που επιφέρει η μάθηση αφορούν την σκέψη, τη δράση, τα συναισθήματα. Δεν είναι μια έξωθεν παθητική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά μια

δυναμική διεργασία, που συντελείται ατομικά, δεν είναι υποχρεωτική, αλλά εκούσια επιδίωξη του ατόμου (Rogers, 1999: 117, 113).

## 1.2. Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Η κατάρτιση λογίζεται συνήθως σε αντιπαράθεση με την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον ορισμό της Unesco η εκπαίδευση ορίζεται ως: *«η οργανωμένη και σταθερή διδασκαλία σχεδιασμένη να μεταδίδει ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης, πολύτιμο για όλες τις δραστηριότητες της ζωής»*. Η κατάρτιση, σύμφωνα με τον Jarvis (1999) μπορεί να οριστεί ως: *«η διαδικασία με την οποία η γνώση μεταδίδεται μέσω μιας οργανικής και λειτουργικής θεώρησης της διαδικασίας μάθησης και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων της»* ή ως *«μια προγραμματισμένη και συστηματική ακολουθία της διδασκαλίας υπό επιτήρηση, με σκοπό να μεταδώσει δεξιότητες, γνώσεις, πληροφορίες και συμπεριφορές»* (Education and Training - IAIA, 2009).

Η εκπαίδευση σε αντίθεση με τις φυσικές μαθησιακές διεργασίες είναι μια τεχνητή δημιουργία, σχεδιασμένη για κάποιο σκοπό. Παρέχει οργανωμένες συνθήκες μάθησης και υποστήριξη, στοχευμένη στην αποτελεσματική μάθηση. Προϋποθέτει την ύπαρξη αφενός ενός φορέα και ενός εκπαιδευτή και αφετέρου ενός εκπαιδευόμενου. Και τα δύο μέρη αποσκοπούν σε ορισμένα αποτελέσματα, υπάρχει τόσο σκοπός, όσο και σχεδιασμός: ο εκπαιδευόμενος σχεδιάζει τη δική του μαθησιακή διεργασία και ο εκπαιδευτής ή ο φορέας σχεδιάζει το εγχειρίδιο ή το βιβλίο. Η εκπαίδευση αποτελείται από στοιχεία, που αλληλοσυνδέονται: 1) ο εκπαιδευτής - φορέας: ίδρυμα, οργανισμός, σύλλογος, και σε επίπεδο εκπαίδευσης ο εκπαιδευτής, που παρέχει την μαθησιακή δραστηριότητα. 2) ο συμμετέχων εκπαιδευόμενος: άτομο ή ομάδα. 3) ο ορισμός των στόχων και των επιδιώξεων. 4) η αλληλουχία των γεγονότων, που μαθαίνουν στους συμμετέχοντες πώς να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Τα στοιχεία αυτά δεν είναι στατικά, αλλά δυναμικά και μεταβαλλόμενα, καθώς ένας στόχος οδηγεί σε νέους. Ο εκπαιδευτής σχεδιάζει τη πορεία της δράσης με την οποία οι συμμετέχοντες θα οδηγηθούν στους στόχους και αυτοί με τη σειρά τους δραστηριοποιούνται προκειμένου να κατακτήσουν τους δικούς τους στόχους, που είναι να μάθουν (Rogers, 1999: 67-70).

Κάθε μαθησιακή δραστηριότητα αποτελεί μέρος ενός συνεχούς και υπόκειται στη καθοδήγηση "ευρέων" και "στενών" στόχων. Στο ένα άκρο υπάρχουν προγράμματα μάθησης που έχουν στενούς στόχους και αυτό που επιδιώκουν είναι να τεκμηριώσουν και να στηρίξουν ότι υπάρχει ένας ορθός τρόπος για να κάνει κανείς κάτι. Αυτού του είδους τα προγράμματα μάθησης

αναφέρονται επί το πλείστον στις δεξιότητες. Οι "ορθοί" τρόποι κατανόησης, συμπεριφοράς, που διδάσκουν, περιορίζουν και δεν ενθαρρύνουν την επιλογή. Αυτά τα προγράμματα μάθησης ανήκουν στην κατάρτιση. Στο άλλο άκρο υπάρχει η καθοδήγηση, όπου υπάρχει ένας σωστός τρόπος σκέψης ή ένα σύνολο αξιών και στάσεων. Η εκπαίδευση στέκεται στο μέσο των δύο αυτών άκρων, καθώς προάγει την επιλογή και θέτει ευρείς στόχους, καταδεικνύει ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι σκέψης και δράσης και αναπτύσσει τον αυτοπροσδιορισμό (Rogers, 1999: 73-4).

### 1.3. Οι όροι «Ενήλικος» και «Ενηλικιότητα»

Ο όρος «ενήλικος» όταν χρησιμοποιείται στις διαφορετικές καταστάσεις της ζωής του ανθρώπου, ενέχει και μια σειρά από διαφορετικές έννοιες. Είτε προσδιορίζει κάποιο στάδιο της ζωής του ατόμου, όταν το άτομο περνάει από την εφηβεία στην ενήλικη φάση ζωής, είτε προσδιορίζει την κοινωνική του κατάσταση, όταν το άτομο έχει συμπληρώσει τη μαθητεία του και ενσωματώνεται στην κοινωνία. Επίσης, η έννοια αυτή μπορεί να περιλαμβάνει ένα σύνολο ιδανικών και αξιών, την ενηλικιότητα. Αυτή είναι και η έννοια που θα αναλυθεί ακολούθως.

Υπάρχει η τάση λοιπόν, η έννοια ενήλικος να συνδέεται από τους περισσότερους από εμάς με την ηλικία. Ωστόσο, σε μια κοινωνία όπου οι νομικές και κοινωνικές ευθύνες ενεργοποιούνται σε διαφορετικές ηλικίες, ανατρέπουν την εγκυρότητα αυτής της τάσης. Αν εξετάσει κανείς και τη διεθνή βιβλιογραφία πάνω στο θέμα, θα διαπιστώσει την καθολική σύγκλιση στην άποψη ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης. Οι εποχές αλλάζουν όπως και οι καταστάσεις της ζωής. Ακόμη και η ηλικία που καθορίζει τον πολίτη ως ενήλικα ποικίλλει από χώρα σε χώρα (Rogers, 1999: 60).

Ο Jarvis αναφέρει ότι *«η ενηλικιότητα αποκτάται, όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο»* (1983, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 39).

Την ίδια άποψη πρεσβεύει ο Knowles, οποίος αναφέρει πως *«γινόμαστε ενήλικοι από κοινωνική άποψη, όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως οι ρόλοι του πλήρως απασχολούμενου, του συζύγου, γονέα, πολίτη που ψηφίζει κλπ. Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη, όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι»* (1998, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 39-40).

Η δυσκολία ορισμού του ενήλικου είναι ορατή. Μόλις το 1976 η UNESCO έδωσε το δικό της ορισμό πάνω στο θέμα του ποιος θεωρείται ενήλικος: «*Σύμφωνα μ' αυτήν ενήλικοι είναι εκείνοι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία στην οποία ζουν. Ο ενήλικος αναγνωρίζει τον εαυτό του και αναγνωρίζεται από τους άλλους ως τέτοιος*» (Rogers, 1999: 60-1). Αυτό που εξετάζεται για να συγκαταλεχθεί ένας άνθρωπος στην ομάδα των ενηλίκων, είναι το κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας.

Σύμφωνα με τον Rogers, τρεις είναι οι κύριες ομάδες ιδεών που χαρακτηρίζουν το άτομο ότι είναι στη φάση της ενηλικιότητας (Rogers, 1999: 60-2):

- *Της πλήρους ανάπτυξης.* Ο όρος της ενηλικιότητας συνδέεται με την έννοια της πλήρους ανάπτυξης. Η ωριμότητα παίζει καθοριστικό ρόλο για να χαρακτηριστεί κάποιος ως ενήλικος. Δεν αποτελεί απλώς μια κατάσταση, αλλά μια συνεχής διεργασία επιδίωξης. Το άτομο ολοένα προσπαθεί να αποκτήσει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικής ωρίμανσης, της πείρας, της προνοητικότητας, της επέκτασης.
- *Της αίσθησης προοπτικής.* Η αίσθηση προοπτικής γίνεται κατανοητή όταν εξετάσουμε το αντίθετο της ενηλικιότητας, την παιδικότητα. Όταν το άτομο δεν λαμβάνει σωστές κρίσεις για τον εαυτό του ή για τους άλλους. Αντίθετα, αυτή η αίσθηση προοπτικής που έχει το ενήλικο άτομο, το οδηγεί σε μια ισορροπημένη ένταξη στην κοινωνία, σε μια ισχυρή κριτική ικανότητα σκέψης.
- *Της υπευθυνότητας.* Ο ενήλικος είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του, τις αντιδράσεις του και την εξέλιξή του. Θα πρέπει να μπορεί να αποφασίζει, να είναι σε κάποιο βαθμό αυτόνομος, η συμπεριφορά του να είναι εκούσια και όχι ακούσια. Συχνά, έχει ευθύνη και για τις πράξεις των άλλων. Σ' αυτήν την ομάδα ιδεών, η ενηλικιότητα συνδέεται ως επί το πλείστον με στοιχεία αυτονομίας, υπεύθυνης λήψης αποφάσεων. Αυτή η άποψη ενισχύεται καθώς λέγεται ότι «*Η ενηλικιότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες*» (Tight, 2002: 15).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ενηλικιότητα θεωρείται από πολλούς ως ιδανικό. Ένα ιδανικό που δεν είναι καθορισμένο ότι θα κατακτηθεί ολοκληρωτικά, αλλά από τη φύση του δηλώνεται ενώπιον μας ξεκάθαρα. Και για το οποίο, ο άνθρωπος τείνει να επιλέγει τις πράξεις του και να καθορίζει τη συμπεριφορά του, αγωνιζόμενος διαρκώς να διατηρήσει τα στοιχεία της ενηλικιότητας του χαρακτήρα του, μια διαρκής κίνηση για ολοένα και μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό.

#### 1.4. Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων Ατόμων

Η "ενηλικιότητα" αποτελεί καθοριστική παράμετρος που λαμβάνεται υπόψη για τη δημιουργία, το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η επίτευξη της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών προγραμμάτων φέρνει δυναμικά στο προσκήνιο τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων που αποτελούν τους πυλώνες κατά τη δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, βασικοί θεμελιωτές του πεδίου που εξετάζουμε και που τις απόψεις τους θα τις παραθέσουμε παρακάτω, καθώς επίσης υπεύθυνοι προγραμμάτων και εκπαιδευτές, έχουν σαν πρωταρχικό μέλημά τους να κατανοήσουν σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων τους, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθετη και πολύπλοκη ενήλικη κατάσταση που βιώνουν, δημιουργούν προγράμματα όχι μόνο με σκοπό την απόκτηση γνώσεων και επέκτασης των ικανοτήτων τους, αλλά και *«την εμπλοκή τους σε μια διεργασία ενεργητικής συμμετοχής στην πορεία της μάθησης, η οποία ενισχύει την ωρίμανσή τους»* (Κόκκος, 2005/A: 37). Ωστόσο, σε περιπτώσεις όπου η ομάδα των ενηλίκων αντιδρά με παθητικότητα και υπεκφυγή, οι εκπαιδευτές καλούνται να εισάγουν τους εκπαιδευομένους τους σε μια συνεχή διεργασία διαπραγμάτευσης της αντίφασης που βιώνουν. Από τη μια μεριά, η κοινωνία προσδοκά την ενήλικη συμπεριφορά τους και απ' την άλλη, αυτοί αντιδρούν αντίστροφα. Αυτή λοιπόν, η διαδικασία διαπραγμάτευσης, με τον κατάλληλο χειρισμό από τον εκπαιδευτή, οδηγεί την ομάδα στην κατεύθυνση του αυτοπροσδιορισμού. Τέλος, σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (Κόκκος, 2005/A: 37), να ενυπάρχει στα εκπαιδευτικά προγράμματα *«η προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης»*, έχει σαν αποτέλεσμα η μαθησιακή διεργασία να παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής εκπαίδευσης.

Ακολούθως, επισημαίνονται οι βασικές απόψεις/ κριτήρια των ερευνητών που ανάγουν την εκπαίδευση σε «ενηλίκων»:

- *η μαθησιακή μέθοδος που χρησιμοποιείται. Κατά τον Rogers (2002α, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 41), όταν ένα πρόγραμμα αντιμετωπίζει τους εκπαιδευομένους του ως ενήλικα, πεπειραμένα, υπεύθυνα, ισορροπημένα άτομα, τότε συγκαταλέγεται στην «Adult Education» δηλαδή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όταν όμως δεν τους δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στη μαθησιακή διεργασία και δε θεωρούνται άξιοι εμπιστοσύνης από τον εκπαιδευτή τους για να αναλάβουν μόνοι τους τον έλεγχο της μάθησής τους, πρόκειται για «Education of Adults» δηλαδή Εκπαίδευση Ηλικιακά Ενηλίκων (Κόκκος, 1999/A: 33 & Κόκκος, 2005: 41).*

Την ίδια άποψη υιοθετεί και ο Wiltshire (1976, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004: 52), καθώς θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να διεξάγεται με ενήλικο τρόπο.

- *δεν πρέπει το πρόγραμμα εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτές, να μεταχειρίζονται τους ενηλίκους σαν να ήταν παιδιά.* Την άποψη αυτή την υιοθετεί ο Knowles (1998, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 41), θεωρώντας ότι ο διδάσκων δεν έχει την απόλυτη ευθύνη να αποφασίζει για το τι θα διδαχθεί, πως θα διδαχθεί, τότε θα διδαχθεί και αν αφομοιώθηκε.
- *πρέπει να παρουσιάζει κάποια στοιχεία αυτοδιάθεσης* (Brookfield 1986, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 41).

Ο ΟΟΣΑ απ' τη μεριά του πρότεινε να συγκαταλέγονται στον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων προγράμματα, στα οποία: α) συμμετέχουν άτομα που έχουν υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και β) η κύρια δραστηριότητά τους δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Ωστόσο, η δυσκολία κατά την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διατηρείται, καθώς υπάρχουν ενήλικες που βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης από την οικογένεια, δίχως να έχουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης αυτοδύναμων επιλογών ζωής, και ενήλικες που παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης και δεν έχουν άλλη επαγγελματική απασχόληση (Rogers, 2002 & Κόκκος, 2005: 41-42).

Η UNESCO από την άλλη, χρησιμοποιεί τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» για κάθε εκπαιδευτική διεργασία, οποιουδήποτε περιεχομένου, επιπέδου, ή και μεθόδου που χρησιμοποιεί, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, και αφορά σε μια διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία. Στόχος της εκπαίδευσης αυτής της μορφής είναι το άτομο να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, να βελτιώσει τα τεχνικά και επαγγελματικά του προσόντα ή να βρει άλλες διεξόδους και προοπτικές για τη ζωή του, ένα καινούριο ξεκίνημα, αλλάζοντας στάση ή συμπεριφορά, και εστιάζοντας στην πλήρως προσωπική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Rogers, 2002: 56).

Κλείνοντας, το Advisory Council for Adult and Continuing Education (ACADE) θεωρεί ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων συγκαταλέγεται κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιείται μετά την αρχική εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο που έχει σαφώς διοικητικό-θεσμικό χαρακτήρα το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει την εκπαίδευση του ατόμου που ξεκινά από το νηπιαγωγείο, προχωρά στο σχολείο, δηλαδή την υποχρεωτική εκπαίδευση και συνεχίζει παίρνοντας διάφορες μορφές, όπως: την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα βρετανικά κολέγια που μοιάζουν με τα ΙΕΚ, ιατρικές και στρατιωτικές σχολές κ.α. (Rogers, 2002: 56 & Κόκκος, 2005: 42).



## 1.5. Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Για την ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1998) «η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτή που χαρακτηρίζει πρωτίστως τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και τα διαφοροποιεί από τα παραδοσιακά. Η μεθοδολογία αυτή παρέχει τη δυνατότητα στον φοιτητή να χρησιμοποιεί την κατοικία του ως κύριο χώρο μάθησης και να επιλέγει ο ίδιος το χρόνο και τον ρυθμό στον οποίο μαθαίνει». Κοινά χαρακτηριστικά όλων είναι: α) Διαχωρισμός του διδάσκοντα και διδασκομένου στο χώρο ή χρόνο ή και στα δύο. β) Το είδος αυτό της μάθησης είναι διαπιστευμένο ή πιστοποιημένο από κάποιο ίδρυμα ή οργανισμό και διαφέρει από την μάθηση κατά μόνας, καθώς αυτή δεν παρέχει επίσημη αναγνώριση. γ) Χρησιμοποιεί μικτά μέσα εκπαίδευσης: ραδιοφωνικές, τηλεοπτικές εκπομπές, κασέτες ήχου, έντυπα, βίντεο, Η/Υ, τα οποία πριν τη χρήση δοκιμάζονται και επικυρώνονται. δ) Η αμφίδρομη επικοινωνία διδασκόντων διδασκομένων επιτρέπει την αλληλεπίδραση και αντιπαρατίθεται με την παθητική λήψη μηνυμάτων. Η επικοινωνία μπορεί να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη. ε) Δίνει την δυνατότητα συνάντησης πρόσωπο με πρόσωπο με τον καθηγητή, αλληλεπίδρασης μεταξύ σπουδαστών, μελέτης σε βιβλιοθήκη και εργαστηριακές - πρακτικές συνεδρίες. στ) Χρήση βιομηχανικών διαδικασιών: για μεγάλης κλίμακας ανοιχτής και εξ αποστάσεως μαθησιακές διαδικασίες, αναθέτει καθήκοντα σε διαφορετικούς υπαλλήλους που εργάζονται μαζί, ως ομάδες ανάπτυξης (The Commonwealth of Learning, 2000).

Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί και εξαπλωθεί λόγω των εξής πλεονεκτημάτων (Perraton, 2000: 2-3): 1) Είναι οικονομική: δεν απαιτούνται σχολικά κτίρια και οι διδάσκοντες και οι διαχειριστές έχουν υπ' ευθύνη τους περισσότερους σπουδαστές από όσους μπορούν να φιλοξενηθούν σε ένα σχολείο. 2) Είναι ευέλικτη: οι άνθρωποι που εργάζονται έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν στο σπίτι τους, την ώρα που εκείνοι μπορούν, χωρίς να χρειάζεται να μετακινηθούν από την εργασία τους για μεγάλη χρονική περίοδο. 3) Μπορεί να λειτουργήσει σε μεγάλες αποστάσεις και να εξυπηρετήσει ένα ευρέως διασπαρμένο σώμα σπουδαστών.

Από τη διασάφηση των όρων ανοιχτή εκπαίδευση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκύπτει ότι η ανοιχτή εκπαίδευση πραγματοποιείται από απόσταση, οι σπουδαστές μελετούν μόνοι τους, χωρίς δια ζώσης μαθήματα ή δια αλληλογραφίας, αλλά μπορεί και να πραγματοποιηθεί και σε μια αίθουσα διδασκαλίας, όπου οι διδασκόμενοι εργάζονται μόνοι τους (ή σε ομάδα αλληλεπιδρώντας) και με το δικό τους ρυθμό πάνω σε κάποιο εκπαιδευτικό υλικό, που τους έχει διανεμηθεί. Υπό αυτή την έννοια η ενασχόληση με τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι τόσο σημαντική. Αυτό

που προέχει είναι το περιβάλλον και το μαθησιακό υλικό να παρέχουν αποτελεσματικά ευκαιρίες μάθησης, ανεξαρτήτως της απόστασης του εκπαιδευόμενου από την πηγή της γνώσης. Η ευελιξία στη μαθησιακή διεργασία, το δικαίωμα επιλογής και ελέγχου (επιλογή του δικού τους ρυθμού στη μελέτη, του τόπου και χρόνου μελέτης και των διαδικασιών μάθησης, όπως στόχος για την ολοκλήρωση του προγράμματος, συστηματική επανάληψη, εστίαση στα δύσκολα σημεία), που παρέχεται στους εκπαιδευόμενους, εξαιρούν την χρήση του όρου ευέλικτη εκπαίδευση (Race, 1998: 27-9).

Για την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές, συμβατές με τη χρήση νέων τεχνολογιών είναι οι: 1) Άμεση εκπαίδευση: το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζεται με μικρά βήματα, ενδιάμεσα ελέγχεται το επίπεδο κατανόησης και ενεργούς συμμετοχής των σπουδαστών. 2) Συνεργατική μάθηση: εργασία κατά ομάδες σε θέματα ακαδημαϊκού υλικού. Παραλλαγές της είναι η STAD, όπου η ομάδα με φύλλα εργασίας αλληλοβοηθείται στη μελέτη του υλικού και αξιολογούν με τεστ την επίδοσή τους και η «ερευνητική ομάδα», όπου επιλέγουν ένα θέμα, το σχεδιάζουν ως διδακτική ενότητα και το παρουσιάζουν στην εικονική τάξη. 3) Ενεργητική μάθηση: αυτό-ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης μέσω των εμπειριών του ατόμου και της αλληλεπίδρασης του με τον κόσμο, της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης (ως σκόπιμες συμπεριφορές). Αποδυναμώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτή, που γίνεται ή καθοδηγητής ή φροντιστής. 4) Εποικοδομητική μάθηση: οικοδόμηση της γνώσης με προσαρμογή των νέων στοιχείων στα παλιότερα, δίνοντας μια προσωπική ερμηνεία. Ο διάλογος εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου είναι δυναμικός και σωκρατικού τύπου. 5) Αντιληπτικότητα του γνωστικού αντικειμένου: κατανόηση της διαδικασίας που χρησιμοποιούν οι ειδικοί για τη διαχείριση σύνθετων εργασιών. Απαιτεί την εξωτερίκευση εσωτερικά διενεργούμενων λειτουργιών. 6) Μάθηση διαμέσου της ανακάλυψης: ο εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον εξερευνώντας. Ότι ανακαλύπτει το κατανοεί και το θυμάται καλύτερα (Παντάνο- Ρόκου, 2001: 204-7).

## Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί στην αποσαφήνιση των βασικών όρων της Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η Δια Βίου Μάθηση διαφοροποιείται από την Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς σύμφωνα με τους διάφορους ορισμούς που παρατέθηκαν αποτελεί τμήμα της διεργασίας της ζωής με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων ενός ατόμου, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις εργασιακές, κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις της κοινωνίας της οποίας είναι ενεργό μέλος. Ενώ, η Εκπαίδευση και δη η Εκπαίδευση των ενηλίκων ατόμων, παρέχει οργανωμένες συνθήκες μάθησης σε ώριμα άτομα, όχι μόνο ηλικιακά αλλά και ψυχικά, για τις οποίες έχει προηγηθεί άριστος σχεδιασμός με στόχο την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Βέβαια, ο σχεδιασμός Προγραμμάτων που απευθύνεται σε άτομα που έχουν περάσει στη φάση της ενηλικιότητας, δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς λαμβάνει υπόψη την επέκταση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την προοπτικής της προσωπικής τους ανάπτυξης. Ένα σύστημα εκπαίδευσης που επιλέγουν αρκετοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι, κυρίως εξ αιτίας της ευελιξίας του, είναι η ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία διαφοροποιείται από τα παραδοσιακά συστήματα.

Έχοντας αντιληφθεί του βασικούς όρους του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι σημαντικό να γνωρίσουμε τις απόψεις σπουδαίων θεωρητικών που ασχολήθηκαν με τη μάθηση των ενηλίκων ατόμων. Οι θεωρίες που ανέπτυξαν επηρέασαν μεταγενέστερους μελετητές, αλλά και εκπαιδευτές, που είτε τις ενστερνίζονταν και ακολουθούσαν τις κατευθυντήριες γραμμές τους, είτε τις αμφισβητούσαν και τις απέρριπταν.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°: ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση των βασικών θεωριών μάθησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η γνώση αυτών των θεωριών από τη μεριά του εκπαιδευτή είναι σημαντική, καθώς τον βοηθούν να κατανοήσει τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Επίσης, ως σημειωθεί πως οι θεωρίες αυτές ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούσαν την κάθε χρονική περίοδο, επηρέαζαν τον τρόπο διδασκαλίας πολλών εκπαιδευτών ενηλίκων, εφόσον στόχευαν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, οι θεωρίες στις οποίες θα επικεντρωθούμε είναι η Ανδραγωγική του Malcolm Knowles, η Προσωποκεντρική του Carl Rogers, η Κοινωνική Αλλαγή του Paulo Freire, η Μετασχηματίζουσα του Jack Mezirow.

### **2.1. Η θεωρία της Ανδραγωγικής (Malcolm Knowles)**

Από το 1833 χρησιμοποιήθηκε ο όρος Ανδραγωγική για να υποδηλώσει την αγωγή του ενήλικα άνδρα, δηλαδή όταν βρίσκεται πέρα από την ηλικία του παιδιού. Διαφέρει από τις προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής αλλά τίθεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων στο ίδιο αξιακό επίπεδο με αυτήν, καθώς μελετώνται και ερευνούνται μέθοδοι και προσεγγίσεις που αφορούν στην εκμάθηση γνώσεων των ενήλικων ατόμων, χωρίς να ισοσκελίζονται με τις πρακτικές αγωγής των παιδιών. Το 1926 η Ανδραγωγική θεμελιώθηκε σαν θεωρία από τον E. Lindeman, αλλά ουσιαστικά αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 από τον Malcolm Knowles (1913-1997), και επικράτησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του 80 ως «η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενηλίκους να μαθαίνουν». Ο ίδιος ο M. Knowles την εντάσσει στην σφαίρα των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την θεωρεί «ολοκληρωμένη θεωρία μάθησης ενηλίκων» (Knowles, 1978 όπ. αναφ. στο Cross, 1981: 223).

Σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής, το άτομο οδεύοντας προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει έναν σημαντικό αριθμό εμπειριών και μέσω της μάθησης ως μιας δια-δραστικής διεργασίας ερμηνεία, οδηγείται στο συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων του. Ο Knowles (1990) θεωρεί ότι η εμπειρία για τους ενήλικες χρησιμεύει στο να προσδιορίσουν ποιοί είναι, να δημιουργήσουν τη δική τους αντίληψη για την ταυτότητά τους. Γι' αυτό και όταν παρατηρείται από τον εκπαιδευτή, υποτίμηση ή αγνόηση αυτής της εμπειρίας, υποδηλώνεται με αυτήν τη συμπεριφορά αγνόηση του προσώπου, όχι απλώς της εμπειρίας (Rogers, 1999: 94-5).

Οι βασικές παραδοχές σχετικά με την ενήλικη μάθηση που στηρίζεται η συγκεκριμένη θεωρία είναι η ανάγκη των ενηλίκων να γνωρίζουν για ποιο λόγο πρέπει να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία της μάθησης, να αυτό-καθορίζονται, παίρνοντας οι ίδιοι τις αποφάσεις για τη ζωή τους και ταυτόχρονα να τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι ανάλογα. Έτσι λοιπόν, καθώς εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία κουβαλώντας ένα μεγάλο και πολυσύνθετο απόθεμα εμπειριών, θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις που σχετίζονται με τη δική τους πραγματικότητα. Είναι αντιληπτό λοιπόν, ότι οι μαθησιακοί προσανατολισμοί των ενηλίκων δεν έχουν ως επίκεντρο την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά το πρόβλημα αυτό καθ' αυτό, γι' αυτό και δίνεται έμφαση στη βιωματική μάθηση. Και τέλος, λόγος γίνεται για τα πιο σημαντικά κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων που είναι τα εσωτερικά, όπως η ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τα εξωτερικά κίνητρα (προαγωγή, καλύτεροι μισθοί κτλ.) (Knowles, 1998, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005/A: 50-1).

Με βάση τις παραδοχές της Ανδραγωγικής υιοθετούνται και μια σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες σχετίζονται με τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκόμενων, την ελευθερία έκφρασης, τη φιλικότητα που πρέπει να διακατέχει το μαθησιακό κλίμα οποιουδήποτε προγράμματος. Τα εκπαιδευτικά πρόγραμμα οικοδομείται το δίχως άλλο, με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπου συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της πραγματοποίησής του και για να γίνει αυτό ο εκπαιδευτής ενέχει περισσότερο τη θέση του συντονιστή των ενεργειών, τη θέση μιας "προσιτής" πηγής γνώσεων όπου οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι εκείνες που προάγουν την ευρετική πορεία προς τη γνώση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή (Knowles 1970, 1975, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 49-50).

Πολλοί μελετητές έχουν ασκήσει μεγάλη κριτική στη θεωρία του Knowles. Βασικό σημείο επαφής των διάφορων απόψεων που έχουν καταγραφεί σχετίζεται με τη μη τεκμηριωμένη ακροθιγώς επαλήθευση των στοιχείων της θεωρίας, όπου κατά τον Brookfield (1986, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 51) μόνο η μία παραδοχή σχετικά με την εμπειρία είναι θεμελιωμένη, και κατά τον Jarvis (2004: 144) η Ανδραγωγική θεωρία εμπεριέχει μία ιδεολογική και ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να αποτελεί θεωρία ή μέθοδο της διδασκαλίας. Ο ίδιος μάλιστα υποστηρίζει ότι η Ανδραγωγική δεν αποτελεί παρά μόνο κατευθυντήριες γραμμές για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Jarvis, 1985, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 51).

Η πιο σημαντική βέβαια κριτική που της έχει ασκηθεί, είναι οι τάσεις αυτό-καθορισμού που έχουν παιδιά και έφηβοι, επισημαίνοντας ότι δεν είναι μόνο οι ενήλικες που διαθέτουν εμπειρίες, αλλά και τα παιδιά. Αυτές λοιπόν οι εμπειρίες μπορούν να αξιοποιηθούν ως πηγές μάθησής τους. Ο

Jarvis (2004: 140-5) για το ίδιο θέμα, κάνει λόγο για την αντιληπτικότητα των παιδιών και τα κίνητρα μάθησής τους, που ενδεχομένως σχετίζονται με φαινόμενα προβληματικά για τα ίδια. Από την άλλη, εξηγεί πως το χαρακτηριστικό του αυτό-καθορισμού δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να στηριχθεί σε αυτό μια διαφορετική προσέγγιση για την εκπαίδευσή τους. Επίσης, επισημαίνεται ότι δεν είναι δυνατόν να εκπαιδευτούν όλοι οι ενήλικοι, ώστε να καταφέρουν να γίνουν αυτό-κατευθυνόμενοι. Αρκετοί είναι εκείνοι που δεν έχουν ωριμάσει, με αποτέλεσμα μπαίνοντας στην εκπαίδευση, να επιζητούν την εξάρτηση από τον καθηγητή και να αναμένουν να αντιμετωπιστούν σαν παιδιά.

Ένα άλλο σημείο που η θεωρία αυτή αφήνει ανοιχτό και οδηγεί σε εντελώς αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που προσδοκά ο Knowles, είναι οι επιρροές που δέχεται το άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο. Ο Rogers (1999: 93) παρατηρεί πως οι πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν σε πολλές κοινωνίες, εμποδίζουν την ανάπτυξη σε ορισμένες ομάδες ατόμων (π.χ. σε γυναίκες, ειδικά έγγαμες) των ικανοτήτων που απαιτούνται για τη χειραφέτηση. Αποτέλεσμα αυτού, αποτελεί η μειωμένη τάση για αυτό-καθορισμό λόγω της καταπίεσης που υφίστανται, κοινωνικής είτε πολιτισμικής (Brookfield, 1986, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 51-2).

## **2.2. Η Προσωποκεντρική Θεωρία (Carl Rogers)**

Στην ίδια ανθρωπιστική προσέγγιση κινείται και η θεωρία που ανέπτυξε ο ψυχολόγος C. Rogers (1902-1987). Η θεωρία της προσωπικότητας διαμορφώθηκε σταδιακά μέσα από πειραματικές διαδικασίες αλλά και από τη πίστη του στις αρχές της φαινομενολογικής φιλοσοφίας (Dearing, 2011). Η ονομασία «προσωποκεντρική» που της έδωσε ο ίδιος ο Rogers, είναι για να δηλώσει ότι στόχος της συμβουλευτικής και εκπαιδευτικής διεργασίας είναι η ενδυνάμωση του ανθρώπου ως προσώπου με την πλήρη ενεργοποίηση όλων των ψυχοφυσικών του δυνάμεων για να καταστεί ο ίδιος δημιουργός της προσωπικής του ζωής (Κοσμόπουλος, 1990: 111-2).

Ο ίδιος (Rogers, 1961, όπ. αναφ. στην Πύλη της Ψυχολογίας) πιστεύει στη θετική φύση του ανθρώπου που δοκιμάζει την πραγματικότητα με το δικό του υποκειμενικό άξονα αναφοράς και θεωρεί ότι για να καταλάβει κανείς καλύτερα τον τρόπο συμπεριφοράς των ατόμων, θα πρέπει να εξετάσει το ενδότερο πλαίσιο αναφοράς τους. Ο Rogers (1977, όπ. αναφ. στην Πύλη της Ψυχολογίας) χαρακτηρίζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά, ως «εξαιρετικά λογικό» και ότι η βασική κινητήρια δύναμη που οδηγεί στην αλλαγή του ατόμου είναι η τάση του για πραγμάτωση (ολοκλήρωση), να διατηρήσει και να επεκτείνει την εμπειρία του. Η τάση

αυτή είναι έμφυτη και αν και δύναται να καταπιεστεί, δεν δύναται να καταστραφεί χωρίς την καταστροφή του οργανισμού.

Ένα σημείο αντίθεσης με τη θεωρία του Knowles, είναι η πλήρης επίγνωση του για την επίδραση που ασκούν στο άτομο οι ακατάλληλες ψυχολογικές συνθήκες, οι οποίες εμποδίζουν τη διαδικασία αυτό-πραγμάτωσης και τις περισσότερες των περιπτώσεων, τον καθιστούν ένα άτομο ανώριμο, σκληρό, καταστρεπτικό (Rogers, 1961, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005/A: 55-8). Συνεπώς, η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει ώστε να προσφέρονται στον άνθρωπο ευνοϊκές συνθήκες εξέλιξης, υποστηρικτικό κλίμα και κατανόηση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων τους. Η θέση του εκπαιδευτή δεν είναι να καθοδηγεί, να ελέγχει ή να μεταβιβάζει γνώσεις, αλλά να συντονίζει τη μαθησιακή διεργασία, να απελευθερώνει την ενέργεια των εκπαιδευομένων του και να μετατρέπεται σε διευκολυντής (facilitator) της διεργασίας της μάθησης. Για να καταστεί αυτό δυνατόν και η δυναμική του εκπαιδευτή να είναι τέτοια, πρέπει καταρχήν να καλλιεργηθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη και οικειότητα, να υπάρχει έμπρακτο και γεμάτο ενσυναίσθηση ενδιαφέρον, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εμπιστεύονται περισσότερο τις εσωτερικές τους δυνάμεις, γεγονός που αποτελεί την απαρχή της πορείας προς την ωριμότητα (Κόκκος, 2005: 52-5).

Η προσέγγιση του Rogers, όσον αφορά στις αρχές μάθησης και στο ρόλο του εκπαιδευτή, αποτελεί μια σημαντική πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, παρ' ότι δεν παρέχει μια ολοκληρωμένη θεωρία για τη μάθηση ενηλίκων (Jarvis, 2004: 151). Ωστόσο, απ' τη μια, η απουσία συστηματικής αξιοποίησης εμπειριών που αποσκοπεί στο μετασχηματισμό παγιωμένων στάσεων και δυσλειτουργικών αντιλήψεων και από την άλλη, η απουσία διερεύνησης του κοινωνικό-πολιτισμικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται οι εκπαιδευόμενοι, το οποίο σχετίζεται είτε με την υποκίνηση, είτε την αποθάρρυνση τους, τόσο απέναντι στη μάθηση όσο και στη διαμόρφωση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, φαίνεται ότι αποτελεί σημαντική αδυναμία της συγκεκριμένης προσέγγισης (Κόκκος, 2005: 55).

### **2.3. Η Εκπαίδευση και Κοινωνική Αλλαγή (Paulo Freire)**

Στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων μέχρι τη δεκαετία του '60 υπήρξαν πολλοί μελετητές, όπως ο Lindeman, Tawney, Yeaxlee, Coady κ.ά. που προσέγγισαν το ζήτημα του κριτικού στοχασμού. Στις δεκαετίες του 1960-1980 κυρίως στην Λατινική Αμερική αναπτύχθηκε το κίνημα της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, μέσα από τα κείμενα του Paulo Freire, όπου ήταν ο πρώτος που επεξεργάστηκε το ζήτημα αυτό, τόσο από τη θεωρητική όσο και από την πρακτική του

άποψη. Η εκπαίδευση όπως την αντιλαμβάνεται ο Freire, χαρακτηρίζεται ως πολιτιστική δράση για την ελευθερία κι αποτελεί το μέσο για κάθε πολιτική και κοινωνική αλλαγή (Νάσαινας & Τσίγκα, 2006: 113).

Ο Freire (1921-1997) ανέπτυξε μια συγκροτημένη και βαθιά ανθρωπιστική θεωρητική προσέγγιση και εκπαιδευτική πρακτική, ενώ παράλληλα ασχολούνταν με την καταπολέμηση του αναφαλβητισμού, και 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). Ο ίδιος πρωτοστατούσε στη δημιουργία κινημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην πατρίδα του (Ρεσίφε της Βραζιλίας), καθώς και σε χώρες όπως η Νικαράγουα, η Χιλή, η Γουινέα κ.ά. και οι ιδέες του επηρέασαν πολλούς εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και φεμινιστικά, συνδικαλιστικά κινήματα στην Ευρώπη, Β. Αμερική, και Αυστραλία (Findsen, 2007, όπ. αναφ. στο Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 74).

Η άποψη του Freire είναι ότι τα αλλοτριωμένα άτομα έχουν ασαφή αντίληψη των κοινωνικοπολιτικών δομών και δυνάμεων που καθορίζουν τη ζωή τους, καθώς γοητευμένα από το βίο της κυρίαρχης τάξης, υιοθετούν αξίες και πρότυπα που δεν ανήκουν στη δική τους πνευματική κληρονομιά και φαντάζονται ότι ανήκουν σε μια πραγματικότητα η οποία δεν αντιστοιχεί σε αυτή που βιώνουν αντικειμενικά (Κόκκος, 2005: 56). Επιχείρησε επομένως, να ενθαρρύνει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες να αναλάβουν τη συλλογική δράση, επανεξετάζοντας τις συνθήκες που καθορίζουν τη ζωή τους, και διαμορφώνοντας νέες αντιλήψεις που αντιστοιχούν στα ζωτικά συμφέροντά τους, στοιχεία που θα μπορούσαν να τους οδηγήσουν σε κοινωνική αλλαγή (Βεργίδης & Κόκκος, 2010: 75).

Η «Παιδαγωγική των καταπιεζομένων» που χρησιμοποίησε ο Freire, στην προσπάθειά του να καταπολεμήσει τον αναλφαβητισμό, στηριζόταν στη γλώσσα, στη συζήτηση και σε μια δημοκρατική διαδικασία των περιεχομένων. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο εκπαιδευτικός θέτει τα προβλήματα για παρατήρηση, αλλά δεν ορίζει τους όρους του προβλήματος και της επίλυσής του. Οι μεταξύ τους ρόλοι αναδιατυπώνονται, όπου ο δάσκαλος είναι και μαθητής και ο μαθητής είναι και δάσκαλος. Ο εκπαιδευτής διαμορφώνει εμπειρίες τις οποίες ουσιαστικά διδάσκεται με τους μαθητές του (Freire, 2002: 80). Για να επιτύχει λοιπόν μια ομαλή πορεία προς την γνώση για τους καταπιεσμένους, στηρίχθηκε στον εντοπισμό ενός ρεαλιστικού λεξιλογίου που αποτελείτο από πολιτιστικά χαρακτηριστικά, με σκοπό να διδάξει σε ενηλίκους την ανάγνωση μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της αφύπνισης των συνειδήσεών τους (Καψάλης & Παπασταμάτης 2002: 98). Καθ' αυτόν τον τρόπο, επιλέγονται σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες και τον εκπαιδευτή, ορισμένες



«παραγωγικές λέξεις» που έχουν ιδιαίτερο νόημα για εκείνους γιατί αναπαριστούν την υπαρξιακή τους κατάσταση και περιέχουν ευθείες αναφορές στις συνθήκες που αντιμετωπίζουν (Κόκκος, 2005: 61). Στο τέλος, οι συμμετέχοντες γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν, ενώ ταυτόχρονα έχουν επεξεργαστεί σε βάθος τις εμπειρίες που απορρέουν από την κοινωνικοπολιτική τους πραγματικότητα.

Επίσης, κατά τον Freire, ρόλος του εκπαιδευτή είναι να υποκινεί το διάλογο, ο οποίος προωθεί την ισοτιμία, στηρίζεται στο σεβασμό, την αγάπη και την ανοχή και αποτελεί πρωτεύον στοιχείο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μαθητή. Αν δεν έχουν καλλιεργηθεί αυτά τα στοιχεία, δε μπορεί να αναπτυχθεί και κριτική στάση πάνω στα θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση και σχετίζονται με το ιστορικο-πολιτιστικό πλαίσιο των εκπαιδευομένων (Freire, 2005: 41). Ο Freire αντιμετώπιζε τη στιγμή του διαλόγου ως στιγμή μετασχηματισμού, που έχει σαν στόχο τη συνειδητοποίηση. Η συνειδητοποίηση είναι αποτέλεσμα συνδυασμού πράξεων και παρατηρήσεων οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε ελεύθερες και αυτόνομες συνθήκες μάθησης. Έτσι λοιπόν, ο ενήλικος μπορεί να συνειδητοποιεί την κατάσταση και τα προβλήματά του και μέσω της γνώσης να απαλλαγεί από κάθε μορφή καταπίεσης (Jarvis, 2005α: 363). Ενδεικτικά, αναφέρεται η άποψη ότι η επίγνωση που αποκτάται μέσα στη χειραφετική εκπαιδευτική διεργασία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την πράξη. Οι εκπαιδευόμενοι, λοιπόν, οι οποίοι βρίσκονται σε κατάσταση αυθεντικής εκπαίδευσης, αναμένεται να συνειδητοποιήσουν τον απατηλό τρόπο ζωής τους και να δράσουν πολιτικοκοινωνικά με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005: 57). Απ' την άλλη μεριά, οι εκπαιδευόμενοι, όταν δε γνωρίζουν τη σημασία "των περιεχομένων" της εκπαίδευσης τους, είναι αδύνατον να μάθουν, γιατί δεν τα κατανόησαν αρκετά, ώστε να είναι σε θέση μέσω του κριτικού στοχασμού να αναστοχαστούν και να δράσουν πάνω στον κόσμο με σκοπό να τον αλλάξουν (Freire, 2005: 82).

Ο Freire επιζητούσε την ανατροπή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Για το λόγο αυτό, κατά τον Jarvis, η θεωρία του Freire αντιμετωπίζεται κυρίως ως πολιτική παρά ως μια ακόμη θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων και η άποψή του στηρίζεται στην κεντρική του θέση ότι καμιά εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη και πρέπει αυτή να οδηγεί στη χειραφέτηση (Jarvis, 2004: 133-4). Παρόλα αυτά, η θεωρία του Freire έχει επηρεάσει πολλούς σύγχρονους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι ο Mezirow που την θεωρία του θα αναλύσουμε παρακάτω.

Η κριτική που δέχτηκε η θεωρία του Freire βασίζεται κυρίως στο γεγονός ότι η μεταφορά του μοντέλου αυτού στις δυτικές κοινωνίες τίθεται συχνά υπό αμφισβήτηση. Οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της Λατινικής Αμερικής που χαρακτήριζαν εκείνη την εποχή

διαφέρουν κατά πολύ από εκείνες των δυτικών κοινωνιών που είναι πολύ πιο σύνθετες. Συγκεκριμένα, οι κυρίαρχες αντιλήψεις και αξίες του δυτικού κόσμου είναι βαθιά εμφυτευμένες στη συλλογική συνείδηση και τις ενστερνίζεται η μεγαλύτερη πλειοψηφία του πληθυσμού, την οποία το κυρίαρχο σύστημα έχει εμπλέξει στη διαμόρφωσή τους. Έτσι λοιπόν, δεν διαφαίνονται πάντοτε με σαφήνεια οι ορθές κατευθύνσεις της κοινωνικής αλλαγής. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος, η εκπαίδευση στις κοινωνίες αυτές, δεν οδηγείται αναπόφευκτα σε ανατρεπτική πολιτική δράση, αλλά συνήθως η κριτική συνειδητοποίηση εξαντλείται σε εσωτερικές αλλαγές στην προσωπικότητα ή σε δράσεις που αφορούν σε επιμέρους τομείς της επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής, αλλά όχι σε όλο το κοινωνικό-οικονομικό σύστημα.

Παρόλα αυτά, το έργο του Freire προσεγγίζει σε βάθος το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων στις Χώρες του Τρίτου Κόσμου τόσο πρακτικά, όσο και θεωρητικά, αλλά και περιέχει πλήθος πολύτιμων στοιχείων για τον κριτικό στοχασμό και τη σύνδεσή του με την πράξη, τα οποία ακόμα και σήμερα τροφοδοτούν τους θεσμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων που ακολουθούν την ανθρωπιστική κατεύθυνση (Κόκκος, 2005: 59-61).

#### **2.4. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Jack Mezirow)**

Η μετασχηματίζουσα μάθηση που αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θεωρείται σήμερα η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά, ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. 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. Βασικοί πυλώνες της θεωρίας και της πρακτικής της μετασχηματίζουσας μάθησης θεωρούνται: η νοηματοδότηση της εμπειρίας μέσω του κριτικού στοχασμού, ο στοχαστικός διάλογος, και η συνειδητή χειραφετική πράξη (Merriam & Caffarella, 1999: 321).

Κύριος εκφραστής της θεωρίας αυτής είναι ο Jack Mezirow, στον οποίο οφείλει τη σύλληψη, το όνομα, τις βασικές έννοιες, την αρχική διατύπωση, την ανάπτυξή της μέχρι και τη φάση της ωριμότητας. Προτάθηκε από τον αμερικανό καθηγητή στο τέλος της δεκαετίας του '70 (Mezirow, 1978) και στις αρχές της δεκαετίας του '80 (Mezirow, 1981) ως μια κριτική θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων και ως θεωρία αξιοποιεί επίσης 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.α. (Κόκκος, 2005: 75).

Απαρχή της συλλογιστικής του Αμερικανού στοχαστή, αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτός καθορίζεται από το σύστημα των αντιλήψεων που ο καθένας διαθέτει και του έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάχθηκε ασυνείδητα κατά τη φάση της κοινωνικοποίησης. Οι ενήλικοι έχουν αποκτήσει ένα συνεκτικό σώμα εμπειρίας, ένα πλαίσιο αναφοράς, που αποτελείται από ορισμένες παραδοχές, έννοιες, αξίες, συναισθήματα που ορίζουν τον κόσμο τους (Mezirow, 1997: 5). Οι παραδοχές αυτές, που συχνά δημιουργούν διαστρεβλωμένες κρίσεις, παγιωμένες στάσεις και συμπεριφορές εμποδίζοντας την εναρμόνιση της προσωπικότητάς τους, της ζωής τους με την πραγματικότητα, κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες: τις επιστημολογικές, τις ηθικές, τις πολιτικές, τις κοινωνικό-ιδεολογικές και τις φιλοσοφικές. Είναι λοιπόν αναγκαίο, οι ενήλικοι να αναπτύσσουν την ικανότητα να επανεξετάζουν κριτικά τις πεποιθήσεις για τον εαυτό τους, τους ρόλους που έχουν αναλάβει και τις σχέσεις τους με τους άλλους (Κόκκος, 2005: 79). Ο στοχασμός λοιπόν κατά τον Mezirow, δεν περιορίζεται στη διερεύνηση των διαδικαστικών και μεθοδολογικών πλευρών ενός προβλήματος, αλλά επεκτείνεται και στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουν τα προβλήματα. Ο κριτικός στοχασμός που αναπτύσσει σταδιακά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δε στέκεται μόνο στο πώς να πράττει αλλά και στο γιατί πράττει, στους βαθύτερους λόγους και τις συνέπειες της συμπεριφοράς του (Κόκκος, 2005/A: 80).

Συνεπώς, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βρισκόμενοι στη διαδικασία της μάθησης δεν πρέπει απλά να επικεντρώνονται μόνο στη προσθήκη νέων γνώσεων, αλλά βασική διεργασία αποτελεί ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης, ώστε να επιτευχθεί μια νέα οπτική. Ο μετασχηματισμός της οπτικής μπορεί να συμβεί, όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, μέσω της κριτικής αυτόνομης σκέψης, συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές που έχουν, περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους. Ο Mezirow (1990) προτείνει δεκαπέντε τρόπους για την ενεργοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως είναι η τήρηση ημερολογίου, ο διάλογος που ανιχνεύει τις πεποιθήσεις των ατόμων, το παίξιμο ρόλων κτλ. (Mezirow, 1990: 368).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να παίρνουν θέση υπέρ της αλλαγής: να προωθούν το διάλογο και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αυτόν, καθώς και να αποφεύγουν το δογματισμό. Στη διεργασία της μάθησης οι εκπαιδευτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να αποκτήσουν επίγνωση των παραδοχών τους και να τις αλλάξουν, προσφέροντάς τους τις ανάλογες εμπειρίες (Perry, 1970, όπ. αναφ. στο Cross, 1981: 231). Έτσι, δίνεται στον ενήλικο η δυνατότητα της επιλογής, να μάθει αυτό που πραγματικά επιθυμεί, ώστε να είναι αυτοδύναμος, χειραφετημένος και κοινωνικά υπεύθυνος.

Η καινοτομία της μετασχηματίζουσας μάθησης εντοπίζεται στο διαχωρισμό της βιωματικής από τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Ο Mezirow (1991: 368) υποστηρίζει ότι δια μέσου της βιωματικής μάθησης. Αντίθετα, αξιοποιώντας τη μετασχηματίζουσα μάθηση, ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας σύμφωνα με μια σειρά από νέες προσδοκίες. Μέσα από αυτή τη διεργασία, αποδίδουμε νέο νόημα και αποκτούμε νέα οπτική για τις παλαιότερες εμπειρίες μας (Mezirow, 1991: 368).

Οι απόψεις του Mezirow σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή βρέθηκαν στο στόχαστρο της κριτικής από πολλούς μελετητές (Griffin, 1987, Collard & Law, 1989, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005/A: 81). Σύμφωνα με τους επικριτές του, παρόλο που ο Mezirow έχει πλήρη γνώση για τη δυσκολία που δημιουργούν οι κοινωνικές δομές στην μάθηση, οι ίδιοι λένε ότι δε λαμβάνει υπόψη τις δυνάμεις της κοινωνικής αλλαγής, ούτε τον κυρίαρχο ρόλο της ηγεμονίας στις σχέσεις των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτές τους. Ωστόσο, ο Mezirow (2007: 6) αναγνωρίζει τη σημασία των σχέσεων εξουσίας που εμπεριέχονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Ας σημειωθεί η άποψή του που λέει: *«πρέπει να ξεκινήσουμε από το μετασχηματισμό της ατομικής οπτικής, πριν επιτύχουμε τον κοινωνικό μετασχηματισμό»* (Mezirow, 1991: 211). Η συμμετοχή του ατόμου σε κινήματα τα οποία προωθούν την κοινωνική αλλαγή μπορεί να συμβεί μόνο εφόσον έχει επιτευχθεί ο ατομικός μετασχηματισμός (Tennant, 1997: 128). Βέβαια, αυτές οι κοινωνικές επιπτώσεις και αλλαγές, που ενδεχομένως συνεπάγεται η διεργασία του συνειδησιακού μετασχηματισμού, δεν είναι απλή υπόθεση. Είναι πολλοί παράγοντες που συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη της αίσθησης για υπεύθυνη δράση. Σε αυτούς τους παράγοντες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικό-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές του καθενός. Η σημασία λοιπόν της μετασχηματίζουσας μάθησης, είναι προφανής, καθώς μέσω αυτής αποκτά το άτομο ενσυναίσθηση του πώς έχει χτίσει τις γνώσεις του και ποιές είναι οι αξίες που καθοδηγούν τις απόψεις του (Mezirow, 2007: Πρόλογος). Έχοντας πετύχει σε ατομικό επίπεδο, δεν αργούν να διαφαίνονται οι επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο. Ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι άλλωστε φυσική απόρροια της διεργασίας της ατομικής αλλαγής. Η κοινωνία είναι το σύνολο αυτόνομων, υπεύθυνων ατόμων, τα οποία έχουν επιλέξει να αλλάξουν την οπτική τους και εν συνεχεία, να αλλάξουν ενδεχομένως τον κόσμο τους (Clark & Wilson, 1991: 75-91). Το αν θα το επιχειρήσουν αυτό ή όχι, εξαρτάται από τη δική τους βούληση και επιλογή και ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν πρέπει αναγκαστικά να τους το επιβάλει (Mezirow, 2007).

Επομένως, η προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων από τον Mezirow, αν και αναδεικνύει το ζήτημα των δυνατοτήτων συνειδησιακού μετασχηματισμού, χάνει μέρος της δυναμικής της καθώς δεν υπεισέρχεται στις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διεργασίας (Κόκκος, 2005/Α: 82).

### Σύνοψη κεφαλαίου

Εν κατακλείδι, η γνώση των εκπαιδευτών ενηλίκων για τις θεωρίες μάθησης είναι σημαντική για την κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν οι ενήλικες. Κάθε μία φωτίζει μία άλλη πλευρά της σημασίας που έχει η Εκπαίδευση για τα ενήλικα άτομα και θέτει τους δικούς της στόχους. Η Ανδραγωγική, η οποία αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles, εστιάζει στην σημασία της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων, η οποία δε πρέπει να αγνοείται ή να υποτιμάται από τον εκπαιδευτή, γιατί είναι το πρωτεύον στοιχείο που συνδράμει στον αυτό-καθορισμό του εαυτού τους. Έτσι λοιπόν, οι γνώσεις που θέλουν να αποκτήσουν σχετίζονται με τη δική τους πραγματικότητα. Απ' την άλλη, η Προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers, μελετά την επίδραση που ασκούν στο άτομο οι ακατάλληλες ψυχολογικές συνθήκες, οι οποίες εμποδίζουν τη διαδικασία της αυτό-πραγμάτωσης. Συνεπώς, η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει στην δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος και στην κατανόηση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευομένων. Μια άλλη οπτική δίνει στην εκπαίδευση ο Freire, ο οποίος την χαρακτηρίζει ως πολιτιστική δράση για την ελευθερία και την εξυψώνει ως το μέσο εκείνο που θα οδηγήσει σε πολιτική και κοινωνική αλλαγή. Παρόλο που η θεωρία του σύμφωνα με τον Jarvis, είναι περισσότερο πολιτική και οδηγεί στη χειραφέτηση των ατόμων, ο Mezirow δείχνει να επηρεάζεται από αυτήν, καθώς περιέχει πλήθος πολύτιμων στοιχείων για τον κριτικό στοχασμό και τη συνειδητοποίηση. Σημείο κλειδί της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτελεί ο κριτικός στοχασμός, όπου μέσω αυτού αποκτούμε ενσυναίσθηση των γνώσεων μας και των αξιών που καθοδηγούν τη ζωή μας και έπειτα οδηγούμαστε σε εσωτερικές αλλαγές της προσωπικότητας και στον μετασχηματισμό των απόψεων και των στάσεων μας. Σύμφωνα με τον ίδιο, αφού έχουμε πετύχει σε ατομικό επίπεδο, τότε μπορούμε να επιτύχουμε και τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Έχοντας κατανοήσει τις θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στις οποίες βασίζεται η κατανόηση του τρόπου μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, είναι σημαντικό να μελετήσουμε εκείνες τις συνιστώσες που οφείλει να έχει υπ' όψιν του ο εκπαιδευτής, εφόσον επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλουν θετικά ή παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα στη μάθηση. Τα θέματα αυτά θα αναλυθούν στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές συνιστώσες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η δουλειά του εκπαιδευτή είναι πολυδιάστατη, καθώς πρέπει να έχει γνώση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων ατόμων που εισέρχονται σε μαθησιακό περιβάλλον, των κινήτρων συμμετοχής αυτών, των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης και των εμποδίων που συναντούν από την έναρξη συμμετοχής τους σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα έως και την ολοκλήρωση αυτού. Επίσης, ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι προσεκτικός κατά τη διαδικασία της απομάθησης των υπάρχουσών γνώσεων των εκπαιδευομένων και να επιδιώκει την αλληλεπίδραση τους μέσα από την ομάδα.

### **3.1. Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων**

Οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης είναι ενήλικοι και παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα κοινών χαρακτηριστικών. Τα άτομα αυτά, έχοντας ιδιαίτερα βιώματα και προσωπικά χαρακτηριστικά ενδιαφέροντα, εισέρχονται στον χώρο της εκπαίδευσης με πλήθος εμπειριών, ποικιλία κινήτρων και προσδοκιών και απαιτούν ανάλογη εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Συνάμα, είναι και μέλη κοινωνικών ομάδων, συλλογικών φορέων και θεσμών.

Πολλοί μελετητές, προσδοκώντας να διαπιστώσουν την ύπαρξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών στους ενήλικες, στράφηκαν προς τη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευομένων, σε σύγκριση με τους ανήλικους. Κατά τον Κόκκο (1999/A: 55-9 & 2005/A: 99-108), με βάση τη συνθετική θεώρηση των προσεγγίσεων των Brookfield, Courau, Houle, Knowles, Knox, Smith, Rogers, και Williams, τα χαρακτηριστικά που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι προσεγγίζουν τη μάθηση σε σχέση με τους ανήλικους, κατατάσσονται ως εξής:

- *Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους.*

Αντίθετα με ότι συμβαίνει με τους ενήλικους εκπαιδευομένους, για τους οποίους η μαθητική ιδιότητα είναι συνυφασμένη με την ηλικία και τις υποχρεώσεις τους και αποτελεί γι' αυτούς μια αυτονόητη και φυσική κατάσταση, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι όταν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σ' ένα πρόγραμμα κατάρτισης, το κάνουν συνήθως για συγκεκριμένους λόγους, που σχετίζονται με

τη φάση της ζωής που διανύουν και τις ανάγκες που προκύπτουν. Έρχονται συνήθως με συγκεκριμένους στόχους (επαγγελματικούς, εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, προσωπικής ανάπτυξης, απόκτησης κύρους κ.α.) που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις σύγχρονες συνθήκες διαβίωσης.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999: 97-8), για να αντιληφθούμε καλύτερα τους στόχους που θέτουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, θα ήταν σωστό να μελετήσουμε το σύνολο των "προθέσεων" τους που μπορεί να συνδέεται με κάποια ανάγκη που αισθάνονται. Υπάρχουν άτομα λοιπόν, που ο λόγος για τον οποίο έρχονται στην εκπαίδευση δε σχετίζεται με τη μάθηση, αλλά από μια αόριστη αίσθηση ανησυχίας και δυσαρέσκειας, σπρώχνοντάς τους να δημιουργήσουν κοινωνικές επαφές ή να ικανοποιήσουν την ανάγκη ενός τρίτου προσώπου κ.α. Στο άλλο άκρο βρίσκονται εκείνοι που έρχονται να αποκτήσουν συγκεκριμένη μάθηση σχετική με το μοντέλο της ζωής τους. Αυτή η ομάδα περιγράφεται ως προσανατολισμένη στη μάθηση. Παρακολουθούν το θέμα από ενδιαφέρον γι' αυτό το ίδιο, και θα συνεχίσουν να ενημερώνονται και μετά το πέρας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν. Στη μέση βρίσκονται εκείνοι που είναι προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και συμμετέχουν σε αυτήν γιατί κερδίζουν πέρα από την ύλη του προγράμματος, την ικανοποίηση από τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και από την ατμόσφαιρα εκπαιδευτικού κλίματος που αναπτύσσεται.

Παρ' όλες τις διαφορετικές προθέσεις τους, στις περισσότερες περιπτώσεις η συμμετοχή των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί επιλογή συνειδητή, συνδεδεμένη με αρκετά σαφείς στόχους. Προσδοκούν από την εκπαίδευση να μην έχει μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα, αλλά να προσφέρει συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες που να συνδέονται με τους στόχους τους και να μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη.

➤ *Έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών.*

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, γνώσεων. Επίσης, έχουν αξίες, εδραιωμένες προκαταλήψεις και στάσεις, στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά. Κάθε τι που αντιλαμβάνονται περνάει από το πρίσμα αυτών των εμπειριών, οι οποίες είναι τόσο διαφορετικές από άνθρωπο σε άνθρωπο, καθώς απορρέουν από διαφορετικές καταστάσεις της ενήλικης ζωής, όπως είναι οι επαγγελματικές δραστηριότητες, οι κοινωνικοί, πολιτικοί ρόλοι, οι συζυγικές και γονικές ευθύνες. Κατά συνέπεια, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιθυμούν η εκπαίδευσή τους να σχετίζεται με όσα ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή. Είναι σκόπιμο λοιπόν, οι εκπαιδευτές ενηλίκων να μην υποτιμούν ή αγνοούν την εμπειρία των εκπαιδευομένων

τους, αλλά αντίθετα να την αξιοποιούν, διότι μέσω αυτής της εμπειρίας δημιουργούν την δική τους αντίληψη για την ταυτότητά τους.

➤ *Έχουν υιοθετήσει δικούς τους τρόπους μάθησης.*

Με το πέρασμα του χρόνου, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος αναπτύσσει τις δικές του στρατηγικές και τα μοντέλα μάθησης που διαπίστωσε ότι τον βοηθούν να μαθαίνει ευκολότερα, ταχύτερα και αποτελεσματικότερα (Rogers, 1999: 104). Καθένας προτιμά να μαθαίνει με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις εμπειρίες του, τις ικανότητές του. Άλλοι προτιμούν να μαθαίνουν συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, άλλοι αποστασιοποιούνται και παρατηρούν τους άλλους, στοχάζονται και πριν ενεργήσουν έχουν σκεφτεί τις ενδεχόμενες συνέπειες της πράξης τους, άλλοι μελετούν μόνοι τους. Ακόμη, ο ρυθμός που μαθαίνουν διαφέρει μεταξύ τους, λόγω του διαφορετικού φάσματος εμπειριών πάνω στο θέμα, είτε λόγω ηλικίας κ.α. (Rogers, 1999: 105-6). Βέβαια, σε πολλά προγράμματα κατάρτισης, οι μαθησιακοί τρόποι που απαντώνται σε διάφορες ομάδες ενηλίκων δεν αντιστοιχούν με την εκπαιδευτική στρατηγική του προγράμματος σπουδών που παρακολουθούν.

➤ *Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή.*

Οι εκπαιδευόμενοι, έχοντας περάσει από τη φάση της ενηλικιότητας, νιώθουν την ανάγκη για αυτό-καθορισμό, χειραφέτηση, ενεργητική συμμετοχή, στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. Συνήθως, προτιμούν να ζητείται η γνώμη τους, να υπάρχει ανοιχτός διάλογος και επικοινωνία. Συχνά, έχοντας πλήρη άποψη για τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθούν, επιζητούν να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της εκπαίδευσής τους, να διαμορφώνουν το περιεχόμενο των σπουδών τους, να το προσαρμόζουν στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους, γεγονός που τους διαφοροποιεί από τους ανήλικους μαθητές.

➤ *Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση.*

Η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση συναντά πλήθος εμποδίων. Τα εμπόδια μπορεί να προκύψουν τόσο από την κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο επίπεδο των στόχων, του συντονισμού, της υποδομής κ.τ.λ., γεγονός που θα προκαλέσει μεγαλύτερη αντίδραση σε σχέση με τους ανήλικους μαθητές, όσο και από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους, τα οποία συχνά τους αποσπούν στην πορεία των σπουδών τους. Επίσης, μπορεί να προκύψουν εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητα τους, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης, άγχος και αβεβαιότητα στο κατά πόσο θα κατορθώσουν να ανταπεξέλθουν στο ρόλο του εκπαιδευομένου.



➤ *Αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης.*

Οι ενήλικοι πολύ πιο δύσκολα από ότι τα παιδιά ή οι έφηβοι αναθεωρούν τις απόψεις που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Bourdieu, 1985). Πολλές φορές, νιώθοντας την πάλη του εσωτερικού τους κόσμου, που από τη μια μεριά τους ωθεί στην υιοθέτηση νέων γνώσεων και αξιών, και από την άλλη, τους εμποδίζει να δεχτούν ομαλά καινούργια μαθησιακά αντικείμενα ή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, εξαιτίας της προσκόλλησης τους σε αυτά που πίστευαν και συνήθιζαν να πράττουν, έχουν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία μηχανισμών άμυνας και παραίτησης. Συνάμα, όσοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα από κάποια αίσθηση εσωτερικής ανάγκης, μπορεί να εκφράσουν αγωνία, καμιά φορά ανάμικτη με δισταγμό και αβεβαιότητα (Rogers, 1999: 100). Όταν ο εκπαιδευόμενος φτάνει στο σημείο παραίτησης από αυτή την κατάσταση της μάθησης συνήθως σταματά να έρχεται στην ομάδα – φυσική παραίτηση. Άλλοι συνήθεις τρόποι παραίτησης είναι (Rogers, 1999: 278-9):

- ♦ στεγανοποίηση (οι εκπαιδευόμενοι κρατούν τις γνώσεις τους σε «ερμητικά κουτιά»)
- ♦ αυθεντία – αυταρχισμός (χρήση γνωμικών και υπερβολικός σεβασμός στην αυθεντία, - αμφισβητούν τις καινούριες γνώσεις)
- ♦ φυγή από την πραγματικότητα (ονειροπόληση, έλλειψη προσοχής – οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν οτιδήποτε υποστηρίζει τα πρότυπα που ήδη έχουν και δεν ακούνε ό,τι τα αντικρούει)

Οι ενήλικες, λοιπόν, διαθέτουν πολλαπλές ταυτότητες και ρόλους, βιώματα, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, προσωπικά χαρακτηριστικά, επιθυμίες, ανάγκες, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Δεν είναι παθητικοί αποδέκτες αποφάσεων, αλλά βιώνουν τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και τεχνολογικές εξελίξεις, και επιδιώκουν να προσαρμόζονται σε αυτές, αλλά και πολλές φορές να τις διαμορφώνουν με την δράση τους (Finn, 2011). Μόνο έτσι επιτυγχάνεται η δημοκρατικότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και σε κάθε άλλη μορφή εκπαίδευσης (Lindeman, 1944: 115), ώστε να γίνεται λόγος για μια αποτελεσματική εκπαίδευση.

### **3.2. Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης**

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά υπάρχουν μια σειρά από προϋποθέσεις που συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Όπως χαρακτηριστικά

αναφέρει ο Κόκκος (1999: 76) «ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της ενήλικης κατάστασης, το πιο σημαντικό [...] είναι η τάση τους για αυτοκαθορισμό, από την οποία πηγάζει η ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια του προγράμματος, τόσο στον σχεδιασμό και τη στοχοθεσία, όσο και στη διδασκαλία, στη δικτύωση με την τοπική κοινωνία, στην αξιολόγηση». Έτσι λοιπόν, μια μαθησιακή διεργασία που απευθύνεται σε ενήλικους οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση όταν (Κόκκος, 2005: 93-8 & Κόκκος, χ.χ.):

- *Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα.* Οι ενήλικες θα πρέπει να οδηγούνται στην εκπαίδευση με τη θέλησή τους, διαφορετικά η εκπαιδευτική διαδικασία θα έχει σχεδόν πάντοτε αρνητικό αποτέλεσμα.
- *Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.* Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να συμβάλει ώστε οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης να αναζητήσουν την ανάγκη τους αυτή που τους έστρεψε στο χώρο της εκπαίδευσης, μια διαδικασία που ξεκινάει από την εναρκτήρια συνάντηση και συνεχώς αναθεωρείται και προσαρμόζεται έως και το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι στόχοι των συμμετεχόντων θα πρέπει να είναι ρεαλιστικοί, σαφείς, συνδεδεμένοι τόσο με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού τους περιγύρου όσο και με τις υποκειμενικές τους ανάγκες.
- *Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άρτια οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα.* Η διάθεση των εκπαιδευτών για μια ποιοτική διδασκαλία που στοχεύει να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων που συνδέονται τόσο με τους στόχους του προγράμματος, όσο και με τα εσωτερικά τους κίνητρα παρακολούθησης, πολλές φορές «στιγματίζεται» από τις αδυναμίες του προγράμματος που σχετίζονται με θέματα υποδομής, εκπαιδευτικού υλικού, γραμματειακής υποστήριξης, εκπλήρωσης οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες.
- *Το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.* Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται προσπάθεια και από τους φορείς προγραμμάτων, από τις επιβλέπουσες ομάδες έργου, από υπευθύνους εκπαίδευσης και εκπαιδευτές να υπάρχει δυνατότητα ευελιξίας κατά τη διαμόρφωση του αναλυτικού περιεχομένου του προγράμματος εκπαίδευσης και της μεθόδου διδασκαλίας. Επίσης, είναι σημαντικό, οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν στις διεργασίες για τη διευκρίνιση ορισμένων σημείων του προγράμματος ή την απόφαση επικέντρωσης σε θέματα που συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Στοιχείο που συνδράμει καθοριστικά στην επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης είναι η διασύνδεση των ζητημάτων που τίγονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, καθώς και με ζητήματα που σχετίζονται με τους

κοινωνικούς-επαγγελματικούς ρόλους τους (Rogers, 1999: 242 & Noye & Piveteau, 1999: 105).

- *Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.* Χρειάζεται να γίνει εξατομικευμένη προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα και η διδασκαλία να οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τους τρόπους αυτούς (λ.χ. κάποιος προτιμά να μαθαίνει μέσα από την άσκηση, άλλος μέσα από την ατομική δουλειά και άλλος ακούγοντας μια εισήγηση). Η διάγνωση των προτιμώμενων τρόπων μάθησης μπορεί να γίνεται είτε μέσω συστηματικής παρατήρησης από τον εκπαιδευτή, είτε μέσω διαφόρων «εργαλείων» διάγνωσης (ερωτηματολόγια, τεστ κ.α.) (Κόκκος, 2005: 95).
- *Ενθαρρύνεται, σταδιακά, η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Ανάλογα με τη διάθεση που δείχνει κάθε ομάδα και ανάλογα με την ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτής είναι σκόπιμο να αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να υποκινεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διεργασία. Η απάντηση που έχει δοθεί από τους πλέον κλασικούς ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι η ενεργητική συμμετοχή επιτυγχάνεται με τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους.
- *Διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους.* Ο εκπαιδευτής προσπαθεί, με πολύ σεβασμό να διαγνώσει τους παράγοντες που ενδεχομένως εμποδίζουν τη μάθηση του κάθε εκπαιδευόμενου αλλά και εκείνους που ενυπάρχουν στο πλαίσιο της κάθε ομάδας (λ.χ. αντίσταση απέναντι στις καινούριες γνώσεις, έλλειψη υποκίνησης για τη μάθηση κ.ά.) (Rogers, 1999: 273).
- *Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό.* Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί ως καθοδηγητής, αλλά είναι περισσότερο ο συντονιστής, ο καταλύτης της μαθησιακής διεργασίας, εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση και βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους, τους τροφοδοτεί με εναύσματα και συνεργάζεται δημιουργικά μαζί τους.

### 3.3. Τα Κίνητρα και οι Προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η εκπαίδευση των ενηλίκων υποκινείται από μια σειρά κινήτρων του εκπαιδευόμενου (Lieb, 1999):

1. Κοινωνικές σχέσεις: να κάνει νέους φίλους.
2. Εξωτερικές προσδοκίες: να συμμορφώνεται με τις οδηγίες, να εκπληρώσει τις προσδοκίες ή τις συστάσεις κάποιου με τυπική εξουσία.
3. Κοινωνική πρόνοια: να βελτιώσει την ικανότητα του, ώστε να εξυπηρετήσει την ανθρωπότητα, την κοινότητα, και να ενισχύσει τη συμμετοχή του στην κοινωνική εργασία.
4. Προσωπική εξέλιξη: η επίτευξη υψηλότερης θέσης στην εργασία, να ακολουθεί την εξέλιξη των ανταγωνιστών.
5. Εκτόνωση: ως ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της εργασίας, να έρθει αντιμέτωπος με άλλες απαιτητικές λεπτομέρειες της ζωής.
6. Γνωστικό ενδιαφέρον: να μάθει για χάρη της μάθησης, να αναζητήσει τη γνώση, να ικανοποιήσει το ερευνητικό του πνεύμα.

Τα εμπόδια της συμμετοχής των ενηλίκων απέναντι στην μάθηση αναλύονται στην επόμενη ενότητα. Ενδεικτικά αναφέρονται: το κόστος, η έλλειψη χρόνου, οι ευθύνες του σπιτιού, της εργασίας, η χρονική διάρκεια του προγράμματος, η γραφειοκρατία, η αντίσταση στην αλλαγή, η αποξένωση (Malhotra, Sizoo & Chorvat, 1999).

Ο διδάσκων για να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους πρέπει να δημιουργεί ένα φιλικό κλίμα που δείχνει στους συμμετέχοντες ότι θα τους βοηθήσει να μάθουν και να ρυθμίζει το κατάλληλο επίπεδο έντασης, ανάλογα με το εκπαιδευτικό υλικό. Άλλωστε, είναι γνωστό πως οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα με χαμηλό έως μέτριο επίπεδο άγχους. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει το επίπεδο δυσκολίας, το οποίο δύναται να είναι στο βαθμό που προκαλεί τους συμμετέχοντες να οδηγηθούν στη γνώση, αλλά όχι τόσο ώστε να απογοητευτούν από την υπερφόρτωση πληροφοριών. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες θέλουν να γνωρίζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανατροφοδότηση, την ανταμοιβή, το όφελος από τη μάθηση του συγκεκριμένου υλικού, το ενδιαφέρον για το θέμα (Lieb, 1999).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτής πρέπει να παρέχει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους την ελευθερία της δημιουργικής ανακάλυψης μέσα σε δημοκρατικά πλαίσια, να τους ενθαρρύνει να υπερβούν τις

φαινομενικές τους ανάγκες και να ενθαρρύνει την προσπάθεια τους να θέτουν ρεαλιστικούς εκπαιδευτικούς στόχους (Κnox, 1974: 8).

Οι προθέσεις των εκπαιδευομένων σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ειδικότερα, μπορεί να επιλέγουν την μάθηση λόγω κάποιας ανάγκης τους, που δεν σχετίζεται μόνο με τη μάθηση αλλά με τις κοινωνικές επαφές ή με ενδοοικογενειακά προβλήματα. Οπότε, οι προθέσεις τους, είτε έχουν να κάνουν με αυτή τη συγκεκριμένη εικόνα, είτε σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση, όπως η επιθυμία τους να μάθουν για ενίσχυση κάποιου κοινωνικού ή επαγγελματικού τους ρόλου (π.χ. γνώση Η/Υ για την εργασία). Άλλες φορές επιδιώκουν επιβεβαίωση των ικανοτήτων τους. Στη μέση των άκρων αυτών στέκεται η ανάγκη για εκμάθηση κάποιου θέματος μη σημαντικού για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος (π.χ. μαγειρική). Άρα, η εκπαίδευση χρησιμοποιείται προς ικανοποίηση κάποιου εξωτερικού στόχου ή για ικανοποίηση προσωπικών/ κοινωνικών αναγκών ή γιατί η απόκτηση γνώσης είναι αυτοσκοπός (Rogers, 1999: 97-100).

Οι ενήλικες προσδοκούν σε σχέση με την εκπαίδευση τους, κινούμενοι σε δύο άκρα, αυτοί που είχαν όμορφα μαθητικά χρόνια και αυτοί που δεν είχαν. Η αντίληψη τους για την εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να σημαίνει: 1) επιστροφή στη μαθητική τους κατάσταση και ένα δάσκαλο που τα ξέρει όλα (συμμόρφωση) και 2) αυτόνομη ενασχόληση με την ύλη που χειρίζονται (ανεξάρτητη μάθηση). Συνήθως (και από τις δύο κατηγορίες) χαιρόνται που η αίθουσα, οι μέθοδοι, το περιεχόμενο δεν ταιριάζουν με αυτό της τυπικής εκπαίδευσης. Άλλοι επιδιώκουν την υποστήριξη από αγωνία ότι έχει ατονήσει η ικανότητα τους για μάθηση και άλλοι που είχαν επί μακρόν εκπαιδευτεί, επιθυμούν να προχωρήσουν στη διδακτέα ύλη ταχύτερα. Σχετικά με την κάλυψη ή όχι της ύλης κυμαίνονται μεταξύ της στάσης αυτών που θεωρούν (λόγω άτονων ικανοτήτων από την ηλικία τους) δύσκολο να μάθουν κάτι και παραμένουν θεατές και εκείνων που βλέπουν ένα νέο θέμα σαν πρόκληση. Οι συμμετέχοντες πάντα διαφοροποιούνται και ο εκπαιδευτής πρέπει να εξισορροπεί τις ανάγκες της μιας ομάδας με την άλλη, ενθαρρύνοντας αυτούς που έχουν χαμηλούς αυτό-ορίζοντες και ικανοποιώντας τους αυτοδύναμους με την ίδια πρόοδο, χωρίς να διακυβεύει τη συνεκτικότητα της ομάδας ή το πρόγραμμα της διδακτέας ύλης (Rogers, 1999: 101-3).

### **3.4. Εμπόδια στη μάθηση**

Η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση είναι κάθε άλλο παρά απρόσκοπη. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στη μάθηση, τα οποία μπορεί να υπάρχουν μέσα στο ίδιο το άτομο που μαθαίνει ή να προέρχονται από το κοινωνικό του περιβάλλον. Ένας

ενδεικτικός κατάλογος εμποδίων θα μπορούσε να περιέχει την γνώση, την προκατάληψη, τη συνήθεια, την αξία, την αντίληψη, τη συμπεριφορά, ένα μαθησιακό περιεχόμενο, μια μέθοδο, διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, μια συναισθηματική κατάσταση, μια διαδικασία κλπ. Όσα κι αν είναι τα εμπόδια και απ' όπου κι αν προέρχονται, σημασία έχει να αναγνωρίζονται και να είναι αποδεκτά, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην υπέρβαση ή στη συνειδητοποίηση και στη συμφιλίωση μ' αυτά (Ευθυμίου, χ.η.). Σύμφωνα με τον Rogers, τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες (Κόκκος, 1999/Α: 63-9 & Ι.Δ.ΕΚ.Ε., 2010):

**α. Εμπόδια που προκύπτουν από το εκπαιδευτικό προγράμματα/ πλαίσιο (*institutional barriers*)**

Τα προγράμματα επιμόρφωσης ανάλογα με τον τρόπο που έχουν σχεδιαστεί, οργανωθεί και υλοποιούνται μπορεί να διευκολύνουν ή και να αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Γι' αυτό και είναι υψίστης σημασίας η σωστή επιλογή και η οργάνωση των μαθησιακών περιεχομένων, με υψηλή μορφωτική και κοινωνική αξία. Επίσης, θα πρέπει να συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες της ομάδας των ενηλίκων στην οποία απευθύνονται, και η πρόσβαση στη γνώση να γίνεται εύκολα, ακολουθώντας την πορεία, από τα απλά στα σύνθετα και από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα (Ευθυμίου, χ.η.).

**β. Εμπόδια που προκύπτουν από τις καταστάσεις της ζωής των εκπαιδευόμενων (*situational*)**

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια που προκύπτουν από: α. *φυσικούς παράγοντες* (π.χ. αδύνατη μνήμη, μειωμένη όραση ή ακοή, εύκολη διάσπαση της προσοχής, αλλά και προσωρινά καταστατικά αίτια: ασθένεια, δίψα, κούραση κ.τ.λ.). β. *περιβαλλοντικούς παράγοντες* (π.χ. το οικογενειακό, επαγγελματικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει τις μαθησιακές αλλαγές που απαιτούνται, το μαθησιακό περιβάλλον – οι κακές συνθήκες θερμοκρασίας, φωτός, και η απουσία σύγχρονων μέσων και εργαλείων μάθησης κ.α.). γ. *Έγνοιες, υποχρεώσεις και δεσμεύσεις των εκπαιδευόμενων*. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχοντας το άγχος της σωστής αντιμετώπισης των προσωπικών, επαγγελματικών, οικογενειακών, οικονομικών υποχρεώσεων νιώθουν πιεσμένοι και αδυνατούν να συγκεντρωθούν στη μαθησιακή διαδικασία. δ. *Τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων και εκπαιδευόμενων μεταξύ τους*. Τόσο η σχέση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους του, όσο και η σχέση των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες διατήρησης ομαλού μαθησιακού κλίματος. Ο εκπαιδευτής μπορεί λοιπόν, να ενισχύσει στην ανάπτυξη θετικών αισθημάτων επικοινωνίας, ελευθερίας έκφρασης στους μαθητευόμενους του, και η κατάσταση αυτή σε συνδυασμό με την δημιουργία διαλόγου, κλίματος αμοιβαιότητας, αλληλοεκτίμησης, συνεργατικότητας, εμπιστοσύνης, μεταξύ των εκπαιδευόμενων δύναται να ωθήσει το εκπαιδευτικό προϊόν να αποδοθεί στα μέγιστα.

### *γ. Εσωτερικά εμπόδια μάθησης*

Τα εσωτερικά εμπόδια μάθησης αποτελούν τους πιο σημαντικούς φραγμούς που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι γιατί συνδέονται με παράγοντες της προσωπικότητάς τους που κωλύουν τη διαδικασία της αλλαγής. Ο Rogers διακρίνει δύο υποκατηγορίες των εσωτερικών εμποδίων (Κόκκος, 1999: 64-5), οι οποίες είναι:

- ♦ *Τα εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες (Rogers, 1999: 273-6).*

Αυτήν την κατηγορία εμποδίων έχουν να διαχειριστούν οι εκπαιδευόμενοι που είναι προσκολλημένοι σε παγιωμένες στάσεις και θεωρίες και δυσκολεύονται μπροστά στην "αλλαγή" του τρόπου σκέψης, αντίληψης και γενικότερα όλης της κοσμοθεωρίας τους.

Μια πρώτη αιτία διαμόρφωσης όλων αυτών των εμποδίων είναι ότι σχεδόν όλα τα άτομα έχοντας ένα μεγάλο απόθεμα εμπειριών για θέματα που αφορούν στην καθημερινότητά τους και στην επιβίωσή τους, δεν έχουν επενδύσει μόνο χρόνο για να αποκομίσουν κάποιου είδους μορφή γνώσης, αλλά έχουν επενδύσει και συναισθηματικά στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων και στάσεων. Το συναισθηματικό κεφάλαιο που έχει καταναλωθεί για την προϋπάρχουσα γνώση που κατέχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν αφορά μόνον στην απόκτησή της αλλά και στην υπεράσπισή της. Έτσι, όταν έρχεται ο εκπαιδευτής ή ολόκληρη η συνοχή και ο τρόπος λειτουργίας ενός προγράμματος να μετασχηματίσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες τους, τότε το δίχως άλλο νιώθουν εκτεθειμένοι, και αμφισβητούμενοι για την κρίση, τις αξίες τους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη αντίστασης κατά της νέας γνώσης. Σαν απόρροια αυτού, οι ενήλικες καθηλώνονται σε στερεότυπες αντιλήψεις και συμπεριφορές, χάνουν την ετοιμότητα να αποδεχθούν το καινούργιο, οδηγούνται στον αρνητισμό, οχυρώνονται πίσω από υπεκφυγές και ασυναίσθητες στρεβλώσεις και εκδηλώνουν επιθετικότητα προς τους άλλους.

Μια δεύτερη αιτία είναι οι προκαταλήψεις και η «υπερβεβαιότητα» που υπερασπίζονται τις διάφορες αντιλήψεις πάνω σε σημαντικά θέματα, χωρίς τη διάθεση για βαθύτερη και λεπτομερέστατη ανάλυση. Έχοντας γνώση λοιπόν, ότι οι προκαταλήψεις τους αυτές στηρίζονται σε σαθρές βάσεις φοβούνται μήπως φανούν ανακόλουθοι με τον ίδιο τους τον εαυτό, εάν πρέπει να επιχειρηματολογήσουν για την πίστη τους σε αυτές. Τέλος, σαν τρίτη αιτία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι γίνονται δέσμιοι της συνήθειας, είτε από υπερβολικό σεβασμό για το παρελθόν, είτε από την ασφάλεια που αυτό απορρέει. Οι παράγοντες αυτοί, οδηγούν ορισμένους από τους ενήλικες να αντιστέκονται σε κάθε μαθησιακή αλλαγή, υιοθετώντας μηχανισμούς στεγανοποίησης της υπάρχουσας γνώσης και αμφισβήτησης της νέας.

♦ *Τα εμπόδια που απορρέουν από συναισθηματικούς παράγοντες.*

Τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων που προκύπτουν από ψυχολογικούς παράγοντες, από κλονισμό των συναισθημάτων, οδηγούν στην αδυναμία ή στην άρνηση για μάθηση. Η δυναμική αυτών των εμποδίων είναι ισχυρή, καθώς αλληλοδιαπλέκονται και αλληλοτροφοδοτούνται. Από τις κυριότερες συνιστώσες τους, αποτελεί το άγχος που μπορεί να προκληθεί από φόβο της αποτυχίας, για την ανταπόκριση σε επιβεβλημένες απαιτήσεις ή στις εκάστοτε εξωτερικές καταστάσεις. Και πολλές φορές αυτό το άγχος οφείλεται σε μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ιδιαίτερα στην έλλειψη αυτοπεποίθησης που αποτελεί φραγμό σε μια πιθανή εμπλοκή του ενήλικα με τη μαθησιακή διαδικασία. Ένας μεγάλος αριθμός ενηλίκων φοβάται να ξαναρχίσει να εκπαιδεύεται, γιατί δεν αισθάνεται τη βεβαιότητα ότι θα καταφέρει να ανταπεξέλθει, είτε φοβάται τις διάφορες μορφές αξιολόγησης, γιατί τις συνδέουν με τη πιθανότητα αποτυχίας. Η υποτίμηση του εαυτού λοιπόν, οδηγεί στην αποφυγή καταστάσεων που δεν γνωρίζουν την έκβασή τους και στην εύκολη υποχώρηση στα εμπόδια (Rogers, 1999: 281-3). Όπως υποστηρίζουν οι Everard & Morris (1999: 146), οι αιτίες του άγχους δρουν σωρευτικά, ενώ ως αιτίες άγχους, μεταξύ άλλων, αναφέρουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές, τις κακές συνθήκες εργασίας, τη σύγκρουση ρόλων, την πίεση χρόνου, το κλίμα που δημιουργείται στην ομάδα.

Συνεχίζοντας τη μελέτη των εμποδίων στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση από διάφορους μελετητές, οι Noye & Pivetau (1999: 155), αναφέρουν τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπροστά στην αλλαγή, τα οποία είναι: *η συναισθηματική κατάσταση, δηλαδή ο φόβος που προκαλείται από το άγνωστο, η κριτική, η αποτυχία, το επίπεδο πληροφόρησης, η συνήθεια, η αδράνεια, ο προϋπολογισμός του χρόνου που απαιτείται και η συνοχή καθώς οι αλλαγές δε γίνονται μεμονωμένα.* Θεωρείται λοιπόν, ότι αυτά τα εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν με τη συνεισφορά του εκπαιδευτή να αντιστρέψει τον υπάρχον αρνητισμό σε δημιουργικό κλίμα για όλους, είτε ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευομένους να εκφραστούν για τα άγχη και τις φοβίες τους, ώστε να αλληλοβοηθούν μεταξύ τους, είτε χρησιμοποιώντας γνώσεις και τεχνικές για να ανακαλύψουν τα αίτια που κρύβονται πίσω από την καθεμιά ξεχωριστά αρνητική συμπεριφορά.

Αντιλαμβάνοντας όλα τα παραπάνω, συνειδητοποιούμε πως η κατάκτηση της γνώσης δεν είναι για κανέναν ευθύγραμμη. Όλοι, εκπαιδευόμενοι ή και εκπαιδευτές, όταν έρχονται στην «καρέκλα» του μαθητή, μπλοκάρουν μπροστά στην θέα της άμεσης ανταπόκρισης σε ερεθίσματα γνώσεων, επικοινωνίας, διαγωγής. Άλλωστε, τα εμπόδια που συναντούν είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση και απορρέουν διαφορετικά από τον καθένα λόγω της διαφορετικότητάς του χαρακτήρα τους. Αυτά τα εσωτερικά εμπόδια στη μάθηση που δεν αφήνουν τους εκπαιδευομένους



να αποκολληθούν από τις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις τους απέναντι στο μαθησιακό αντικείμενο είναι που πρέπει να δουλέψει όλη η ομάδα μαζί με θετική διάθεση, ώστε να πετύχει και τον εκπαιδευτικό της στόχο.

### 3.5. Απομάθηση

Οι αξίες και εμπειρίες που φέρουν οι ενήλικοι ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους, δεν είναι πάντα κατάλληλες για την απαιτούμενη μάθηση. Για αυτό πρέπει να ενισχύεται ό,τι είναι σωστό και να απομακρύνεται ό,τι είναι λάθος. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται απομάθηση και πολλές φορές είναι τόση, όση και η νέα μάθηση. Οι ενήλικοι είναι δεμένοι συναισθηματικά με τις εμπειρίες και τις γνώσεις που προϋπάρχουν και μπορεί να αντιδράσουν στη μαθησιακή αλλαγή. Στον εκπαιδευτή παραμένει άγνωστο ποια σημεία της νέας ύλης είναι αυτά που συγκρούονται με τα προϋπάρχοντα πρότυπα. Ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει την ικανότητα, μέσω της παρατήρησης να αντιληφτεί την αντίδραση και να διερευνήσει τον τρόπο απόκτησης της προϋπάρχουσας γνώσης, που συνήθως κρύβει μέσα της κάποιο μύθο για κάθε θέμα. Η νέα γνώση συνδυάζεται με την παλιότερη, αλλάζοντας όμως τα πρότυπα της (Rogers, 1999: 97, 279).

Η προηγούμενη εμπειρία, οι ήδη διαμορφωμένες γνώσεις, αντιλήψεις και στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για να αλλαχτούν, μέσω της διαδικασίας της απομάθησης, ακολουθούν μια διαδικασία επίπονη, τόσο για τους εκπαιδευόμενους, όσο και για τους εκπαιδευτές. Η προσπάθεια αλλαγής των γνώσεων και των πεποιθήσεων προσπέφτει στη συναισθηματική επένδυση και μπορεί να θεωρηθεί ότι απειλεί την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων).

Εκτός από την συναισθηματική δέσμευση έναντι των γνώσεων και εμπειριών που προϋπάρχουν, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν μια χαρακτηριστική προσκόλληση στο «παλιό», που καθιστά δύσκολη την αποδοχή τόσο των νέων εκπαιδευτικών αντικειμένων, όσο και νέων μεθόδων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι λόγοι της έντονης αυτής προσκόλλησης μπορούν να αναζητηθούν στο ότι με το πέρασμα του χρόνου, παρατηρείται μείωση της ευπλασίας τους. Όπως αναφέρει ο Bourdieu: *«έχουν μάθει να σκέφτονται με συγκεκριμένο τρόπο και έχουν διαμορφώσει πεποιθήσεις που τους εμποδίζουν να αφομοιώνουν τα νέα δεδομένα και ακόμη περισσότερο να αναθεωρούν τις απόψεις που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο»* (Κόκκος, 2008: 85).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999: 97, 280-1) οι προϋπάρχουσες γνώσεις κρύβουν πολύ συχνά μύθους, που αφορούν στις περισσότερες περιπτώσεις, τόσο σε θέματα σχετικά με δεξιότητες όσο και

σε σχετικά με την κατανόηση. Ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες τρόπους ή στρατηγικές προκειμένου να τοποθετήσουν τη νέα γνώση (δια μέσου της παλιάς). Όμως, ο πιο αποτελεσματικός είναι αυτός που ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να εξετάσει την προέλευση του λανθασμένου προτύπου και πώς αυτό το πρότυπο επικράτησε και καθιερώθηκε στην αντίληψή του. Είναι γεγονός ότι η νέα γνώση δεν εμφυτεύεται σε παρθένο έδαφος, αλλά εφόσον ο εκπαιδευόμενος την ανακαλύψει και συνειδητοποιήσει τις λανθασμένες απόψεις του πάνω στο θέμα, η ίδια οργανώνεται και ταξινομείται στο σύνολο των προηγούμενων γνώσεων, στοχεύοντας στην πλήρη κατανόηση της (Noye & Riveteau, 1999: 149). Γι' αυτό θα πρέπει να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος στον εκπαιδευόμενο και να αποφεύγεται η απευθείας αντίκρουση των όσων πίστευε μέχρι τώρα, και μέσω του κριτικού στοχασμού και του αναστοχασμού να οδηγείται στη μάθηση.

### **3.6. Η αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα από την Ομάδα – Η αλλαγή του ατόμου μέσα από την Ομάδα**

Χαρακτηριστικά μιας ομάδας είναι ο κοινός στόχος και η αλληλεπίδραση, με την οποία αναπτύσσονται κοινές στάσεις, συναισθηματική εμπλοκή και συμφωνημένες αξίες. Υπάρχουν οι τυπικές ομάδες (π.χ. στρατός) και οι μη τυπικές, που διαχωρίζονται στις πρωτογενείς, μικρές ομάδες με ισχυρή σύνδεση (οικογένεια, επιτροπή) και οι δευτερογενείς, έχουν αλληλεπίδραση, ισχυρή επιρροή (τάγμα μοναχών). Οι δύο μορφές δεν είναι ευδιάκριτες. Τέλος, οι ομάδες αναφοράς, που εκφράζουν αξίες, σκοπούς (χριστιανική εκκλησία, σοσιαλιστές). Μια πρωτογενής ομάδα δομείται ως ομάδα έργου για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Αν τα μέλη απομακρυνθούν από το έργο και αναλάβουν άλλο ρόλο γίνεται κοινωνικό-συναισθηματική. Η ομάδα υποστήριξης βοηθά την ομάδα έργου. Οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες φέρουν και τις τρεις μορφές. Τα πλεονεκτήματα μιας ομαδικής μάθησης είναι η αλληλεγγύη, που συμβάλλει στις μαθησιακές αλλαγές. Απαιτεί συμμόρφωση στους κανόνες, αναγνωρίζει την αξία και το ρόλο των μελών, ανταμείβει την επιτυχία, προσδίδει αυτοπεποίθηση, ενθάρρυνση. Αποτελεί μια πρόκληση: νέες διαπροσωπικές σχέσεις, κανόνες, εμπειρίες που οδηγούν σε μαθησιακές αλλαγές και στάσεις. Οι δομές της είναι πολύπλοκες, παρέχει ποικιλία αξιολογικών κρίσεων και λύσεων. Είναι δυναμική, δημιουργεί ισχυρά κίνητρα και συντονίζει τους ρυθμούς μάθησης για όλα τα μέλη της (Rogers, 1999: 195-204).

Μια ομάδα διέρχεται από τα εξής στάδια, (η έκταση των σταδίων ποικίλλει αναλόγως της διάρκειας του προγράμματος): 1) Προσανατολισμός: υφίσταται στην αρχή ενός προγράμματος, υπάρχει μια αγχώδης διάθεση για το άγνωστο και τις σχέσεις που θα δημιουργηθούν. Επικρατεί αμηχανία, σιωπή, μια αίσθηση αντιπαλότητας. 2) Αντιπαράθεση: εκφράζεται από την ανάγκη για

αναγνώριση, αναδύονται οι ρόλοι. Αναπόφευκτο στάδιο για την ωρίμανση της ομάδας. Ο εκπαιδευτής σε αυτό το στάδιο πρέπει να αποφεύγει τις παθητικές δραστηριότητες, να εξασφαλίζει τη δυνατότητα έκφρασης, οι ασκήσεις να απευθύνονται σε υποομάδες. 3) Σύνθεση: οι συμμετέχοντες έχουν αναγνωριστεί, ο καθένας έχει το ρόλο του, είναι αυτόνομοι και ο εκπαιδευτής είναι ο συντονιστής. Μπορεί να εμφανιστούν μικροσυγκρούσεις. 4) Τερματισμός της ομάδας: ο θάνατος της ομάδας με το τέλος του προγράμματος. Επικρατεί μια ατμόσφαιρα αργής φυγής, επανέρχονται στην προ του προγράμματος ταυτότητα, θερμός αποχαιρετισμός - αν έχουν αναπτυχθεί οι σχέσεις, υπάρχει θλίψη. Ο εκπαιδευτής δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα συμβάλλει, ώστε ο προσανατολισμός να είναι ταχύς, η αντιπαράθεση σύντομη, η σύνθεση μακρά και ο τερματισμός σύντομος (Courau, 2000: 109-13). Η αλληλεπίδραση συμβαίνει στο στάδιο της σύνθεσης.

Προϋπόθεση για να μάθουν οι ενήλικες είναι να αισθάνονται άνετα. Δεν αρέσκονται να κάθονται σε άβολες καρέκλες στην παρακολούθηση μακρών διαλέξεων. Προτιμούν την ενεργητική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση. Εισέρχονται σε ένα μαθησιακό περιστατικό ομάδας με προσδοκίες και το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι καλύτερο όταν αυτές οι προσδοκίες βγουν στην επιφάνεια και κατευθυνθούν. Οι διαμεσολαβητές της μάθησης πρέπει να θέτουν ερωτήσεις, να παρέχουν πληροφορίες, να προωθούν τον διάλογο, να δίνουν ευκαιρίες συμμετοχής και να ενισχύουν την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Οι ενήλικες είναι πιο συμμετοχικοί σε μια ομάδα και ο διδάσκων επιδιώκει μια ισορροπημένη συμμετοχή με το να δίνει το λόγο και στους πιο σιωπηλούς ή να ζητά από τον καθένα να σχολιάσει ένα ερώτημα. Επιπρόσθετα, πρέπει να δίνει στην ομάδα τρόπους αλληλεπίδρασης, όπως να ζητά την ενασχόληση με ανοιχτού τύπου δραστηριότητες, για να καταλήξει σε μια λύση ενός δύσκολου προβλήματος ή να προβαίνει σε μελέτες περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων κ.α. (Lieb, 1999).

Οι μορφές της αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας έχουν παρουσιαστεί από τον Κάρπαν με ένα ισοσκελές τρίγωνο. Στις τρεις κορυφές του υπάρχει: 1. Ο διώκτης. 2. Ο σωτήρας. 3. Το θύμα. Αν ο εκπαιδευτής τοποθετηθεί ως διώκτης θα αντιμετωπιστεί από τον σωτήρα. Αν σε μια σύγκρουση παρέμβει ως σωτήρας, θα εναντιωθούν οι συμμετέχοντες. Η καλύτερη τοποθέτηση του είναι του θύματος, όπου είναι ακροατής, δεν αντιλέγει στις αντιρρήσεις και οι συμμετέχοντες καθίστανται αυτόνομοι (Courau, 2000: 116).

Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τη συνένωση των μελών, μοιράζει το έργο για να δημιουργήσει το «εμείς», το κάθε μέλος ενθαρρύνεται να ενταχτεί και να συνεισφέρει. Ενθαρρύνει την ανάδυση της κοινωνικό-συναισθηματικής δομής (κοινωνικές σχέσεις), καθώς συνεισφέρει στην επίτευξη του έργου. Οι υποομάδες ή κλίκες πρέπει να αποφεύγονται γιατί αποπροσανατολίζονται από τον κοινό στόχο και δημιουργούν συγκρούσεις. Η ανάθεση ενός βραχυπρόθεσμου έργου, που θα

αναδημιουργήσει την ομάδα, είναι μια καλή λύση. Πρέπει να αναγνωρίζει τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα της αλληλεπίδρασης των μελών (σημεία τριβής, απελευθέρωση έντασης- γέλιο, ικανοποίηση) (Rogers, 1999: 207-10).

### Σύνοψη κεφαλαίου

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, αξίζει να σημειωθούν τα πιο βασικά σημεία που σχετίζονται με τη μάθηση των ενηλίκων ατόμων. Οι ενήλικες, παρόλο που ερχόμενοι στην μάθηση κουβαλούν μαζί τους ένα σύνολο μοναδικών εμπειριών και γνώσεων που διαφέρουν από των υπολοίπων, παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα κοινών χαρακτηριστικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά, καθώς και τα κίνητρα συμμετοχής τους για το εκάστοτε πρόγραμμα εκπαίδευσης, οφείλει να τα έχει υπ' όψιν του ο κάθε εκπαιδευτής, ώστε να προσαρμόσει τις μεθόδους και τις τεχνικές, στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων του, με στόχο να επιτύχει την μάθηση. Και ενώ η αποτελεσματική μάθηση προϋποθέτει διάφορους όρους για να επιτύχει, πολλές φορές είναι δύσκολο να συνυπολογιστούν όλες αυτές οι συνιστώσες και να τηρηθούν όλες οι αναγκαίες συμβάσεις, από τη μεριά ή του εκπαιδευτή ή των στελεχών σχεδιασμού και οργάνωσης του Προγράμματος ή των υπευθύνων χρηματοδότησης αυτού.

Απόρροια των παραπάνω είναι τα εμπόδια που συναντά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος και τα οποία προκύπτουν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Βέβαια, ας προσθέσουμε και τις άλλες δύο κατηγορίες εμποδίων που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο αυτό, και είναι εξίσου σημαντικές: τα εμπόδια που προκύπτουν από τις καταστάσεις της ζωής των εκπαιδευομένων και τα εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν είτε από συναισθηματικούς παράγοντες, είτε σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες τους. Η διαδικασία της απομάθησης του πρότερον γνώσεών τους είναι επίπονη, γιατί οι εκπαιδευόμενοι έχουν δεθεί συναισθηματικά με αυτές και είναι επόμενο να αντιδρούν στη μαθησιακή αλλαγή. Βέβαια, αυτά τα συναισθήματα διακατέχουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό όλα τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά τα άτομα αποτελούν μέλος μιας ομάδας (εκπαιδευτικής), η οποία έχει τόση δύναμη στο εσωτερικό της, που αν αξιοποιηθεί σωστά από τον εκπαιδευτή θα καταφέρει να τα ξεπεράσει. Η αλληλεγγύη, η ενθάρρυνση, η πρόκληση, η συμμόρφωση είναι μόνο μερικά από τα θετικά στοιχεία που απορρέουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Γι' αυτό είναι σκόπιμο να εξετάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο, τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και τι αυτός περιλαμβάνει, ώστε να επιτύχουμε την αποτελεσματική μάθηση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Όπως υπογραμμίσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, τους οποίους καλείται ο εκπαιδευτής να διερευνήσει με στόχο να ξεπεράσει τα όποια εμπόδια που εκείνοι συναντούν. Στόχος αυτού του κεφαλαίου λοιπόν είναι η τεκμηρίωση της σπουδαιότητας του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ειδικότερα, το κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, τη σημασία της διαμόρφωσης μαθησιακού ‘συμβολαίου’ και κλίματος αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, της διασύνδεσης των στόχων του εκάστοτε προγράμματος με τις ανάγκες τους και της συμβολής του εκπαιδευτή για τα άτομα με προβλήματα κοινωνικής ένταξης.

### **4.1. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων**

Τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει η εικόνα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η σχέση διδάσκοντος – μαθητή που είχε αποκρυσταλλωθεί στις συνειδήσεις όλων είναι πεπαλαιωμένη και αποδείχθηκε ότι δε συνάδει με τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το κριτήριο της επιτυχίας *δεν είναι τι εκπέμπει ο δάσκαλος αλλά τι κατακτά ο μαθητής*. Και παρόλο που απαραίτητη προϋπόθεση για έναν εκπαιδευτή είναι η σε εις βάθος γνώση του γνωστικού του αντικειμένου, αυτό δεν αποτελεί και το μοναδικό εφόδιο που πρέπει να διαθέτει (Κόκκος, 1999: 92).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι υψίστης σημασίας στη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται τους ανθρώπους που εκπαιδεύει και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει είναι σύμφυτος με την ιδιαίτερη φύση του, που έχει γαλουχηθεί από τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις ηθικές του αξίες. Σ’ όλα τα παραπάνω, ας προστεθεί και ο τρόπος που επιλέγει τις εκπαιδευτικές τεχνικές και αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του περιβάλλοντος, που είναι αποτέλεσμα της όποιας δεξιότητας και εμπειρίας έχει αποκτήσει πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Για το λόγο αυτό, οι θεωρητικοί εκθέτουν τα βασικά εφόδια που καλείται να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, χωρίς όμως βέβαια να υπάρχει μια αποδεκτή ταξινόμηση από μέρους τους, λόγω της πολυπλοκότητας του θέματος.

Στη σχετική βιβλιογραφία, τα προσόντα που χρειάζεται να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, για να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ποικίλουν. Συγκεκριμένα, ο Campbell (1977, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004: 254-5) αφού αναφέρει πως *«αυτοί οι κατάλογοι είναι ατέλειωτοι, πραγματικά*

*κουραστικοί-αλλά χρήσιμοι ως ένα βαθμό...», στο τέλος καταλήγει σε μια πολύ ιδιαίτερη θέση: «Βασικό στοιχείο πίσω από όλα αυτά είναι η κατανόηση του εαυτού του, θεμελιωμένη σε μια προσωπική φιλοσοφία που δίνει συνοχή στις πράξεις του». Για να καταστεί το θέμα του «καταλόγου των προσόντων» πιο σαφές, οι Βεργίδης & Κόκκος (2009: 272-273) δίνουν μια νέα οπτική διαχωρισμού αυτών των εφοδίων που είναι εξοπλισμένος ο εκπαιδευτής. Αναφέρονται σε δύο περιπτώσεις:*

Η μια περίπτωση είναι να εστιάζονται στη θεμελίωση προσωπικής φιλοσοφίας και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Δηλαδή, ο εκπαιδευτής ενηλίκων να προσδιορίζεται ως: εμπυχωτής, συντονιστής, υποκινητής και καταλύτης της εκπαιδευτικής διεργασίας, διευκολυντής, διαμεσολαβητής, συνεργάτης και βοηθός των εκπαιδευομένων, ειδικός, σύμβουλος, μέντορας κλπ. Ο Rogers (1999: 313-5) θεωρεί τον εκπαιδευτή όχι ως «δάσκαλο», δηλαδή σαν τον μοναδικό κάτοχο και μεταβιβαστή γνώσεων, αλλά ως ένα συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Περισσότερο θα μπορούσε να τον χαρακτηρίσει κανείς ως «διευθυντή ορχήστρας» που σκοπό έχει το συντονισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Καραντζά, 2005: 4-8). Σύμφωνα λοιπόν και με το υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Δια βίου Μάθηση, «οι διδάσκοντες γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους... να βοηθούν και να ενισχύουν τους διδασκομένους, οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 121).

Και η άλλη περίπτωση είναι να εμφανίζονται λεπτομερείς κατάλογοι που παραπέμπουν σε βασικά ζητήματα αρχών και μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μια σύνθεση κατηγοριοποιήσεων που αναφέρει ο Κόκκος (2005: 109-115) και έχει λάβει υπόψη τις απόψεις πολλών θεωρητικών, καθώς και τη σύνοψη των θέσεων πολλών ευρωπαϊών μελετητών (Βεργίδης, 2002α: 5-6), παρατίθεται ακολούθως:

- ❖ **Η αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων.** Καίρια συμβολή του εκπαιδευτή είναι οι στόχοι των συμμετεχόντων σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να γίνουν πιο σαφείς, ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με τις δικές τους υποκειμενικές ανάγκες, καθώς και με τις αντικειμενικές ανάγκες του κοινωνικού και επαγγελματικού τους τοπίου. Είναι σημαντικό να εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους σε μια αμοιβαία διεργασία διατύπωσης εκπαιδευτικών στόχων και να τους βοηθάει στη διασαφήνιση των δικών τους επιδιώξεων.
- ❖ **Η προσπάθεια του εκπαιδευτή να καλύπτει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού προγράμματος,** είτε αυτές αφορούν την υποδομή, το εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή

υποστήριξη ούτως ώστε να μην χάνει την εγκυρότητα του και απαξιώνεται στα μάτια των εκπαιδευομένων.

- ❖ **Η διερεύνηση των εμποδίων της μάθησης** που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι τρόποι υπέρβασής τους.
- ❖ **Το περιεχόμενο του προγράμματος να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων**, καθώς αυτές αποτελούν τη βάση για τις μαθησιακές δραστηριότητες. Στρατηγικές όπως τα ιστορικά, το παίξιμο-ρόλου, οι προσομοιώσεις και οι αυτοκριτικές είναι πολύ χρήσιμες και τραβούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Μέσα από τα εναύσματα λοιπόν που δίνονται, υπόκεινται σε μια διεργασία αυτό-αποκάλυψης και αυτογνωσίας, και αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους οδηγούνται στη μάθηση από την εμπειρία τους. Ρόλος, λοιπόν, των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να δώσουν τον απαραίτητο χρόνο στους εκπαιδευόμενους, ώστε να κάνουν ανασκόπηση των προηγούμενων εμπειριών τους, να αναλύσουν τα συναισθήματα που εκείνοι τους προκάλεσαν και να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά, ενισχύοντας τα θετικά. Ας σημειωθεί επίσης, ότι η ύλη των μαθημάτων και οι εφαρμογές θα πρέπει να είναι ανάλογες με το βαθμό της προηγούμενης εμπειρίας και να αποσαφηνίζεται ο λόγος που διδάσκονται τα συγκεκριμένα θέματα.
- ❖ **Η εξατομικευμένη προσέγγιση** του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα και η διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης και την πολυμορφία των χαρακτήρων και του ιστορικού των μαθητών.
- ❖ **Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην πρακτική εφαρμογή** και όχι στην απλή αποστήθιση. Να εφαρμόζει ευέλικτα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών που στο σύνολό τους προωθούν τον κριτικό στοχασμό, τη μάθηση μέσω της πράξης (Κόκκος, 2005: 122). Ας σημειωθεί λοιπόν, ότι ένα πρόγραμμα κατάρτισης που παρέχει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες στους εκπαιδευόμενους του, δύναται να μην είναι αποτελεσματικό, εάν δεν έχει σχεδιαστεί με τρόπο που να αναπτύσσονται οι ανάλογες στάσεις, σε σχέση με το αντικείμενο μάθησης, ώστε να εφαρμόζονται στην πράξη (Γιαννακοπούλου, 2003: 59).
- ❖ **Η σταδιακή ενθάρρυνση για ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία**, όπως: τροποποιήσεις στο σχεδιασμό του προγράμματος που είναι εφικτές και συνδέονται με τις ανάγκες αυτών, συμμετοχή τους στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού και του χώρου όπου λαμβάνουν χώρα τα μαθήματα και η πρακτική άσκηση, η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών που θα ενισχύσουν τη συμμετοχή τους, η αξιοποίηση ορισμένων εκπαιδευομένων

ως συντονιστών ομάδων εργασίας. Όλα αυτά ενσαρκώνονται στο όνομα της πρωτοβουλίας που γεννιέται στο περιθώριο που αφήνει ο εκπαιδευτής.

- ❖ **Η προώθηση της ομαδοκεντρικής μάθησης** με τη δημιουργία ομάδων εργασίας των εκπαιδευόμενων. Η συνοχή της ομάδας των εκπαιδευόμενων είναι σημαντική και στόχος είναι η σύνθεση και όχι η αντίθεση των απόψεων, όπως επίσης και η άρση των πηγών συναισθηματικής δυσκολίας και των «μηχανισμών στεγανοποίησης» που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι (Jarvis, 2003: 182, Rogers, 2002: 279, 202).
- ❖ **Η διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό.** Ο εκπαιδευτής εδώ δεν λειτουργεί ως καθοδηγητής ή ως φορέας της αυθεντικής γνώσης, αλλά αποτελεί ουσιαστικά τον καταλύτη της μαθησιακής διεργασίας. Είναι ο συντονιστής, αυτός που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευομένους και εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε νέες ευκαιρίες αυτοεκπλήρωσης (Jarvis, 2003: 181-2).
- ❖ **Η κατάρτιση των ενηλίκων θα πρέπει να στηρίζεται στην ανεξαρτησία, την αυτοδυναμία, τη δημιουργική και κριτική μάθηση.** Είναι σημαντικό οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να αντιμετωπίζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και την πείρα τους ανακαλυπτικά και δημιουργικά μέσα σ' ένα εποικοδομιστικό πλαίσιο μάθησης, στο οποίο ο εκπαιδευτής γίνεται συνεκπαιδευόμενος στο πνεύμα της κοινής αναζήτησης. Η "παρατήρηση" και ο "αναστοχασμός" θα αναπλαισιώσουν τη νέα γνώση λαμβάνοντας υπόψη και τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Knowles θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν ότι ο προσανατολισμός των ενηλίκων έχει ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι τόσο το ακαδημαϊκό περιεχόμενο (Jarvis, 2003: 140).
- ❖ **Η αυτοαξιολόγηση και η διαρκής επιμόρφωση του.** Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να εξετάζει κριτικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου που προσφέρει, να εντοπίζει ο ίδιος τα σημεία που χρειάζεται εξέλιξη (Κόκκος, 2005: 123). Χαρακτηριστικά ο McBeath (2001: 31) αναφέρει ότι στο διδασκαλικό επάγγελμα είναι η ανάγκη του εκπαιδευτικού να στέκεται αυτοκριτικά και με βαθύ προβληματισμό απέναντι σε ό,τι πρακτικά έχει εφαρμόσει, διότι αυτό είναι που τον κάνει επαγγελματία. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός καλείται να αυτοαμφισβητηθεί και να δοκιμάσει τη θεωρία στην πράξη.

Βασικός στόχος του εκπαιδευτή είναι η ενίσχυση των ατόμων αυτών με *ενσυναίσθηση*, δηλαδή να αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις τους και να τις κατανοεί παραμένοντας αντικειμενικός στις κρίσεις του, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και να ενταχθούν ισότιμα στην ελληνική κοινωνία. Δεδομένου των όσων ειπώθηκαν, ας εστιάσουμε στο γεγονός ότι



όλες οι ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων *χρησιμοποιούν εμπύχωση και διευκόλυνση* κατά τη διεργασία της μάθησης. Είναι υψίστης σημασίας λοιπόν, ο ρόλος του να μην είναι ρόλος μεταβιβαστή γνώσεων, αλλά ο ίδιος να μετατρέπεται από *πηγή γνώσης σε πηγή προσφοράς και ανακούφισης* (Ι.Δ.ΕΚ.Ε., 2010: 46-58).

Συνοψίζοντας, αντιλαμβάνεται κανείς ότι πρόκειται για έναν σύνθετο και απαιτητικό ρόλο που διαρκώς εξελίσσεται. Η βελτίωσή του ως επαγγελματία απαιτεί συνεχή καλλιέργεια των γνώσεων του και ανάπτυξη των ικανοτήτων του, που σημαίνει να ενημερώνεται συνεχώς σχετικά με το διδακτικό του αντικείμενο, να καταρτίζεται πάνω σε θέματα διδακτικής ενηλίκων αλλά και ψυχολογίας, ώστε να αναβαθμίζεται το μορφωτικό του επίπεδο, ο συναισθηματικός του κόσμος, η εκπαιδευτική του ικανότητα (Κόκκος, 1999).

#### **4.2. Η Διαμόρφωση Μαθησιακού Συμβολαίου - Η Διαμόρφωση Κλίματος Αμοιβαίου Σεβασμού**

Μεταξύ του εκπαιδευτικού φορέα, του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου υπάρχει μια συναλλαγή με δεσμευτικούς όρους. Αυτή συνίσταται από την προσφορά του φορέα να παρέχει τη δυνατότητα εκπαίδευσης και από την προσπάθεια του ενήλικα να επιτύχει ένα συγκεκριμένο στόχο. Η συμφωνία της προαιρετικής προσέλευσης για μάθηση ποικίλλει αναλόγως τους στόχους και τους γενικούς σκοπούς. Άλλοι φορείς έχουν ως κύριο έργο τη μετάδοση δεξιοτήτων, άλλοι την κατανόηση, άλλοι τη διαμόρφωση στάσεων. Άλλοι θεωρούν το ρόλο τους καθοδηγητικό, άλλοι είναι υπέρ της ενεργητικής συμμετοχής. Παρά τις διαφοροποιήσεις αυτές πάντα συνάπτεται μια συμφωνία και πάντα ο φορέας έχει τη θέληση να οργανώσει ένα μαθησιακό περιβάλλον και ο ενήλικος το αποδέχεται για να πετύχει ένα στόχο (Rogers, 1999: 25-6).

Το μαθησιακό συμβόλαιο είναι ένα βοηθητικό έγγραφο για το σχεδιασμό της μάθησης, μια γραπτή συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, που συνάπτεται προκειμένου να επιτευχθεί ένας τελικός μαθησιακός στόχος ή πολλοί. Σε μεγάλο βαθμό προέρχεται από την ιδέα του Knowles ότι οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες είναι αυτόνομες προσωπικότητες και πρέπει να ενθαρρύνονται, να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες για την ίδια τους τη μόρφωση, να χρησιμοποιούν τις προϋπάρχουσες ικανότητες και εμπειρίες ως βάση για τη νέα μόρφωση και να τους επιτρέπεται να μαθαίνουν πράγματα που είναι σημαντικά για τους ίδιους. Ας σημειωθεί πως έχει επεκταθεί σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης (Anderson, Boud, Sampson, 1996: 2).

Το μαθησιακό συμβόλαιο παρέχει τη δομή και τις κατευθυντήριες γραμμές, προσδιορίζει και καθορίζει: αυτό που χρειάζεται ο μαθητής και θέλει να μάθει, ποιές μαθησιακές δραστηριότητες θα χρησιμοποιηθούν για το πλησίασμα των μαθησιακών στόχων του εκπαιδευόμενου, πώς θα αξιολογούνται τα μαθησιακά επιτεύγματα, το σύνολο των ευθυνών όλων των εμπλεκομένων με το μαθητή, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή. Γενικός σκοπός είναι να παρέχει μια ευκαιρία στον εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο να συζητήσουν τις προσδοκίες, το στυλ διδασκαλίας, τα πλεονεκτήματα, τη διαχείριση συγκρούσεων. Οι μαθησιακοί στόχοι του συμβολαίου είναι μια δήλωση για το τι πρέπει να μάθει. Οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, εφικτοί και ρεαλιστικοί, σαφείς και μετρήσιμοι. Τα καθήκοντα προσδιορίζονται με βάση το επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή και του εκπαιδευτικού φορέα και αφορούν: διαθέσιμες ευκαιρίες μάθησης και πώς θα δομηθούν, ποιες εργασίες μπορεί να αναλάβει ο μαθητής. Οι ευκαιρίες μάθησης πρέπει να είναι σχετικές με τη μάθηση του εκπαιδευόμενου. (UFV School of Social Work and Human Services Learning Contract).

Η ενασχόληση του εκπαιδευόμενου με το σχέδιο διαδικασίας, οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην αναγνώριση των ίδιων τους των αναγκών και οι μαθησιακές δραστηριότητες γίνονται πλέον σημαντικές και ενδιαφέρουσες. Ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης και να αποκτήσουν λιγότερη εξάρτηση από την καθοδήγηση των άλλων. Αναλαμβάνουν ένα ενεργό ρόλο και ταυτόχρονα αναπτύσσουν ικανότητες, όπως στοχοθεσία, επικοινωνία και διαπραγμάτευση, σχεδιασμός προγράμματος, αξιολόγηση προγράμματος, επαγγελματικές δηλαδή αρμοδιότητες πολύ σημαντικές για όλα τα πεδία της επαγγελματικής πρακτικής. Επιπλέον εισάγονται σε ένα ευρύτερο πεδίο πηγών, εναλλακτικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων. Η σχέση τους με τους εκπαιδευτές ή τον φορέα είναι σχέση εταίρου και δυνητικά εξελίσσεται σε μια δημοκρατική σχέση, που διαφέρει σε σχέση με τα παραδοσιακά πρότυπα εκπαίδευσης. Και τα δύο μέρη περιμένουν να αποκτήσουν καινούρια γνώση και νέες προοπτικές ως αποτέλεσμα της διαδικασίας (Anderson – Boud - Sampson, 1996: 10-1).

Σε μια έρευνα του ο C. Kasworm (1884), διαπιστώνει ότι τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτές, τα ακαδημαϊκά προγράμματα και τα καινοτόμα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν αρχίσει να αξιοποιούν την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση και τις δομές των μαθησιακών συμβολαίων για την αναμενόμενη ανάπτυξη των σπουδαστών. Αυτή η μελέτη εξέτασε την επίδραση της μαθησιακής σύμβασης στην αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, ως προς τη συμπεριφορά και τη στάση των σπουδαστών. Οι πιο σημαντικές θετικές επιδράσεις που σημειώθηκαν ήταν αλλαγές στις γνώσεις και στην ικανότητα της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης, καθώς και η αναφερόμενη αξία της εμπειρίας.

### 4.3. Η σημασία της Διερεύνησης των Εκπαιδευτικών Αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων

Ο Maslow, το 1954, κατέγραψε τις βασικές ανάγκες των ατόμων, οι οποίες είναι γνωστές σε εμάς υπό τη μορφή πυραμίδας. Η πυραμίδα αυτή συναποτελείται από τις ακόλουθες ανάγκες, με την ακόλουθη σειρά προτεραιότητας: την ανάγκη αυτοεκπλήρωσης, την ανάγκη για αναγνώριση, την ανάγκη του «ανήκειν», την ανάγκη για ασφάλεια, στοιχειώδεις ανάγκες επιβίωσης. Έπειτα, έγινε προσπάθεια καταγραφής των αναγκών των εκπαιδευόμενων ενηλίκων και εφήβων υπό της μορφή πάλι της πυραμίδας. Η Sophie Courau (2000: 108-10) αναφέρει κατά σειρά σπουδαιότητας την ανάγκη του εκπαιδευόμενου να καταλαβαίνει, να αισθάνεται διασφαλισμένος, να δρα, να ανήκει κάπου και να αναγνωρίζεται, στοιχείο καίριο για την ενίσχυση της εμπύχωσής του όταν συμμετέχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων διαφέρουν από αυτές των νεότερων σπουδαστών, όπως αναφέρεται από τους Ota και συν. (2006). Ο όρος ανδραγωγική, που εισήγαγε τη δεκαετία του '70 ο Knowles, επικεντρώνεται στις ειδικές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, οι οποίες είναι:

1. Η ανάγκη να γνωρίζουν: θέλουν να γνωρίζουν πριν από την ανάληψη της μάθησης, γιατί πρέπει να μάθουν, ποια η αξία της.
2. Οι ενήλικες είναι αυτοκατευθυνόμενοι, υπεύθυνοι για τη ζωή τους.
3. Έχουν εμπειρίες, που μπορούν να αξιοποιηθούν. Αντιλαμβάνονται κάθε νέο αντικείμενο υπό το πρίσμα των εμπειριών τους. Ο εκπαιδευτής πρέπει να εντοπίζει αν και τι γνωρίζουν για το θέμα. Η αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών τους εξασφαλίζει αποτελεσματική μάθηση και συνοχή της ομάδας (Rogers, 1999: 94-7).
4. Ετοιμότητα για μάθηση: μαθαίνουν πράγματα που βοηθούν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της πραγματικής ζωής, με προσανατολισμό στο μέλλον.
5. Προσανατολισμός στην μάθηση: τι θα τους βοηθήσει στην αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων και εφαρμογή των γνώσεων στην πραγματική ζωή.
6. Κίνητρα: ανταποκρίνονται σε εξωτερικά κίνητρα και εσωτερικά.

Σε μια έρευνα της Fujita-Starck (1996), αποδείχτηκε ότι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αποτελεσματικό όταν απαιτεί μια σαφή κατανόηση των χαρακτηριστικών, των αναγκών και των προσδοκιών των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

Της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προηγείται η παραδοχή εκ μέρους του εκπαιδευτή ενός συνόλου ιδεών αναφορικά με αυτούς που θα εκπαιδεύσουν και τι θα τους διδάξουν και εκ μέρους των εκπαιδευομένων μια ιδέα αναφορικά με αυτό που θέλουν να προσλάβουν από την εκπαίδευση.

(Rogers, 1999: 26-7). Ο εκπαιδευτής πρέπει να προχωρά στην σύνταξη καταλόγων, που σκιαγραφούν τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, να ελέγχουν τις πληροφορίες τους για να ανακαλύψουν τι δεν ισχύει στο προφίλ της δικής τους ομάδας και να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητες της. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την απόρριψη υποθέσεων που μπορεί να μην συμβαδίζουν με την πραγματικότητα. Μπορεί να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν διαθέτουν καμία δεξιότητα (αν στόχος μας είναι η απόκτηση δεξιοτήτων), ή δεν έχουν γνώσεις (αν στόχος είναι η απόκτηση γνώσεων) ή έχουν αρνητικές στάσεις (αν στόχος είναι η αλλαγή στάσεων). Ακολουθεί μια διαδικασία επαλήθευσης των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν. Μια πρώτη συνάντηση θα δια φωτίσει κατά πόσο αξιολογήσαμε σωστά τις επιθυμίες τους, τις προθέσεις τους ή και τις γνώσεις τους. Κατά την πρώτη αυτή συνάντηση είναι σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος, ώστε να κριθούν οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και να διασυνδεθούν οι προσδοκίες τους με αυτές των εκπαιδευτών και του προγράμματος. Η συνάντηση αυτή πρέπει να γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα. (Rogers, 1999: 81-4).

Τέλος, το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικό για την εκτίμηση ενός προγράμματος. Μπορεί να περιλαμβάνει ανοιχτές ή και κλειστές ερωτήσεις και αφορά την ποιότητα του προγράμματος, την απόδοση των εκπαιδευτών, την αντιστοιχία μεταξύ ατομικών στόχων και περιεχομένου και αν οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή ζωή (Courau, 2000:96). Η κρίση των εκπαιδευομένων βελτιώνει την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Συνήθως κρίνουν μεταξύ των προσδοκιών τους και της επίδοσης, αν το εκπαιδευτικό αντικείμενο ήταν ευρύ ή περιορισμένο, αν οι γνώσεις ταιριάζουν με τις υπόλοιπες δεσμεύσεις ή προτιμήσεις τους, αν τα οφέλη από το πρόγραμμα άξιζαν τη διάθεση χρόνου, χρήματος και προσπάθειας (Knox, 1974: 8).

#### **4.4. Η Σημασία της Διασύνδεσης των Στόχων του Προγράμματος με τις Ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων**

Από τη φάση του σχεδιασμού ενός προγράμματος, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι αυτή που θα προσδιορίσει τον εκπαιδευτικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους και το περιεχόμενο. Για να επιτευχθεί υψηλή διαθεσιμότητα, οι συντελεστές εκπονούν αρχικό σχέδιο, με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες, το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, το σκοπό του προγράμματος και τους πόρους. Έπειτα, το εμπλουτίζουν λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές ανάγκες, στάσεις και ενδιαφέροντα, βιώματα και εμπειρίες, την οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση των

εκπαιδευομένων, την ερμηνεία της κατάστασης αυτής και το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι. Οι συντελεστές προχωρούν στην διαπραγμάτευση των αναγκών, συνθέτουν δηλαδή τις καταγεγραμμένες ανάγκες, θέτουν προτεραιότητες με βάση το εφικτό και καταλήγουν στην εξειδίκευση των στόχων και των ενοτήτων του προγράμματος, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι όποιες αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις και να βελτιωθεί το πρόγραμμα (Βεργίδης & Καραλής, 1999: 44-9).

Οι στόχοι ενός προγράμματος πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, αφενός γιατί επιτρέπουν στον εκπαιδευτή μια ρεαλιστική διαχείριση τους στο χρονικό διάστημα υλοποίησης του προγράμματος και αφετέρου γιατί ο σαφής προσδιορισμός τους και η γνωστοποίηση του αναμενόμενου αποτελέσματος, καθησυχάζει τους εκπαιδευόμενους και συνακόλουθα συμβάλλει στην μείωση της αντίστασης στην αλλαγή και έτσι εμπλέκονται στη μάθηση με υγιείς όρους (Courau, 2000: 32-3).

Ο ενήλικος επιλέγει ένα πρόγραμμα βάσει των σαφώς καθορισμένων στόχων του, που ενισχύουν την εμπλοκή του στη μάθηση, βάσει του αν εξασφαλίζουν τις επιδιωκόμενες μαθησιακές αλλαγές και αν αξιολογούν την πρόοδο τους. Υπάρχουν οι γενικοί στόχοι, ως μακροπρόθεσμα επιδιωκόμενα ιδανικά ή αξίες, οι ειδικοί στόχοι, ως βραχυπρόθεσμες αλλαγές σε δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις (όταν οι προσδοκίες εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι κοντά, η μάθηση είναι αποτελεσματική), οι άμεσοι στόχοι ή επιδιώξεις, ως διδακτικές ενότητες. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν παραμένει αμετάβλητο, καθώς στην πορεία αποσαφηνίζονται οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Το τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι για να πετύχουν ένα στόχο, είναι αυτό που καθορίζει τη μέθοδο και το περιεχόμενο, τους άμεσους στόχους. Αν στόχος είναι η απόκτηση δεξιότητας, θα ασκηθούν πρακτικά. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν διαφορετικές ο καθένας προσδοκίες και κίνητρα, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προθέσεις τους. Όταν αυτές προσεγγίζονται με τον εκπαιδευτή μαθαίνουν γρηγορότερα, αν όχι, εμποδίζεται η ενσυνείδητη μάθηση. Η αλληλεπίδραση των δύο μερών κάνουν εμφανή τα εμπόδια και αντιμετωπίσιμα (Rogers, 1999: 169-85).

Η προσαρμογή των στόχων στις ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι σημαντική και πρέπει να γίνεται με αμεσότητα. Ακόμη και η διατύπωση τους πρέπει να γίνεται με επιλεγμένες από τον εκπαιδευτή φράσεις, δημιουργώντας ένα φιλικό κλίμα. Για παράδειγμα, όσον αφορά τα αναμενόμενα αποτελέσματα δεν περιγράφονται ως: «στο τέλος της ενότητας να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να...» αλλά προτιμάται το «να είναι σε θέση να...». Οι στόχοι πρέπει να προσαρμόζονται αντίστοιχα και με τα κριτήρια αξιολόγησης. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν, συμβάλλει στην απόλυτη επίγνωση του τι θα είναι ικανοί να κάνουν μετά το πέρας της εκπαίδευσης ή και της διδακτικής ενότητας. Τότε μόνο δημιουργείται η ανάγκη της επιθυμίας να κατακτήσουν το στόχο και ως προς αυτό πρέπει να ενθαρρύνονται (Race, 1998: 50, 53).

Οι τρεις κατηγορίες των προθέσεων των ενηλίκων (ικανοποίηση εξωτερικού στόχου, ικανοποίηση προσωπικών/ κοινωνικών αναγκών, απόκτηση γνώσης) επιδρούν ανάλογα και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Δηλαδή, τα άτομα που υποκινούνται από εσωτερική ανάγκη εκφράζουν αγωνία- στοιχείο που μπορεί να προωθήσει τη μάθηση, ιδίως αν υπάρχει ενθάρρυνση και σαφής ενημέρωση της συσχέτισης του προγράμματος με τις ανάγκες των ενηλίκων. Όταν υποκινούνται για την επίτευξη ενός εξωτερικού στόχου, δείχνουν ενθουσιασμό, που επίσης προωθεί τη γνώση, όταν υπάρχει σαφής επίγνωση του στόχου του προγράμματος (Rogers, 1999: 100).

#### **4.5. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων για τα άτομα που απειλούνται από Κοινωνικό Αποκλεισμό**

Η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει στην αντιμετώπιση πολλών κοινωνικών προβλημάτων. Τα υψηλά ποσοστά της φτώχειας, η ανεργία και το χαμηλό εισόδημα σχετίζονται με το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Η αδυναμία ανεύρεσης εργασίας συμπληρώνεται από την παράνομη απασχόληση πολλών αλλοδαπών στη χώρα μας, που επίσης ζουν σε άθλιες συνθήκες. Ομάδες πληθυσμού χωρίς ομαλή κοινωνική ένταξη είναι οι νυν και πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι νυν και πρώην φυλακισμένοι, οι γυναίκες αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, οι αθίγγανοι, οι πολιτισμικά διαφοροποιημένοι κάτοικοι της χώρας και όσοι διαμένουν σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αυτών των ομάδων πλήττει την κοινωνική συνοχή (Βεργίδης, 2008: 31-5).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού συνίσταται στην εμπύχωση και την ενίσχυση της μάθησης με ενσυναίσθηση. Ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει ως γνώμονα την ισότιμη ένταξη των ατόμων στην κοινωνία. Η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης είναι δύσκολη, καθώς τα άτομα αυτά διακατέχονται από αρνητικές εμπειρίες, προκαταλήψεις, συγκρουσιακές καταστάσεις, απομόνωση. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτή είναι περισσότερο απαραίτητος στις ομάδες αυτές, καθώς διακατέχονται από άγχος ή έχουν τραυματικές εμπειρίες. Ενισχυμένος είναι και ο ρόλος του ως θεραπευτή, καθώς η δράση του οδηγεί στην αποδοχή του από το σύνολο των εκπαιδευομένων ως πρότυπο για μίμηση και συνακόλουθα λειτουργεί θεραπευτικά σε συλλογικό επίπεδο. Η πορεία που πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτές, όταν απευθύνονται σε τέτοιου είδους ομάδες, είναι η εξής: 1) Αναγνώριση του προφίλ των συμμετεχόντων. 2) Ανάδειξη και συζήτηση των αρνητικών εμπειριών τους. 3) Υιοθέτηση τεχνικών για δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης (πχ. γνωριμία ανά δυάδες) και εστίαση στις πραγματικές τους ανάγκες. 4) Αναγνώριση των γνωστικών

ελλείψεων και προσαρμογή της ύλης σε αυτές, αποδοχή της διαφορετικότητας και αντικειμενική κρίση. 5) Συνειδητοποίηση των δυσκολιών της επιμόρφωσης. 6) Επιμόρφωση του εκπαιδευτή για την δυναμική της ομάδας και τη διαχείριση των συγκρούσεων (ΙΔΕΚΕ, 2010: 130-5).

Ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει αναπτυγμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, ώστε να καταστεί δυνατόν να διαχειριστεί μια ειδική ομάδα εκπαιδευομένων. Η επικοινωνιακή του τακτική με τους εκπαιδευόμενους, η επαγγελματική ετοιμότητα του, τα κίνητρα, οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων, δημιουργούν ένα σύνολο απαιτήσεων από τον εκπαιδευτή, που πρέπει να είναι προσανατολισμένος στην ένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνία. Σε μια έρευνα των φορέων ΚΕΘΕΑ, ΕΞΟΔΟΣ (2009-10), αναδείχτηκε η συσχέτιση μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων με την υποστήριξη και εποπτεία, από μέρους των εκπαιδευτών (Κουτεντάκη & Αρμάος, 2011). Επίσης, από τα αποτελέσματα άλλων μελετών-ερευνών, παρουσιάζονται κάποια στοιχεία σημαντικά στην εκπαίδευση των ατόμων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό. Αξίζει να σημειωθεί πως μια από τις πρακτικές που συμβάλουν στην ένταξη-επανένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί η μαθησιακή πρακτική του παιχνιδιού ρόλων. Η δημιουργία υποθετικών καταστάσεων δράσης δημιουργεί συναισθηματική εμπλοκή, οδηγεί στην γνώση των συναισθημάτων και αποκωδικοποιεί τις φοβίες. Ο εκπαιδευτής υιοθετώντας το ρόλο του εμπυχωτή καθοδηγεί στην ανταλλαγή εμπειριών και στην μάθηση μέσα από την πράξη (Καραγιάννη, 2011).

Επιπρόσθετα, τα προγράμματα επιμόρφωσης αστεγών, οι οποίοι διακατέχονται από κοινωνική απομόνωση, είχαν ως αποτελέσματα την ενίσχυση των θετικών σχέσεων τους, δηλαδή απέκτησαν βελτιωμένες σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, βελτιωμένη κατανόηση και αυτοπεποίθηση. Η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων σε ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν την ανάπτυξη ενός ευρύτερου κύκλου επαφών, με τους οποίους θα μπορούσαν να μοιραστούν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους, τη βελτίωση των οικογενειακών τους σχέσεων, τη δημιουργία κινήτρων για να συνεχίσουν να μαθαίνουν, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, τη προώθηση δημιουργίας κοινωνικής επιχείρησης. Προγράμματα για παραβάτες έδειξαν ότι οι ίδιοι ανέπτυξαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διερεύνηση των μαθησιακών τους εμπειριών, μια αίσθηση θετικότητας για τον εαυτό τους, ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων και δεξιότητες συνέντευξης (O’Gorman –Stanistreet, 2014: 20-5).

## Σύνοψη κεφαλαίου

Εν κατακλείδι, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά που προσδίδονται στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Τα κυριότερα εξ αυτών είναι διευκολυντής, εμπυχωτής στη διεργασία της μάθησης με ενσυναίσθηση. Επίσης, εξέχοντα ρόλο έχουν τα ζητήματα αρχών και μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων που καλείται ο εκπαιδευτής να υιοθετήσει. Το σημείο εκκίνησης συνήθως της εκπαιδευτικής διεργασίας δίνεται με τον καθορισμό του μαθησιακού συμβολαίου, στο οποίο καθορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι, προσδιορίζονται οι προσδοκίες, το στυλ διδασκαλίας κ.α. Η διεργασία της μάθησης ξεκινά, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτής συμβάλει στη δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας και στην ενίσχυση των ατόμων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό. Παράλληλα, διερευνά τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας των ενηλίκων που εκπαιδεύει, για να τις διασυνδέσει με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, που του υπαγορεύει το εκάστοτε Πρόγραμμα. Άλλωστε, οι γενικότερες ανάγκες του πληθυσμού-στόχου έχουν διερευνηθεί κατά το σχεδιασμό του Προγράμματος από την οργανωτική επιτροπή, στην προσπάθεια να προσδιοριστούν ο εκπαιδευτικός σκοπός, οι επιμέρους στόχοι του Προγράμματος και το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Έχοντας αποκτήσει την εμπειρία του τι περιλαμβάνει ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, είναι επόμενο να σκεφτόμαστε τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές που καλείται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτής κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου. Η σημασία της ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων και της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να υποστηριχθεί με τη χρήση διάφορων τεχνικών, οι οποίες αναλύονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ**

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των πιο βασικών τεχνικών που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι τεχνικές που παρατίθενται ακολούθως είναι η Εμπλουτισμένη Εισήγηση, οι Ερωτήσεις-Απαντήσεις, η Συζήτηση, ο Καταιγισμός Ιδεών, η Εργασία σε Ομάδες, η Επίδειξη, η Προσομοίωση, η Επίδειξη, το Παιχνίδι Ρόλων και η Μελέτη Περίπτωσης.

### **5.1. Η σημασία της Ενεργητικής Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων**

Η ενεργητική μάθηση συμβαίνει όταν οι συμμετέχοντες κάνουν την περισσότερη δουλειά. Υπάρχει αποτελεσματικότητα όταν οι σχεδιαζόμενες δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής, προωθούν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και όχι την απλή πρόσληψη πληροφοριών. Το να δείχνουμε ή να μιλάμε για μια πληροφορία ή γνώση δεν ωφελεί. Για να εμπλακούν διανοητικά οι εκπαιδευόμενοι και να οδηγηθούν στην αληθινή και με διάρκεια γνώση, πρέπει να ακούσουν, να δουν, να ρωτήσουν, να συζητήσουν με τους συνομηλίκους τους και τέλος να το κάνουν οι ίδιοι. (Silberman -Auerbach, 2006: 1).

Ο R. Mucchielli σε ένα βιβλίο του για την ενεργή συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αναφέρει ότι αν η προσοχή μας είναι εστιασμένη, τότε συγκρατούμε το 10% από όσα διαβάζουμε, το 20% από όσα ακούμε, το 30% από αυτά που βλέπουμε, το 50% όταν ακούμε και βλέπουμε ταυτόχρονα, το 80 % από όσα λέμε οι ίδιοι και το 90% από αυτά που λέμε αλλά παράλληλα προβαίνουμε και σε πράξεις, που απαιτούν σκέψη και τις οποίες εκτελούμε με την ενεργητική συμμετοχή μας. Μια λοιπόν από τις προϋποθέσεις για τη μάθηση του ενηλίκου είναι να ενεργεί ο ίδιος. Όσο πιο πολύ ενεργεί τόσο πιο καλά μαθαίνει και με το πέρας της εκπαίδευσης του θα έχει τη δυνατότητα, να συνεχίσει και μόνος του τη διαδικασία μάθησης, εφόσον έχει μάθει τα μέσα και τον τρόπο (Courau, 2000: 28).

Η σημασία της εφαρμογής τεχνικών ενεργητικής συμμετοχής έγκειται στο ότι επιτυγχάνουν μεγαλύτερο ποσοστό αλληλεπίδρασης μεταξύ των μερών της εκπαίδευσης, δηλαδή του εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων. Το όφελος για τους συμμετέχοντες είναι ότι προσφέρουν τη δυνατότητα αναζήτησης πληροφοριών μέσω νέων πηγών. Επιπλέον αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα τους, μπορούν να επιλύουν προβλήματα και

καταφέρνουν να μαθαίνουν πράττοντας, που είναι και το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διεργασίας (Κόκκος, 2008: 39).

Με την ενεργητική συμμετοχή οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν ανεξάρτητη οικοδόμηση των γνώσεων, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκομίζουν από τον περιβάλλοντα κόσμο και την ερμηνεία που δίνουν για αυτή την αλληλεπίδραση βάσει των συλλογισμών ή της συνεργασίας. Αυτή η μορφή παρεχόμενης εκπαίδευσης σηματοδοτεί την απόκτηση της γνώσης μέσω της αυτό-ανακάλυψης από μέρους του εκπαιδευόμενου, ενώ ο εκπαιδευτής έρχεται σε δεύτερη μοίρα, παύει να είναι το επίκεντρο και περιορίζεται στο ρόλο του καθοδηγητή ή του φροντιστή. Επιπλέον, αυξάνεται και η υπευθυνότητα του εκπαιδευόμενου (Παντάνο-Ρόκου, 2001: 205-6).

Οι δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής παρέχουν ευκαιρίες να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι σε νέα πεδία που είναι συναφή με την πραγματική απόδοση. Το βασικό κριτήριο της επιλογής και της οργάνωσης τέτοιων δραστηριοτήτων είναι η επίτευξη των ειδικών εκπαιδευτικών στόχων, που τίθενται σε προτεραιότητα και λαμβάνουν υπόψη το περιεχόμενο των όσων έχουν διδαχτεί αλλά και την αλλαγή στη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου. Οι δραστηριότητες πρέπει να ταιριάζουν με τις προτιμήσεις του εκπαιδευόμενου και το στυλ της διδασκαλίας (Κnox, 1974: 8).

Σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής του Knowles, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι πλουσιότερες πηγές εκμάθησης βρίσκονται στους ίδιους τους ενήλικες εκπαιδευόμενους σε σχέση με τα παιδιά. Ως εκ τούτου, η έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να επικεντρωθεί στις βιωματικές τεχνικές. Οι τεχνικές αυτές συνδέουν την εμπειρία των ενηλίκων εκπαιδευομένων με τη μάθηση, καθώς έχει παρατηρηθεί πως οι ενήλικες όσο πιο πολύ εμπλέκονται ατομικά, τόσο πιο πολύ μαθαίνουν (Knowles, 1970: 50).

Τέλος, μελετώντας τις απόψεις γνωστών μελετητών, όπως ο St. Brookfield, S. Courau, E. Eitington, D. Noyé, J. Piveteau, J. Rogers, M. Silberman, παρατίθεται ο κατάλογος των κυριότερων εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005/ Β': 34-5):

- Ερωτήσεις – Απαντήσεις, Συζήτηση, Καταιγισμός ιδεών, Ασκήσεις, Ομάδες εργασίας, Μελέτη Περίπτωσης, Λύση προβλήματος, Προσομοίωση, Παιχνίδι Ρόλων, Επίδειξη, Συνέντευξη με ειδικό, Εκπαιδευτική επίσκεψη.

## 5.2. Εμπλουτισμένη Εισήγηση

Η εισήγηση αφορά στην παρουσίαση του θέματος από τον εκπαιδευτή, με αναλυτικό τρόπο. Η παρουσίαση αυτή δεν πρέπει να υπερβαίνει τα 20 λεπτά κι έχει συγκεκριμένη διάρθρωση με εισαγωγή, κυρίως μέρος, επίλογο. Ο εκπαιδευτής για να αποφύγει την μονοτονία, που μπορεί να προκαλέσει ο μονόλογος φροντίζει ώστε να ενεργοποιεί την ενεργητική ακρόαση των συμμετεχόντων. Μέσα για να επιτύχει να προκαλέσει το ενδιαφέρον είναι να χρησιμοποιήσει οπτικοακουστικά μέσα ή να διανείμει σημειώσεις. Το μειονέκτημα της εισήγησης είναι ότι ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να παρακολουθήσει την μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων και δεν γίνεται χρήση της ενεργητικής μάθησης (Λευθεριώτου, 2010).

Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτής να μην στέκεται μόνο στη παράθεση των θεωρητικών στοιχείων, αλλά να εμπλουτίζει την εισήγηση είτε με ερωτήσεις που θέτουν ή δέχονται, είτε με μια σύντομη άσκηση ή με την εφαρμογή άλλων τεχνικών εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτές ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή, καθώς έτσι επιτυγχάνεται η κατάκτηση μαθησιακών αλλαγών. Φροντίζουν επίσης να υπάρχει συνάφεια του περιεχομένου της εκπαίδευσης με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων αλλά και να δημιουργούν ένα πνεύμα συνεργασίας. Για την καλύτερη λοιπόν εμπλοκή των εκπαιδευομένων πρέπει να υπάρχει ποικιλία, αλληλεπίδραση, για να τηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον. Προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή του εκπαιδευόμενου προτείνεται να τίθενται ερωτήσεις, είτε από τους ακροατές, είτε από το διδάσκοντα. Για την καλύτερη υποδοχή της πληροφορίας υπάρχουν δύο τρόποι: ή η ομάδα να θέτει ερωτήσεις, με τις οποίες θα καθοριστεί και το περιεχόμενο της παρέμβασης ή να θέτει ο εκπαιδευτής ερωτήσεις για να κατανοήσει το επίπεδο εμπειριών των εκπαιδευομένων. Μπορεί τέλος ο εκπαιδευτής να αναθέσει εργασίες σε υποομάδες για την καλύτερη αποτύπωση των εννοιών. Για την εγγραφή των εννοιών στη μνήμη βοηθά η αναδιατύπωση τους ή τα ερωτήματα και οι διαφωνίες (Κόκκος, 2008: 37-8).

Σύμφωνα με τους Ota και συν. (2006) η εισήγηση ως τεχνική μετάδοσης, είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρύτατα στη διδασκαλία ενηλίκων, αλλά πρέπει να χρησιμοποιείται τμηματικά, αφήνοντας απόσταση για ενεργητικές μαθησιακές δραστηριότητες, για να αναζωογονηθούν οι συμμετέχοντες για το επόμενο κύμα των πληροφοριών. Είναι χρήσιμη για την παρουσίαση των έως σήμερα πληροφοριών, για να συνοψίσει υλικό από διάφορες πηγές, για την προσαρμογή του υλικού με το υπόβαθρο και τα συμφέροντα μιας ομάδας σε ένα συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, για να βοηθήσει τους μαθητές να διαβάζουν πιο αποτελεσματικά, παρέχοντας προσανατολισμό και εννοιολογικό πλαίσιο και για να δώσει έμφαση στις βασικές έννοιες ή ιδέες.

Μπορούν να δημιουργήσουν ενδιαφέρον για νέα θέματα, να παρακινήσουν τους μαθητές για περαιτέρω έρευνα, ή για να αμφισβητήσουν ιδέες, που έχουν ληφθεί ως δεδομένες.

### 5.3. Ερωτήσεις – Απαντήσεις

Η τεχνική των ερωτήσεων – απαντήσεων στοχεύει στο να επιτευχθεί η μάθηση μέσω του διαλόγου ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευομένους, είτε μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων. Η διαδικασία αυτή πραγματώνεται μέσω του εκπαιδευτή που ξεκινάει θέτοντας ερωτήματα, στη συνέχεια καταγράφει τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων και έτσι ακολουθούν οι συμπληρώσεις ή οι διορθώσεις από τη μεριά του, όπου κρίνει ότι είναι απαραίτητες για να μην οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι σε ανυπόστατα συμπεράσματα. Επίσης, στόχος του εκπαιδευτή είναι να τους αποτρέψει από τον ασπασμό απόψεων που έχουν "ακούσει" ότι προέρχονται από "αυθεντίες" του είδους χωρίς βάσιμη επιχειρηματολογία. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής δεν είναι ο μόνος που θέτει ερωτήσεις. Είναι μέρος της διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι να θέτουν και αυτοί ερωτήσεις, είτε προς τον εκπαιδευτή, είτε προς τους συνεκπαιδευμένους τους.

Η μέθοδος αυτή θεωρείται ότι ανήκει στην ομάδα των εκπαιδευτικών ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών, αφού οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να εκφράζονται, να παρουσιάζουν στους άλλους τις γνώσεις και τις απόψεις τους πάνω στο θέμα χωρίς να φοβούνται το ενδεχόμενο λάθους. Οι απόψεις που εκφράζονται ποικίλουν, γεγονός που αποδεικνύει πως είναι φυσικό να υπάρχουν οι διαφορετικές οπτικές. Έτσι, προωθείται η αυτενέργεια και αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων. Και όταν φτάνουν να ανακαλύψουν όλοι μαζί σιγά-σιγά διάφορες πτυχές του εξεταζόμενου ζητήματος που δε γνώριζαν, γεμίζουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης και το ομαδικό πνεύμα αν μη τι άλλο ενισχύεται (Κόκκος, 2005/ Β': 35).

Στο μέρος που αφορά τις ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής, είναι σκόπιμο να δίνεται προσοχή στα εξής (Κόκκος, 2005/Β: 37-8):

- Το ύφος των ερωτήσεων να είναι απλό και λιτό
- Οι ερωτήσεις να μην φέρνουν τους εκπαιδευομένους σε δύσκολη θέση, δηλαδή να μην τους μειώνουν και να μην αμφισβητούνται τα λεγόμενά τους.
- Οι ερωτήσεις να απευθύνονται σε όλους συνολικά. Δηλαδή, να μην καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευόμενοι με τη σειρά ένας-ένας, γιατί αυτό θα τους αποσπούσε την προσοχή, αφού θα σκέπτονταν πώς θα εκφράσουν τη δική τους γνώμη όταν έρθει η σειρά τους, αλλά ούτε και να καλούνται ονομαστικά να απαντήσουν, γεγονός που μπορεί να τους

αιφνιδιάσει και να τους μπλοκάρει. Η συμμετοχή τους πρέπει να γίνεται αβίαστα, με τον εκπαιδευτή στη θέση του εμπυχωτή.

- Να δίνεται χρόνος από τη μεριά του εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν για να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τίθενται. Κάποιες φορές, οι εκπαιδευόμενοι διστάζουν να απαντήσουν μην τυχόν δώσουν μια εσφαλμένη απάντηση. Αν λοιπόν, τους δοθεί αυτός ο χρόνος θα διαπιστώσει ο εκπαιδευτής, ότι δεν πήγε χαμένη η ώρα του μαθήματος, αφού τις περισσότερες φορές ακολουθούν δημιουργικές και ενδιαφέρουσες απαντήσεις.
- Οι ερωτήσεις να αντιστοιχούν στο επίπεδο γνώσεων των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να τις αντιληφθούν και να ξεκινήσουν μία συλλογιστική πορεία, ώστε να οδηγηθούν σε μία σωστή πιθανή απάντηση. Επίσης, οι ερωτήσεις, καλό είναι να είναι ανοιχτές, για να αποφεύγονται οι μονολεκτικές απαντήσεις που δεν δίνουν έναυσμα για την εξέλιξη της αρχικής σκέψης.
- Αν οι εκπαιδευόμενοι θέσουν μία ερώτηση που ο ίδιος ο εκπαιδευτής δεν την γνωρίζει, να μη διστάσει να το παραδεχτεί και να δεσμευτεί από μεριάς του ότι θα τοποθετηθεί στην επόμενη συνάντησή τους.
- Αν οι ερωτήσεις συνοδεύονται, όπου είναι δυνατόν από βοηθητικά μέσα (σχήματα, εικόνες, ντοκουμέντα κ.α.) και οι απαντήσεις καταγράφονται σε κάποια διαφάνεια, στον πίνακα είτε κάπου αλλού, το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον.

## 5.4 Συζήτηση

Η τεχνική της συζήτησης είναι συγγενική εκπαιδευτική τεχνική με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων, καθώς ως πρωτεύον στοιχείο θεωρείται ο διάλογος, που μέσω αυτού επιτυγχάνεται η μάθηση. Η διαφορά τους εντοπίζεται στο γεγονός ότι πριν από την προγραμματισμένη συνάντηση με τους εκπαιδευόμενους, ο εκπαιδευτής έχει να προετοιμάσει μια επαγωγική σειρά ερωτήσεων (γραπτών ή προφορικών) με τις οποίες θα προσεγγίσει σταδιακά το θέμα. Θα πρέπει να έχει οριοθετήσει το πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα εξελιχθεί η συζήτηση για να πετύχει και το στόχο αυτής της τεχνικής, που είναι η διερεύνηση του ζητήματος σε βάθος. Ενώ, με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων εξετάζεται ένα ζήτημα λιγότερο συστηματικά, καθώς οι ερωτήσεις που τίθενται δεν απαιτούν σε βάθος προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτή. Πολλές φορές, συλλαμβάνονται εκείνη την ώρα, με σκοπό να εκμαιεύσει ο εκπαιδευτής τις απόψεις των εκπαιδευόμενων, που θα τους οδηγήσουν σε ορθούς συλλογισμούς και σωστά συμπεράσματα (Κόκκος, Γκιάστας & Γιαννακοπούλου, 2008/Δ: 50).

Ο εκπαιδευτής κατά την εφαρμογή της τεχνικής της εισήγησης, ακολουθεί τις ίδιες προδιαγραφές με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και είναι αυτός που συντονίζει τη διαδικασία. Η συζήτηση διεξάγεται μεταξύ των εκπαιδευομένων σε дуάδες είτε σε ομάδες εργασίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση της τεχνικής αυτής όταν εφαρμόζεται εμβόλιμα μαζί με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ιδίως με την εισήγηση, και όταν χρησιμοποιείται κατά την έναρξη της προσέγγισης ενός ζητήματος. Είναι σημαντικό, να δίνεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα να εκφράσουν τις πρώτες σκέψεις τους στο άκουσμα του ζητήματος που θέτει ο εκπαιδευτής, να ανταλλάξουν απόψεις, και να συνεισφέρουν στη συζήτηση, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Με αυτόν τον τρόπο, το ενδιαφέρον τους εντείνεται, και δραστηριοποιούνται για την εξέλιξη του ζητήματος (Κόκκος κ.ά., 2008/Δ: 50). Η τεχνική αυτή, βέβαια, μπορεί να ενδυναμώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο στην αρχή της, αλλά σε όλες τις χρονικές εκφάνσεις της. Δηλαδή, έχει τις προδιαγραφές να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα πεδία των επιστημών, από την αρχή που προσεγγίζεται ένα ζήτημα και στη συνέχεια, που οι εκπαιδευόμενοι υπεισέρχονται σε μια νέα περιοχή της διδακτέας ύλης (Κόκκος, 2005/Β: 41).

Όπως διαπιστώνεται, μέσα από την τεχνική της συζήτησης, οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν τις γνώσεις που διαθέτουν, οι οποίες είναι σχετικές με το μαθησιακό αντικείμενο και ανακαλύπτουν ποιες περιοχές είναι πιο γνώριμες σε αυτούς και σε ποιες πρέπει να εντρυφήσουν περισσότερο. Ουσιαστικά, αρχίζουν να μαθαίνουν αποτελεσματικά, αξιοποιώντας τις δικές τους δυνάμεις σ' ένα καινούριο γνωστικό πεδίο. Νιώθοντας αυτοπεποίθηση, ξεκινούν πια να καταστρώνουν τη δική τους μαθησιακή στρατηγική με έντονο το ενδιαφέρον (Κόκκος κ.ά., 2008/Δ: 52).

### **5.5. Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming) (Κόκκος, 2005: 44-5)**

Ο καταιγισμός ιδεών αποτελεί μια ιδιαίτερα συμμετοχική τεχνική που πραγματώνεται με την ελεύθερη έκφραση των απόψεων και ιδεών των εκπαιδευομένων με στόχο την πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας.

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτής θέτει μια ερώτηση στους εκπαιδευόμενους και αυτοί, με τη σειρά τους, προτείνουν με γρήγορο ρυθμό, όσες περισσότερες ιδέες μπορούν αυθόρμητα, ο ένας μετά τον άλλον. Είναι πιθανόν, κάποιοι εκπαιδευόμενοι, να μη γνωρίζουν πολλά πράγματα ή και

τίποτα σχετικά με το θέμα, αλλά είναι εξίσου σημαντικό, να συμμετέχουν όλοι, προτείνοντας ο καθένας τους, από τουλάχιστον μια ιδέα, ακόμη κι αν φαίνεται φανταστική και ακραία.

Ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο, κατά τη διάρκεια που εφαρμόζεται η συγκεκριμένη τεχνική, να τους ενθαρρύνει, ώστε να εκφράζουν τις ιδέες τους, χωρίς το φόβο της κριτικής. Ταυτόχρονα, σημειώνει τις ιδέες στον πίνακα όπως ακριβώς ειπώθηκαν από τους εκπαιδευομένους, και στη συνέχεια τις ταξινομεί σε κατηγορίες. Αφού ολοκληρωθεί αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτής καλεί τους εκπαιδευομένους να σχολιάσουν τις κατηγορίες που προέκυψαν και να διασαφηνίσουν ορισμένες ιδέες που δεν ήταν αρκετά κατανοητές ή που οδηγούσαν σε δισυπόστατα νοήματα. Σε αυτό το σημείο, η αξιοποίηση της χρήσης των τεχνικών της συζήτησης και των ερωτήσεων-απαντήσεων θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτή στη σύνθεση των κατηγοριών που θα προκύψουν μετά την εφαρμογή της τεχνικής του καταγισμού ιδεών.

Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της συγκεκριμένης τεχνικής είναι πως δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής όλων των εκπαιδευομένων σχεδόν ταυτόχρονα, ίσως και με απόκλιση λίγων δευτερολέπτων. Επίσης, αξιοποιείται η δημιουργικότητα και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων. Σαν επακόλουθο της εφαρμογής του Καταγισμού Ιδεών, οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις σκέψεις τους, μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά και συνεργάζονται, ώστε να «συνθέσουν» το εκπαιδευτικό προϊόν (Λευθεριώτου, 2010).

## **5.6. Εργασία σε Ομάδες**

Η εργασία σε ομάδες είναι μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης και σε πολλές τεχνικές εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε υποομάδες, είτε τυχαία με τη σειρά που κάθονται, είτε ανά ειδικότητα (εμπορικός τομέας, μηχανοργάνωση), είτε αφήνουμε να επιλέξουν μόνοι τους ανάλογα με το θέμα. Τους ανατίθεται ένα έργο το οποίο έχει συγκεκριμένο χρόνο παράδοσης και εργάζονται ταυτόχρονα σε διαφορετικά θέματα. Καταθέτουν με άνεση τις ιδέες τους, το κλίμα είναι φιλικό και ωφελούν τη δυναμική της ομάδας. Η εργασία σε ομάδες, εκτυλίσσεται στα ακόλουθα στάδια: 1) Αναγγέλλεται η εργασία και ο στόχος της. 2) Παρουσιάζεται το θέμα κάθε υποομάδας. 3) Οριοθετείται η διάρκεια, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και ορίζεται ένας εκπρόσωπος της ομάδας. 4) Μετακινούμε καρέκλες και θρανία για τη σωστή κατανομή του χώρου προς όφελος των ομάδων. Επειδή αναπτύσσει την αυτονομία, ο διδάσκων επεμβαίνει μόνο αν του ζητηθεί. Στο τέλος το λόγο παίρνει ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας, όπου και κάνει την σύνθεση των παρουσιάσεων (Courau, 2000: 66-8).

Η ομοιογένεια των ομάδων είναι αποδοτική για κάποια είδη μάθησης, λόγω κοινών ενδιαφερόντων, όπως όταν πρόκειται για πρόγραμμα για την φροντίδα του παιδιού. Για άλλα προγράμματα, δεν λαμβάνεται υπόψη το φύλο, η απασχόληση, η ηλικία ή άλλα χαρακτηριστικά που κάνουν τους ανθρώπους να διαφέρουν. Η πολιτική του να γίνεται μια πρόβλεψη στο σχεδιασμό μιας οποιασδήποτε δραστηριότητας εκπαίδευσης ενηλίκων με μια ποικιλία από υποομάδες, παρέχει μια ευελιξία επιλογών (Knowles, 1970: 53).

Ενδείκνυται η σύνθεση των ομάδων εργασίας να αποτελείται από τρεις υποομάδες των πέντε ατόμων η καθεμία. Αν τα μέλη είναι λιγότερα, για παράδειγμα τρία, εξαντλείται η ανταλλαγή απόψεων, ενώ αν είναι τέσσερα, οι δυάδες μπορεί να έρθουν σε αδιέξοδη διαφωνία. Η σύνθεση τους πρέπει να είναι μικτή (φύλο, μορφωτικό επίπεδο, εμπειρίες, καταγωγή) (Κόκκος & Λιοναράκης, 1999: 221).

Σύμφωνα με τον Weimer (2013) οι εκπαιδευόμενοι με την ομάδα εργασίας μπορούν να μάθουν πέντε πράγματα: 1. Το περιεχόμενο και να κατέχουν το υλικό. Είτε εργάζονται για προβλήματα, είτε απαντώντας σε ερωτήσεις, είτε σε μια μελέτη περίπτωσης, όταν εργάζονται μαζί και υπολογίζουν τα πράγματα για τον εαυτό τους, αντί να χρειάζεται ο καθηγητής να τους πει τι πρέπει να ξέρουν, μπορούν να κατέχουν τα βασικά. 2. Να μάθουν το περιεχόμενο σε επίπεδα που τα εξισώνουμε με την κατανόηση. Οι εξηγήσεις για μια επιλεγμένη τους απάντηση ήταν ισχυρότερη μετά από μόλις επτά λεπτά συζήτησης με δύο ή τρία άτομα της ομάδας, ενώ η αλληλεπίδραση αποσαφηνίζει ή το δικό τους τρόπο σκέψης ή τον τρόπο σκέψης των άλλων μελών. 3. Να μάθουν πώς οι ομάδες λειτουργούν παραγωγικά, εφόσον τηρούν τις ατομικές τους ευθύνες: έρχονται προετοιμασμένοι, συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση της ομάδας, υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον, και παραδίδουν καλή δουλειά και στην ώρα της. Φυσικά αναμένουν από την ομάδα να δίνει αξία στις ατομικές τους συνεισφορές, να κατευθύνει συμπεριφορές που προάγουν την παραγωγικότητα και να καταναίμει την εργασία δίκαια μεταξύ των μελών. 4. Να μάθουν γιατί με τις ομάδες λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις από ότι με τα άτομα. Βλέπουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, έχουν εποικοδομητική συζήτηση, προβληματίζονται και προβαίνουν σε κριτικές αναλύσεις που οδηγούν σε καλύτερες λύσεις και επιδόσεις. 5. Μπορούν να μάθουν πώς να συνεργάζονται με άλλους, έξω από τον κύκλο των φίλων τους, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που έχουν διαφορετικό υπόβαθρο και εμπειρίες ή διαφωνούν μαζί τους.

Ο εκπαιδευτής πρέπει να εμπιστεύεται και να αφήνει τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να μην καθορίζει ή προβλέπει ο ίδιος τα πάντα. Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι ότι προωθεί την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, εστιάζει στην ενεργητική συμμετοχή και βελτιώνει ικανότητες, όπως η επικοινωνία, η αβίαστη έκφραση της άποψης και η



αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας. Το μόνο μειονέκτημα της τεχνικής αυτής ότι έχει αυξημένες απαιτήσεις ως προς τις ικανότητες του διδάσκοντα, ο οποίος πρέπει να γνωρίζει με βάση ποιες αρχές επικοινωνεί η ομάδα και τι προάγει την δυναμική της, καθώς και να διαθέτει τη γνώση των απαιτούμενων προδιαγραφών για την λειτουργία της ομάδας εργασίας (Λευθεριώτου, 2010).

Η εργασία σε ομάδες είναι εφαρμόσιμη σε κάθε εκπαιδευτική ενότητα και επιτρέπει το μοίρασμα εμπειριών και απόψεων, την βελτίωση της κριτικής σκέψης και της αυτοεπίγνωσης, την ανάπτυξη της συνεργασίας, τη σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο κάθε γνωστικού αντικειμένου, και χωρίς αμφιβολία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2008: 54).

### 5.7. Επίδειξη

Η επίδειξη ανήκει στις πρακτικές δραστηριότητες, με την έννοια της καθοδήγησης σε αυτές και συνδυάζει το να βλέπει κανείς, να ακούει και να κάνει, που σημαίνει και μια αποδοτικότερη μάθηση. Πρέπει να καθορίζεται ο σκοπός της επίδειξης, να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, να καθορίζει τα βασικά στάδια, να αναγνωρίζει τις πιθανές περιοχές προβλημάτων, να εμπνέει εμπιστοσύνη για να είναι πρόθυμοι να τη δοκιμάσουν και με το πέρας της, να μπορούν να αναλάβουν εξαστομικευμένη πρακτική αλλά και να υπάρχει ανατροφοδότηση της επίδοσης τους. Ο ίδιος ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει σαφώς οριοθετήσει τι θα επιδείξει, να είναι σίγουρος ότι μπορεί να το φέρει σε πέρας με επάρκεια, τι σκοπεύει να κάνει και γιατί. Παρότι δεν χρειάζεται να μιλάει συνεχώς τα λόγια του (κατανοητά από τους εκπαιδευόμενους) πρέπει να ακολουθούν τις πράξεις του. Η πρακτική από τους εκπαιδευόμενους μετά το τέλος της επίδειξης πρέπει να ακολουθείται από την παρατήρηση και την εκτίμηση των προσπαθειών τους. Σημαντική είναι και η ενθάρρυνση τους, αναφέροντας τις δυσκολίες που συνάντησε και ο εκπαιδευτής, ακόμη και τα γελοία λάθη (Daines, 1993: 29-30).

Η επίδειξη αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τη διδασκαλία συγκεκριμένων τεχνικών (δεξιότητες) και αφηρημένων εννοιών (αρχές). Επιτρέπει σε ένα μαθητή να μάθει από την παρατήρηση. Μπορεί να αφορά: τη διεξαγωγή μιας συμβουλευτικής συνεδρίας, τη χρήση ενός προγράμματος υπολογιστή, το περιθώριο κέρδους, τον νόμο του Boyle. Χρειάζεται σχεδιασμός με τα εξής βήματα: η σύνοψη της γενικής ιδέας, ένα συγκεκριμένο παράδειγμα, τα βήματα, τα βασικά σημεία, λίστα βοηθητικών υλικών, εισαγωγή, προετοιμασία του τόπου και η πρόβα. Κάθε έννοια αναφέρεται κάπου. Αν δεν μπορεί να βρεθεί ένα καλό παράδειγμα, ίσως η επίδειξη δεν είναι κατάλληλη. Στην λίστα των βοηθημάτων απαριθμούνται τα οπτικά βοηθήματα, γραφήματα,

διαφάνειες, βοηθήματα από υπολογιστή, μοντέλα. Η εισαγωγή πρέπει: (1) να αφορά τη νέα έννοια ή αρχές της προϋπάρχουσας γνώσης ή εμπειριών των εκπαιδευόμενων, (2) να διεγείρει την περιέργεια, (3) να δίνει βασικές πληροφορίες, και (4) να καθορίζει τους νέους όρους. Το περιβάλλον προετοιμάζεται, ώστε όλοι να είναι σε θέση να βλέπουν και να ακούν. Κατά τη διάρκεια, συνίσταται η παρατήρηση των μαθητών, για επιβεβαίωση ότι ο ρυθμός δεν είναι πολύ γρήγορος ή πολύ αργός. Η σύνοψη γίνεται είτε ενδιάμεσα ή αμέσως μετά. Μετά την επίδειξη, αν δεν κατανοήθηκαν τα βασικά σημεία χρειάζεται επανάληψη. Η ιδέα πρέπει να εφαρμόζεται σε μια νέα κατάσταση, να γενικεύεται η μάθηση. Για επιδείξεις τεχνικής, ενδείκνυται να παρακολουθήσουν έναν εθελοντή εκπαιδευόμενο που καθοδηγείται από τον διδάσκοντα. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι εκτελούν την τεχνική για εδραίωση της μάθησης (UD, Center for Teaching and Assessment of Learning).

Ακόμη και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η τεχνική της επίδειξης χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο: κατά τη διάρκεια των ομαδικών συναντήσεων, οι εκπαιδευόμενοι κατακτούν το μαθησιακό αντικείμενο, αφού παρατηρήσουν πρώτα τον εκπαιδευτή να εκτελεί κάποια πράξη ή κάποια πειραματική κατάσταση. Με το πέρας της επίδειξης οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επαναλάβουν, καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτή, την επίδειξη, η οποία προ ολίγου τελέστηκε ενώπιον τους (Μουζάκης, 2006: 15).

## **5.8. Προσομοίωση**

Η προσομοίωση ανήκει στην κατηγορία του παιχνιδιού ρόλων αλλά διαφέρει ως προς το ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν υποδύονται πρόσωπα αλλά συμμετέχουν σε μια αναπαράσταση μιας κατάστασης, ρεαλιστική μεν, νοητή δε. Μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν όπως θα σκέπτονταν τα πραγματικά πρόσωπα στις ανάλογες πραγματικές καταστάσεις (Κόκκος, 2008: 46).

Η τεχνική της προσομοίωσης χρησιμοποιείται επί το πλείστον στην επαγγελματική εκπαίδευση. Συνίσταται στην αναπαραγωγή από την πλευρά των εκπαιδευομένων των κινήσεων ή των συμπεριφορών που έχουν αποκτήσει μετά τη λήξη της πρακτικής άσκησης. Παραδείγματα αυτής της αναπαραγωγής μπορεί να είναι η συμπλήρωση ενός εγγράφου, η σύνταξη μιας έκθεσης, ο χειρισμός ή η επισκευή ενός μηχανήματος. Έχει κοινά στοιχεία με το παιχνίδι ρόλων, καθώς ο εκπαιδευόμενος υποδύεται τον εαυτό του σε σχέση με συμπεριφορές ή αντικείμενα, που αντιστοιχούν στην πραγματικότητα. Η προσομοίωση ιδίως όταν αφορά σε μηχανήματα, μπορεί να

γίνει ξεχωριστά από τον καθένα, όπως με τις ασκήσεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Courau, 2000: 75).

Η προσομοίωση περιλαμβάνει ένα σύνολο καθηκόντων που παρουσιάζει ρεαλιστικά προβλήματα και τη λύση τους ή την απόφαση που πρέπει να παρθεί και που είναι τυπική μιας διαχειριστικής συμπεριφοράς. Ζητείται από τον εκπαιδευόμενο για παράδειγμα να προσλάβει ένα ρόλο διαχειριστή, ο οποίος απουσιάζει από το γραφείο του μια βδομάδα και επιστρέφοντας το Σάββατο βρίσκει ένα όγκο από γράμματα, εκθέσεις, τηλεφωνικά μηνύματα. Οι ώρες που χρειάζεται να αφιερωθούν, χρησιμοποιούνται ως οδηγός για το ποσό της ύλης που πρέπει να συμπεριληφθεί ή για το χρόνο, που οφείλει να παραμείνει στο γραφείο πριν την έξοδο του από την πόλη. Πριν ξεκινήσει ο εκπαιδευόμενος του παρέχεται μια περίληψη της οργανωτικής δομής της δουλειάς του μαζί με τα άτομα- κλειδιά. Πρέπει να αποφασίσει τι θα διαβάσει στα γρήγορα, ποια θέματα θα αφήσει για την επόμενη εβδομάδα, ποια είναι τα σημαντικά προβλήματα, τι αποφάσεις πρέπει να πάρει, τι να προωθήσει σε άλλα άτομα. Διπλάσιος χρόνος πρέπει να αφιερωθεί στις αναλύσεις και συζητήσεις για την επίδοση του εκπαιδευόμενου: μια ώρα για την ενημέρωση και τον προσανατολισμό, δύο ώρες για την ίδια την προσομοίωση και τουλάχιστον τρεις για την ανάλυση και τη συζήτηση. Πλεονέκτημα αποτελεί ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν την ίδια κατάσταση και γίνονται συγκρίσεις, ιδίως για το στάδιο της ανάλυσης (Knox, 1974: 39-41).

Σύμφωνα με τον Knolle και συν. (1972), μια προσομοίωση ορίζεται ως «ένα μοντέλο λειτουργίας που επιδεικνύει διεργασίες με την πάροδο του χρόνου και έτσι μπορεί να αναπτυχθεί δυναμικά». Ο ορισμός αυτός συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει μια προσομοίωση που μπορεί να διαχειριστεί και, στη συνέχεια να αυξήσει την πολυπλοκότητα της. Μια προσομοίωση επικεντρώνεται στην παροχή στους φοιτητές ρεαλιστικών εμπειριών όσον αφορά την αντιμετώπιση διαφόρων ειδών των επικοινωνιών γραφείου. Μια δεύτερη προσομοίωση θα ήταν μια λεπτομερής διαδικασία γραφείου για την επεξεργασία ενός e-mail από την αρχική ανάπτυξη του ως την αποστολή. Η τρίτη προσομοίωση θα ζητούσε να συμμετέχουν στο σχηματισμό δύο μικρών εταιρειών, οι οποίες βρίσκονταν σε ανταγωνισμό μεταξύ τους. Οι διδάσκοντες ανέφεραν ότι οι προσομοιώσεις "γραφείου" είχαν ευκολία στο να τις σχεδιάσουν και να τις εφαρμόσουν. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη μάθησή τους και στη λήψη ορισμένων αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο της μάθησης τους. Επιτεύχθηκε η εξατομίκευση του φοιτητή στις προσομοιώσεις μέσω της αυτό-αξιολόγησης και αυτό-επιλογής από μια ποικιλία ρεαλιστικών εργασιών γραφείου.

## 5.9. Παιχνίδι Ρόλων

Σύμφωνα με τους Ota και συν. (2006), το παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να βιώσουν συναισθήματα και να εξασκήσουν δεξιότητες. Το παιχνίδι ρόλων ορίζεται ως μια εμπειρία γύρω από μια συγκεκριμένη κατάσταση που περιέχει δύο ή περισσότερες διαφορετικές απόψεις ή προοπτικές. Οι καταστάσεις μπορεί να νοηθούν ως έτοιμες σύντομες και διαφορετικές προοπτικές και οι ρόλοι διανέμονται σε διαφορετικούς ανθρώπους οι οποίοι συζητούν την κατάσταση. Οι καταστάσεις θα πρέπει να είναι ρεαλιστικές και σχετικές. Τα πιο επιτυχημένα σενάρια αναπτύσσουν και μια δεξιότητα.

Η δράση ή η συμπεριφορά που καλούνται να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι προσομοιώνονται με συνθήκες ρεαλιστικές, που συνδέονται με όσα ζουν οι εκπαιδευόμενοι στην πραγματικότητα. Παρότι προσφέρουν χαλάρωση δεν χρησιμοποιούνται σε πεδία όπως η εκμάθηση ενός λογισμικού ή μια τεχνική πώλησης. Συνήθως εφαρμόζονται σε προγράμματα αλλαγής συμπεριφοράς ή στη γλωσσική ανάπτυξη. Οι καταστάσεις αποδραματοποιούνται, η μάθηση επιτυγχάνεται από τη δράση και την παρατήρηση και η συνειδητοποίηση τους αποστασιοποιεί από τις καθημερινές συμπεριφορές, που αντικαθίστανται με νέες (Courau, 2000: 71-2).

Το παιχνίδι ρόλων εμβαθύνει πιο πολύ στις σχέσεις των ανθρώπων. Πραγματοποιείται κυρίως από μέλη της ομάδας που προσπαθούν να απεικονίσουν τυπικές συμπεριφορές και όχι από πρόσωπα με ικανότητες ηθοποιίας. Αφού απεικονιστεί το πρόβλημα ή η κατάσταση η μαθησιακή ομάδα συζητά και ερμηνεύει τη δράση με τη χρήση μιας άλλης τεχνικής, όπως η συζήτηση. Σημαντικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού ρόλων είναι η συναισθηματική επίπτωση που έρχεται από την παρατήρηση ή από τη συμμετοχή σε μια δραματική παρουσίαση. Αυτοί που παίζουν ή αυτοί που παρατηρούν έρχονται πιο κοντά σε μια πραγματική εμπειρία των συναισθημάτων και των αντιδράσεων που συνδέονται με το πρόβλημα από ότι αν απλώς το διάβαζαν ή το άκουγαν. Έχει ιδιαίτερη αξία για να φέρνει τους ανθρώπους σε μια ψυχοσύνθεση αυτό-εξέτασης (Knox, 1974: 37).

Για την προετοιμασία αυτής της τεχνικής χρειάζονται τρία έντυπα: 1) Η καρτέλα κατάστασης. Περιγράφει την κατάσταση υπό εξέταση (π.χ. αξιολόγηση του βοηθού προϊσταμένου μηχανοργάνωσης). Αναγράφει την επιχείρηση, τα πρόσωπα και διανέμεται στους εκπαιδευόμενους. 2) Οι καρτέλες ρόλων. Περιγράφονται εν συντομία η ιστορία, οι στόχοι και οι ρόλοι, ως βοηθητικές πληροφορίες. Όσο πιο κοντά είναι στην πραγματικότητα έχουν θετικές συνέπειες αλλά εγείρουν και πιο πολλές αντιρρήσεις (πχ. «ο αγοραστής δεν θα έλεγε ποτέ κάτι τέτοιο»). Οι αντιρρήσεις είναι μια φυσιολογική εξέλιξη και δηλώνουν το ξεκίνημα της διεργασίας της αλλαγής. 3) Οι πίνακες ανάλυσης. Βοηθούν στην επιβαλλόμενη ανάλυση μετά το πέρας του παιχνιδιού, το οποίο είτε

βιντεοσκοπείται είτε παρουσιάζεται, πρέπει να παρέχει αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια για την ανάλυση. Οι πίνακες αναφέρουν όλα τα τεχνικά στοιχεία της επίδειξης που συνήθως προηγείται, τα στάδια της συνέντευξης, το λεξιλόγιο, τις κινήσεις. Οι παρατηρητές συμπληρώνουν τους πίνακες, ο εκπαιδευτής τους διορθώνει και έτσι μπορεί να μετρηθεί η πρόοδος από το ένα παιχνίδι στο άλλο. Σημαντικό είναι να αναγγέλλεται η τεχνική και ο στόχος της, η διάρκεια, το αναμενόμενο αποτέλεσμα και ο τρόπος λειτουργίας (π.χ. κινηματογράφηση που συνδέεται με οθόνη, παρακολούθηση της κασέτας και από τους παίκτες). Καλό είναι ο εκπαιδευτής να μην παρεμβαίνει εκτός αν οι κανόνες αμφισβητηθούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Courau, 2000: 72-4).

### 5.10. Μελέτη Περίπτωσης

Σύμφωνα με τους Ota και συν. (2006) η μελέτη περίπτωσης είναι αφηγηματικές καταστάσεις, δειγματοληψίες δεδομένων, ή δηλώσεις που παρουσιάζουν ανεπίλυτα και προκλητικά θέματα, καταστάσεις, ή ερωτήσεις. Οι μελέτες περίπτωσης δημιουργούν την πρόκληση στους ενήλικες να αναλύσουν, να εκφέρουν κρίσεις, να υπολογίσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους. Φέρνουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου στην εκπαίδευση. Εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή και μπορούν να οδηγήσουν σε καινοτόμες λύσεις. Επίσης, η χρήση των μελετών περιπτώσεων μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη διατήρηση, ανάκληση και χρήση της μάθησης έξω από την εκπαίδευση.

Η μελέτη περίπτωσης είναι κατάλληλη για προβλήματα στο ατομικό και κοινωνικό πεδίο. Η συγκεντρωτική ανάλυση του υλικού της περίπτωσης αποπληρώνει την απαραίτητη προσπάθεια για την ανάπτυξη τους. Οι περιπτώσεις, που αφορούν εξάσκηση σε εφαρμοζόμενες αρχές δεν απαιτούν υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας και μπορούν να αναφέρονται σε καινούριες ιστορίες ή σκηνοθετημένες περιπτώσεις. Χρησιμοποιείται και στην επαγγελματική εκπαίδευση και έχει βελτιώσει τις ικανότητες λήψης απόφασης. Μπορεί να ανατεθεί στους συμμετέχοντες να δομήσουν μια περίπτωση μόνοι τους συλλέγοντας ένα γεγονός και στοιχεία για αυτό μέσα από συνεντεύξεις ή έρευνα εγγράφων. Μπορούν και να παράσχουν την ευκαιρία εξέτασης των ισχυρών δεσμών μιας συγκεκριμένης περίπτωσης. Πολλές φορές αναδεικνύουν παραδείγματα συγκρουσιακών αξιών, που κάνει τους συμμετέχοντες να σκεφτούν την δομή των ενσωματωμένων αξιών, χωρίς τη σύγχυση που παράγεται από τη δική τους εμπλοκή. Για αυτούς τους λόγους μπορούν να δημιουργήσουν μια ζωντανή και χρήσιμη συζήτηση (Knox, 1974: 35).

Πρόκειται για σύνθετη πρακτική άσκηση που έχει ένα σύνθετο και ένα υποθετικό παράδειγμα και αφορά την σε βάθος διερεύνηση των εναλλακτικών λύσεων σε ένα ανακύπτον πρόβλημα. Υποκινεί την εύρεση προς μάθηση και μπορεί να εφαρμοστεί και στις αποκτηθείσες

θεωρητικές γνώσεις. Τα στάδια που ακολουθεί είναι: 1) Ο εκπαιδευτής επιλέγει μια όσο γίνεται πιο ρεαλιστική περίπτωση, προσαρμοσμένη στις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. 2) Παρουσιάζεται το όλο πλαίσιο της περίπτωσης είτε προφορικά είτε γραπτά είτε σε φιλμ ή κασέτα. 3) Διευκρινίζεται ο σκοπός, τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ο τρόπος διεργασίας, ο χρόνος. 4) Εκτελείται η άσκηση κυρίως μέσω ομάδων για να υπάρχει αλληλεπίδραση 5) Εκπρόσωποι των εκπαιδευομένων παρουσιάζουν την όλη πορεία, τα συμπεράσματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. 6) Ο εκπαιδευτής συνθέτει τα βασικά σημεία, διορθώνει, καθοδηγεί σε γενικά συμπεράσματα και τα συνδέει με την επόμενη μάθηση (Κόκκος - Λιοναράκης, 1999: 200-1).

Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της τεχνικής της μελέτης περίπτωσης είναι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, η βελτίωση της κριτικής τους σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων. Συνδέεται επίσης με ευρύτερα γνωστικά πεδία, εξοικονομεί χρόνο και οδηγεί σε αλλαγή στάσεων. Μειονεκτήματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν η δυσκολία ανεύρεσης περιπτώσεων ανάλογων με τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Η δυσκολία ακόμη της τελικής σύνθεσης και η αναγωγή τους σε γενικά συμπεράσματα απαιτούν μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία από τον διδάσκοντα (Λευθεριώτου, 2010).

### **Σύνοψη κεφαλαίου**

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό έγινε παρουσίαση της σημασίας της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευόμενος όταν συμμετέχει ενεργά, αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα και καταλαβαίνει καλύτερα τα όσα μαθαίνει, γιατί αντιλαμβάνεται την πορεία της γνώσης στην οποία οδηγείται αβίαστα. Σύμμαχοι των εκπαιδευτών στο δύσκολο έργο τους, αποτελούν οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, τις οποίες και παρουσιάσαμε παραπάνω. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας μέσω δραστηριοτήτων ενεργητικής συμμετοχής ενισχύουν την μάθηση, την κριτική ικανότητα, την θετική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στη νέα γνώση, καθώς την ανακαλύπτουν μόνοι τους και επίσης αναδεικνύουν τη σημασία της πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων, μέσα από βιωματικές τεχνικές.

Έχοντας στα προηγούμενα κεφάλαια επισημάνει την πολυπλοκότητα του θέματος της αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, είναι σημαντικό επίσης να αναφέρουμε την αξία της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση. Το επόμενο κεφάλαιο λοιπόν που ακολουθεί στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή και του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο εργάζεται.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι η ανάδειξη της σημασίας της Αξιολόγησης, είτε αυτή αφορά την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων, με στόχο να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας του και το περιεχόμενο του διδακτικού του αντικειμένου, είτε αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν οι ενήλικες.

### **6.1. Η Σημασία της Διαρκούς Αυτό-αξιολόγησης του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και του Εκπαιδευτικού του Έργου**

Η αυτό-αξιολόγηση μπορεί να αφορά διάφορα επίπεδα, όπως κρίσεις για μια συγκεκριμένη συνεδρία ή κρίσεις για όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πρέπει να εφαρμόζεται ιδίως στα πρώτα στάδια με ερωτήσεις για τους σκοπούς, τον προγραμματισμό, την προετοιμασία και τον σχεδιασμό, τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ της ομάδας, τη διαχείριση του υλικού και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν, την εκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αν δημιουργήθηκε το κατάλληλο κλίμα στην τάξη, αν καθοδηγήθηκαν οι εκπαιδευόμενοι προς την επίτευξη του στόχου, αν δόθηκε η ευκαιρία της συμμετοχής σε όλους κ.α. (Daines, 1993: 55).

Όταν ένας εκπαιδευτής βρίσκεται σε μια διαρκή αυτό-αξιολόγηση επιτυγχάνει μια αυτοκριτική διάθεση, με την οποία θέτει νέους στόχους βελτίωσης των ικανοτήτων του. Προβαίνει σε μια επαναξιολόγηση των καταστάσεων, τις οποίες βλέπει όχι μόνο με το δικό του μάτι αλλά και με το μάτι των εκπαιδευόμενων ή των συναδέρφων του. Μπορεί μέσα από τη σχεδίαση προγραμμάτων αξιολόγησης να ανακαλύψει και να εφαρμόσει εργαλεία για τη δική του αξιολόγηση. Τέλος, θέτει νέους στόχους για να βελτιώσει τις στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες και συνακόλουθα να γίνει αποτελεσματικότερος (ΙΔΕΚΕ, 2010: 32).

Πιο αναλυτικά, η αξιολόγηση από μέρος του εκπαιδευτή περιγράφει τα τρέχοντα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, τις προθέσεις και ποια "στάνταρντ" είναι χρήσιμα για να ερμηνεύουν τις διαφορές μεταξύ των σκοπών και της πραγματικότητας. Για ένα ή για μια σειρά εκπαιδευτικών επεισοδίων το πρώτο μέρος θα αφορά στην αρχή, το επίπεδο επάρκειας, τα διαθέσιμα υλικά και τη κατανομή του χρόνου. Σε ένα δεύτερο μέρος περιγράφεται η πρόοδος της μάθησης και σε ένα τρίτο τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η κρίση αφορά μια σύγκριση των σκοπών με την πραγματικότητα. Για παράδειγμα ήθελε να μοιράσει το μάθημα μεταξύ ανάγνωσης και συζήτησης αλλά τελικά έγινε μόνο το δεύτερο. Μπορεί επίσης μέσα από

πληροφορίες από άλλους συναδέλφους να ερμηνεύσει αυτά τα κενά. Τα μεγάλα κενά φανερώνουν την ανάγκη επικέντρωσης των προσπαθειών σε αυτά τα σημεία (Knox, 1974: 46-8).

Για να ακολουθηθούν τα στάδια αξιολόγησης που μόλις προαναφέρθηκαν, καίριο σημείο αποτελεί κι ο προγραμματισμός από τη μεριά του εκπαιδευτή. Καταρχάς, πρέπει να εκτιμηθούν οι προθέσεις με τα αποτελέσματα για να εντοπιστούν οι νέες ανάγκες. Αν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που έθεσαν οι εκπαιδευτές ήταν σωστοί και στο κατάλληλο επίπεδο κι αν επιτεύχθηκαν οι προσδοκώμενες μαθησιακές αλλαγές, είναι στοιχεία τα οποία υποδεικνύουν την ετοιμότητα ή μη, για να περάσουν στο επόμενο στάδιο. Συνήθως, η αξιολόγηση εντάσσεται από τους εκπαιδευτές και μέσα στη μαθησιακή διεργασία, ως εξωτερικό κίνητρο για το μεγαλύτερο όφελος των συμμετεχόντων. Επίσης, σημαντικό μέρος αποτελεί η ανάλυση του τι συμβαίνει στο μάθημα και απευθύνεται στην ικανότητα παρουσίασης, στην επικοινωνία, στον τρόπο διδασκαλίας, τη σαφήνεια των στόχους μας, το ρυθμό μάθησης. Το στυλ διδασκαλίας (οργανωτική ικανότητα, αλληλεπίδραση, επανατροφοδότηση, σχέση με εκπαιδευόμενους κ.α.), οι μέθοδοι και η εμπλοκή των συμμετεχόντων καταγράφονται σε κλίμακα θετικών- αρνητικών στοιχείων. Μέσω της κλίμακας αυτής, αξιολογούνται αν οι ευκαιρίες για μάθηση είναι αρκετές κι αν δύναται να αξιοποιηθούν (Rogers, 1999: 295-7, 302).

## 6.2. Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είναι ποτέ στατικό. Ακόμη και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του πρέπει να ανατροφοδοτείται από και για τους συμμετέχοντες, να εκτιμάται η επίδοση των συμμετεχόντων και να προσαρμόζεται για το υπόλοιπο διάστημα. Η συνεχής πρόκληση είναι το κατά πόσο θα είναι δημιουργικό, συναρπαστικό, ενισχυτικό και τα αποτελέσματα του θα έχουν ένα ουσιαστικό όφελος για τους συμμετέχοντες (Silberman- Auerbach, 2006: 8).

Πριν προχωρήσουμε στις διάφορες τυπολογίες αναφορικά με την αξιολόγηση, είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί ο όρος αξιολόγηση και καθώς και το ίδιο το εννοιολογικό του περιεχόμενο. Πολλές φορές δημιουργείται σύγχυση με την ταύτιση της αξιολόγησης με τον έλεγχο. Σύμφωνα με τον καθηγητή Paul Demunter (όπ. αναφ. στο Βεργίδης, 2000), στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων :

- ✚ Υπάρχει, ενδεχομένως, μοντέλο αναφοράς, το οποίο δύναται να αναπτυχθεί, να εμπλουτιστεί, να αλλάξει.
- ✚ Χρησιμοποιούνται ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές.



- ✚ Πραγματοποιείται ανασύνθεση του εκπαιδευτικού προγράμματος στην ολότητά του.
- ✚ Η έρευνα της αξιολόγησης διεξάγεται σε συγκεκριμένη συγκυρία και σε συγκεκριμένο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- ✚ Η έρευνα διενεργείται από ερευνητές με συγκεκριμένες θεωρητικές επιλογές και δίνεται έμφαση στην έκφραση όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού προγράμματος (στις διαφορές, στις συγκρούσεις, στις συνεργασίες τους κ.α.).
- ✚ Η διαδικασία δε καταλήγει σε κυρώσεις ή σε επιβράβευση, αλλά αποτελεί μια ανοιχτή διαδικασία που συμβάλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Μέχρι στιγμής η πιο δημοφιλής προσέγγιση για την αξιολόγηση είναι τα τέσσερα επίπεδα κριτηρίων του Kirkpatrick: *αντίδραση, μάθηση, συμπεριφορά, και αποτελέσματα*. Το πρώτο περιλαμβάνει την αξιολόγηση της αντίδρασης των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, πόσο τους άρεσε και ποιες συναισθηματικές αντιδράσεις είχαν για την ποιότητα (π.χ. ικανοποίηση από τον εκπαιδευτή) ή τη συνάφεια (π.χ. χρησιμότητα για την εργασία). Το δεύτερο επίπεδο μετρά με ποσοτικούς δείκτες την αποκτηθείσα μάθηση. Το τρίτο επίπεδο τον βαθμό γνώσεων και δεξιοτήτων και αν αυτές εφαρμόζονται ή φέρουν εξαιρετική απόδοση στην εργασία. Το τέταρτο μετρά τον αντίκτυπο που είχε η εκπαίδευση στους ευρύτερους οργανωτικούς σκοπούς και στόχους (Bates, 2004).

Με την αξιολόγηση προβαίνουμε σε προσωποποιημένες κρίσεις προκειμένου να: 1) Βελτιωθεί η απόδοση των εκπαιδευτών, με την έννοια της βελτίωσης της ποιότητας, ευθύνης, αποτελεσματικότητας, πεδία που αφορούν τους φορείς, τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτές. 2) Σχεδιαστούν νέες πρακτικές, να δοθούν προτεραιότητες, να εντοπιστούν υποβοηθητικά στοιχεία και εμπόδια. 3) Μάθουμε το επίπεδο και την κατεύθυνση της προόδου και πόσο παραπέρα μπορούμε να πάμε. Η αξιολόγηση είναι ή διαμορφωτική, εξελίσσεται συνεχώς και είναι εγγενής με τη μαθησιακή διεργασία ή απολογιστική, γίνεται σε διαφορετικά χρονικά σημεία και ιδιαίτερα στο τέλος (Rogers, 1999: 294).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στέκεται στην πορεία υλοποίησης με συνεχή συλλογή δεδομένων, ενώ η απολογιστική στην αποτελεσματικότητα (συλλέγει δεδομένα σε διάφορες φάσεις-αρχή, μέση, τέλος). Μια σωστή αξιολόγηση περιλαμβάνει και τους δυο τύπους. Ο αξιολογητής μπορεί να είναι εσωτερικός, ανήκει στο φορέα υλοποίησης, άρα ενδιαφέρεται για τον φορέα, μπορεί να εφαρμόσει τα αποτελέσματα, γνωρίζει τις συνθήκες και τους σκοπούς και αντλεί ευκολότερα πληροφορίες ή όχι, οπότε είναι εξωτερικός. Ο εξωτερικός δεν έχει σχέση ιεραρχίας, δεν τον δεσμεύουν τα αποτελέσματα και αποκομίζει σφαιρικότερη αντίληψη. Τα στάδια της αξιολόγησης

περιλαμβάνουν: 1) Το σχεδιασμό: αναλόγως του μοντέλου- τύπου, ταυτόχρονα με τους στόχους, τη συμμετοχή των εμπλεκομένων και τη χρήση των αποτελεσμάτων. Αναλύει τους στόχους του προγράμματος, το πλαίσιο υλοποίησης, τις ανάγκες του φορέα, ποιές οι απαιτήσεις των φορέων ανάθεσης και χρηματοδότησης και ποιόί θα είναι οι αποδέκτες. 2) Τη διεξαγωγή. Περιλαμβάνει προσδιορισμό αντικειμένων, αξόνων και δεικτών (χώροι, εποπτικά μέσα, εκπαιδευτές-προετοιμασία μαθήματος, γνώση αντικειμένου, σχέσεις με συμμετέχοντες και προσωπικό, εκπαιδευόμενοι- συμμετοχή, συνεργασία, απόκτηση γνώσεων, εκπαιδευτικό υλικό κ.α.). 3) Την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Αν απευθύνεται σε φορείς χρηματοδότησης, οργανισμούς, συμμετέχοντες, άμεσα ή έμμεσα ωφελούμενους από το πρόγραμμα και τέλος τη συγγραφή της έκθεσης αξιολόγησης (Βεργίδης & Καραλής, 2008: 139-41, 155-62).

Ένα από τα πιο χρήσιμα εργαλεία αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε "διαμορφωτική αξιολόγηση" αποτελεί η μέθοδος SWOT, με την οποία διερευνούνται τα δυνατά και αδύνατα σημεία αλλά και οι ενδεχόμενοι κίνδυνοι που ελλοχεύουν στο πρόγραμμα, στοιχεία που μπορεί να παρεμποδίσουν την αποτελεσματικότητα του και την επίτευξη των στόχων (Rogers, 1999: 297).

Σύμφωνα με τους Smith και συν (1984), από πρακτικής – οικονομικής απόψεως, η αξιολόγηση κατά την εφαρμογή μπορεί να εντοπίσει αναποτελεσματικά προγράμματα και να γίνει ανακατανομή των πολύτιμων πόρων σε νέες ανάγκες ή σε αποτελεσματικά προγράμματα. Η αξιολόγηση αναφοράς των αποτελεσμάτων μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των πολιτών και των προγραμμάτων και δείχνει ότι οι δημόσιοι πόροι χρησιμοποιούνται με σύνεση.

## Σύνοψη κεφαλαίου

Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση κατέχει εξέχουσα θέση στην Εκπαίδευση, είτε αυτή αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων, είτε των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Η μελέτη επικεντρώθηκε στην αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτή που μέσω αυτής ο ίδιος αποτιμά την ικανότητα του να διαχειρίζεται θέματα της ομάδας, να δημιουργεί θετικό κλίμα μεταξύ των μελών, να σχεδιάζει τις εκπαιδευτικές ενότητες, να ελέγχει αν επετεύχθησαν οι προσδοκώμενες μαθησιακές αλλαγές και μέσω αυτοκριτικής διάθεσης να αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό του έργο. Βέβαια, για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτής να ερμηνεύσει άριστα το ρόλο του και να αποδώσει τα μέγιστα σε όλη τη φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στο οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτής, θα πρέπει να αποτελεί για αυτόν το βασικό στήριγμά του. Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων μπορεί να είναι διαμορφωτική ή απολογιστική ή και τα δύο και στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης, του τρόπου διδασκαλίας, στον εντοπισμό των όποιων εμποδίων, του επιπέδου της προόδου, στην ανακατανομή πολύτιμων πόρων κ.α.

Ας σημειωθεί κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εντάσσονται στην μη τυπική εκπαίδευση, ξεκίνησε στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια να μπαίνει ενεργά στο προσκήνιο για την ανάπτυξη και βελτίωση τους. Αξίζει λοιπόν στο κεφάλαιο που ακολουθεί, να γίνει μια αναφορά στην εξέλιξη της μη τυπικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: Η ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ορισμένα βασικά στοιχεία της μη Τυπικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ειδικότερα, λόγος γίνεται για την Ιστορική εξέλιξη της μη Τυπικής Εκπαίδευσης από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως σήμερα και για τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ανάπτυξη της στην Ελλάδα. Επίσης, γίνεται αναφορά για το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης, το ΕΚΕΠΙΣ και για τους φορείς χρηματοδότησης των Προγραμμάτων Επιμόρφωσης Ενηλίκων.

### **7.1. Η Ιστορική Εξέλιξη της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα, υπήρξαν σποραδικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και πολιτιστικών σωματείων και επιμελητηρίων για την περαιτέρω, εκτός τυπικής εκπαίδευσης, επιμόρφωση των ενηλίκων. Κρατική παρέμβαση εκδηλώθηκε το 1929, όταν και ιδρύθηκαν νυκτερινά σχολεία για ενήλικες. Η κατεύθυνση μέχρι το 1960 επικεντρώνονταν στο θέμα του αναλφαριθμητισμού, χρησιμοποιούσαν δε το ίδιο υλικό και δασκάλους με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπολεμικά θεσμοθετήθηκαν τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ) και το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), που από το 1960 επεκτάθηκε στην περιφέρεια. Από το 1964 με τη μεταρρύθμιση Παπανούτσου δημιουργούνται τα Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων, χρηματοδοτούνται δραστηριότητες και διευρύνονται τα αντικείμενα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Με την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, οι φορείς αυτοί ανήκουν στο δημόσιο ή ευρύτερο δημόσιο τομέα και χρηματοδοτούνταν από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, όπως η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, το ΕΛΚΕΠΑ, ο ΕΟΜΜΕΧ. Αυξάνονται οι εκπαιδευόμενοι και αναδεικνύονται το ΕΚΕΠΙΣ (αναλαμβάνει και την εκπαίδευση εκπαιδευτών) και τα ΚΕΚ, που από το 1998 είναι ιδιωτικά και υλοποιούν τα περισσότερα προγράμματα. Επίσης προχωρά η ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) (Καραλής, 2013: 18-20).

Με το νόμο 3879/2010, αναπτύσσεται η δια βίου μάθηση, με τη δικτύωση των φορέων, τη διασφάλιση της διαφάνειας και της ποιότητας. Συνδέεται με την απασχόληση και στοχεύει στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των ατόμων. Στόχοι του νόμου είναι ο συντονισμός και η σύνδεση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η αποκέντρωση των δράσεων δια βίου μάθησης, η συνεργασία των φορέων, η ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η θεσμοθέτηση προτύπων για

την ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης, η δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων (ιδιαίτερα των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων), η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτών, η δημιουργία εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης και αναγνώρισης των προσόντων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ν. 3879/2010).

Στην Ελλάδα, τρεις ομάδες έχουν προτεραιότητα, δηλαδή των γυναικών, των ηλικιωμένων εργαζομένων και των ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό, ιδίως στις αγροτικές περιοχές. Προφανώς, οι ομάδες που θα μπορούσαν να αποκομίσουν τα μεγαλύτερα οφέλη από την αναγνώριση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης είναι οι μακροχρόνια άνεργοι, οι μετανάστες, οι γυναίκες, οι νέοι ηλικίας κάτω των 25 ετών και οι ηλικιωμένοι εργαζόμενοι. Περιστασιακή αναφορά γίνεται επίσης σε κρατούμενους (Werquin, 2010: 12).

Οι στόχοι σε επίπεδο ευρωπαϊκών δεικτών αφορούν την μείωση 15% των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές δεξιότητες, μείωση σε < 10% των νέων ηλικίας 18-24 που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, αύξηση σε 15% του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων 25-64 ετών στη δια βίου μάθηση. Επίσης, να μην υπάρχουν ανισότητες στην πρόσβαση, στα άτομα ηλικίας 55+, σε εργάτες, σε αγρότες, και σε κατοίκους αγροτικών περιοχών (Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης, 2013).

## **7.2. Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) - Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων**

Στο άρθρο 10 του νόμου 3879/2010 το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης μετονομάζεται σε «Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δια Βίου Μάθησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.)». Ο σκοπός της λειτουργίας του αφορά στην πιστοποίηση των εισροών της μη τυπικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένοι τομείς του εν λόγω σκοπού είναι η πιστοποίηση των δομών, των επαγγελματικών περιγραμμάτων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών των φορέων, η πιστοποίηση των φορέων και των στελεχών τους, που προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες, η χορήγηση άδειας λειτουργίας, η εξασφάλιση εξυπηρέτησης των στόχων που θέτουν τα εθνικά, ή ευρωπαϊκά ή συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα. Αρμοδιότητα του Κέντρου είναι και να μελετά, να οργανώνει και να εφαρμόζει τις προδιαγραφές των συστημάτων πιστοποίησης, να τηρεί τα μητρώα των πιστοποιημένων δομών, εκπαιδευτών, στελεχών, να αξιολογεί τη λειτουργία, να ορίζει τις προϋποθέσεις, πιστοποίησης των δομών, των επαγγελματικών περιγραμμάτων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών των φορέων, να υποβάλλει προτάσεις στον Υπουργό Παιδείας

για τη χάραξη πολιτικής, για τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη του συστήματος πιστοποίησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ν. 3879/2010).

Στόχος του ΕΚΕΠΠΣ είναι η διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική κατάρτιση και η βελτίωση των υπηρεσιών. Συνδέει την εκπαίδευση με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Πιστοποιεί τους εκπαιδευτές ενηλίκων, διενεργεί την ένταξη τους στο Εισαγωγικό Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων Α΄ και Β΄ και διαχειρίζεται τις όποιες αλλαγές των μητρώων, ως βασική προϋπόθεση για την ανάθεση καθηκόντων στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης έχουν πρόσβαση στο μητρώο προς αναζήτηση των συνεργατών τους. Παρέχει πρόσβαση και πληροφόρηση των εκπαιδευτών: η έκδοση του τριμηνιαίου του περιοδικού αναλύει τις τρέχουσες εξελίξεις, την ευρωπαϊκή πολιτική, περιέχει μελέτες και συνέδρια που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων. Παρέχει τη δυνατότητα δημοσίευσης άρθρων στους ίδιους τους εκπαιδευτές. Στόχος του ΕΚΕΠΠΣ είναι να υπάρξει ανταπόκριση της χώρας στα νέα δεδομένα που εκτυλίσσονται σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο με την αναβάθμιση της οργανωτικής δομής, σωστή αξιοποίηση των κοινοτικών κονδυλίων για τη δια βίου μάθηση, έλεγχο της αξιοπιστίας των διαδικασιών, βελτίωση της απασχολησιμότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην πιστοποίηση των επαγγελματικών προγραμμάτων, καθώς μέσω αυτών αποκτούνται επαγγελματικά προσόντα. Η πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων αποτελεί επίσης σημαντικό μέλημα, καθώς αναγνωρίζονται από την αγορά εργασίας και παρέχουν προοπτικές απασχόλησης (Δρόσος, 2008).

### **7.3. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελληνική Πραγματικότητα – Η Χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) σε Προγράμματα Επιμόρφωσης Ενηλίκων**

Οι πολιτικές στο ευρωπαϊκό επίπεδο από τις αρχές της δεκαετίας του '90, στόχευαν στην οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση. Η αναβάθμιση των τυπικών προσόντων, η αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού, η ανταγωνιστικότητα, η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου είναι μερικές από τις αρχές της νέας πολιτικής. Η «κοινωνία της μάθησης», ως ευέλικτη και ικανή να αποκρίνεται στις αλλαγές, τις προερχόμενες από την οικονομία της γνώσης αλλά και την φιλελεύθερη αγορά, παράγει υποκείμενα με αναβαθμισμένες γνώσεις, ώστε να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες. Η πιστοποίηση σε θέματα τεχνολογίας, η κοινωνική ένταξη, η ενεργός συμμετοχή του πολίτη, προάγουν την ατομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, αίρουν τις ανισότητες. Η Ε.Ε. έχει υποστηρίξει προγράμματα κοινωνικής ένταξης. Το κράτος έχει ρόλο

παρεμβατικό προς όσους δεν ευνοούνται και ωθεί την ενδυνάμωση των ατόμων, για να μην εξαρτώνται από το κράτος (Πρόκου, 2007: 181-3).

Με τα προγράμματα δια βίου μάθησης της Ε.Ε., στόχος είναι η ανάπτυξη μιας προηγμένης κοινωνίας της γνώσης, όπως ορίστηκε στη στρατηγική της Λισσαβόνας. Το πρόγραμμα δράσης 2007-2013 στόχευε στην ενίσχυση των ανταλλαγών και της συνεργασίας, ώστε τα συστήματα εκπαίδευσης να παρέχουν ποιότητα σε διεθνές επίπεδο. Με το Γ΄ ΚΠΣ (Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης) δημιουργήθηκαν στην Ελλάδα την περίοδο 2000-2006 νέες αίθουσες διδασκαλίας, ωφελήθηκαν σπουδαστές του ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), αυξήθηκε η συμμετοχή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, δημιουργήθηκαν νέα μεταπτυχιακά, εργαστήρια πληροφορικής, επιμορφώθηκαν εκπαιδευτικοί, καταρτίστηκαν πάνω από μισό εκατομμύριο άτομα. Το ΕΣΠΑ (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς), που ακόμη εξελίσσεται συνείσφερε στην προώθηση πολιτικών για τη μείωση του αριθμού μαθητών, που εγκαταλείπουν πρόωρα τις σπουδές, αναμορφώθηκε η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στον τομέα της δια βίου μάθησης συμμετείχαν περίπου 1.300.000 άτομα σε προγράμματα κατάρτισης, σεμινάρια επιμόρφωσης. Οι δράσεις επεκτείνονται σε ευπαθείς ομάδες, όπως τα ΑΜΕΑ, για την εκμάθηση μιας τέχνης ή επιδοτήθηκαν επιχειρήσεις για την πρόσληψη τους (Ελλάδα- Ευρωπαϊκή Ένωση Μαζί, 2014).

Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) είναι ένα από τα πέντε Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία σε επίπεδο Ε.Ε. Στόχος του είναι η συνεισφορά του στα Κράτη Μέλη, ώστε να προωθεί την ανάπτυξη τους, τη δημιουργία θέσεων εργασίας, τη βιώσιμη ανάπτυξη. Την προσεχή επταετία θα επενδυθούν πάνω από 80 δις € για την κοινωνική ένταξη, θα προωθηθεί η ίση ενσωμάτωση των φύλων, η καταπολέμηση της ανεργίας των νέων εκτός απασχόλησης με την εκπαίδευση και θα προωθηθεί η χρήση καινοτομιών στην απασχόληση και εκπαίδευση. Κατά την περίοδο 2014-2020, στόχος είναι: 1) Η ένταξη στην απασχόληση με την στήριξη εκπαιδευτικών οργανισμών και την χρηματοδότηση προγραμμάτων κατάρτισης, αλλά και η στήριξη επιχειρηματιών για την αναδιάρθρωση ή την έλλειψη καταρτισμένων εργαζόμενων. 2) Η κοινωνική ένταξη, για όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες και να απασχοληθούν. 3) Η καλύτερη εκπαίδευση, με τη διασφάλιση ολοκλήρωσης της εκπαίδευσης των νέων και την αύξηση ευκαιριών στην επαγγελματική και τριτοβάθμια εκπαίδευση. 4) Ισχυρότερη δημόσια διοίκηση: βελτίωση της ποιότητας της δημόσιας διοίκησης και διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή).

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» χρηματοδοτείται από το ΕΣΠΑ και δραστηριοποιείται στους εξής τομείς: κατάρτιση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σύνδεση με την αγορά εργασίας, τη δια βίου μάθηση και την έρευνα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των

πόρων προέρχονται από το ΕΚΤ, αλλά στην προσπάθεια συμβάλλει και το Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση που τίθεται από την χρηματοδότηση του ΕΚΤ είναι να υπάρχει αποτελεσματικότητα, που θα ωφελήσει όσο γίνεται μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, αλλά και το ίδιο το κράτος. Ειδικότερα το πρόγραμμα πρέπει να διαπνέεται από καινοτομία, να αναβαθμίζει παλιότερες δομές και να προωθεί την εισαγωγή νέων θεσμών, να φροντίζει στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και τα αποτελέσματα του να είναι μετρήσιμα και να αναβαθμίζουν το ανθρώπινο δυναμικό (Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, χ.η).

### **Σύνοψη κεφαλαίου**

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη του κεφαλαίου αυτού, γίνεται αντιληπτό πως η Μη Τυπική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, οφείλει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και την εξέλιξή της, στην είσοδό της στις Ευρωπαϊκές Κοινοότητες. Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο χρηματοδοτούσε και συνεχίζει ακόμα και σήμερα να χρηματοδοτεί διάφορους φορείς που ανήκουν στο δημόσιο ή στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, με σκοπό την ανάπτυξη τους, τη δημιουργία θέσεων εργασίας, τη βιώσιμη ανάπτυξη. Το ΕΣΠΑ εξασφαλίζει ότι οι διαθέσιμοι πόροι, προερχόμενοι από τη συνδρομή των Ταμείων, συμβαδίζουν με τις κοινοτικές στρατηγικές κατευθυντήριες γραμμές για την συνοχή. Μια από αυτές είναι η άρση των ανισοτήτων και η ενίσχυση των γνώσεων των κοινωνικά αδυνάτων για την ενεργό ένταξή τους στην κοινωνία, πάνω στην οποία στηρίζεται η λειτουργία πολλών Προγραμμάτων στην Ελλάδα.

Πριν κλείσουμε το Θεωρητικό Μέρος της εργασίας, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε τους Φορείς και τα Προγράμματα του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης που λειτουργούσαν το έτος 2011 και ποια είναι η εξέλιξη του φορέα σήμερα. Ο λόγος είναι για να γίνουν κατανοητοί οι στόχοι του κάθε Προγράμματος και γενικότερα η φιλοσοφία αυτών, καθώς οι εκπαιδευτές που εργάζονταν σε αυτά εκείνη την περίοδο, αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνάς μας.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΤΗΣ Γ.Γ.Δ.Β.Μ. ΤΟ ΕΤΟΣ 2011 - Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΑ**

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των προγραμμάτων του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), το οποίο και αποτελούσε το έτος 2011, το βασικό φορέα της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτές που εργάζονταν σε αυτά τα Προγράμματα που ακολούθως θα εξετάσουμε αποτελούν και το πληθυσμό από τον οποίο αντλήθηκε το δείγμα για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα κύρια χαρακτηριστικά των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, του Προγράμματος «Οδυσσέας» που απευθύνεται σε μετανάστες, των Σχολών Γονέων, των Προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης που απευθύνονται σε εκπαιδευτές και στελέχη της δια βίου μάθησης και του Προγράμματος «Ηρώων» για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, γίνεται αναφορά στην εξέλιξη του ίδιου του φορέα (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) έως σήμερα. (Στο Παράρτημα 1 παρατίθεται το Οργανόγραμμα του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. για την παρουσίαση των Προγραμμάτων που λειτουργούσαν εκείνη την περίοδο).

### **8.1. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)**

Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) ιδρύθηκε με το άρθρο 4 του νόμου 2327 (1995, ΦΕΚ. 156/ Α΄) ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, εποπτευόμενο από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με έδρα την Αθήνα και είχε την δυνατότητα να ιδρύει παραρτήματά του, καθώς και Κέντρα Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Ο σκοπός του ήταν η μελέτη, έρευνα, παροχή πληροφοριών και ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη λαϊκή επιμόρφωση και κυρίως τον σχεδιασμό, την οργάνωση και εκτέλεση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, την οργάνωση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την παραγωγή και διάδοση εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού, την εκτέλεση σχετικών ερευνητικών προγραμμάτων, την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού, την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και την εκτέλεση έργων που ανέθετε η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, η οποία είχε συσταθεί με το άρθρο 27, παρ. 1 εδ. ε΄ του Νόμου 1558 (1985, ΦΕΚ. 137/ Α΄).

Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) μετονομάστηκε σε «Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων» (Γ.Γ.Ε.Ε.) και μέσα στις αρμοδιότητές της ήταν ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η υλοποίηση, σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό, ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση.

Με το άρθρο 3, του νόμου 2909 (2001, ΦΕΚ. 90/ Α'), το ΙΔΕΚΕ υπήχθη στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και σκοπός του Ινστιτούτου ήταν η τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση. Η Γ.Γ.Ε.Ε. με το άρθρο 33, του νόμου 3699 (2008, ΦΕΚ. 199/ Α'), μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) και το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. με το άρθρο 3, του νόμου 3879 (2010, ΦΕΚ. 163/ Α'), καθίσταται φορέας διοίκησης και φορέας υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης.

Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση της Διεύθυνσης Διοικητικού – Οικονομικού του Τμήματος Οικονομικής Διαχείρισης προς τη Γενική Γραμματεία Δημοσιονομικής Πολιτικής του Υπουργείου Οικονομικών, για τον προϋπολογισμό του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. του οικονομικού έτους 2011, με Αρ. Πρωτ. 29424 (2010) τα προγράμματα που ήταν σε διαδικασία υλοποίησης το 2010-2011 ήταν τα εξής:

#### **8.1.1. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)**

Τα Σ.Δ.Ε. με το άρθρο 5 του νόμου 2525 (1997, ΦΕΚ. 188/ Α') έδωσαν την δυνατότητα σε άτομα ηλικίας άνω των 18 ετών, τα οποία δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, να εγγράφονται και να φοιτούν σε αυτά. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών αποφασίζεται η ίδρυσή τους, η οποία γινόταν ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και μετά από συνεργασία με τους οικείους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας τους.

Ο λόγος ίδρυσής τους ήταν να προσφέρουν ειδικά ταχύρρυθμα προγράμματα δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης και ο απολυτήριο τίτλος που χορηγούν είναι ισότιμος προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου.

Σύμφωνα με το άρθρο 2, της Υπουργικής Απόφασης 260 (2008, ΦΕΚ. 34/ Β'), που αναφέρεται στην Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, σαν σκοπός των Σ.Δ.Ε. δηλώνεται η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι και η αποτελεσματική συμμετοχή τους στον ευρύτερο εργασιακό τομέα. Επίσης, στο ίδιο άρθρο γίνεται αναφορά των κύριων στόχων των Σ.Δ.Ε., οι οποίοι είναι:

- Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ατόμων, που η εγγραφή τους στα Σ.Δ.Ε. έγινε όταν ήδη είχαν ολοκληρώσει το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους.
- Οι εκπαιδευόμενοι να έχουν την ευκαιρία να επανασυνδεθούν με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Η συμβολή τους στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σύμφυτων με τη νέα εποχή και στην αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων, ώστε να ενισχύσουν τους εκπαιδευομένους στην κοινωνική και οικονομική τους ένταξη, αλλά και ανέλιξη.
- Η συμβολή τους στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.
- Η συμβολή τους στην ομαλή και συνάμα δυναμική ένταξή των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας ή στη βελτίωση της θέσης τους στον εργασιακό χώρο.

Η δράση των Σ.Δ.Ε. και η αναβάθμιση του θεσμού ακολουθεί τη λογική της δια βίου εκπαίδευσης, όπως ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και στοχεύει να καλύψει κενά της εκπαίδευσης και να συμβάλει στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων όχι μόνο του γενικού πληθυσμού, αλλά και ειδικών κοινωνικών ομάδων.

Τα προγράμματα των Σ.Δ.Ε. συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και το Ελληνικό Δημόσιο.

### **8.1.2. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.)**

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) «αποτελούν μια σύγχρονη προσέγγιση στον τομέα της διά βίου μάθησης που στοχεύουν στη συγκρότηση και λειτουργία ενός δημόσιου, ποιοτικού και αποτελεσματικού συστήματος διά βίου μάθησης το οποίο να καλύπτει όλη την έκταση της χώρας». (Ι.Δ.ΕΚ.Ε., Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2006).

Τα Κ.Ε.Ε. ξεκίνησαν να ιδρύονται από το 2004, ακολουθώντας την στρατηγική της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που υπαγόρευε την συγκρότηση δομών, τον συντονισμό και την υποστήριξη προγραμμάτων και δράσεων στον τομέα της δια βίου μάθησης. Την λειτουργία των Κ.Ε.Ε. την είχε υπό την επίβλεψή του το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. το οποίο υπαγόταν στη Γ.Γ.Δ.Β.Μ.

Τα Κ.Ε.Ε. αποτελούσαν μια καινοτομία στο πεδίο της διά βίου μάθησης και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ο πρωταρχικός τους ρόλος ήταν εκείνος του συντονιστή σε επίπεδο νομού για την ανάπτυξη των προγραμμάτων, τη συνεργασία με τοπικούς φορείς αλλά και τη σύνδεσή τους με τον κεντρικό φορέα υλοποίησης.

Απευθύνονταν σε άτομα ηλικίας άνω των 18 ετών απ' όλη την Ελλάδα, που άνηκαν είτε στον γενικό πληθυσμό, είτε σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και είχαν σαν στόχο την απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων και την αναβάθμιση των ήδη υπαρχουσών.

Βασικός σκοπός τους ήταν η ανάπτυξη πανελλαδικού συστήματος παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, προερχόμενο από το πλαίσιο της δια βίου μάθησης, για την αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ενηλίκων πολιτών. Τα Κ.Ε.Ε. λοιπόν, στόχευαν στην επικαιροποίηση και αναβάθμιση των βασικών δεξιοτήτων, αλλά συνάμα και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων για τη δημιουργία καλύτερων προϋποθέσεων προσωπικής εξέλιξης και ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, την απασχόληση, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, πολιτών ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, θρησκείας, καταγωγής (Εισηγητική Έκθεση 29424/2010: 6) .

Κύριοι στόχοι των επιμέρους δράσεων των Κ.Ε.Ε. για τους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν σε αυτά (Εισηγητική Έκθεση 29424/2010: 7), ήταν:

- Η δημιουργία θετικής στάσης ως προς τη μάθηση και η ενίσχυση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση
- Η ενίσχυση της ικανότητας προσαρμογής στις γνωστικές απαιτήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου κοινωνικό-οικονομικού χώρου δράσης των ενηλίκων πολιτών
- Η σύνδεση ή επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων που για οποιονδήποτε λόγο δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση
- Η ενίσχυση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, καθώς και της επαγγελματικής εξέλιξης
- Η συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» και πρόσβαση στις νέες εργασιακές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες

- Η ενίσχυση της ισότητας των δύο φύλων
- Η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στο πεδίο του πολιτισμού
- Η αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής κατάστασης ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού
- Η υποστήριξη των φυλακισμένων για την ομαλή επανένταξή τους

Το έργο «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην αρχική του φάση χρηματοδοτήθηκε από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.ΙΙ) του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το οποίο αποτελεί ένα από τα 24 Προγράμματα του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης για την Ελλάδα, την περίοδο 2000-2006. Στη συνέχεια, για την περίοδο 2007-2013 εντασσόταν στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στο Πλαίσιο του Ε.Σ.Π.Α. (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς), το οποίο συγχρηματοδοτούνταν από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο. Βέβαια, η λειτουργία τους διακόπηκε το 2011, όπου ολοκληρώθηκε και το έργο τους (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση).

Σύμφωνα με τον Ν. 3879 (2010, ΦΕΚ. 163/ Α΄), τα Κ.Ε.Ε. αντικαθίστανται από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), των οποίων η λειτουργία έχει ξεκινήσει σταδιακά σε όλη την χώρα. Συγκεκριμένα, οι υπηρεσιακές μονάδες που ασκούν αρμοδιότητες δια βίου μάθησης των Δήμων ιδρύουν ΚΔΒΜ, στα οποία θα υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και γενικότερα δράσεις εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής Δια βίου μάθησης σε τοπικό επίπεδο (Γ.Γ.Δ.Β.Μ., Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, 2013).

### **8.1.3. Εκπαίδευση των Μεταναστών στην ελληνική Γλώσσα, την ελληνική Ιστορία και τον ελληνικό Πολιτισμό «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, Οδυσσέας)**

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Ίδρυματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, το Έργο «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό - ΟΔΥΣΣΕΑΣ» απευθύνεται σε Πολίτες της Ε.Ε. και υπηκόους τρίτων χωρών ανεξαρτήτως καταγωγής, σύμφωνα με την αρχή της ίσης μεταχείρισης και στο πλαίσιο διασφάλισης της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης και ένταξης στη δια βίου μάθηση. Τα άτομα που δύναται να συμμετέχουν είναι από την ηλικία των 16 ετών και άνω, τα οποία διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα.

Εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο. Το Έργο αφορά στην οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης, στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού. Στόχος του Προγράμματος είναι η απόκτηση όλων εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών και (διαπολιτισμικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την επίτευξη γλωσσικής και πολιτισμικής κατανόησης, στοιχεία απαραίτητα για την ενεργό κοινωνική ένταξη των ίδιων εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και των οικογενειών τους.

Το Πρόγραμμα «Οδυσσέας» διαρθρώνεται στα επίπεδα: A1 (διάρκειας 125 ωρών), A2 (διάρκειας 175 ωρών), B1 (διάρκειας 185 ωρών) και B1 με έμφαση στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου (διάρκειας 195 ωρών). Με την ολοκλήρωση του επιπέδου A2, ο εκπαιδευόμενος έχει αποκτήσει όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθεί εν συνεχεία με επιτυχία στις Εξετάσεις Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας της Γ.Γ.Δ.Β.Μ., καθώς η βεβαίωση Πιστοποίησης, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση από τους Υπηκόους τρίτων χωρών του καθεστώτος του επί μακρόν διαμένοντος, σύμφωνα με την ελληνική Νομοθεσία.

Το Πρόγραμμα συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – Ε.Κ.Τ.) και το Ελληνικό Δημόσιο.

#### **8.1.4. Σχολές Γονέων**

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ίδρυσε και έθεσε σε λειτουργία σε όλους τους νομούς της χώρας Σχολές Γονέων. Η λειτουργία του έργου υποστηριζόταν αρχικά από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και σήμερα υποστηρίζεται από το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, Σχολές Γονέων).

Σύμφωνα με την επίσημη σελίδα του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. για τις «Σχολών Γονέων», το εν λόγω έργο εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τίτλο Πράξεων «Σχολές Γονέων ΑΠ7, ΑΠ8 και ΑΠ9» και συγχρηματοδοτείται από το Ε.Κ.Τ. και το Ελληνικό Δημόσιο.

Οι «Σχολές Γονέων» με το Νόμο 3369 (2005, ΦΕΚ. 171/Α΄) αποτελούν πλέον δημόσιες δομές και σκοπός τους είναι η στήριξη και η ενίσχυση των γονέων για να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους, όπως προστάζουν οι σύγχρονες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες. Το έργο δίνει την δυνατότητα στους γονείς και στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον να ενισχύσουν τις γνώσεις τους και να αποκτήσουν ευκαιρίες για προβληματισμό. Τα επιμορφωτικά προγράμματα των Σχολών Γονέων απευθύνονται σε γονείς, μελλοντικούς γονείς ή σε οποιονδήποτε ενήλικα πολίτη.

#### **8.1.5. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μέσω του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης από Απόσταση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης «ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ»**

Ένα από τα ολοκληρωμένα έργα της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, είναι «*Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτών και στελεχών διά βίου μάθησης*», το οποίο απευθυνόταν σε εκπαιδευτές ενηλίκων και στελέχη της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελούσε το φορέα υλοποίησης του έργου, ο οποίος υποστήριζε τη λειτουργία των Δομών και των Προγραμμάτων μετά από ανάθεση της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. Με αυτό τον τρόπο μεριμνούσε για την προώθηση της Διά Βίου Εκπαίδευσης. Το Έργο ανέδειξε καινοτόμες πρακτικές στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων.

Συγκεκριμένα, το έργο σχεδιάστηκε για την εκπαίδευση εκπαιδευτών δια ζώσης και εξ αποστάσεως, όπως και πραγματοποιήθηκε. Σαν **βασικό σκοπό** είχε τη συνεχή αναβάθμιση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτών και στελεχών Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης).

Οι **κύριοι στόχοι του Έργου** ήταν να παρέχεται στους εκπαιδευτές, αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση υψηλού επιπέδου και συνεχιζόμενη αναβάθμιση της ποιότητας των προγραμμάτων που ήταν σε εξέλιξη ή θα ξεκινούσαν στη συνέχεια, να προωθούνται οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας που ορίζει η εκπαίδευση ενηλίκων, να γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτών ενηλίκων αλλά και από το ίδιο το Πρόγραμμα τα εμπόδια και γενικότερα οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων από την αρχή της διεξαγωγής του και μέχρι την ολοκλήρωση του Προγράμματος και να παρέχεται σε αυτούς ευελιξία ως προς τη συμμετοχή τους σε αυτό. Επίσης, στόχος ήταν να αναπτυχθεί ανάμεσα στους συμμετέχοντες το μοντέλο της

συνεργατικής μάθησης και οι διαδικασίες μάθησης να είναι ενιαίες για όλους, είτε ανήκουν στην ομάδα των εκπαιδευτών, των επιμορφωτών, είτε των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να οι γνώσεις αυτές που θα αποκόμιζαν να ήταν αντίστοιχες αυτών που απαιτούνταν, ώστε να ενταχθούν στο Ενιαίο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Σχετικά με τους **επιμέρους στόχους του Έργου** (Εισηγητική Έκθεση 29424/2010: 12) γίνεται αναφορά στην προσπάθεια να ενισχυθεί η απασχολησιμότητα για τους εκπαιδευτές και να υπάρξει βελτίωση των θέσεων εργασίας τους, να εφαρμοστούν νέες μέθοδοι διδασκαλίας, να δημιουργηθούν και να υποστηριχθούν σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, όπου καθοριστικό ρόλο σε αυτά θα διαδραμάτιζε η χρήση νέων τεχνολογιών και η εφαρμογή του μοντέλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη πολυμεσικών υλικών και οδηγών θα συνεισέφεραν προς αυτήν την κατεύθυνση της διδακτικής διαχείρισης του εκπαιδευτικού υλικού προς τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, υπήρχε διάθεση οι διαδικασίες της εκπαίδευσης να ενοποιηθούν σταδιακά για όλα τα μέλη που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης.

Ακόμη, στους επιμέρους στόχους εντάσσονταν και οι προσπάθειες να ενδυναμωθεί το ανθρώπινο δυναμικό στο πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, στις αρχές, σχεδιασμού, οργάνωσης, συντονισμού, διαχείρισης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στη διαχείριση ανθρώπινων πόρων, στη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, στην εφαρμογή πολιτικών εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ε.Ε. και να υπάρξει διαρκής ενημέρωση των ατόμων που ασχολούνται επαγγελματικά με την εκπαίδευση ενηλίκων με ευέλικτο τρόπο ως προς την εξέλιξη των τάσεων, των μεθόδων, των στρατηγικών και των προτεραιοτήτων στον τομέα της Διά Βίου Μάθησης. Τέλος, γίνεται αναφορά σε ένα μεγάλο πλήθος προγραμμάτων που είχαν σκοπό να υλοποιηθούν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και θα κάλυπταν ένα εύρος από θεματικά πεδία, όπως ενδεικτικά αναφέρεται στην Εισηγητική Έκθεση 29424 (2010: 12):

- ♦ οι μεθοδολογίες και η διδακτική ενηλίκων,
- ♦ η παραγωγή πρότυπου εκπαιδευτικού υλικού,
- ♦ ο σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων,
- ♦ η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών ενηλίκων,
- ♦ η κατανόηση της διεργασίας και της εξέλιξης της εκπαιδευτικής ομάδας,
- ♦ η εκπαίδευση και υποστήριξη ευπαθών κοινωνικά ομάδων,
- ♦ η επεξεργασία σε θέματα παιδαγωγικής και ειδικότερα διδακτικής που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων εκπαιδευόμενων και ειδικότερα στη φιλοσοφία και την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Σ.Δ.Ε.,



- ♦ στη διδακτική μεθοδολογία: μελέτη εκπαιδευτικών τεχνικών, που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων,
- ♦ η εκπαίδευση ενηλίκων με τη χρήση νέων τεχνολογιών,
- ♦ η ανάπτυξη μεθοδολογίας συμβουλευτικής παρέμβασης, σε άτομα και ομάδες,
- ♦ η συνεργασία συμβούλου και εκπαιδευτή ενηλίκων,
- ♦ η κατανόηση των αρχών, των στόχων, της οργάνωσης, του συντονισμού, της διεξαγωγής και παρακολούθησης των διαδικασιών αξιολόγησης εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με την Κανονιστική Απόφαση 6335/2010 της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης Προγραμμάτων ΕΠ «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» προς το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., **η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων διασφαλίζει:**

- ♦ το υψηλό επίπεδο ποιότητας των παρεχομένων υπηρεσιών διά βίου μάθησης, εξ αιτίας της συνεχούς αναβάθμισης της ποιότητας των εκπαιδευτών ενηλίκων,
- ♦ τη διαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους,
- ♦ την δημιουργία και εφαρμογή καινοτόμων διαδικασιών εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτών.
- ♦ την ενίσχυση των προσωπικών και επαγγελματικών ικανοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων, δηλαδή την αναδιαμόρφωση του προφίλ τους.
- ♦ την επαγγελματική εξέλιξη και ανέλιξη των εκπαιδευτών.
- ♦ την ενίσχυση των γνώσεων τους και των εμπειριών τους πάνω σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων για την εισαγωγή τους στο υπό διαμόρφωση Ενιαίο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

**Τα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών διά βίου μάθησης που ολοκληρώθηκαν, διαρθρώνονταν ως εξής:**

1. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ, διάρκειας 25 ωρών
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ, διάρκειας 100 ωρών
3. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, διάρκειας 25 ωρών
4. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΑΡΟΧΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ, διάρκειας 25 ωρών
5. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΓΙΑ ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΕΣ, διάρκειας 25 ωρών
6. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΔΕ, διάρκειας 25 ωρών

## 7. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΤΙΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΑΝΑ ΤΟΜΕΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ, διάρκειας 25 ωρών

Την **ομάδα στόχο** του συγκριμένου Έργου αποτελούσαν οι εκπαιδευτές και τα στελέχη της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., αλλά και σε εκπαιδευτές ενηλίκων γενικότερα, αν προέκυπταν ανάγκες από το σχεδιασμό του πεδίου της δια βίου μάθησης.

Η Πράξη συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και σαν ημερομηνία λήξης προθεσμίας επιλεξιμότητας δαπανών ορίζεται η 31.12.2015.

### **8.1.6. Εκπαίδευση Ενηλίκων στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες – ΗΡΩΝ 2-** (Εκπαίδευση Ενηλίκων – Adult Education)

Το πρόγραμμα «Ηρων-2» σχεδιάστηκε από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και από το έτος 2008, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) ανέλαβε την ευθύνη υλοποίησης του. Το Πρόγραμμα είχε ενταχθεί στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Ο φορέας χρηματοδότησής του ήταν το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό δημόσιο.

Εν όψει των συνεχών εξελίξεων στο πεδίο των επιστημών και της συνεχιζόμενης ανάπτυξης και διείσδυσης των νέων τεχνολογιών στο σύγχρονο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, παράλληλα και με τις γενικότερες τάσεις της χρήσης εργαλείων πληροφορικής, δημιουργήθηκε ένα νέο ερέθισμα προς μια ευαίσθητη ομάδα πολιτών, τους «ψηφιακά αναλφάβητους». Συγκεκριμένα, καθότι ένα μεγάλο τμήμα του πληθυσμού δεν κατείχε βασικές δεξιότητες πάνω στις νέες τεχνολογίες, και νιώθοντας αδύναμο να συμμετάσχει ενεργά στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι, γεννήθηκε η ανάγκη δημιουργίας και υλοποίησης του συγκεκριμένου Προγράμματος. Ενδεικτικά, αξίζει να αναφερθεί ότι στη χώρα μας το ποσοστό των «ψηφιακά αναλφάβητων» είναι μεγαλύτερο από εκείνο των εταίρων μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Τα άτομα που μπορούσαν να συμμετέχουν στο Πρόγραμμα ήταν ενήλικες (άνω των 18 ετών), αρχάριοι στην πληροφορική, που επιθυμούσαν να εκπαιδευτούν και να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες στις Νέες Τεχνολογίες. Το Πρόγραμμα στόχευε ιδιαίτερος στη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (μετανάστες,

φυλακισμένοι, άτομα με αναπηρία, αθίγγανοι, όσοι δεν έχουν ολοκληρώσει δωδεκαετή βασική εκπαίδευση).

Η διδακτέα ύλη δεν ήταν ενταγμένη σε αυστηρά πλαίσια, με σκοπό να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν εκτός από τον βασικό κορμό της πληροφορικής (Λειτουργικό Σύστημα Windows) και τη γνώση των βασικών ενοτήτων (επεξεργασία κειμένου, υπολογιστικά φύλλα, χρήση διαδικτύου και προγράμματα παρουσιάσεων) που είναι απαραίτητα σε όλους τους εκπαιδευόμενους, να διδάσκονται σε μεγαλύτερη ή μικρότερη έκταση, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους και άλλα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα των νέων τεχνολογιών που θα τους ενδυναμώσουν κατά τη χρήση τους.

Η εκπαίδευση διαρκούσε 50 ώρες και ολοκληρωνόταν σε διάστημα 10 εβδομάδων (5 ώρες ανά εβδομάδα). Τα μαθήματα, κατά κύριο λόγο γίνονταν στα εργαστήρια πληροφορικής των σχολείων της ελληνικής επικράτειας και παρέχονταν δωρεάν. Με το πέρας των μαθημάτων, όσοι επιτύγχαναν στις τελικές εξετάσεις λαμβάνουν πιστοποιητικό επιμόρφωσης.

## **8.2. Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ.)**

Σύμφωνα, με την υπ' αριθ. 127175/Η/4.11.2011 (2508 Β') κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το νομικό πρόσωπο με την επωνυμία «Ίνστιτούτο Νεολαίας» που ιδρύθηκε με το άρθρο 17 του ν. 3369/2005 και το νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία «Ίνστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων» που ιδρύθηκε με το άρθρο 4 του ν. 2327/1995, συγχωνεύθηκαν με απορρόφηση στο νομικό πρόσωπο με την επωνυμία «Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας». Με την αυτή κοινή υπουργική απόφαση το νομικό πρόσωπο με την επωνυμία «Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας» (ΕΙΝ) μετονομάστηκε σε «Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης» (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, 2011).

Το I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ. (Ν. 4115/2013, ΦΕΚ. 24/ Α') αποτελεί νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου που ανήκει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, διαθέτει οικονομική και λειτουργική αυτοτέλεια, έχει κοινωφελή και μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, λειτουργεί προς εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης).

Το «Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης» είναι πάροχος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, όπου **σκοπός** του είναι η υλοποίηση δράσεων, προγραμμάτων και έργων για:

- ♦ τη Δια Βίου Μάθηση κατά την έννοια του Ν. 3879 (2010, ΦΕΚ. 163/ Α'),
- ♦ τη νέα γενιά, με έμφαση τη στήριξη των νέων στη εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή και κινητικότητα τους, την ανάδειξη και τη στήριξη της καινοτομίας και κινητικότητας,
- ♦ τη διαχείριση των θεμάτων που σχετίζονται με οποιονδήποτε τρόπο με τη μαθητική και φοιτητική μέριμνα. (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης).

και **οι αρμοδιότητές του** είναι (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης):

- ♦ Η υλοποίηση όλων των δράσεων και των έργων που σχετίζονται με την δια βίου μάθηση και την υποστήριξη της νέας γενιάς και της διαχείρισης θεμάτων φοιτητών και μαθητών και προώθηση γενικότερα της νεανικής καινοτομίας.
- ♦ Να ενέχει θέση διαχειριστή ή τελικού δικαιούχου προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται από εθνικούς πόρους ή την Ευρωπαϊκή Ένωση ή άλλους διεθνείς οργανισμούς, ή Επιχειρησιακών Προγραμμάτων που συγχρηματοδοτούνται.
- ♦ Η μέριμνα για την επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων του.
- ♦ Η εκμετάλλευση δικαιωμάτων πνευματικής και βιομηχανικής ιδιοκτησίας του.
- ♦ Η εκπόνηση προγραμμάτων, μελετών, σεμιναρίων, συνεδρίων, ερευνών, η παραγωγή υποστηρικτικού υλικού με την συνεργασία άλλων φορέων που βοηθούν στην αναπτυξιακή διαδικασία του τόπου, στην απασχόληση, στην εκπαίδευση, στην οργάνωση μεθόδων αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και στην αντιμετώπιση των κοινωνικών μορφωτικών και πολιτιστικών προβλημάτων.
- ♦ Η παροχή τεχνολογικής διαχειριστικής και λογιστικής υποστήριξη των δράσεων, προγραμμάτων και έργων που χρηματοδοτούνται από εθνικούς ή κοινοτικούς πόρους που ανατίθενται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού ή και τις Γενικές Γραμματείες του οικείου Υπουργείου και τα οποία υλοποιεί η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- ♦ Η προμήθεια απαραίτητου εξοπλισμού σχετικά με την αξιοποίηση και την εκμετάλλευση της περιουσίας του.

- ♦ Η ανάθεση εκπόνησης μελετών σχετικές με την ανοικοδόμηση, συντήρηση και γενικότερα με όλων εκείνων των εργασιών που προφυλάσσουν και συντελούν στην αξιοποίηση των ακινήτων του.
- ♦ Η πραγματοποίηση κάθε σχετικής με τις ανωτέρω αρμοδιότητες δραστηριότητας, που του αναθέτει ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού με απόφασή του που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

### **Σύνοψη κεφαλαίου**

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση του φορέα της Δια Βίου Μάθησης για το έτος 2011, καθώς και των προγραμμάτων που την λειτουργία τους είχε αναλάβει το Ινστιτούτο Διαρκούς εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. Η παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών του κάθε προγράμματος αποτελεί κομβικό σημείο της παρούσας έρευνας, καθώς τα άτομα που εργάζονταν σε αυτά τα προγράμματα σαν εκπαιδευτές ενηλίκων συμμετείχαν, εκτός των άλλων, στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης που διοργάνωσε το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., το έτος 2011, με τίτλο «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» του έργου «Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δια Βίου Μάθησης». Τα άτομα που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης αποτέλεσαν και τον πληθυσμό από τον οποίο πάρθηκε το δείγμα για την διεξαγωγή της έρευνας. Η εξέλιξη του φορέα Ι.Δ.ΕΚ.Ε. σήμερα είναι το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.

Ακολούθως στο Ερευνητικό Μέρος, θα αξιοποιηθεί όλο το Θεωρητικό Πλαίσιο της εργασίας για την πραγματοποίηση της έρευνας μας, την ανάλυση των αποτελεσμάτων και την τεκμηρίωση των συμπερασμάτων μας.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το παρόν κεφάλαιο έχει σαν στόχο την παρουσίαση της μεθοδολογίας που υιοθετήθηκε, για τη διεξαγωγή της έρευνας σχετικής με το θέμα που διερευνάται. Αρχικά, θα παρουσιαστούν ο σκοπός της έρευνας, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει εξ αρχής της εργασίας. Ακολούθως, θα εκθέσουμε τους λόγους που μας οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου προσέγγισης, η οποία ήταν η ποσοτική έρευνα. Για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Επίσης, σημαντικό στοιχείο της έρευνας, όπου θα γίνει αναφορά αποτελεί η ταυτότητα του δείγματος και η διαδικασία επιλογής αυτού. Κλείνοντας, θα γίνει λόγος για τα ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας της έρευνας, καθώς και για την προβληματική της.

#### **9.1. Σκοπός**

Γενικός **σκοπός** της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι η αποτύπωση των αλλαγών στις στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτών που παρακολούθησαν πριν τρία χρόνια το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων», του έργου «Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δια Βίου Μάθησης» σχετικά με τη χρήση ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών. Το Πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, στην Πάτρα.

#### **9.2. Στόχοι**

Οι **στόχοι της έρευνας** περιλαμβάνουν:

- Την υποκίνηση των εκπαιδευτών που επέλεξαν να συμμετάσχουν σε αυτό το Πρόγραμμα.
- Την αποτύπωση της "γενικής" εντύπωσης των συμμετεχόντων για το Πρόγραμμα και κατά πόσο αυτό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους. Εκτενέστερα, στόχος ήταν να εξεταστεί η

ποιότητα των γνώσεων που απέκτησαν και ο βαθμός που οι αποκτειθείσες ικανότητες, τους βοήθησαν στο "χτίσιμο" του ρόλου τους, ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Επίσης, σημαντικό στοιχείο είναι αν θεωρούν ότι το Πρόγραμμα αυξάνει τις δυνατότητες για την επαγγελματική τους ανέλιξη, λόγω της επιστημονικής εξειδίκευσης του περιεχομένου του.

- Τη διερεύνηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι εκπαιδευτές σχετικά με τα κύρια ζητήματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν αποτελεσματικά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Ακόμη, την αποτύπωση των γνώσεων τους σχετικά με την ύπαρξη εκπαιδευτικών τεχνικών που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, τη χρηστικότητα αυτών των εκπαιδευτικών εργαλείων και την ικανότητά τους να τις προσαρμόσουν στο σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, αλλά και να τις εφαρμόσουν στην πράξη.
- Τη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων τους, σχετικά με τη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος, την ικανότητα συντονισμού και εμπύχωσης της εκπαιδευτικής ομάδας, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων και τη δημιουργία του «εκπαιδευτικού συμβολαίου».
- Τη διερεύνηση του βαθμού που οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν τους οδήγησαν με το πέρασμα των χρόνων σε αναστοχασμό των πρότερων αντιλήψεών τους και στη τροποποίηση παγιωμένων καταστάσεων και συμπεριφορών (λ.χ. το στερεότυπο του «καλού δασκάλου» που έχει κάθε εκπαιδευτής στο μυαλό του) σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την «σωστή εικόνα» ενός εκπαιδευτή ενηλίκων. Επιπλέον, στόχος είναι η διερεύνηση του βαθμού που το Πρόγραμμα επηρέασε το βαθμό χρήσης εκπαιδευτικών τεχνικών, μέσω των οποίων ενεργοποιείται η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων τους.

Σαν **επιμέρους στόχος** της έρευνας αποτελεί.

### 9.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνά μας στηρίχθηκε στα πέντε ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1ο Ποιοί ήταν οι λόγοι που τους ώθησαν στην παρακολούθηση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών;
- 2ο Ενίσχυσαν τις γνώσεις τους σχετικά με τα θεωρητικά ζητήματα του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ανέπτυξαν ικανότητες που τους βοήθησαν στην πρακτική εφαρμογή τους;

- 3ο Κατά πόσο εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετά το πέρας του Προγράμματος και σε ποιο βαθμό οφείλεται στη συμμετοχή τους σε αυτό ή σε προγενέστερα προγράμματα κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει;
- 4ο Κατά πόσο καταφέρνουν οι εκπαιδευτές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; Υπάρχουν δυσκολίες που να σχετίζονται με την εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην πράξη;
- 5ο Μεταβλήθηκαν οι στάσεις, οι απόψεις, ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτών που παρακολούθησαν το Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., λόγω της συμμετοχής τους σε αυτό;

#### **9.4. Η Μεθοδολογία της έρευνας**

Σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, στοιχεία τα οποία παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, καθορίστηκε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο κατατάσσεται στις:

**α.** Επισκοπήσεις, διότι επιδιώκεται η διαπίστωση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων, διαθέσεων, στάσεων, εκτιμήσεων κ.ο.κ. Στις επισκοπήσεις λαμβάνεται πρόνοια για τον καθορισμό του πληθυσμού από το οποίο θα επιλεγεί το δείγμα της έρευνας, για το πώς θα γίνει αυτή η επιλογή, ποιά θα είναι τα μέσα με τα οποία θα συλλεχθούν τα δεδομένα και για την προετοιμασία αυτών των κατάλληλων μέσων. Σχετικά με την έρευνά μας τώρα, πρόκειται για μια επισκόπηση μικρής κλίμακας, μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια να ερευνηθούν και να παρουσιαστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών που παρακολούθησαν το Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. σε συνθήκες στις οποίες δεν παρεμβαίνει ο ερευνητής (Bird κ. συν., 1999: 108). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της έρευνας, που σύμφωνα με τον Kerlinger (1985), την κατατάσσει στις ερευνητικές επισκοπήσεις, αποτελεί η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Το συνηθέστερο μέσο συλλογής δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο επιλέχθηκε και για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας (Δημητρόπουλος, 2004: 139-42).

**β.** Περιγραφικές μελέτες, καθώς γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτών που παρακολούθησαν το Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. ως την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (Cohen & Manion, 2000). Επιπλέον, για τις περιγραφικές μελέτες, οι πιο κατάλληλες στρατηγικές είναι οι μη



πειραματικές προκαθορισμένου σχεδίου (Robson, 2007: 107), στις οποίες βρίσκεται και η συγκεκριμένη έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα ακολουθήθηκε μη πειραματική στρατηγική αφού ο ερευνητής, δηλαδή εμείς, δεν προσπάθησε να μεταβάλλει την κατάσταση, τις συνθήκες ή τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Και ορίζεται ως στρατηγική προκαθορισμένου πλαισίου, καθώς οι λεπτομέρειες του σχεδίου ήταν πλήρως προσδιορισμένες εκ των προτέρων, δηλαδή πριν ξεκινήσει η κυρίως συλλογή των δεδομένων (Robson, 2007: 104).

### **9.5. Το Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσαν 95 υποκείμενα από τους συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. που πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα το έτος 2011. Ας σημειωθεί ότι ο παράγοντας που διευκόλυνε την άμεση πρόσβαση στο δείγμα της έρευνας ήταν το γεγονός πως η συγγραφέας της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν ένας από τους συμμετέχοντες του συγκεκριμένου Προγράμματος. Από τη λίστα λοιπόν των συμμετεχόντων, η οποία περιελάμβανε 168 άτομα, και στην οποία είχαν πρόσβαση όλοι οι συμμετέχοντες του Προγράμματος, αντλήθηκε το δείγμα της έρευνας.

Η έρευνά στηρίχθηκε στην *απλή τυχαία δειγματοληψία*, η οποία αποτελεί και τη βασική δειγματοληπτική μέθοδο που υιοθετείται στις στατιστικές επεξεργασίες της κοινωνικής έρευνας. Με την απλή τυχαία δειγματοληψία (sample random sampling), ο ερευνητής επιλέγει άτομα που θα συμπεριληφθούν στο δείγμα, έχοντας όλα ίση πιθανότητα να επιλεγούν από τον πληθυσμό. Η πρόθεσή μας είναι τα άτομα που θα επιλεγούν να είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού με αποτέλεσμα οποιαδήποτε τάση προκύψει θα κατανεμηθεί εξίσου μεταξύ των ανθρώπων που θα επιλεγούν (Creswell, 2011: 180 & Javeau, 2000: 77-9). Το δείγμα που επιλέχθηκε αποτελεί ενιαίο τυχαίο δείγμα, δηλαδή από ένα ενιαίο πλήθος επιλέγεται με μία ενιαία διαδικασία ένα ενιαίο δείγμα (δειγματοληψία ενός σταδίου) (Δημητρόπουλος, 2004: 50-56). Προχωρήσαμε λοιπόν στον ορισμό ενός μοναδικού αριθμού για κάθε υποκείμενο που περιελάμβανε η λίστα, χωρίς να παραλείψουμε κανέναν αριθμό κατά τη διαδικασία, και στη χρήση ενός πίνακα τυχαίων αριθμών για να επιλεγούν τα άτομα που θα αποτελέσουν το δείγμα (Babbie, 2011: 321-4).

Ο προβληματισμός μας επικεντρώθηκε στο μέγεθος του δείγματος, ώστε να είναι ικανοποιητικός και να μας εξασφαλίζει ότι περιλαμβάνονται στο δείγμα όλα τα χαρακτηριστικά του πλήθους. Το μέγεθος του εξαρτάται από την ακρίβεια εκτίμησης που θέλουμε να πετύχουμε και η οποία καθορίζεται από το βαθμό σφάλματος που μπορούμε να ανεχτούμε στην έρευνά μας. Από τις

μελέτες στατιστικολόγων αναφορικά με τα ποσοστά του δείγματος σε σχέση με το πλήθος, έχουν δημιουργηθεί πίνακες που δείχνουν το μέγεθος ενός δείγματος με πιθανότητα σφάλματος 2% σε 99 από τα 100 δείγματα (Κασσωτάκης, 1978, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2004: 61-3).

Από την παρατήρηση των πινάκων αυτών προκύπτει πως για να κυμαίνεται, από το μέγεθος του δείγματος, η πιθανότητα σφάλματος στο 2%, πρέπει από τα 200 στοιχεία ενός πληθυσμού, τα 110 να αποτελούν το πληθυσμικό αριθμό δείγματος, και η εκατοστιαία αναλογία που προκύπτει να είναι 55%. Στη δικής μας έρευνα ο πληθυσμός είναι 168 άτομα, από τα οποία τα 95 αποτελούν το δείγμα, με εκατοστιαία αναλογία 56%.

## 9.6. Ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, ώστε να πραγματοποιηθεί η έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες. Άλλωστε όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος της "επισκόπησης", το ερωτηματολόγιο παίρνει ιδιαίτερη αξία και η χρήση του μεγάλη βαρύτητα (Δημητρόπουλος, 2004: 88). Το εργαλείο αυτό λοιπόν, αποτελείται από ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων που σχετίζονται με το πρόβλημα και απευθύνονται με ομοιόμορφο τρόπο στα άτομα που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, ώστε να συλλεχθούν τα στοιχεία που κρίνει ο ερευνητής απαραίτητα (Βάμβουκας, 1991).

Παρακάτω παρατίθενται οι λόγοι που το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων:

- ✚ Είναι δυνατή η συγκέντρωση πλήθους δεδομένων σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα, σε σχέση με άλλες τεχνικές, εξαιτίας του εύρους του θέματος και του αριθμού των υποκειμένων.
- ✚ Τα δεδομένα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν και να εξαχθούν με διάφορες στατιστικές μεθόδους γενικεύσιμα συμπεράσματα σε ευρύτερα πληθυσμιακά σύνολα (Cohen & Manion, 1997).
- ✚ Η ανωνυμία που διατηρήθηκε στην επιστροφή του ερωτηματολογίου, ίσως να συνέβαλε στην ειλικρίνεια των απαντήσεων των ερωτηθέντων (Φραγκούλης, 2003: 91).
- ✚ Μπόρεσαν να συλλεχθούν δεδομένα από μακρινές αποστάσεις, χωρίς ιδιαίτερο κόπο και με μηδενικό κόστος (Δημητρόπουλος, 2004: 216).

### 9.6.1. Ανάπτυξη ερωτηματολογίου

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου όλη η προσοχή μας επικεντρώθηκε στο συσχετισμό των ερωτήσεων που περιελάμβανε με το σκοπό και τους στόχους της έρευνάς μας. Το περιεχόμενό του θα πρέπει να είναι τέλεια ευθυγραμμισμένο με τους ειδικούς σκοπούς της όλης προσπάθειας, γι' αυτό και η δημιουργία του περιεχομένου του βασίστηκε απόλυτα στις επιδιώξεις της έρευνας (Δημητρόπουλος, 2004: 207). Ας σημειωθεί όμως πως ο τρόπος με τον οποίο είχαν διατυπωθεί τα ερευνητικά ερωτήματα δεν αποτέλεσε τη βάση για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, διότι τα προσδόκιμα υπό διερεύνηση ζητήματα δόθηκαν στους ερωτηθέντες ομοιόμορφα, έχοντας δηλαδή μια απλή και κατανοητή ροή, μία νοητή συνέχεια.

Το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να συγκεντρώνει μια σειρά από χαρακτηριστικά για να θεωρηθεί "καλό", όπως να έχει κατασκευαστεί με γνώμονα τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων, να είναι ευχάριστο, να μην "εκβιάζει" συγκεκριμένες απαντήσεις, να μην περιέχει ερωτήσεις που φέρνουν σε δύσκολη θέση, να περιέχει κατανοητές και σύντομες ερωτήσεις, η έκταση των απαντήσεων να είναι πολύ συγκεκριμένη κ.α. (Δημητρόπουλος, 2004: 207-9 & Oppenheim, 1999: 128-30).

Τα είδη των ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν κατά κύριο λόγο κλειστές προκωδικοποιημένες ερωτήσεις (προκατασκευασμένες) (Cohen & Manion, 1994: 394 & Φίλιας, 2005: 154-9). Η επιλογή αυτή έγινε γιατί είναι πιο ακριβείς, και μπορούν να επεξεργαστούν πιο εύκολα. Επίσης, αυτές οι ερωτήσεις συνοδεύονταν από εναλλακτικές προκαθορισμένες απαντήσεις. Το πλεονέκτημα αυτών είναι η δυνατότητα που δίνεται στον ερωτώμενο να επιλέξει αυτή που τον αντιπροσωπεύει περισσότερο. Σχετικά με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που είχαν συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο, ήταν μόνο δύο, στις οποίες, για την συμπλήρωσή τους καθοριζόταν το πλαίσιο και η έκτασή τους.

Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- ✚ Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (ερωτ. 29).
- ✚ Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (το υποερωτ. της ερωτ. 30) και κλειστού τύπου (το υποερωτ. της ερωτ. 8, 9 και 10) σαν φίλτρα, δηλαδή σαν μέσο να αιτιολογηθούν ή να επεξηγηθούν οι προηγούμενες απαντήσεις των ερωτώμενων (Javeau, 2000: 97 & Oppenheim, 1999: 119-124).
- ✚ Ερωτήσεις ημι-ανοιχτές ή ημι-κλειστές «*Cafeteria*» (Javeau, 2000: 100), όπου προβλέπονται όλες οι πιθανές απαντήσεις, όπως σε μια κλειστή ερώτηση, αλλά αφήνεται το περιθώριο στον

ερωτώμενο να προσθέσει από μόνος του άλλη απάντηση, εκτός των προκαθορισμένων (ερωτ. 4 και 7).

- ✚ Κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες καταγράφουν τη συμφωνία ή την ασυμφωνία σε μία πρόταση (ερωτ. 1, 2, 8-11, 30, 37).
- ✚ Κλειστές ερωτήσεις, όπου αναπτύχθηκαν κλίμακες τύπου Likert, οι οποίες δε καταγράφουν τη γενική συμφωνία ή ασυμφωνία με μία πρόταση αλλά το βαθμό συμφωνίας (ερωτ. 12, 14, 16-28, 31-36, το υποερώτ. της ερωτ. 37 και ερωτ. 38). Ο ερωτώμενος εδώ έχει τη δυνατότητα να επιλέξει μόνο μία εξ αυτών. Η κλίμακα που επιλέχθηκε είναι 4βάθμια, στοχεύοντας ο ερωτώμενος να επιλέξει από τη μία ή από την άλλη πλευρά της κλίμακας. Έτσι, αποφεύγεται να επιλέξει τη μεσαία τιμή όπως γίνεται σε κλίμακες με περιττό αριθμό θέσεων, για να αποφύγει να απαντήσει στην ερώτηση ή να πάρει θέση (Ζαφειρόπουλος, 2005: 71-4).
- ✚ Κλειστές ερωτήσεις, όπου αναπτύχθηκαν κλίμακες αξιολόγησης, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να βαθμολογήσει μια σειρά από τους λόγους υποκίνησης της συμμετοχής του στο Πρόγραμμα, με σειρά σπουδαιότητας, βάζοντας την 1<sup>η</sup> πιο σπουδαιότερη (Ζαφειρόπουλος, 2005: 69-71) (ερωτ. 13).
- ✚ Εναλλακτικών απαντήσεων, όπου ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να επιλέξει όποια τον αντιπροσωπεύει καλύτερα (ερωτ. 3, 5-6, 15).

Για να ληφθούν υπόψη μας όλα τα παραπάνω κατά τη διαμόρφωσή του ερωτηματολογίου, έγινε προ-έρευνα σε τρεις φάσεις:

- Α΄:** Έγιναν προ-ερευνητικές συζητήσεις με άτομα τα οποία ανήκαν στην ομάδα-στόχο, οι οποίες είχαν διερευνητικό χαρακτήρα και στόχευαν στη προσέγγιση των κατάλληλων ερωτημάτων που θα στηριζόταν η έρευνα.
- Β΄:** Εν συνεχεία, συγκεκριμενοποιήθηκαν τα ερωτήματα που θα περιέχονταν στην έρευνα, ενώ παράλληλα πραγματοποιήθηκε αποδελτίωση της βιβλιογραφίας σχετικής με το υπό διερεύνηση θέμα, με στόχο την εξειδίκευση των ερωτήσεων.
- Γ΄:** Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε εννέα άτομα προερχόμενα από το φιλικό περιβάλλον, τα οποία παράλληλα αποτελούσαν και αντιπροσωπευτικό δείγμα, καθότι είχαν εργαστεί κατά καιρούς σαν εκπαιδευτές σε διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ατόμων και είχαν γνώση των θεωρητικών ζητημάτων που πραγματευόταν η έρευνα. Η πιλοτική εφαρμογή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου βοήθησε στον εντοπισμό μη κατανοητών ή διφορούμενων ερωτήσεων, στον προσδιορισμό των απαντήσεων, με αποτέλεσμα ορισμένες που ήταν ανοιχτού τύπου μετατράπηκαν σε κλειστού για την εξοικονόμηση χρόνου και τη

διευκόλυνση της μετέπειτα στατιστικής επεξεργασίας και άλλες παρέμειναν ανοιχτού τύπου αλλά περιορίστηκε η έκτασή τους (Babbie, 2011: 406-7).

Ακολούθως, αφού μελετήθηκε το υλικό της πιλοτικής φάσης και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις, ελέγχθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή και δόθηκε στο ερωτηματολόγιο η τελική του μορφή.

### **9.6.2. Δομή του ερωτηματολογίου**

Η δομή του ερωτηματολογίου (βλ. Παράτημα 3, σελ.. 230 ) στηρίχθηκε σε δοκιμασμένες από την έρευνα πρακτικές. Στην αρχή του ερωτηματολογίου βρισκόταν η επιστολή που απευθυνόταν στα υποκείμενα της έρευνας και στόχευε να τους ενημερώσει για τον σκοπό της και τη σημασία συμμετοχής αυτών στην έρευνα. Ακόμη, τους ενημέρωνε για τη διασφάλιση της ανωνυμίας που θα τηρούνταν και τους ευχαριστούσε εκ των προτέρων για την συμβολή τους σε αυτόν τον ακαδημαϊκό στόχο. Παρακάτω αναφέρονται οι ενότητες που διαμόρφωσαν την δομή του ερωτηματολογίου:

- A.** Προφίλ εκπαιδευτών (δημογραφικά στοιχεία – εκπαίδευση). Εδώ, γίνεται διαχωρισμός σε δύο υποενότητες: A1. Προσωπικά τους στοιχεία (π.χ. ηλικία, φύλο, σπουδές κ.α.) (ερωτ. 1-6) και A2. Σπουδές – Μετεκπαίδευση – Επιμορφώσεις (ερωτ. 7-11).
- B.** Υποκίνηση παρακολούθησης, όπου αναφέρονται οι πιθανοί λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτών στο Πρόγραμμα (ερωτ. 12-13).
- Γ.** "Γενική" εντύπωση των συμμετεχόντων για το Πρόγραμμα (ερωτ. 14-16).
- Δ.** Γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν. Σε αυτήν την ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τα βασικά θέματα του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ερωτ.17-27).
- Ε.** Εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών, αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές (ερωτ. 28-30).
- ΣΤ.** Διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος και ψυχολογικής διάστασης της ομάδας (ερωτ. 31-35).
- Ζ.** Μεταβολή στάσεων/ πεποιθήσεων/ τρόπου διδασκαλίας. Αποτελεί σημαντική ενότητα στην έρευνα μας, καθώς πραγματεύεται το βαθμό που το Πρόγραμμα επηρέασε γενικότερα τις απόψεις και τις στάσεις τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων και ειδικότερα ως προς την εφαρμογή από μέρους τους ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (ερωτ. 36-38).

### 9.6.3. Επίδοση του ερωτηματολογίου

Τα ερωτηματολόγια είχαν δημιουργηθεί μέσω της τυποποιημένης φόρμας που παρέχει το Google Drive και αποκτά κανείς πρόσβαση από τη δημιουργία προσωπικού λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στο gmail. Στο περιβάλλον λοιπόν του Google Drive και συγκεκριμένα στο Google Forms, εισάγαμε τις ερωτήσεις αφού τις είχαμε χωρίσει σε ενότητες. Οι ερωτήσεις που ήταν με αστερίσκο ήταν υποχρεωτικό να απαντηθούν από όλα τα υποκείμενα του δείγματος. Μόλις τελείωνε η λίστα των ερωτήσεων του κάθε κεφαλαίου ζητούσαμε να επιλεγεί η αποθήκευση αυτών, για να εμφανιστεί η επόμενη σελίδα του ερωτηματολογίου. Αυτό διασφάλιζε πως τα υποκείμενα της έρευνας δε θα άφηναν αναπάντητες ερωτήσεις, προχωρώντας στην επόμενη σελίδα.

Επίσης, μερικά άλλα πλεονεκτήματα της εφαρμογής αυτής είναι πως τα υποκείμενα της έρευνας είχαν εύκολη πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο πατώντας στον σύνδεσμο [https://docs.google.com/forms/d/11C\\_TTo-gFhQH9U2IDDq5xZfQsfERaeXav6GmW7JfIkk/edit](https://docs.google.com/forms/d/11C_TTo-gFhQH9U2IDDq5xZfQsfERaeXav6GmW7JfIkk/edit) που είχε αποσταλεί στο προσωπικό τους e-mail. Αμέσως εμφανιζόταν σε αυτούς η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου, η οποία και περιελάμβανε την περιγραφική επιστολή για το αντικείμενο της έρευνας και τη σχέση αυτής με τα άτομα που τους είχε αποσταλεί το ερωτηματολόγιο. Το φόντο που επιλέχθηκε για το ερωτηματολόγιο ήταν ευχάριστο και συνάμα ξεκούραστο στο "μάτι", στοιχείο πρωτότυπο που προδιέθετε θετικά τα υποκείμενα να το ολοκληρώσουν. Επίσης, ένα θετικό στοιχείο του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε μέσω αυτής της εφαρμογής ήταν η ανωνυμία των ερωτώμενων, η οποία διατηρούταν κατά την αποστολή των απαντήσεών τους. Δηλαδή, τα υποκείμενα που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, απαντούσαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και έπειτα πατούσαν αποθήκευση. Έτσι συλλέγονταν όλα τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια σε έναν φάκελο στο προσωπικό e-mail του ερευνητή, χωρίς να γνωρίζει το όνομα του αποστολέα.

Η ανωτέρω διαδικασία διήρκεσε 4 μήνες, από τον Ιούλιο του 2013 έως και τον Οκτώβριο του 2013, καθώς μεσολαβούσε το καλοκαίρι όπου παρακώλυσε λίγο τη διαδικασία συμπλήρωσης και αποστολής των ερωτηματολογίων. Αρχικά στείλαμε σε 120 άτομα τον σύνδεσμο που οδηγούσε στο ερωτηματολόγιο, και στάθηκαν συμπληρωμένα 82 εξ αυτών, σε διάστημα δύο μηνών. Καθότι δε γνωρίζαμε ποια άτομα συμμετείχαν στην έρευνα και ποια ήταν αυτά που δεν μας επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο, το αποστείλαμε σε ακόμη 20 άτομα, διαφορετικά από τα πρώτα, που είχαν προκύψει από την απλή τυχαία δειγματοληψία. Από αυτά μας το επέστρεψαν συμπληρωμένο τα 13. Άρα το σύνολο των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 95.

## 9.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία της έρευνας

Έχοντας επιλέξει σαν όργανο μέτρησης το ερωτηματολόγιο, η προσοχή μας στάθηκε στην διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των μετρήσεών μας. Πιο αναλυτικά, οι παράγοντες που λήφθηκαν υπόψη κατά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, ήταν (Creswell, 2011: 200-2):

- ✚ *Η εγκυρότητα του περιεχομένου του (content validity).* Δηλαδή, ο βαθμός στον οποίο τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου και οι τιμές τους, αντιπροσωπεύουν όλα τα πιθανά ερωτήματα που θέλουμε να θέσουμε σαν ερευνητές σχετικά με το θέμα και τους στόχους της έρευνας. Παράλληλα, εξετάσαμε τις πληροφορίες σχετικά με τους στόχους του εργαλείου, τους τομείς του περιεχομένου και το επίπεδο δυσκολίας των ερωτημάτων.
- ✚ *Η εγκυρότητα που σχετίζεται με τα κριτήρια (criterion-related validity).* Δηλαδή, κατά τη δημιουργία των ερωτημάτων διαπιστώνεται αν οι τιμές προβλέπουν ένα αποτέλεσμα που αναμενόταν να προβλέψουν. Αυτό πραγματοποιείται με τον προσδιορισμό ενός κριτηρίου, για να είμαστε σίγουροι ότι το ερωτηματολόγιο μετρά ό,τι είναι προορισμένο να μετρήσει από εμάς τους ερευνητές.
- ✚ *Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity).* Προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε κατά τη φάση της προ-έρευνας που παρουσιάστηκε παραπάνω, αν οι τιμές από το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε είναι σημαντικές, έχουν νόημα, είναι χρήσιμες και έχουν κάποιο σκοπό. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήσαμε έλεγχο των τιμών, σε σχέση με τη θεωρία, αν δηλαδή οι τιμές υποστηρίζουν τη θεωρία. Επίσης, έγινε στατιστική συσχέτιση ορισμένων τιμών με άλλες μεταβλητές που είναι παρόμοιες.

Συνάμα, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου σημαντικό ρόλο παίζει και η εγκυρότητα των απαντήσεων των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα. Είχαμε προνοήσει λοιπόν πραγματοποιώντας:

- ✚ *εσωτερικό έλεγχο των ερωτήσεων.* Δηλαδή, περιλαμβάνονταν ερωτήσεις έχοντας ίδιο περιεχόμενο, αλλά με διαφορετική διατύπωση, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο μια διαδικασία παράγει τα ίδια αποτελέσματα, κάτω από διαφορετικές συνθήκες (Sudman & Bradburn, 2004: 167-8). Παράδειγμα αυτού αποτελούν οι ερωτήσεις: 23 (Χρησιμοποιείται συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;) και 28 (Πόσο συχνά χρησιμοποιείται τις παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιλέγοντας το βαθμό που ταιριάζει καλύτερα στις απόψεις σας; - Καταιγισμός Ιδεών, Εργασία σε Ομάδες, Παιχνίδι ρόλων κ.α.).

- ✚ ομάδες ερωτήσεων που αναφέρονταν στο ίδιο θέμα. Παράδειγμα αυτού αποτελεί η ενότητα Δ' του ερωτηματολογίου, όπου όλες οι ερωτήσεις αυτής της ενότητας αναφέρονται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν από την παρακολούθηση του Προγράμματος.
- ✚ αναπτύχθηκαν κλίμακες διαστημάτων/ αναλογιών, τύπου *Likert* (Creswell, 2011: 204-5) (βλ. στην ενότητα «Ανάπτυξη ερωτηματολογίου»).

## 9.8. Μέθοδος ανάλυσης του ερωτηματολογίου – τροποποιήσεις

Η μέθοδος ανάλυσης του ερωτηματολογίου που έγινε με τη χρήση του SPSS V. 20, το οποίο αποτελεί λογισμικό στατιστικής ανάλυσης. Αφού εισάγαμε τα δεδομένα μας στο λογισμικό αυτό πρόγραμμα, ορίσαμε τις μεταβλητές, τις τιμές και προχωρήσαμε σε μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση. Ορισμένες τροποποιήσεις στην προ-κωδικοποίηση των ερωτήσεών μας έγιναν κατά τη διάρκεια της προ-έρευνας, για αποφευχθούν προβλήματα κατανόησης των ερωτήσεων και ερμηνείας των απαντήσεων.

- ✚ Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήθηκε το  $\alpha \leq 0,05$  και το μέγεθος των κελιών  $\leq 25\%$ .

Παρόλα αυτά συναντήσαμε τα ακόλουθα προβλήματα κατά την επεξεργασία των δεδομένων και προβήκαμε στις ακόλουθες ενέργειες για να πετύχουμε τη λύση αυτών:

Ας σημειωθεί ότι στην ανάλυση των δεδομένων της ερώτησης 13, αφού βρέθηκαν οι συχνότητες της κάθε μεταβλητής, έπειτα για να βρεθεί αν υπάρχει εξάρτηση με κάποια άλλη μεταβλητή και για να μην παραβιαστεί η παραδοχή του 25%, πραγματοποιήθηκε η μέθοδος ενοποίησης των κατηγοριών των κατηγορικών μεταβλητών. Δηλαδή, αρχικά εκτελέσαμε την παραμετρική διαδικασία  $X^2$  ακολουθώντας τη γνωστή διαδρομή:

**Analyze → Descriptive Statistics → Crosstabs**, για να ελέγξουμε εάν δύο κατηγορικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Κάθε ένα υποερώτημα της ερώτησης 13 αποτελεί και μία μεταβλητή στην οποία γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, από την εξαγωγή των αποτελεσμάτων πληροφορηθήκαμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις πολλά κελιά είναι  $>25\%$  δηλαδή είναι "ελαττωματικά". Η αναμενόμενη συχνότητα τους είναι κάτω από 5. Αυτό σημαίνει ότι η γνωστή παραδοχή που απαιτεί το μέγεθος του κελιού να είναι  $> 25\%$ , δεν ικανοποιείται, και επομένως το  $X^2$  είναι μη εφαρμόσιμο.

Στην περίπτωση αυτή, όπως συνηθίζεται από πολλούς Κοινωνικούς Επιστήμονες (Δαφέρνος, 2005: 352) πραγματοποιείται μείωση των επιπέδων της μίας κατηγορικής μεταβλητής, που



εμπλέκονται στη διαδικασία του  $X^2$ , δηλαδή συγχώνευση των κατηγοριών σε μία. Στη παρακάτω μεταβλητή «*Λόγοι συμ.:1.δεν είχε οικον. Επιβάρυνση*» το επίπεδο 1 = ‘Δεν απαντήθηκε’ παραμένει ως έχει, γιατί έχει συγκρουόμενα νοήματα με τις υπόλοιπες κατηγορίες και επομένως, δε γίνεται να αποτελέσει μία ενοποιημένη κατηγορία με οποιαδήποτε άλλη. Επομένως, το επίπεδο = 2 ‘Μικρής σπουδαιότητας’ και το επίπεδο = 3 ‘Μέτριας σπουδαιότητας’ είναι αρκετά συναφείς, δεν έρχονται σε έντονη αντίθεση μεταξύ τους, και επομένως κανένα μεθοδολογικό πρόβλημα δεν δημιουργεί η συγχώνευσή τους. Το ίδιο συμβαίνει και με το επίπεδο = 4 ‘Μεγάλης σπουδαιότητας’ και το επίπεδο = 5 ‘Υψίστης σπουδαιότητας’ που αποτελούν μία ενοποιημένη κατηγορία. Τελικά, η κατηγορία 1 = ‘Δεν απαντήθηκε’ παραμένει μόνη της, και με τη διαδρομή του SPSS, **Transform → Recode Into different Variable**, δημιουργούνται 2 νέες κατηγορίες:

- ✓ 2 = ‘Μικρής σπουδαιότητας’ → 2 = ‘Μικρής σπουδαιότητας  
3 = ‘Μέτριας σπουδαιότητας’ & Μέτριας σπουδαιότητας’
- ✓ 4 = ‘Μεγάλης σπουδαιότητας’ → 3 = ‘Μεγάλης σπουδαιότητας  
5 = ‘Υψίστης σπουδαιότητας’ & Υψίστης σπουδαιότητας’

Το ίδιο θα συμβεί και στα υπόλοιπα υποερωτήματα της ερώτησης Νο 13.

Έπειτα, στην ερώτηση 30, εφόσον έπρεπε να απομονωθεί ο πληθυσμός που απάντησαν «ΟΧΙ», ακολουθήθηκε η διαδρομή **Data → Select Cases** και επιβεβαιώθηκε η συνθήκη **If Conditionis satisfied: Υπάρχει κάποια εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιήσατε κατά το παρελθόν και σας δυσκόλεψε να την προσαρμόσετε στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων = 2 (όπου 2 = «Ναι»)**. Σαν αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, ήταν ο πληθυσμός του υποερωτήματος 30.1 να είναι 23 υποκείμενα, τα οποία επέλεξαν μία ή περισσότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που τους είχαν δυσκολέψει στο παρελθόν.

## Σύνοψη κεφαλαίου

Εν κατακλείδι, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε ο σκοπός της έρευνας που είναι η αποτύπωση των αλλαγών στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών που παρακολούθησαν πριν τρία χρόνια το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ακολούθως παρατέθηκαν οι στόχοι της έρευνας και τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίστηκε η έρευνα. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική και το δείγμα της αποτέλεσαν 95 υποκείμενα που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα από την άνοιξη του 2011. Η έρευνά στηρίχθηκε στην απλή τυχαία δειγματοληψία, και σαν εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, καθώς στόχος ήταν ο συσχετισμός των ερωτημάτων με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το περιβάλλον του Google Drive. Συγκεκριμένα, η δομή του ερωτηματολογίου βασίστηκε κατά κύριο λόγο στη σειρά που είχαμε θέσει τους στόχους της έρευνάς μας. Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστές προκωδικοποιημένες ερωτήσεις, για να επιτυγχάνεται η ακρίβεια των απαντήσεων, η γρήγορη ροή και η εύκολη επεξεργασία αυτών. Το ερωτηματολόγιο αποδόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας μέσω του προσωπικού ηλεκτρονικού τους λογαριασμού και τα ερωτηματολόγια που επιστρέφονταν, συγκεντρώνονταν αυτόματα στο προσωπικό ηλεκτρονικό φάκελο του ερευνητή, χωρίς να φαίνεται το όνομα του αποστολέα. Επίσης στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάστηκαν τα στοιχεία εκείνα, τα οποία διασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς και η μέθοδος ανάλυσης του ερωτηματολογίου, η οποία έγινε με τη χρήση του SPSS V. 20. Τέλος, πριν την επεξεργασία των δεδομένων, για την ακρίβεια των αποτελεσμάτων, δεχτήκαμε ορισμένες συμβάσεις, δηλαδή ορίστηκε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας και το μέγεθος των κελιών.

Μετά την εισαγωγή των δεδομένων μας στο SPSS και την επεξεργασία αυτών ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπου και παρουσιάζεται ακολούθως.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **10.1. Αποτελέσματα της έρευνας**

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα αποτελέσματα αυτής σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της, τα οποία έχουν ήδη παρατεθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο.

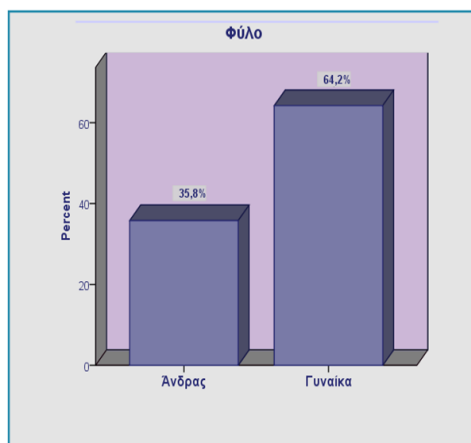
Εν πρώτοις, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τη μονομεταβλητή ανάλυση με βάση τη σειρά που παρατέθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ακολούθως, για κάθε ερώτημα γίνεται και διμεταβλητή ανάλυση, όπου περιλαμβάνονται όσα στοιχεία βρέθηκαν να παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα και σχετίζονται με τα ερωτήματα της εργασίας.

#### **10.1.1. Προφίλ των εκπαιδευομένων (δημογραφικά στοιχεία - εκπαίδευση)**

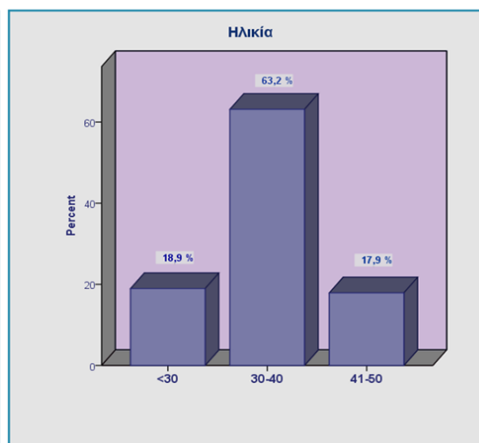
Σε αυτό το σημείο γίνεται παρουσίαση του προφίλ των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος ήταν 95 και θα παρατεθούν παρακάτω τα δημογραφικά τους στοιχεία με τα αντίστοιχα γραφήματα, όπως αυτά πρόέκυψαν με την χρήση του λογισμικού προγράμματος SPSS και συγκεκριμένα από την εντολή Frequencies.

Στην ερώτηση N<sup>ο</sup> 1 «**Φύλο**», 34 υποκείμενα (35,8%) απάντησαν *Άνδρας* και 61 υποκείμενα (64,2%) απάντησαν *Γυναίκα* (βλ. Γράφ. 1). Δηλαδή, **οι περισσότεροι που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες.**

Στην ερώτηση N<sup>ο</sup> 2 «**Ηλικία**», 18 υποκείμενα (18,9%) απάντησαν <30, 60 υποκείμενα (63,2%) απάντησαν 30-40 και 17 υποκείμενα (17,9%) απάντησαν <41-50 (βλ. Γράφ. 2). Δηλαδή, **οι περισσότεροι που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μεταξύ της ηλικίας των 30 και 40 ετών.**

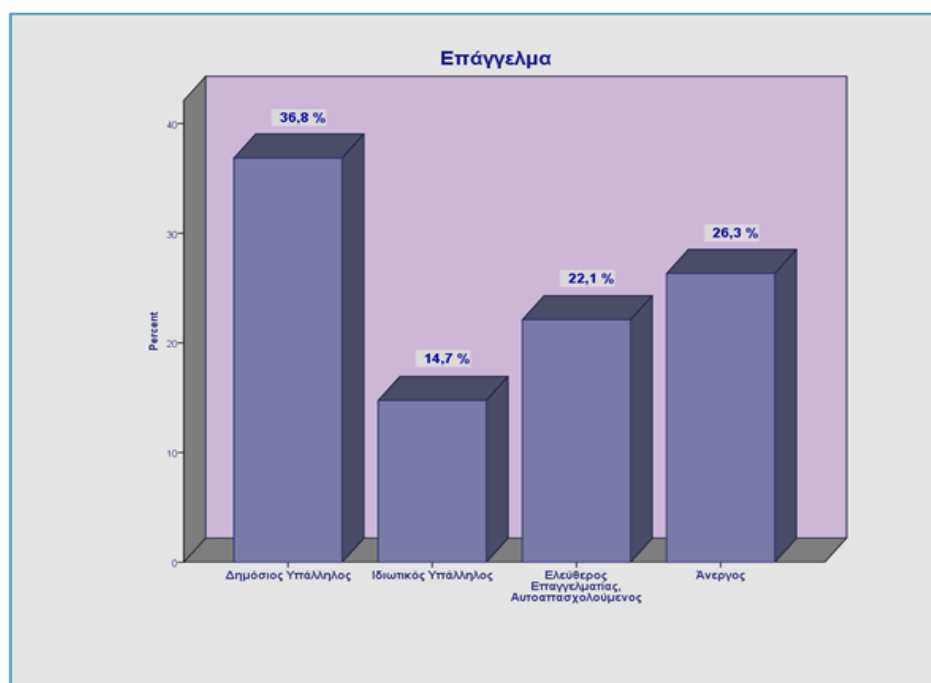


**Γράφημα 1: Φύλο**



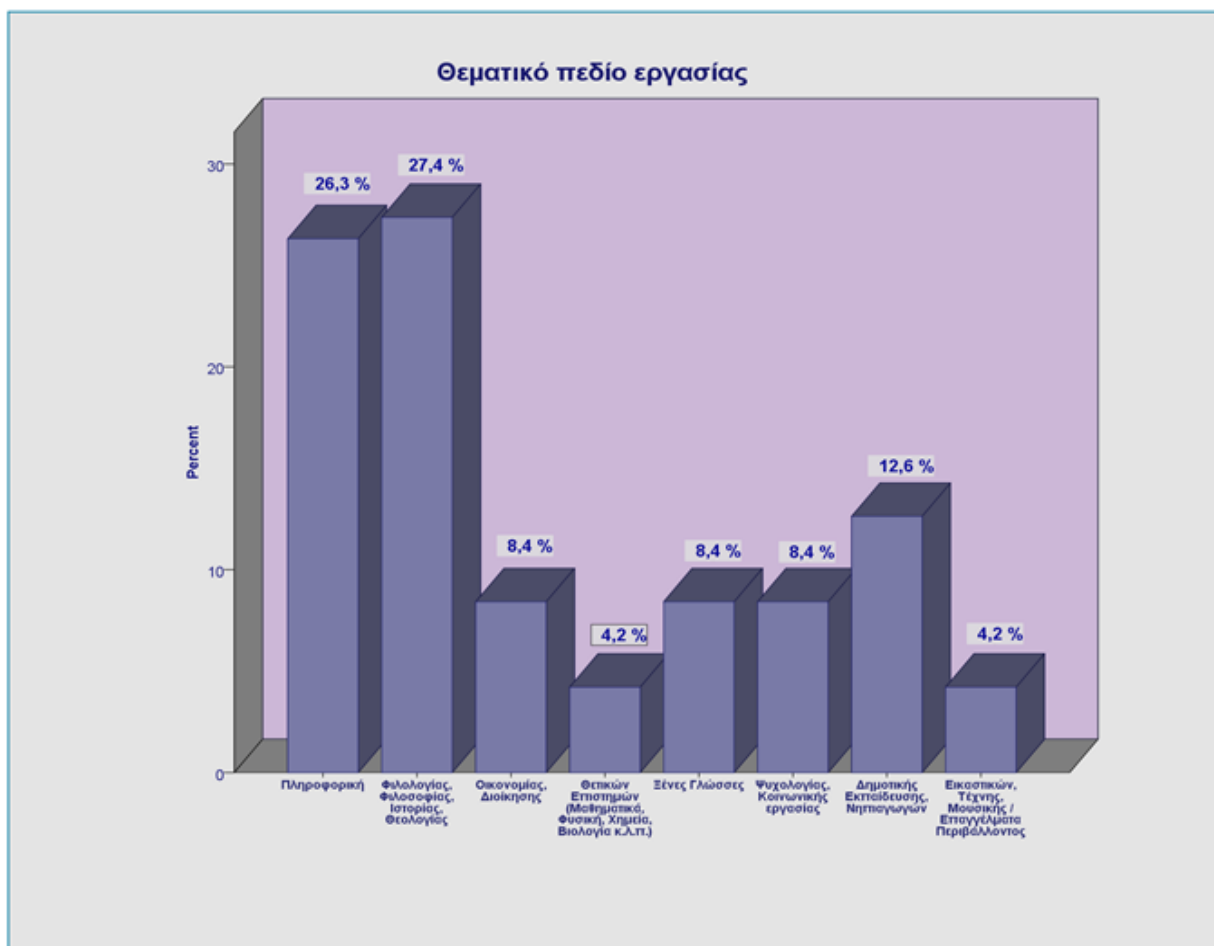
**Γράφημα 2: Ηλικία**

Στην ερώτηση Ν<sup>ο</sup> 3 «**Επάγγελμα**», 35 υποκείμενα (36,8%) απάντησαν *Δημ. Υπάλληλος*, 14 υποκείμενα (14,7%) απάντησαν *Ιδ. Υπάλληλος*, 21 υποκείμενα (22,1%) απάντησαν *Ελ. Επαγγελματίας - Αυτοαπασχολούμενος* και 25 υποκείμενα (26,3%) απάντησαν *Άνεργος* (βλ. Γράφ. 3). Δηλαδή, **οι περισσότεροι που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν στην κατηγορία των Δημοσίων Υπαλλήλων.**



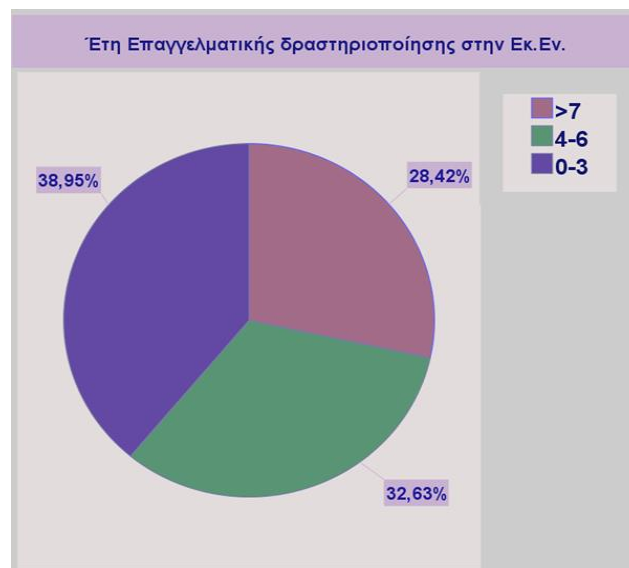
**Γράφημα 3: Επάγγελμα**

Στην ερώτηση Ν<sup>ο</sup> 4 «**Κύριο Θεματικό Πεδίο που εργάζεστε**», 25 υποκείμενα (26,3%) απάντησαν Πληροφορικής, 26 υποκείμενα (27,4%) απάντησαν Φιλολογίας/ Φιλοσοφίας/ Ιστορίας/ Θεολογίας, 8 υποκείμενα (8,4%) απάντησαν Οικονομίας/ Διοίκησης, 4 υποκείμενα (4,2%) απάντησαν Θετικών Επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία κλπ.), 8 υποκείμενα (8,4%) απάντησαν Ξένων Γλωσσών, 8 υποκείμενα (8,4%) απάντησαν Ψυχολογίας/ Κοινωνικής Εργασίας, 12 υποκείμενα (12,6%) απάντησαν Δημοτικής Εκπαίδευσης/ Νηπιαγωγών, 2 υποκείμενα (2,1%) απάντησαν Εικαστικών/ Τέχνης/ Μουσικής και 2 υποκείμενα (2,1%) απάντησαν Επαγγέλματα Περιβάλλοντος (Μηχανικοί Περιβάλλοντος, Γεωπόνοι κ.τ.λ.) (βλ. Γράφ. 4). Δηλαδή, για τους περισσότερους το κύριο θεματικό πεδίο εργασίας τους εντάσσεται στην κατηγορία «Φιλολογία, Φιλοσοφία, Ιστορία, Θεολογία», ενώ ακολούθως με πολύ μικρή διαφορά από τους πρώτους έρχονται όσοι εργάζονται στον τομέα της Πληροφορικής.



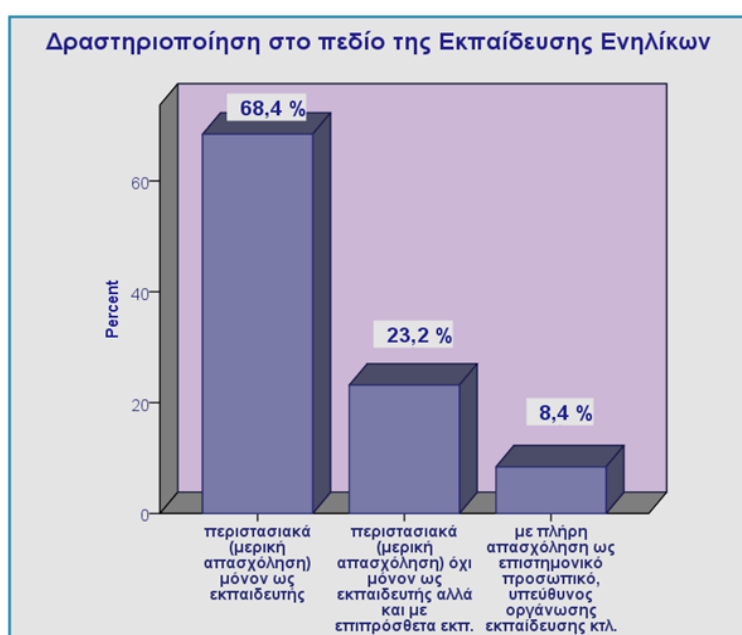
Γράφημα 4: Θεματικό πεδίο εργασίας

Στην ερώτηση Ν<sup>ο</sup> 5 «Έτη Επαγγελματικής δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», 37 υποκείμενα (38,9%) απάντησαν 0-3, 31 υποκείμενα (32,6%) απάντησαν 4-6 και 27 υποκείμενα (28,4%) απάντησαν >7 (βλ. Γράφ. 5). Δηλαδή, οι περισσότεροι έχουν μόνο έως 3 έτη επαγγελματικής εμπειρίας.



**Γράφημα 5:** Έτη επαγγελματικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

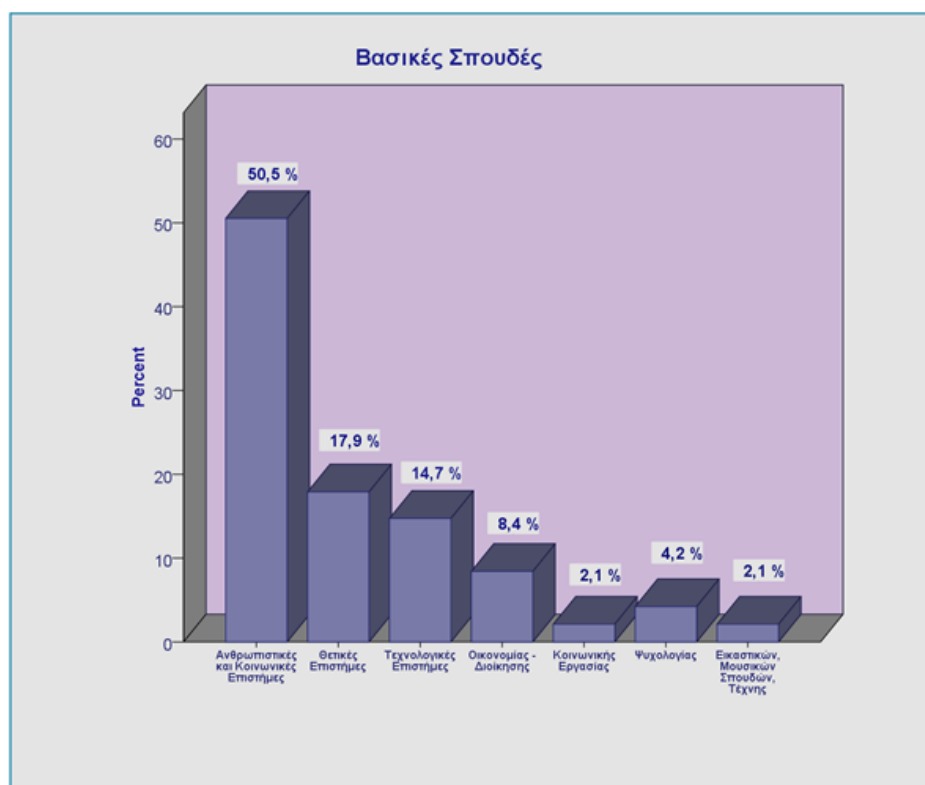
Στην ερώτηση Ν<sup>ο</sup> 6 «Δραστηριοποιείστε στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων», 65 υποκείμενα (68,4%) απάντησαν περιστασιακά (μερική απασχόληση) μόνον ως εκπαιδευτής, 22 υποκείμενα (23,2%) απάντησαν περιστασιακά (μερική απασχόληση) όχι μόνον ως εκπαιδευτής, αλλά και με επιπρόσθετα εκπαιδευτικά καθήκοντα και 8 υποκείμενα (8,4%) απάντησαν με πλήρη απασχόληση ως επιστημονικό προσωπικό, υπεύθυνος οργάνωσης κλπ. (βλ. Γράφ. 6). Δηλαδή, οι περισσότεροι εργάζονται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιστασιακά, με μερική απασχόληση, μόνον ως εκπαιδευτές. Κανένα υποκείμενο δε σημειώθηκε να εργάζεται με πλήρη απασχόληση ως εκπαιδευτής.



**Γράφημα 6:** Είδος δραστηριοποίησης στο πεδίο της Εκπαίδευση Ενηλίκων

### 10.1.2. Σπουδές – Μετεκπαίδευση – Επιμορφώσεις

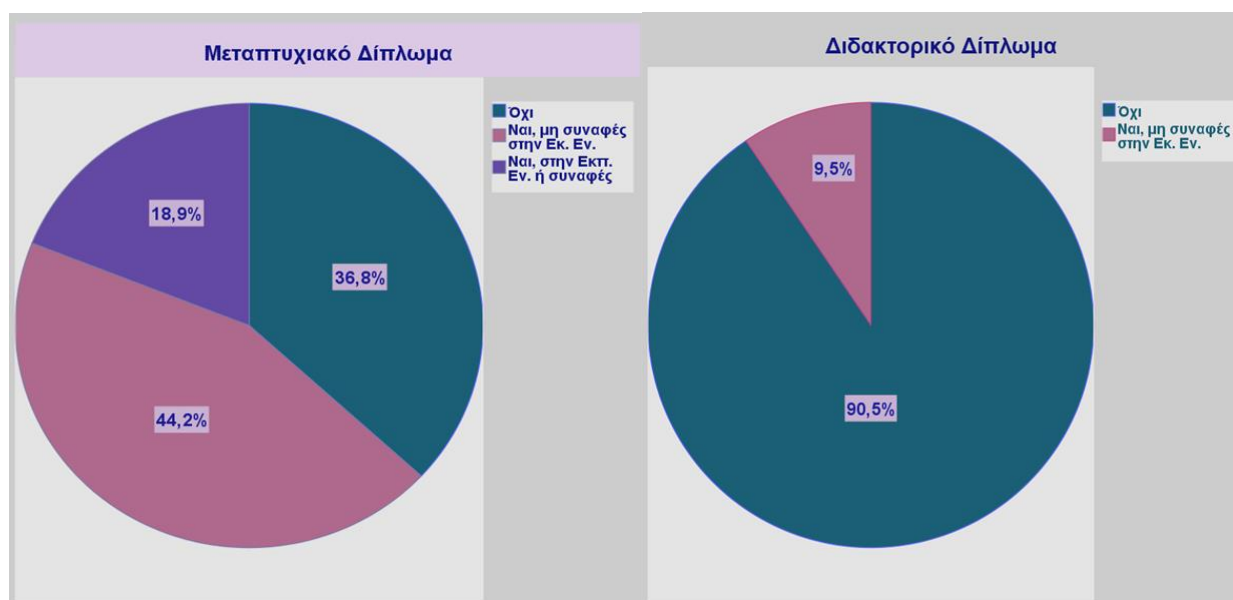
Στην ερώτηση Νο 7 «**Βασικές Σπουδές**», 48 υποκείμενα (50,5%) απάντησαν *Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες*, 17 υποκείμενα (17,9%) απάντησαν *Θετικές Επιστήμες*, 14 υποκείμενα (14,7%) απάντησαν *Τεχνολογικές Επιστήμες*, 8 υποκείμενα (8,4%) απάντησαν *Οικονομίας/ Διοίκησης*, 2 υποκείμενα (2,1%) απάντησαν *Κοινωνικής Εργασίας*, 4 υποκείμενα (4,2%) απάντησαν *Ψυχολογίας* και 2 υποκείμενα (2,1%) απάντησαν *Εικαστικών/ Μουσικών Σπουδών/ Τέχνης* (βλ. Γράφ. 7). Δηλαδή, για τους περισσότερους οι σπουδές τους εντάσσονται στο πεδίο των **Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**.



Γράφημα 7: Βασικές σπουδές

Στην ερώτηση Νο 8 «**Θέμα-Τίτλος Μεταπτυχιακού**», 35 υποκείμενα (36,8%) απάντησαν *Όχι*, 42 υποκείμενα (44,2%) απάντησαν *Ναι, μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* και 18 υποκείμενα (18,9%) απάντησαν *Ναι, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές* (βλ. Γράφ. 8). Δηλαδή, οι περισσότεροι που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αποκτήσει **Μεταπτυχιακό δίπλωμα, αλλά μη συναφές με την Εκπαίδευση Ενηλίκων**.

Στην ερώτηση Ν° 9 «**Θέμα-Τίτλος Διδακτορικού**», 86 υποκείμενα (90,5%) απάντησαν *Όχι* και 9 υποκείμενα (9,5%) απάντησαν *Ναι, μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (βλ. Γράφ. 8). Δηλαδή, **οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν κατέχουν Διδακτορικό δίπλωμα. Κανένα υποκείμενο δε βρέθηκε να έχει διδακτορικό τίτλο συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.**



Γράφημα 8: Μεταπτυχιακό δίπλωμα

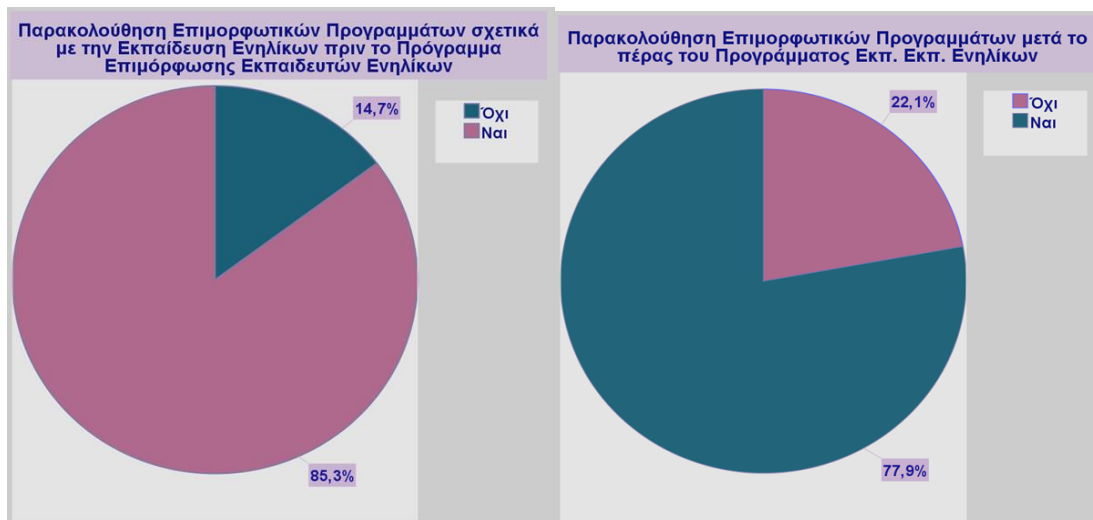
Γράφημα 9: Διδακτορικό δίπλωμα

Στην ερώτηση Ν° 10 «**Είχατε παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα Επιμορφωτικά Προγράμματα σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων**», 14 υποκείμενα (14,7%) απάντησαν *Όχι* και 81 υποκείμενα (85,3%) απάντησαν *Ναι* (βλ. Γράφ. 10). Δηλαδή, **οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, είχαν παρακολουθήσει και άλλα Επιμορφωτικά Προγράμματα κατά το παρελθόν σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.**

Στην ερώτηση Ν° 10.1 «**Αν ναι, είστε πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ**», 71 υποκείμενα (74,7%) απάντησαν *Όχι* και 24 υποκείμενα (25,3%) απάντησαν *Ναι*. Δηλαδή, **οι περισσότεροι που συμμετείχαν στην έρευνα δεν κατέχουν την πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ.**

Στην ερώτηση Ν° 11 «**Μετά το πέρας του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών**», παρακολουθήσατε κάποια άλλη Επιμόρφωση σχετική με την Εκπαίδευση Ενηλίκων», 21 υποκείμενα (22,1%) απάντησαν *Όχι* και 74 υποκείμενα (77,9%) απάντησαν *Ναι* (βλ. Γράφ. 11). Δηλαδή, **οι περισσότεροι που συμμετείχαν στην έρευνα παρακολούθησαν μετέπειτα και κάποια άλλη Επιμόρφωση σχετική με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.**





**Γράφημα 10:** Παρακολούθηση προγενέστερων Προγραμμάτων στην Εκπ. Ενηλίκων

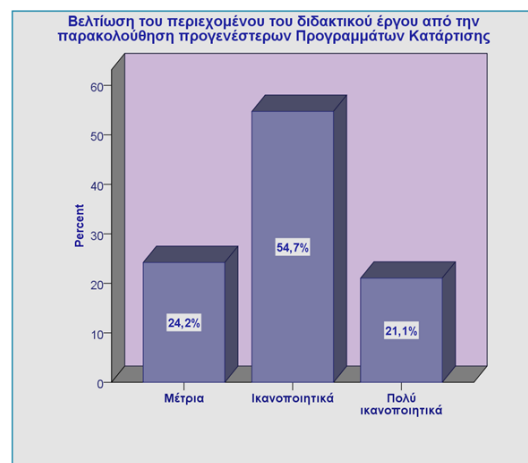
**Γράφημα 11:** Παρακολούθηση μεταγενέστερων Προγραμμάτων στην Εκπ. Ενηλίκων

### 10.1.3. Υποκίνηση παρακολούθησης

Το Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις:

Ερώτ. Νο 12: «*Τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που έχετε παρακολουθήσει σας βοήθησαν να βελτιώσετε το περιεχόμενο του διδακτικού σας έργου;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **βελτίωσαν ικανοποιητικά το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου από την παρακολούθηση προγενέστερων Προγραμμάτων Κατάρτισης**, με το Μ.Ο.  $\approx 3$ . Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος είναι 2,97 (όπου 2 = «Μέτρια» < Μ.Ο. < 3 = «Ικανοποιητικά» 4 = «Πολύ Ικανοποιητικά»), διότι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό υποκειμένων που δηλώνουν ότι βελτιώθηκαν *μέτρια* και με μικρή μόνο διαφορά τα υπόλοιπα υποκείμενα της έρευνας βελτιώθηκαν *πολύ ικανοποιητικά* (βλ. Γράφ. 12).



**Γράφημα 12:** Βελτίωση διδακτικού έργου από τη συμμετοχή σε προγενέστερα Προγράμματα Κατάρτισης

Ο βαθμός βελτίωσης λοιπόν, του διδακτικού τους περιεχομένου, από την παρακολούθηση προγενέστερων Προγραμμάτων Κατάρτισης, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Την κατηγορία του Επάγγελμα τους ( $p=0,010$ ). Παρατηρείται ότι οι Ιδιωτικοί Υπάλληλοι και οι Ελεύθεροι Επαγγελματίες, με μεγάλη διαφορά από τους υπολοίπους, θεωρούν ότι τα προηγούμενα Προγράμματα που παρακολούθησαν τους βοήθησαν ώστε να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου, συγκεντρώνοντας παρόμοια ποσοστά στις τιμές *ικανοποιητικά & πολύ ικανοποιητικά*, δηλ. 17/20. Ενώ και αμέσως μετά έρχονται οι Δημόσιοι Υπάλληλοι με χαμηλότερο ποσοστό 13/20. Η κατηγορία των Ανέργων παρόλο που συγκεντρώνεται κατά πλειοψηφία δηλ. 16/20, στην τιμή *ικανοποιητικά*, στην τιμή *πολύ ικανοποιητικά* δεν παρουσιάζει κανένα ποσοστό.
- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ( $p=0,050$ ). Συγκεκριμένα, τα άτομα με τη μικρότερη έως και καθόλου επαγγελματική εμπειρία στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θεωρούν ότι το διδακτικό τους έργο βελτιώθηκε *ικανοποιητικά*, με ποσοστό 6/10, και ανάλογο είναι και το ποσοστό των υποκειμένων με 4-6 έτη προϋπηρεσίας, δηλ. 7/10. Ενώ, τα άτομα με πολλά χρόνια εμπειρίας >7, επισημαίνουν το σπουδαίο ρόλο που έπαιξαν τα προηγούμενα Προγράμματα σχετικά με τη βελτιστοποίηση των γνώσεων τους, με τους περισσότερους, δηλ. 9/20, να συγκεντρώνονται στην τιμή *πολύ ικανοποιητικά* και 6//20 στο επίπεδο *ικανοποιητικά*.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ ( $p=0,016$ ). Παρατηρείται ότι όσοι παρακολούθησαν την Επιμόρφωση για την πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που απέκτησαν. Συγκεκριμένα, όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, συγκεντρώνονται με ισάξια ποσοστά στην τιμή *ικανοποιητικά* και *πολύ ικανοποιητικά*, δηλαδή 8/20 στην κάθε μια τιμή αντίστοιχα. Από την άλλη, όσοι δεν είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές, με τους περισσότερους να συγκεντρώνονται στο επίπεδο *ικανοποιητικά*, με ποσοστό 12/20, ενώ το αμέσως μικρότερο ποσοστό 6/20 συγκεντρώνεται στο επίπεδο *μέτρια*.

Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι βελτιώθηκε το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου, παρουσιάζει **μια σχέση ανάλογη** με το βαθμό που οι ίδιοι:

- Θεωρούν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν από το Πρόγραμμα, σχετίζονται με τις ανάγκες του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων ( $p=0,008$ ) και πως το Πρόγραμμα αυξάνει την ανταγωνιστικότητα τους στην αγορά εργασίας ( $p=0,000$ ).
- Διερευνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ( $p=0,040$ ).
- Γνωρίζουν τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ( $p=0,010$ ). Παρατηρείται ότι όσοι γνωρίζουν λίγο τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, δηλώνουν ότι το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου

βελτιώθηκε *μέτρια*, συγκεντρώνοντας σε αυτήν την τιμή το μεγαλύτερο ποσοστό 10/20. Όσοι γνωρίζουν αρκετά τις προϋποθέσεις αυτές, δηλώνουν ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις τους *ικανοποιητικά*, με ποσοστό 14/20 και τέλος, όσοι γνωρίζουν πολύ τις προϋποθέσεις αυτές, δηλώνουν ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις τους επίσης *ικανοποιητικά*, με ποσοστό 8/20 και *πολύ ικανοποιητικά*, με ποσοστό 7/20, αυξάνοντας αυτήν την τιμή που στις δύο προηγούμενες κατηγορίες ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 38).

Στην ερώτηση Νο 13 «*Ποιοι λόγοι σας ώθησαν να συμμετάσχετε στο Πρόγραμμα;*» κάθε υποκείμενο είχε τη δυνατότητα να επιλέξει 4 από τους 8, και να τους κατατάξει κατά σειρά σπουδαιότητας ξεκινώντας από τον 1<sup>ο</sup> (φθίνουσα ταξινόμηση). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι από τους πιο σημαντικούς λόγους συμμετοχής είναι:

- **η βεβαίωση παρακολούθησης που προσμετρούσε θετικά στο ενδεχόμενο μελλοντικής απασχόλησης στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων** (τον επέλεξαν τα 83 από τα 95 υποκείμενα, δηλαδή το 87,4% του δείγματος και τον κατέταξαν πρώτο με σημαντική διαφορά στην 1<sup>η</sup> θέση) (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 37.1).
- **η βελτίωση εκπαιδευτικών και προσωπικών ικανοτήτων** (τον επέλεξαν τα 81 από τα 95 υποκείμενα, δηλαδή το 85,3% του δείγματος και τον κατέταξαν κατά μεγαλύτερο ποσοστό στην 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> επιλογή) (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 37.2).
- **η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να οργανώνουν πιο αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό τους έργο** (τον επέλεξαν τα 73 από τα 95 υποκείμενα, δηλαδή το 76,8% του δείγματος και τον κατέταξαν με αρκετά σημαντικό ποσοστό στην 1<sup>η</sup> επιλογή) (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 37.3).

Ακολουθεί και ο 4<sup>ος</sup> λόγος, **για περεταίρω επιστημονική εξειδίκευση**, που συμπληρώνει τους τέσσερις πιο σημαντικούς λόγους συμμετοχής στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Ο 5<sup>ος</sup> λόγος που είναι ποσοστιαία σχετικά πιο κοντά, είναι **δεν είχε οικονομική επιβάρυνση**. Οι υπόλοιποι τρεις λόγοι συμμετοχής, **η βελτίωση κοινωνικών και επαγγελματικών επαφών, ένα μεγάλο μέρος συναδέλφων θα το παρακολουθούσε και η εποικοδομητική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου**, συμπληρώνουν τους 8 λόγους συμμετοχής, αλλά με πολύ μικρά έως ελάχιστα ποσοστά προς την σπουδαιότητα (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 37.4-37.8).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι 5 πρώτοι, κατά σειρά σπουδαιότητας, λόγοι εμφανίζονται να έχουν εξάρτηση από τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος, ενώ οι τελευταίοι 3 δεν βρέθηκε να εξαρτώνται από αυτά. Πιο συγκεκριμένα:

Ο 1<sup>ος</sup> κατά σειρά σπουδαιότητας λόγος συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων, δηλαδή **η βεβαίωση παρακολούθησης αποτελεί θετικό προσόν σε ενδεχόμενη μελλοντική απασχόληση**, παρατηρείται να έχει εξάρτηση με:

- Το Φύλο των υποκειμένων (p=0,005). Παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες θεωρούν το συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής περισσότερο σπουδαίο από ότι οι άνδρες.

Ο 2<sup>ος</sup> κατά σειρά σπουδαιότητας λόγος συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., δηλαδή **η βελτίωση εκπαιδευτικών και προσωπικών ικανοτήτων**, παρατηρείται να έχει εξάρτηση με:

- Το Φύλο των υποκειμένων (p=0,037). Παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες επέλεξαν το συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες.
- Την Ηλικία των υποκειμένων (p=0,007). Παρατηρήθηκε ότι τα άτομα μικρότερης ηλικίας, ενώ επέλεξαν το συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής σε ποσοστό 100%, παρόλα αυτά θεωρούν κατά κύριο λόγο ότι είναι μικρής ή μέτριας σπουδαιότητας. Από τα άτομα ηλικίας 30–40 που επέλεξαν τον συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής, θεωρούν 3/10 αυτόν το λόγο μικρής ή μέτριας σπουδαιότητας και 5/10 ότι είναι μεγάλης ή υψίστης σπουδαιότητας. Ενώ, το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας 41-50, όπου 7/10 θεωρούν ότι είναι μεγάλης ή υψίστης σπουδαιότητας.
- Τα Έτη Επαγγελματικής Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (p=0,005). Τα άτομα με τη μικρότερη επαγγελματική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρούν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό 6/10 τον συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής, μεγάλης ή υψίστης σπουδαιότητας, όπως επίσης και τα άτομα με μεγάλη επαγγελματική εμπειρία με ποσοστό 5/10. Ενώ, τα άτομα με επαγγελματική δραστηριοποίηση 4-6 έτη, σχεδόν 6/10 εντάσσουν τον λόγο αυτόν, στο επίπεδο μικρής ή μέτριας σπουδαιότητας.

Ο 3<sup>ος</sup> κατά σειρά σπουδαιότητας λόγος συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, δηλαδή **η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να οργανώνουν αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό τους έργο**, παρατηρείται να έχει εξάρτηση με:

- Το Φύλο των υποκειμένων (p=0,003). Παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες επέλεξαν το συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες, και αντίστοιχα το ποσοστό των ανδρών που εντάσσει αυτόν τον λόγο συμμετοχής στο επίπεδο μεγάλης ή υψίστης σπουδαιότητας είναι αρκετά υψηλό 13/20, ενώ των γυναικών είναι μικρότερο 7/20.

Ο 4<sup>ος</sup> κατά σειρά σπουδαιότητας λόγος συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο Πρόγραμμα, δηλαδή **για περαιτέρω επιστημονική εξειδίκευση**, παρατηρείται να έχει εξάρτηση με:

- Το Επάγγελμα των υποκειμένων (p=0,031). Παρατηρήθηκε ότι το συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής, ένα μεγάλο μέρος των Ιδιωτικών Υπαλλήλων, σχεδόν 6/10 και των Ελεύθερων Επαγγελματιών, σχεδόν 5/10, δεν τον επέλεξαν καθόλου, ενώ αντίθετα οι Δημόσιοι Υπάλληλοι, όχι απλά τον επέλεξαν, αλλά σχεδόν 5/10 θεωρούν ότι είναι μεγάλης ή υψίστης σπουδαιότητας.
- Την κατοχή και το Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος (p=0,023). Παρατηρήθηκε ότι αυτόν τον λόγο συμμετοχής, από αυτούς που έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό υποκειμένων 9/20 δεν τον επέλεξε, ακολουθούν με λίγο μικρότερο ποσοστό 7/20 όσοι έχουν μεταπτυχιακό αλλά μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, και σχεδόν 6/20 που δεν έχουν Μεταπτυχιακό φαίνεται να μην τον προτιμούν. Επίσης, παρατηρείται ότι μεγάλης ή υψίστης σπουδαιότητας τον θεωρούν με ποσοστό σχεδόν 9/20, όσοι έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ενώ όσοι δεν έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα τον κατατάσσουν περισσότερο στην κατηγορία μικρής ή μέτριας σπουδαιότητας, με ποσοστό 11/20.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ (p=0,003). Παρατηρείται ότι 9/20 που δεν είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, θεωρούν τον λόγο αυτόν μικρής ή μέτριας σπουδαιότητας, ενώ όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, θεωρούν τον λόγο αυτόν μεγάλης ή υψίστης σπουδαιότητας, με ποσοστό 10/20.

Ο 5<sup>ος</sup> κατά σειρά σπουδαιότητας λόγος συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, δηλαδή **δεν είχε οικονομική επιβάρυνση**, παρατηρείται να έχει εξάρτηση με:

- Την Ηλικία των υποκειμένων (p=0,008). Παρατηρείται ότι τον συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής δεν τον επέλεξαν, με μεγάλη διαφορά 13/20, τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και όσοι τον επέλεξαν, δηλ. 7/20, θεωρούν ότι είναι μικρής ή μέτριας σπουδαιότητας. Από την άλλη, τα άτομα μικρής ηλικίας <30, θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από όλους 7/20, ότι είναι μεγάλης ή υψίστης σπουδαιότητας και τα άτομα 30-40, συμφωνούν με αυτόν τον λόγο, μόλις σε ποσοστό 2/20.

Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά που συγκεντρώνει ο κάθε λόγος συμμετοχής:

ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ (%)				
	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	Δεν επιλέχθηκε
Η βεβαίωση παρακολούθησης μετρούσε θετικά σε ενδεχόμενο μελλ. απασχόλησης	46,3	8,4	13,7	18,7	12,6
Βελτίωση εκπαιδευτικών και προσωπικών ικανοτήτων	12,6	38,9	21,1	12,6	14,7
Ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στον τρόπο διδασκαλίας	30,5	14,7	18,9	12,6	23,2
Για περαιτέρω επιστημονική εξειδίκευση	4,2	25,3	22,1	13,7	34,7
Δεν είχε οικονομική επιβάρυνση	4,2	8,4	15,8	27,4	44,2
Βελτίωση κοινωνικών και επαγγελματικών επαφών	-	4,2	2,1	6,3	87,4
Μεγάλο μέρος συναδέλφων θα το παρακολουθούσε	-	-	2,1	8,4	89,5
Εποικοδομητική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	2,1	-	2,1	2,1	93,7

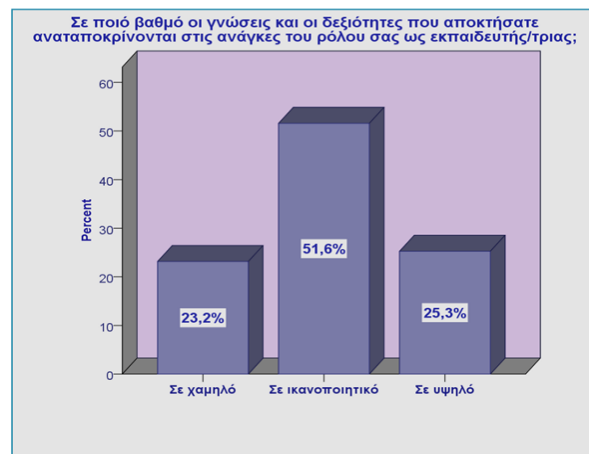
**Πίνακας 1:** Λόγοι συμμετοχής στο Πρόγραμμα κατά σειρά επιλογής και σπουδαιότητας

#### 10.1.4. Γενική εντύπωση των συμμετεχόντων για το Πρόγραμμα

Το Γ' μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις:

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 14: «Σε ποιο βαθμό οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήσατε ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου σας ως εκπαιδευτή/τρια;»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν από την παρακολούθηση του Προγράμματος, ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων σε ικανοποιητικό βαθμό (51,6%). Ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3$  (όπου 2 = «Σε χαμηλό», 3 = «Αρκετά» = Μ.Ο., 4 = «Πολύ») (βλ. Γράφ. 13).



**Γράφημα 13:** Συσχέτιση αποκληθεισών γνώσεων & δεξιοτήτων με τις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο βαθμός συσχέτισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν, με τις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Την κατοχή και το Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος (p=0,005). Παρατηρήθηκε ότι όσοι έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές, θεωρούν όλοι επί του συνόλου, ότι οι γνώσεις που απέκτησαν ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων σε *ικανοποιητικό* & σε *υψηλό* βαθμό. Ενώ, τα άτομα που έχουν Μεταπτυχιακό αλλά όχι συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων συγκεντρώνουν στην ίδια τιμή ποσοστό 15/20 και όσοι δεν κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο συγκεντρώνουν ποσοστό 14/20.
- Την παρακολούθηση κι άλλων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, μετά το πέρας του Προγράμματος (p=0,000). Παρατηρείται ότι οι 13/20 που δεν παρακολούθησαν άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, θεωρούν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν από το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης ανταποκρίνονται σε *χαμηλό* βαθμό με τις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, ενώ για αυτούς που παρακολούθησαν κι άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, το ποσοστό που δηλώνουν ότι υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε *ικανοποιητικό* & σε *υψηλό* βαθμό, ανέρχεται στους 18/20.
- Τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει, τους βοήθησαν να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου (p=0,008). Δηλαδή, όσοι θεωρούν ότι βελτιώθηκε μέτρια το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου, δηλώνουν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν σχετίζονται με τις ανάγκες του ρόλου τους σε *χαμηλό* βαθμό, με ποσοστό 10/20 και σε *ικανοποιητικό* βαθμό, με ανάλογο ποσοστό 9/20. Ενώ, από όσους θεωρούν ότι βελτιώθηκε ικανοποιητικά το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου, οι 16/20 δηλώνουν ότι

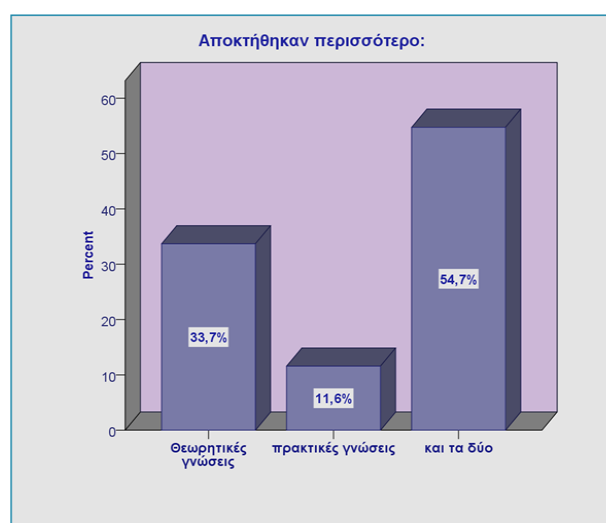
υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων τους σε *ικανοποιητικό* & σε *υψηλό* βαθμό, και όσοι θεωρούν ότι βελτιώθηκε ικανοποιητικά, συγκεντρώνουν στις ίδιες τιμές ποσοστό 19/20.

Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν, σχετίζονται με τις ανάγκες του ρόλου τους, παρουσιάζει **σχέση ανάλογη** με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- Γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων ( $p=0,016$ ). Συγκεκριμένα, όσοι θεωρούν ότι γνωρίζουν πολύ τα χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, δηλώνουν με ποσοστό 19/20 ότι υπάρχει αυτού του είδους η συσχέτιση σε *ικανοποιητικό* & σε *υψηλό* βαθμό και όσοι θεωρούν ότι γνωρίζουν αρκετά τα χαρακτηριστικά αυτά, βρίσκονται στις ίδιες τιμές, με ποσοστό 15/20. Ενώ, παρατηρείται μια μετακίνηση όσων θεωρούν ότι γνωρίζουν λίγο αυτά τα χαρακτηριστικά, σχετικά με το βαθμό συσχέτισης των γνώσεων προς το επίπεδο *χαμηλό*, με ποσοστό 8/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 39).
- Γνωρίζουν τις θεωρίες μάθησης ( $p=0,043$ ) και διερευνούν τα εμπόδια των ενηλίκων εκπαιδευομένων ( $p=0,050$ ).
- Θεωρούν ότι το Πρόγραμμα αυξάνει την ανταγωνιστικότητα τους στην αγορά εργασίας ( $p=0,000$ ) και πως οι αποκτηθείσες γνώσεις, τους οδήγησαν σε αναστοχασμό των προγενέστερων αντιλήψεων τους και στην απόφαση για αλλαγές ( $p=0,015$ ).

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 15: «**Θεωρείτε ότι αποκτήσατε περισσότερο θεωρητικές γνώσεις, πρακτικές, ή και τα δύο;**»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι **απέκτησαν ένα συνδυασμό θεωρητικών & πρακτικών γνώσεων**. Βέβαια, ενώ ο μεγαλύτερος πληθυσμός δήλωσε ότι αποκτήθηκε ένας συνδυασμός γνώσεων (54,7%), υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό υποκειμένων που θεωρούν ότι απέκτησαν περισσότερο θεωρητικές γνώσεις (33,7%) (βλ. Γράφ. 14).



**Γράφημα 14:** Απόκτηση θεωρητικών ή (και) πρακτικών γνώσεων



Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος εδώ είναι παραπλανητικός, καθώς κυμαίνεται  $\approx 2,2$  (δηλ. 1 = «Θεωρητικές γνώσεις», 2 = «Πρακτικές γνώσεις» < M.O. < «και τα δύο: θεωρητικές & πρακτικές γνώσεις». Αυτό συμβαίνει λόγω της Τυπικής Απόκλισης που παρουσιάζει μεγάλη τιμή, άρα και μεγάλη διασπορά.

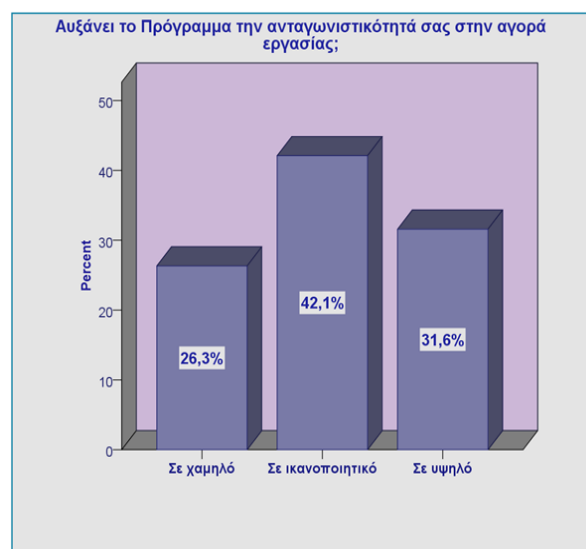
Το είδος λοιπόν, των γνώσεων που απέκτησαν τα υποκείμενα από την παρακολούθηση του Προγράμματος, βρέθηκε εξαρτάται από:

- Τις θεωρίες μάθησης (p=0,000). Παρατηρείται ότι όσους τους βοήθησαν λίγο οι θεωρίες μάθησης να καταλάβουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, θεωρούν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν είναι κατά κύριο λόγο *θεωρητικές*, με ποσοστό 11/20. Όσους τους βοήθησαν αρκετά, θεωρούν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν είναι *θεωρητικές & πρακτικές*, συγκεντρώνοντας σε αυτήν την τιμή το μεγαλύτερο ποσοστό 11/20, αλλά και ένας σημαντικός πληθυσμός ατόμων, δηλ. 8/20 θεωρούν ότι απέκτησαν μόνο *θεωρητικές* και τέλος, όσους τους βοήθησαν πολύ οι θεωρίες μάθησης, θεωρούν κατά συντριπτική πλειοψηφία, δηλ. 17/20 ότι απέκτησαν *θεωρητικές & πρακτικές*.

Ερωτ. N<sup>ο</sup> 16: «*Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το Πρόγραμμα αυτό σας καθιστά πιο ανταγωνιστικούς στην αγορά εργασίας, ως εκπαιδευτές, υπευθύνους οργάνωσης κ.λ.π.;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι η παρακολούθηση του συγκεκριμένου Προγράμματος αυξάνει την ανταγωνιστικότητά τους στην αγορά εργασίας σε ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό φαίνεται και από το Μέσο Όρο που είναι  $\approx 3$  (δηλ. 1 = «Καθόλου», 2 = «Σε χαμηλό», 3 = «Σε ικανοποιητικό»  $\approx$  M.O. < 4 = Σε πολύ υψηλό») (βλ. Γράφ. 15).

Ο βαθμός που το Πρόγραμμα αυξάνει την ανταγωνιστικότητά τους, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:



**Γράφημα 15:** Ενίσχυση ανταγωνιστικότητας στην αγορά εργασίας

- Την Ηλικία των υποκειμένων (p=0,000). Παρατηρείται ότι από τα άτομα ηλικίας <30, δηλώνουν κατά πλειοψηφία, 13/20, ότι το Πρόγραμμα αυξάνει την ανταγωνιστικότητά τους σε *υψηλό* βαθμό και οι 7/20 δηλώνουν σε *ικανοποιητικό* βαθμό. Επίσης, τα άτομα ηλικίας 30-

40, διαμοιράζονται με σημαντικά ποσοστά και στις τρεις τιμές του βαθμού της ανταγωνιστικότητας, με τους περισσότερους όμως, δηλ. 9/20, να απαντούν σε *ικανοποιητικό* βαθμό. Ενώ, από τα άτομα ηλικίας 41-50, οι 11/20 δηλώνουν ότι το Πρόγραμμα επηρεάζει την ανταγωνιστικότητά τους σε *χαμηλό* βαθμό και οι 9/20 δηλώνουν σε *ικανοποιητικό*.

- Την κατοχή Πιστοποίησης του ΕΚΕΠΙΣ (p=0,017). Δηλαδή, από όσους είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, οι 12/20 δηλώνουν ότι το Πρόγραμμα ενίσχυσε την ανταγωνιστικότητά τους σε *ικανοποιητικό* βαθμό και οι 7/20 σε *χαμηλό*. Ενώ, όσοι δεν είναι πιστοποιημένοι, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές του βαθμού ανταγωνιστικότητας με τους περισσότερους, δηλ. 8/20 να δηλώνουν ότι ενισχύθηκε η ανταγωνιστικότητά τους σε *υψηλό* και οι 7/20 να δηλώνουν σε *ικανοποιητικό* βαθμό.
- Την κατηγορία του Επαγγέλματος τους (p=0,000). Παρατηρείται ότι οι Άνεργοι, με μεγάλη διαφορά από τους υπολοίπους θεωρούν ότι το Πρόγραμμα επηρέασε σε *υψηλό* βαθμό την ανταγωνιστικότητά τους, με ποσοστό 16/20. Και αμέσως μετά ακολουθούν οι Ιδιωτικοί υπάλληλοι και οι Ελεύθεροι Επαγγελματίες που δηλώνουν ότι το Πρόγραμμα ενίσχυσε την ανταγωνιστικότητά τους σε *ικανοποιητικό* & σε *υψηλό* βαθμό, με τα ποσοστά στις τιμές αυτές συνολικά να κυμαίνονται μεταξύ 16-17/20. Η κατηγορία των Δημόσιων Υπαλλήλων είναι η μόνη που συγκεντρώνει τόσο μεγάλο ποσοστό στην τιμή σε *χαμηλό* που φτάνει στους 11/20 και ακολουθεί η τιμή σε *ικανοποιητικό* με ποσοστό 8/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 40).
- Την παρακολούθηση κι άλλων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, μετά το πέρας του Προγράμματος (p=0,039). Παρατηρείται ότι από αυτούς που δεν παρακολούθησαν άλλα επιμορφωτικά προγράμματα μετά το πέρας του Προγράμματος, οι 9/20 δηλώνουν ότι το Πρόγραμμα ενίσχυσε την ανταγωνιστικότητά τους σε *ικανοποιητικό* βαθμό και οι 7/20 σε *χαμηλό* βαθμό. Αντίθετα, από αυτούς που παρακολούθησαν κι άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, οι 9/20 δηλώνουν ότι ενισχύθηκε η ανταγωνιστικότητά τους σε *ικανοποιητικό* βαθμό και οι 7/20 δηλώνουν σε *υψηλό* βαθμό.
- Το συσχετισμό γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν από το Πρόγραμμα, με τις ανάγκες του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων (p=0,034). Παρατηρείται ότι τα άτομα που θεωρούν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν σχετίζονται σε *χαμηλό* βαθμό με τις ανάγκες του ρόλου τους, οι περισσότεροι, δηλ. 11/20 δηλώνουν ότι το Πρόγραμμα ενίσχυσε την ανταγωνιστικότητά τους σε *χαμηλό* βαθμό, και οι 6/20 σε *ικανοποιητικό*. Ενώ, τα άτομα που θεωρούν ότι υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων που απέκτησαν με τις ανάγκες του ρόλου τους σε *ικανοποιητικό* βαθμό, δηλώνουν ότι ενισχύθηκε η ανταγωνιστικότητά τους σε *ικανοποιητικό* βαθμό, με ποσοστό 10/20 και με τις άλλες δυο τιμές να συγκεντρώνουν ίσα ποσοστά, δηλ. 5/20 για την καθεμιά. Τέλος, τα άτομα που θεωρούν ότι υπάρχει συσχέτιση σε

υψηλό βαθμό, συγκεντρώνονται κατά πλειοψηφία, δηλ. 12/20, στο επίπεδο ανταγωνιστικότητας *υψηλό*, και αμέσως μετά οι 7/20 στο επίπεδο *ικανοποιητικό* (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 41).

Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι το Πρόγραμμα αύξησε την ανταγωνιστικότητάς τους στην αγορά εργασίας, παρουσιάζει **μια σχέση ανάλογη** με το βαθμό που:

- Τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει, τους βοήθησαν να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου ( $p=0,000$ ).
- Οι αποκτηθείσες γνώσεις, τους οδήγησαν σε αναστοχασμό των προγενέστερων αντιλήψεων τους και στην απόφαση για αλλαγές ( $p=0,034$ ).

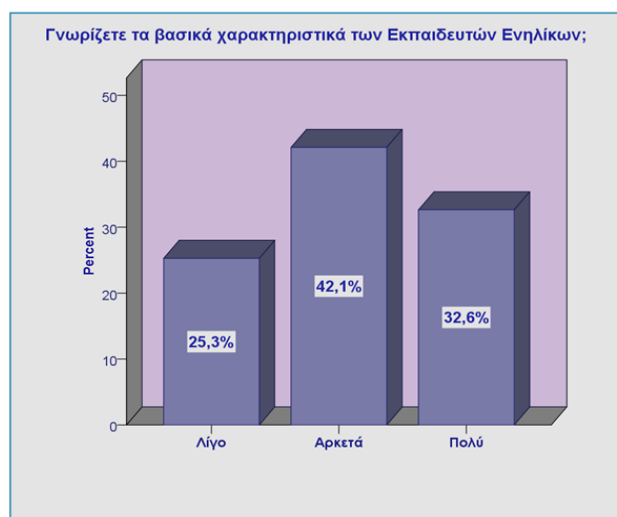
#### 10.1.5. Γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν

Το Δ' μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις:

Ερώτ. Ν° 17: «*Γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ως επί το πλείστον, ότι **γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ικανοποιητικό βαθμό**, με το Μέσο Όρο να είναι  $\approx 3$  (όπου 3 = «Αρκετά») (βλ. Γράφ. 16).

Η γνώση των υποκειμένων της έρευνας για τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευτών, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:



**Γράφημα 16:** Γνώση βασικών χαρακτηριστικών του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

- Την κατηγορία του Επάγγελμα τους ( $p=0,046$ ). Παρατηρείται ότι οι Ιδιωτικοί Υπάλληλοι θεωρούν ότι γνωρίζουν *πολύ* τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων σε μεγαλύτερο ποσοστό 10/20, σε σχέση με άλλου είδους κατηγορία εργαζομένων. Ενώ, στο επίπεδο *αρκετά*

βρίσκονται οι Δημόσιοι Υπάλληλοι, με ποσοστό σχεδόν 7/20, οι Ελεύθεροι Επαγγελματίες – Αυτοαπασχολούμενοι με ποσοστό 11/20, και οι Άνεργοι, με ποσοστό σχεδόν 10/20.

- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (p=0,000). Παρατηρείται από τα άτομα που έχουν τη μικρότερη έως και καθόλου επαγγελματική εμπειρία στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι περισσότεροι γνωρίζουν λίγο τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων, με ποσοστό 10/20 και *αρκετά*, με ποσοστό 8/20. Ενώ, οι περισσότεροι, δηλ. 12/20, που βρίσκονται στην κατηγορία των 4-6 ετών επαγγελματικής εμπειρίας, συγκεντρώνονται στην τιμή *αρκετά*. Τέλος, από τα άτομα με >7 έτη επαγγελματικής εμπειρίας, κατά συντριπτική πλειοψηφία, δηλ. οι 16/20 δηλώνουν ότι γνωρίζουν *πολύ* τα χαρακτηριστικά αυτά (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 42).
- Την κατοχή και το Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος (p=0,000). Παρατηρείται ότι από αυτούς που δεν έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα σχεδόν 6/10 γνωρίζουν *λίγο* τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ενώ, όσοι έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα αλλά μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, τα γνωρίζουν *αρκετά*, με ποσοστό 6/10, και το επίπεδο γνώσης ανεβαίνει σε *πολύ* μεγάλο βαθμό, με ποσοστό 7/10, όσων κατέχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ (p=0,000). Παρατηρείται ότι οι 7/10 που είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, γνωρίζουν σε *πολύ* μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων, ενώ από αυτούς που δεν είναι, οι περισσότεροι συγκεντρώνονται στο επίπεδο γνώσης *αρκετά*, με ποσοστό σχεδόν 5/10.
- Την παρακολούθηση κι άλλων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, μετά το πέρας του Προγράμματος (p=0,048). Παρατηρείται ότι οι 6/10 που δεν παρακολούθησαν άλλα επιμορφωτικά προγράμματα μετά το πέρας του Προγράμματος, γνωρίζουν *αρκετά & πολύ* τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων, ενώ το ποσοστό ανεβαίνει στους 8/10, για αυτούς που παρακολούθησαν κι άλλα επιμορφωτικά προγράμματα.

Επιπλέον, διαπιστώνεται πως σε ορισμένες περιπτώσεις, ότι όταν αυξάνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, αυξάνεται επίσης θετικά κι ο βαθμός της αντίστοιχης τιμής της μεταβλητής από την οποία εξαρτάται. Αυτές οι μεταβλητές, που εμφανίζουν **μια σχέση ανάλογη** με την εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι ακόλουθες:

- Τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει, τους βοήθησαν να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου (p=0,013).

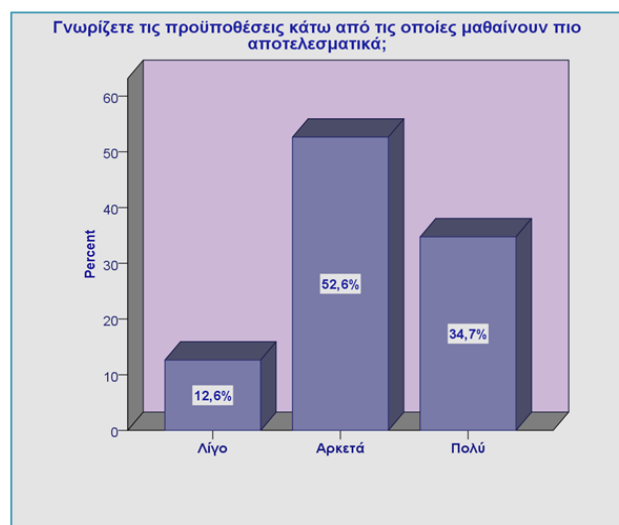
- Το επίπεδο γνώσης των προϋποθέσεων, κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ( $p=0,005$ ), και ο βαθμός επιδίωξης της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του Προγράμματος ( $p=0,000$ ).
- Ο βαθμός χρήσης των εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών ( $p=0,028$ ).
- Η διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού ( $p=0,003$ ), και ευνοϊκού κλίματος για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία ( $p=0,001$ ).
- Το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών τεχνικών που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ( $p=0,000$ ). Συγκεκριμένα, όσοι θεωρούν ότι γνωρίζουν λίγο τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, γνωρίζουν *λίγο* με ποσοστό 5/10 τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων. Όσοι θεωρούν ότι γνωρίζουν αρκετά και τις τεχνικές αυτές, γνωρίζουν *αρκετά* με ποσοστό 5/10 και τα χαρακτηριστικά αυτά και αντιστοίχως, όσοι γνωρίζουν πολύ τις τεχνικές, γνωρίζουν με ποσοστό 6/10 *πολύ* και τα χαρακτηριστικά (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 43).

Αυτές οι μεταβλητές, που εμφανίζουν **μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη** με την εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι ακόλουθες:

- Η δυσκολία διασύνδεσης του περιεχόμενου του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους ( $p=0,000$ ), και της υπέρβασης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ( $p=0,000$ ).
- Η δυσκολία των υποκειμένων να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμψυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα ( $p=0,001$ ). Συγκεκριμένα, όσοι δε δυσκολεύονται καθόλου να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμψυχώνουν την εκπ. ομάδα, δηλώνουν ότι γνωρίζουν 5/10 *πολύ* τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευτών, όσοι δυσκολεύονται λίγο, δηλώνουν ότι γνωρίζουν σχεδόν 5/10 *αρκετά* τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων και όσοι δυσκολεύονται αρκετά, δηλώνουν ότι γνωρίζουν σχεδόν 6/10 *λίγο* και τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 44).

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 18: «Γνωρίζετε τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά;»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3,2$  (δηλ. 3 = «Αρκετά» < Μ.Ο. < 4 = «Πολύ»), διότι αρκετά σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων δηλώνουν ότι τις γνωρίζουν πολύ (βλ. Γράφ. 17).



Γράφημα 17: Γνώση προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης

Η γνώση τους για τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, βρέθηκε εξαρτάται από:

- την Ηλικία των υποκειμένων (p=0,001). Παρατηρείται ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία τους, τόσο θεωρούν ότι γνωρίζουν και σε καλύτερο βαθμό τις προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Συγκεκριμένα, τα άτομα <30, θεωρούν, με ποσοστό 8/20 ότι γνωρίζουν *λίγο* τις προϋποθέσεις που μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες, τα άτομα 30-40, με ποσοστό 13/20, θεωρούν ότι γνωρίζουν τις προϋποθέσεις αυτές *αρκετά* και τα άτομα 41-50, με ποσοστό 11/20, θεωρούν ότι τις γνωρίζουν *πολύ*.
- Την κατοχή και το Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος (p=0,001). Παρατηρείται ότι από αυτούς που έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων, δηλ. 13/20, δηλώνουν ότι γνωρίζουν *αρκετά* τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, ενώ από αυτούς που έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων, δηλ. 13/20, δηλώνουν ότι γνωρίζουν *πολύ* τις προϋποθέσεις αυτές.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ (p=0,007). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, συγκεντρώνονται στην κατηγορία *αρκετά* με ποσοστό 8/20 και στην κατηγορία *πολύ* με ποσοστό 12/20, ενώ η τιμή *λίγο* δεν παρουσιάζει καθόλου ποσοστό. Από την άλλη, όσοι δεν κατέχουν την πιστοποίηση, διαμοιράζονται και στις τρεις

τιμές, με τους περισσότερους να συγκεντρώνονται στο επίπεδο *αρκετά* με ποσοστό 11/20, ενώ το αμέσως μικρότερο ποσοστό 6/20 συγκεντρώνεται στο επίπεδο *πολύ*.

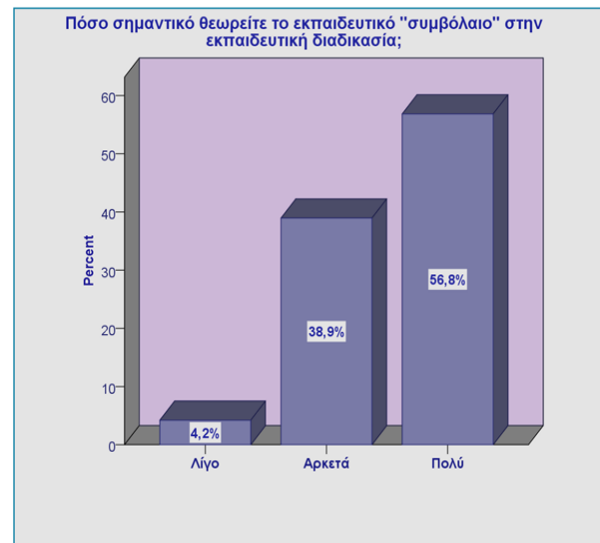
Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης βρέθηκε να **εξαρτάται ανάλογα** με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- Θεωρούν πως τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει, τους βοήθησαν να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου ( $p=0,010$ ).
- Γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ( $p=0,005$ ).
- Γνωρίζουν τις θεωρίες μάθησης, οι οποίες τους βοήθησαν να καταλάβουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται πως όσους βοήθησαν λίγο οι θεωρίες μάθησης να καταλάβουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, γνωρίζουν *λίγο* τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, συγκεντρώνοντας σε αυτήν την τιμή το μεγαλύτερο ποσοστό 7/20. Όσους βοήθησαν αρκετά οι θεωρίες μάθησης να καταλάβουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, γνωρίζουν *αρκετά* τις προϋποθέσεις αυτές με πολύ μεγάλο ποσοστό 13/20, και αντιστοίχως, όσους βοήθησαν πολύ οι θεωρίες μάθησης, γνωρίζουν *πολύ* τις προϋποθέσεις αυτές (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 45).
- Συμβάλουν στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του Προγράμματος ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται πως όσοι επιδιώκουν λίγο τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του Προγράμματος, γνωρίζουν *λίγο* τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, συγκεντρώνοντας σε αυτήν την τιμή το μεγαλύτερο ποσοστό 9/20. Όσοι επιδιώκουν αρκετά τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, γνωρίζουν *αρκετά* τις προϋποθέσεις αυτές με πολύ μεγάλο ποσοστό 15/20, και αντιστοίχως, όσοι επιδιώκουν πολύ τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, γνωρίζουν *πολύ* τις προϋποθέσεις αυτές, με ποσοστό 14/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 46).

Αντίστροφα, ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, παρουσιάζει **σχέση αντιστρόφως ανάλογη** με το βαθμό που οι ίδιοι δυσκολεύονται να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμπνέουν την εκπαιδευτική ομάδα ( $p=0,001$ ).

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 19: «Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το εκπαιδευτικό "συμβόλαιο" στην εκπαιδευτική διαδικασία;»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό "συμβόλαιο" είναι πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ας σημειωθεί πως δεν παρατηρείται εξάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, αλλά ούτε και με κάποια άλλη μεταβλητή. Ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3,5$  (δηλ. 3 = «Αρκετά» < Μ.Ο. < 4 = «Πολύ»), διότι υπάρχει ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν ότι τις γνωρίζουν *αρκετά*, ενώ ελάχιστο είναι το ποσοστό στην τιμή *λίγο* (βλ. Γράφ. 18).

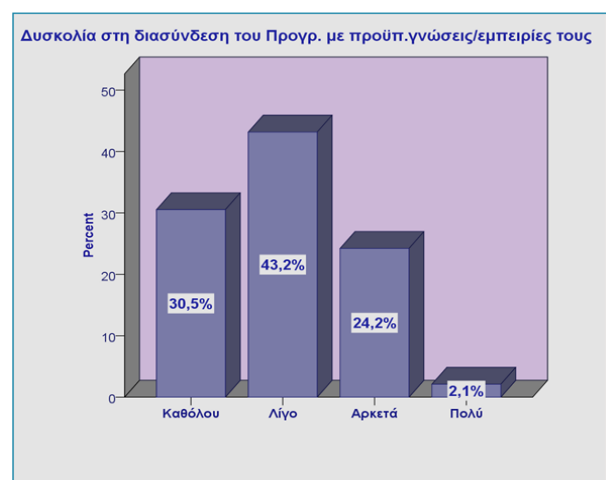


Γράφημα 18: Βαθμός σημαντικότητας του εκπαιδευτικού "συμβολαίου"

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 20: «Δυσκολεύεστε στο να διασυνδέετε το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους;»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές δυσκολεύονται σε μικρό βαθμό να διασυνδέουν το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, με το Μέσο Όρο να κυμαίνεται  $\approx 2$  (δηλ. 1 = «Καθόλου» < Μ.Ο. < 2 = «Λίγο», 3 = «Αρκετά», 4 = «Πολύ»). (βλ. Γράφ. 19).

Ας σημειωθεί ότι ο Μ.Ο. είναι ελάχιστά μικρότερος από την τιμή 2 και η Τυπική Απόκλιση λαμβάνει μεγάλη τιμή, καθώς υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν ότι δεν δυσκολεύονται *καθόλου* να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμπυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα και το αμέσως επόμενο σημαντικό ποσοστό είναι στην τιμή *αρκετά*.



Γράφημα 19: Δυσκολία διασύνδεσης του Προγράμματος με προϋπάρχουσες γνώσεις



Ο βαθμός δυσκολίας λοιπόν, που αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα της έρευνας, όταν προσπαθούν να διασυνδέσουν το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων τους, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ( $p=0,000$ ). Συγκεκριμένα, από τα άτομα που έχουν τη μικρότερη έως και καθόλου επαγγελματική εμπειρία στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι περισσότεροι δυσκολεύονται *αρκετά & πολύ*, με ποσοστό 10/20 και υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός ατόμων που δυσκολεύονται *λίγο*, με ποσοστό 8/20. Ενώ, οι περισσότεροι που βρίσκονται στην κατηγορία 4-6 ετών επαγγελματικής εμπειρίας, συγκεντρώνονται στην τιμή *λίγο*, με ποσοστό 11/20, αλλά υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων 5/20 που δεν δυσκολεύονται *καθόλου*. Αντίστροφα, τα άτομα με >7 έτη επαγγελματικής εμπειρίας, συγκεντρώνονται κατά συντριπτική πλειοψηφία στην τιμή *καθόλου* με ποσοστό 13/20 και το αμέσως επόμενο ποσοστό 7/20 βρίσκεται στην τιμή *λίγο*.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, δεν δυσκολεύονται *καθόλου* να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμπυγχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα, με ποσοστό που ανέρχεται στους 16/20. Ενώ, όσοι δεν κατέχουν την πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές του βαθμού δυσκολίας, με τους περισσότερους να δυσκολεύονται *λίγο*, με ποσοστό 9/20 και το αμέσως επόμενο ποσοστό 7/20 να μην δυσκολεύονται *καθόλου*.
- Δυσκολεύονται να ξεπερνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ( $p=0,004$ ). Παρατηρείται ότι όσοι δυσκολεύονται πολύ να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, δηλώνουν ότι δυσκολεύονται *λίγο* να διασυνδέουν το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες αυτών, με αρκετά μεγάλο ποσοστό 12/20. Ενώ, παρατηρείται μια μετακίνηση των όσων θεωρούν ότι είναι αρκετά δυσχερής η υπέρβαση αυτών των εμποδίων και στις τρεις τιμές του βαθμού δυσκολίας, με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι δυσκολεύονται *λίγο*, με ποσοστό 10/20. Τέλος, όσοι θεωρούν ότι είναι λίγο δυσχερής η υπέρβαση των εμποδίων αυτών, δεν δυσκολεύονται *καθόλου*, με ποσοστό 9/20 και δυσκολεύονται *λίγο*, με ποσοστό 7/20.

Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές δυσκολεύονται να διασυνδέουν το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, **παρουσιάζει μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη** με το βαθμό που οι ίδιοι:

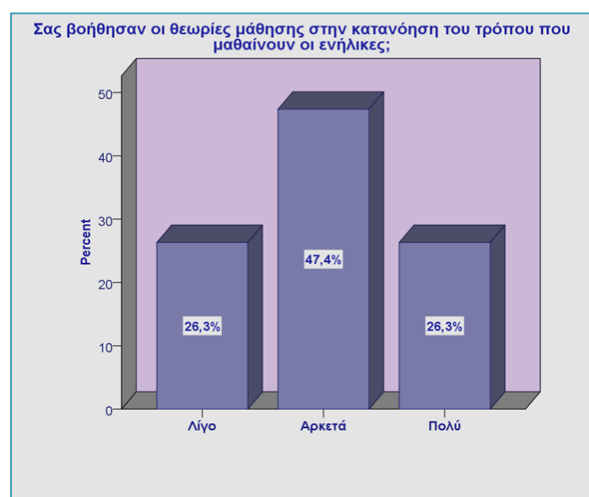
- Γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων ( $p=0,000$ ) και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ( $p=0,042$ ).

- Συμβάλουν στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού ( $p=0,000$ ).
- Διαμορφώνουν μαθησιακό κλίμα, που ευνοεί την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι όσοι διαμορφώνουν πολύ ευνοϊκό κλίμα, δηλώνουν με ποσοστό 10/20 ότι δεν δυσκολεύονται καθόλου να διασυνδέουν το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων τους και 8/20 ότι δυσκολεύονται λίγο. Όσοι διαμορφώνουν ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα σε ικανοποιητικό βαθμό, δυσκολεύονται λίγο με αρκετά υψηλό ποσοστό 12/20. Ενώ, όσοι διαμορφώνουν σε μικρό βαθμό μαθησιακό κλίμα ευνοϊκό για να αναπτυχθεί αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι περισσότεροι δυσκολεύονται αρκετά, με ποσοστό 11/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 47).

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 21: «*Σας βοήθησαν οι θεωρίες μάθησης να καταλάβετε τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι τους βοήθησαν αρκετά οι θεωρίες μάθησης να καταλάβουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, με το Μέσο Όρο να είναι 3 (δηλ. 3 = «Αρκετά») (βλ. Γράφ. 20).

Η γνώση των υποκειμένων για τις θεωρίες μάθησης, που αποτελεί σημαντική βοήθεια για τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:



**Γράφημα 20:** Συμβολή των θεωριών μάθησης στην κατανόηση του τρόπου μάθησης των ενηλίκων

- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ( $p=0,008$ ). Παρατηρείται ότι σε άτομα με τη μικρότερη έως και καθόλου επαγγελματική εμπειρία στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και σε άτομα με πολλά χρόνια εμπειρίας  $>7$ , οι θεωρίες μάθησης τους βοήθησαν σε ικανοποιητικό βαθμό, δηλ. *αρκετά*, με ποσοστό και στις δύο κατηγορίες 6/10. Ενώ, τα άτομα με 4-6 έτη, εξυψώνουν τη σπουδαιότητα των θεωριών μάθησης σε *πολύ* υψηλό επίπεδο, με ποσοστό σχεδόν 5/10.
- Το είδος των γνώσεων που αποκτήθηκαν ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι το είδος των γνώσεων που αποκτήθηκαν από την παρακολούθηση του Προγράμματος σχετίζεται με το κατά πόσον

θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας πως τους βοήθησαν οι θεωρίες μάθησης στο διδακτικό τους έργο. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα είναι αξιοσημείωτα για όσους θεωρούν ότι αποκτήθηκαν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, δηλαδή η θεωρία απέκτησε και πρακτική εφαρμογή, όπου στο επίπεδο *αρκετά & πολύ* συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό (9/10) αυτών που δηλώνουν ότι τους βοήθησαν οι θεωρίες αυτές.

- Τη δυσκολία προσαρμογής κάποιων εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων ( $p=0,003$ ). Παρατηρείται ότι όσοι δεν δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, οι θεωρίες μάθησης τους βοήθησαν *αρκετά & πολύ*, με ποσοστό 8/10, στην κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Ενώ, όσοι δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, οι θεωρίες μάθησης τους βοήθησαν *λίγο & αρκετά*, με ποσοστό 10/10. Δηλαδή, παρατηρείται μια μετακίνηση από το *πολύ* της κατηγορίας που τους βοήθησαν οι θεωρίες μάθησης, προς το *λίγο* για αυτούς που δεν τους βοήθησαν τόσο.

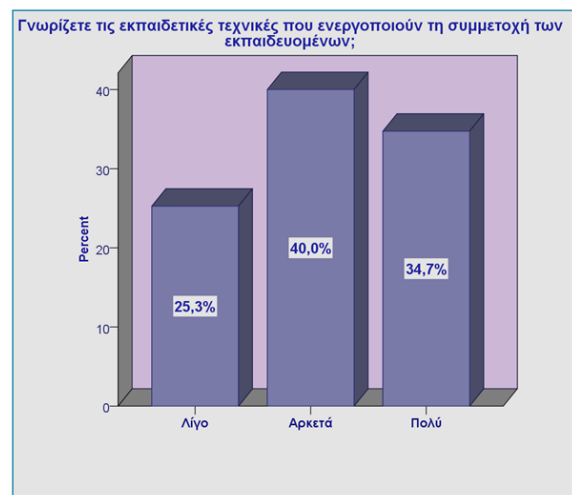
Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι τους βοήθησαν οι θεωρίες μάθησης, **εξαρτάται ανάλογα** με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- Θεωρούν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν, ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων ( $p=0,043$ ).
- Γνωρίζουν τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ( $p=0,000$ ) και επίσης διερευνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν ( $p=0,000$ ).
- Γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ( $p=0,009$ ) και τις χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ( $p=0,010$ ).
- Έχουν αναπτύξει την ικανότητα σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής ενότητας ( $p=0,006$ ).
- Οδηγήθηκαν σε αναστοχασμό των πρότερων αντιλήψεών τους και στην απόφαση για αλλαγές ( $p=0,019$ ).

Ερωτ. Ν° 22: «Γνωρίζετε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων;»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, με Μέσο Όρο  $\approx$  3 (δηλ. 3 = «Αρκετά»). (βλ. Γράφ. 21).

Η γνώση των υποκειμένων για τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:



**Γράφημα 21:** Γνώση των ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών

- Το Φύλο των υποκειμένων ( $p=0,004$ ). Παρατηρείται ότι οι άνδρες δηλώνουν ότι γνωρίζουν *πολύ* τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε σχέση με τις γυναίκες που συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό τους στο επίπεδο *αρκετά*.
- Την Ηλικία τους ( $p=0,022$ ). Τα άτομα που ηλικιακά είναι μεταξύ 30-40 ετών, παρατηρείται ότι γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις εκπαιδευτικές τεχνικές, φτάνοντας στο ποσοστό 8/10 όσων δηλώνουν ότι τις γνωρίζουν *αρκετά* & *πολύ*, σε σχέση με τους ηλικιακά μικρότερους και μεγαλύτερους που συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά σε αυτές τις τιμές.
- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ( $p=0,000$ ). Όσο αυξάνονται τα Έτη Επαγγελματικής Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, παρατηρείται ότι τα υποκείμενα γνωρίζουν και σε μεγαλύτερο βαθμό τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 48).
- Την κατοχή και το Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι από αυτούς που δεν έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα, γνωρίζουν *λίγο* τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με ποσοστό 11/20. Ενώ, από αυτούς που έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ. 11/20, δηλώνουν ότι γνωρίζουν *αρκετά* τις εκπαιδευτικές τεχνικές, και από αυτούς που έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων 12/20 δηλώνουν ότι γνωρίζουν *πολύ* αυτές τις εκπαιδευτικές τεχνικές.
- Η κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, γνωρίζουν *πολύ* τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με

ποσοστό 9/10. Ενώ, όσοι δεν κατέχουν την πιστοποίηση, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές, με τους περισσότερους να συγκεντρώνονται στο επίπεδο *αρκετά*, με ποσοστό 10/20, ενώ το αμέσως μικρότερο ποσοστό 7/20 συγκεντρώνεται στο επίπεδο *λίγο*.

- Την παρακολούθηση κι άλλων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, μετά το πέρας του Προγράμματος (p=0,000). Παρατηρείται ότι οι 16/20 που δεν παρακολούθησαν άλλα επιμορφωτικά προγράμματα μετά το πέρας του Προγράμματος, γνωρίζουν *λίγο & αρκετά* τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων, ενώ για αυτούς που παρακολούθησαν κι άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, το ποσοστό που δηλώνουν ότι γνωρίζουν *αρκετά & πολύ* τις εκπαιδευτικές τεχνικές ανέρχεται στους 18/20.
- Τη μεταβολή των στάσεων και αντιλήψεων των υποκειμένων ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών, από την παρακολούθηση του Προγράμματος (p=0,000). Παρατηρείται ότι σε όσους πραγματοποιήθηκε σε χαμηλό βαθμό η μεταβολή των στάσεων και των αντιλήψεων τους, από την εφαρμογή ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών, δηλώνουν ότι γνωρίζουν *πολύ* τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με ποσοστό σχεδόν 5/10. Ενώ, σε όσους πραγματοποιήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η μεταβολή αυτή, δηλώνουν 6/10 ότι γνωρίζουν επίσης *αρκετά* και τις εκπαιδευτικές τεχνικές, και σε όσους πραγματοποιήθηκε σε υψηλό βαθμό, δηλώνουν 6/10 ότι τις γνωρίζουν *πολύ*.
- Το συσχετισμό γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν από το Πρόγραμμα, με τις ανάγκες του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων (p=0,000). Τα άτομα που θεωρούν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν σχετίζονται σε χαμηλό βαθμό με τις ανάγκες του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων, φαίνεται να γνωρίζουν *λίγο* τις εκπαιδευτικές τεχνικές, με ποσοστό 12/20. Επίσης, τα άτομα που θεωρούν ότι υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων τους σε ικανοποιητικό βαθμό, δηλώνουν σε ποσοστό 11/20 ότι γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές *αρκετά*, και τα άτομα που θεωρούν ότι υπάρχει αυτή η συσχέτιση σε υψηλό βαθμό, δηλώνουν ότι γνωρίζουν *πολύ* τις εκπαιδευτικές τεχνικές, με ποσοστό 11/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 49).

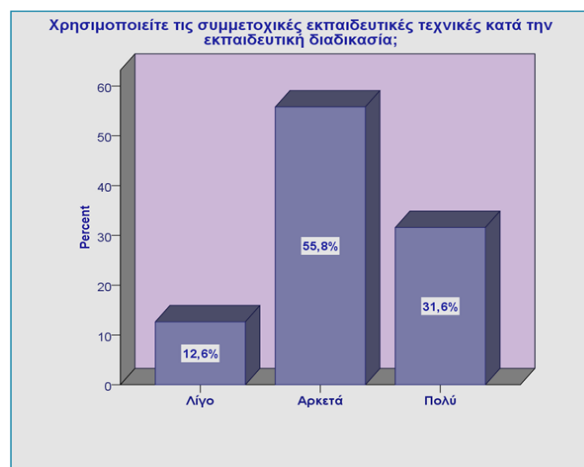
Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές γνωρίζουν τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, **εξαρτάται ανάλογα** με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- Γνωρίζουν τις θεωρίες μάθησης (p=0,009).
- Διαμορφώνουν μαθησιακό κλίμα, που ευνοεί την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων (p=0,001) και συμβάλουν στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού (p=0,000).

Απ' την άλλη **μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη** παρατηρείται με τη δυσκολία τους να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμπνυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα (p=0,003).

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 23: «Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές χρησιμοποιούν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ας σημειωθεί ότι ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3,2$  (δηλ.  $3 = \text{«Αρκετά»} < \text{Μ.Ο.} < 4 = \text{«Πολύ»}$ ), διότι υπάρχει ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν ότι τις χρησιμοποιούν *πολύ συχνά*, ενώ πολύ μικρό είναι το ποσοστό στην τιμή *λίγο* (βλ. Γράφ. 22).



Γράφημα 22: Χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Ο βαθμός χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Την κατοχή και το Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος ( $p=0,001$ ). Παρατηρείται πως τα άτομα με Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, χρησιμοποιούν *πολύ* ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με ποσοστό 11/20, τα άτομα που έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα, αλλά όχι συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, συγκεντρώνονται κατά πλειοψηφία στην τιμή *αρκετά*, με ποσοστό 12/20 και τα άτομα που δεν κατέχουν κάποιον Μεταπτυχιακό τίτλο βρίσκονται στην ίδια τιμή με μικρότερο ποσοστό, δηλ 11/20.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ ( $p=0,001$ ). Παρατηρείται ότι όσοι δεν είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, συγκεντρώνονται κατά πλειοψηφία στην κατηγορία «ΑΡΚΕΤΑ», με ποσοστό 6/10 και στην κατηγορία *πολύ*, με ποσοστό 2/10. Από την άλλη, όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, 4/10 θεωρούν ότι χρησιμοποιούν *αρκετά* τις ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές και 6/10 *πολύ*.
- Τη δυσκολία προσαρμογής κάποιων εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων ( $p=0,001$ ). Παρατηρείται ότι όσοι δεν δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, χρησιμοποιούν *αρκετά* & *πολύ* συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με ποσοστό 19/20. Ενώ, όσοι δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές

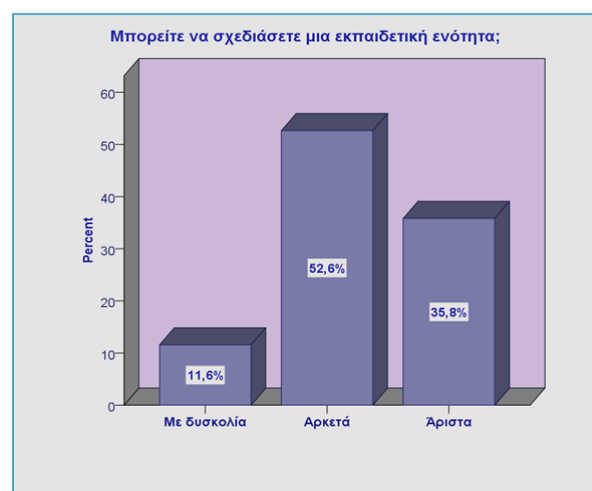
τεχνικές, χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές *αρκετά & πολύ*, με ποσοστό 13/20, ανεβάζοντας το ποσοστό της τιμής *λίγο*.

- Τη μεταβολή των στάσεων και αντιλήψεων των υποκειμένων ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι σε όσους πραγματοποιήθηκε σε χαμηλό βαθμό η μεταβολή των στάσεων και των αντιλήψεων τους, από την εφαρμογή ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συμμετοχικές τεχνικές, διαμοιράζοντας εξίσου σημαντικά ποσοστά και στις τρεις τιμές. Ενώ, σε όσους πραγματοποιήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η μεταβολή των στάσεων και των αντιλήψεων τους, δηλώνουν σχεδόν 8/10 ότι χρησιμοποιούν επίσης *αρκετά* και τις εκπαιδευτικές τεχνικές, και σε όσους πραγματοποιήθηκε σε υψηλό βαθμό, δηλώνουν σχεδόν 6/10 ότι τις χρησιμοποιούν *πολύ* (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 50).

Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές χρησιμοποιούν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, **εξαρτάται ανάλογα** με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ( $p=0,028$ ) και τις θεωρίες μάθησης ( $p=0,010$ ). Ενώ, **μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη** παρατηρείται με τη δυσκολία των υποκειμένων να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμψυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα ( $p=0,002$ ).

Ερώτ. Ν° 24: «*Μπορείτε να σχεδιάσετε μια εκπαιδευτική ενότητα;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **είναι θέση να σχεδιάσουν μίαν εκπαιδευτική ενότητα σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό**. Αυτό φαίνεται και από το Μέσο Όρο που κυμαίνεται  $\approx 3,2$  (δηλ. 3 = «Αρκετά» < Μ.Ο. < 4 = «Άριστα»). Ας σημειωθεί επίσης ότι, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν ότι έχουν την ικανότητα να σχεδιάζουν *άριστα* μίαν εκπαιδευτική ενότητα (βλ. Γράφ. 23).



**Γράφημα 23:** Ικανότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικής ενότητας

Το επίπεδο ικανότητας σχεδιασμού μίας εκπαιδευτικής ενότητας, βρέθηκε να εξαρτάται από:

- Την Ηλικία των υποκειμένων ( $p=0,011$ ). Συγκεκριμένα, τα άτομα <30, δηλώνουν ότι είναι σε θέση να σχεδιάζουν σε ικανοποιητικό βαθμό μίαν εκπαιδευτική ενότητα και

συγκεντρώνονται κατά πλειοψηφία στο επίπεδο *αρκετά*, με ποσοστό 11/20 και τα επίπεδα *με δυσκολία* και *άριστα* λαμβάνουν ίδια ποσοστά. Επίσης, από τα άτομα ηλικίας 30-40, οι 11/20 δηλώνουν ότι είναι σε θέση να σχεδιάζουν σε ικανοποιητικό βαθμό, δηλ. *αρκετά*, και οι 6/20 *άριστα*. Αντίστροφα, από τα άτομα ηλικίας 41-50, οι 6/20 δηλώνουν *αρκετά* και οι 14/20 δηλώνουν *άριστα*, ανεβάζοντας αυτήν την τιμή που στις δύο προηγούμενες κατηγορίες συγκέντρωνε πολύ μικρότερα ποσοστά.

- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ (p=0,001). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, είναι σε θέση να σχεδιάζουν *άριστα* μian εκπαιδευτική ενότητα, με ποσοστό που ανέρχεται στους 13/20 και *αρκετά*, με ποσοστό 7/20. Ενώ, όσοι δεν κατέχουν την πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές του βαθμού δυσκολίας, αλλά με τους περισσότερους 12/20 να δηλώνουν ότι είναι σε θέση να σχεδιάζουν σε ικανοποιητικό βαθμό, δηλαδή *αρκετά*, μian εκπαιδευτική ενότητα και με το αμέσως μικρότερο ποσοστό 5/20 να βρίσκεται στην τιμή *άριστα*.
- Την παρακολούθηση κι άλλων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, μετά το πέρας του Προγράμματος (p=0,023). Παρατηρείται ότι από αυτούς που δεν παρακολούθησαν άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, οι 15/20 είναι σε θέση να σχεδιάζουν *αρκετά* & *άριστα* μian εκπαιδευτική ενότητα, ενώ το ποσοστό σε αυτές τις τιμές ανεβαίνει γι' αυτούς που παρακολούθησαν κι άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς οι 18/20 είναι σε θέση να σχεδιάζουν *αρκετά* & *άριστα* μian εκπαιδευτική ενότητα.
- Τη δυσκολία προσαρμογής κάποιων εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων (p=0,000). Παρατηρείται ότι σχεδόν όλοι όσοι δεν δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, σχεδιάζουν *αρκετά* & *άριστα* μian εκπαιδευτική ενότητα. Ενώ, όσοι δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, βρίσκονται στις ίδιες τιμές, με ποσοστό 12/20 αλλά υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός ατόμων, δηλ. 8/20, που σχεδιάζουν μian εκπαιδευτική ενότητα *με δυσκολία*.

Επίσης, διαπιστώνεται μια **σχέση ανάλογη** του βαθμού ικανότητας σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής ενότητας, με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

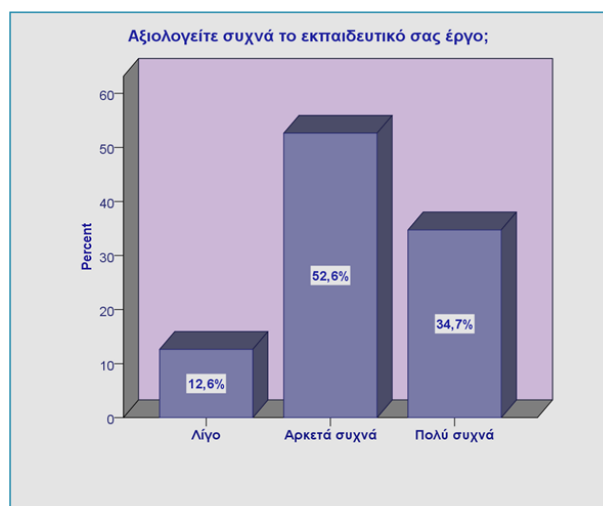
- Γνωρίζουν τις θεωρίες μάθησης (p=0,006).
- Διερευνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (p=0,000). Από αυτούς που διερευνούν σε μέτριο βαθμό τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, οι περισσότεροι, δηλ. 10/20, δηλώνουν ότι μπορούν να σχεδιάσουν *με δυσκολία* μian εκπαιδευτική ενότητα. Ενώ, από αυτούς που διερευνούν σε ικανοποιητικό



βαθμό τα εμπόδια αυτά, οι 14/20 δηλώνουν ότι είναι σε θέση να σχεδιάζουν *αρκετά* μια εκπαιδευτική ενότητα και από αυτούς που διερευνούν πλήρως τα εμπόδια αυτά, οι 15/20 σχεδιάζουν *άριστα* μια εκπαιδευτική ενότητα (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 51).

Ερώτ. Ν° 25: «*Αξιολογείτε συχνά το εκπαιδευτικό σας έργο;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές αξιολογούν *αρκετά προς πολύ συχνά το εκπαιδευτικό τους έργο*. Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3,2$  (δηλ. 3 = «Αρκετά» < Μ.Ο. < 4 = «Πολύ»), διότι υπάρχει ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν ότι το αξιολογούν *πολύ συχνά*, ενώ πολύ μικρό είναι το ποσοστό στην τιμή *λίγο* (βλ. Γράφ. 24).

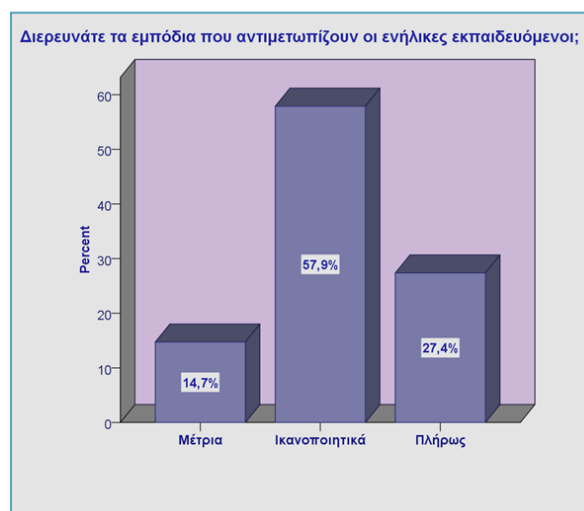


Γράφημα 24: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Η συχνότητα λοιπόν, που οι εκπαιδευτές ενηλίκων αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο, βρέθηκε να έχει μια σχέση ανάλογη με τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του Προγράμματος ( $p=0,003$ ).

Ερώτ. Ν° 26: «*Διερευνάτε τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές διερευνούν σε *ικανοποιητικό βαθμό τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι*. Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3,1$  (δηλ. 3 = «Αρκετά» < Μ.Ο. < 4 = «Πολύ»), διότι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν ότι τις γνωρίζουν *πολύ*, ενώ πολύ μικρό είναι το ποσοστό στην τιμή *μέτρια* (βλ. Γράφ. 25).



Γράφημα 25: Διερεύνηση εμποδίων ενηλίκων εκπαιδευομένων

Ο βαθμός που οι εκπαιδευτές διερευνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, βρέθηκε να **εξαρτάται ανάλογα** με το βαθμό που οι ίδιοι:

- Θεωρούν πως τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει, τους βοήθησαν να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου (p=0,040). Παρατηρείται ότι σε όσους βελτιώθηκε το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου μέτρια από τα προηγούμενα Προγράμματα, οι 9/20 έχουν την ικανότητα να διερευνούν *ικανοποιητικά* τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Σε όσους βελτιώθηκε ικανοποιητικά, συγκεντρώνονται οι 11/20 στην ίδια τιμή και τέλος, σε όσους βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου, συγκεντρώνονται κατά πλειοψηφία δηλ. 16/20 στην τιμή αυτή (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 52).
- Θεωρούν πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν από το Πρόγραμμα, σχετίζονται με τις ανάγκες του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων (p=0,050).
- Γνωρίζουν τις θεωρίες μάθησης (p=0,000) και έχουν αναπτύξει την ικανότητα σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής ενότητας (p=0,000).
- Συμβάλουν στην ενδυνάμωση όσων απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό (p=0,000).
- Μεταβλήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών, από την παρακολούθηση του Προγράμματος (p=0,025).

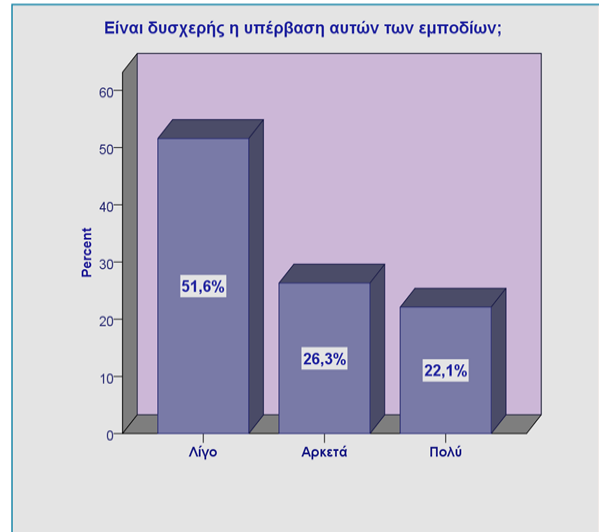
Και σχετικά με:

- Τη δυσκολία προσαρμογής ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων (p=0,042). Παρατηρείται ότι όσοι δεν δυσκολεύονται να προσαρμόσουν εκπαιδευτικές τεχνικές στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, έχουν αναπτύξει *ικανοποιητικά & πλήρως* την ικανότητα να διερευνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, με ποσοστό 9/10. Ενώ, όσοι δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, διερευνούν τα εμπόδια αυτά *μέτρια & ικανοποιητικά*, με ποσοστό 8/10. Δηλαδή, παρατηρείται μια μετακίνηση από την τιμή *πλήρως* της κατηγορίας που διερευνούν τα εμπόδια, προς το *μέτρια*.

Ερώτ. N° 27: «*Είναι δυσχερής η υπέρβαση αυτών των εμποδίων;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **δηλώνουν ότι είναι λίγο δυσχερής η υπέρβαση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.** Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 2,7$  (δηλ. 2 = «Λίγο» < M.O. < 3 = «Αρκετά», 4 = «Πολύ»).

Αυτό συμβαίνει λόγω της Τυπικής Απόκλισης που παρουσιάζει μεγάλη τιμή, εφόσον και στα τρία επίπεδα δυσκολίας συγκεντρώνεται σημαντικός αριθμός υποκειμένων, άρα και η διασπορά του πληθυσμού στην συγκεκριμένη απάντηση είναι μεγάλη. Συγκεκριμένα, το αμέσως επόμενο μεγάλο ποσοστό είναι στην τιμή «Αρκετά» και ακολουθεί η τιμή «Πολύ» που συγκεντρώνουν παρόμοιο ποσοστό (βλ. Γράφ. 26).



Γράφημα 26: Δυσκολία υπέρβασης εμποδίων

Ο βαθμός δυσκολίας της υπέρβασης αυτών των εμποδίων, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ (p=0,030). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, δυσκολεύονται *λίγο* να ξεπερνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, με ποσοστό 14/20. Ενώ, όσοι δεν κατέχουν την πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές του βαθμού δυσκολίας, με τους περισσότερους όμως να δηλώνουν ότι δυσκολεύονται *λίγο* με ποσοστό 9/20.
- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (p=0,000). Από τα άτομα που έχουν τη μικρότερη έως και καθόλου επαγγελματική εμπειρία στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι περισσότεροι δυσκολεύονται *πολύ* να ξεπερνούν τα εμπόδια των εκπαιδευομένων, με ποσοστό 9/20 και οι υπόλοιποι μοιράζονται ισάριθμα στις τιμές *αρκετά* και *λίγο*. Ενώ, οι περισσότεροι με 4-6 έτη επαγγελματικής εμπειρίας, συγκεντρώνονται στην τιμή *λίγο* με ποσοστό 10/20 και υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων, δηλ. 8/20, που δυσκολεύονται *αρκετά*. Τέλος, τα άτομα με >7 έτη, συγκεντρώνονται κατά συντριπτική πλειοψηφία στην τιμή *λίγο*, με ποσοστό 18/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 53).
- Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος (p=0,000). Παρατηρείται πως όσοι έχουν Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι 14/20 δυσκολεύονται *λίγο* να ξεπερνούν τα εμπόδια αυτά, και οι 6/20 *αρκετά*. Επίσης, όσοι έχουν Μεταπτυχιακό αλλά όχι συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων συγκεντρώνονται με το ίδιο ποσοστό στην τιμή *λίγο*, με τη μόνη διαφορά ότι διαμοιράζονται οι υπόλοιποι και στις άλλες δύο τιμές του βαθμού δυσκολίας. Ενώ, από αυτούς που δεν κατέχουν κάποιο Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι 9/20 δυσκολεύονται *πολύ* και οι 8/20 *αρκετά*.

- Τα βασικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι όσο περισσότερο τα υποκείμενα γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων, τόσο μειώνεται και ο βαθμός δυσκολίας της υπέρβασης των εμποδίων των εκπαιδευόμενων.

Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές δυσκολεύονται να ξεπερνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, παρουσιάζει **μια σχέση ανάλογη** με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- Δυσκολεύονται κατά τη διασύνδεση του περιεχόμενου του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων τους ( $p=0,004$ ) και στο να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμπνυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα ( $p=0,031$ ).

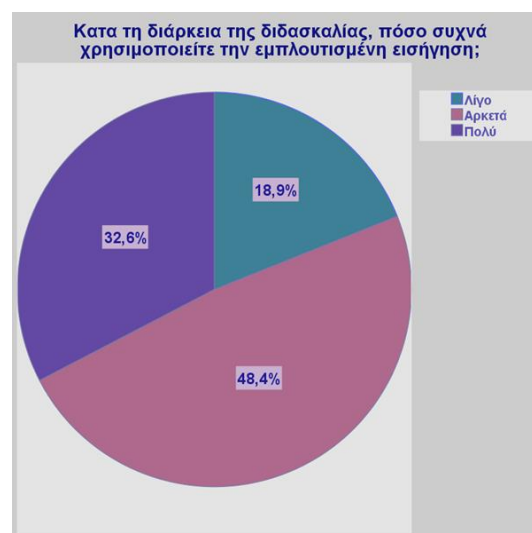
#### 10.1.6. Εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών

Το Ε΄ μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις:

Η ερώτηση Ν<sup>ο</sup> 28: «**Σημειώστε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιλέγοντας το βαθμό που ταιριάζει καλύτερα στις απόψεις σας**», περιλαμβάνει τα παρακάτω 8 υποερωτήματα:

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 28.1 «**Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την Εμπλουτισμένη Εισήγηση;**»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **χρησιμοποιούν αρκετά προς πολύ συχνά την εκπαιδευτική τεχνική της Εμπλουτισμένης Εισήγησης**. Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3,1$  (δηλ.  $3 = \text{«Αρκετά»} < \text{Μ.Ο.} < 4 = \text{«Πολύ»}$ ), διότι υπάρχει ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν ότι τη χρησιμοποιούν **πολύ συχνά**, ενώ πιο μικρό είναι το ποσοστό στην τιμή *λίγο* (βλ. Γράφ. 27.1).



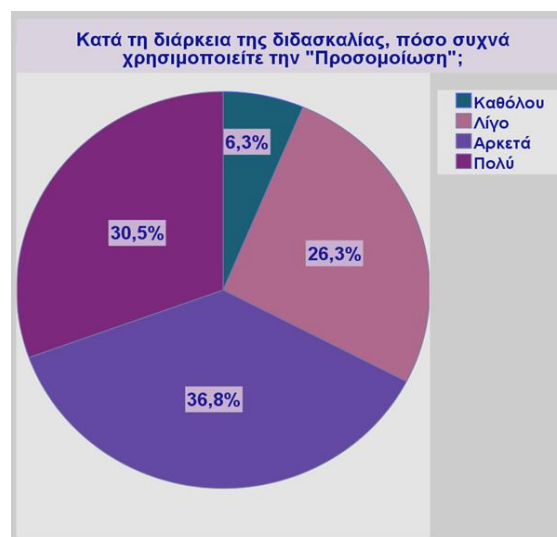
**Γράφημα 27.1:** Συχνότητα χρήσης Εμπλουτισμένης Εισήγησης

Ο βαθμός χρήσης λοιπόν, της τεχνικής «Εμπλουτισμένη Εισήγηση» από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Την κατοχή και το Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος ( $p=0,028$ ). Παρατηρείται ότι από τα άτομα που έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές, οι 6/10 χρησιμοποιούν *αρκετά* συχνά την Εμπλουτισμένη Εισήγηση, και οι 2/10 *πολύ* συχνά. Ενώ, από τα άτομα που κατέχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι 3/10 χρησιμοποιούν *αρκετά* συχνά την τεχνική αυτή, και οι 5/10 *πολύ* συχνά.
- Τη δυσκολία προσαρμογής ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων ( $p=0,037$ ). Παρατηρείται ότι από αυτούς που δυσκολεύονται να προσαρμόζουν εκπαιδευτικές τεχνικές στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων τους, οι 19/20 χρησιμοποιούν *αρκετά & πολύ* συχνά την Εμπλουτισμένη Εισήγηση. Ενώ, όσοι δεν δυσκολεύονται να προσαρμόζουν εκπαιδευτικές τεχνικές, χρησιμοποιούν *αρκετά & πολύ* συχνά την Εμπλουτισμένη Εισήγηση, με λίγο πιο χαμηλό ποσοστό, δηλ. 15/20. Παρατηρείται λοιπόν, μια μετακίνηση από την τιμή *αρκετά* της κατηγορίας που δεν δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν την τεχνική αυτή, προς το *λίγο*.

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 28.2: **«Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την Προσομοίωση;»**

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό την εκπαιδευτική τεχνική της Προσομοίωσης. Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος εδώ είναι παραπλανητικός, καθώς κυμαίνεται  $\approx 2,9$  (δηλ. 2 = «Λίγο» < Μ.Ο. < 3 = «Αρκετά») (βλ. Γράφ. 27.2).



**Γράφημα 27.2:** Συχνότητα χρήσης Προσομοίωσης

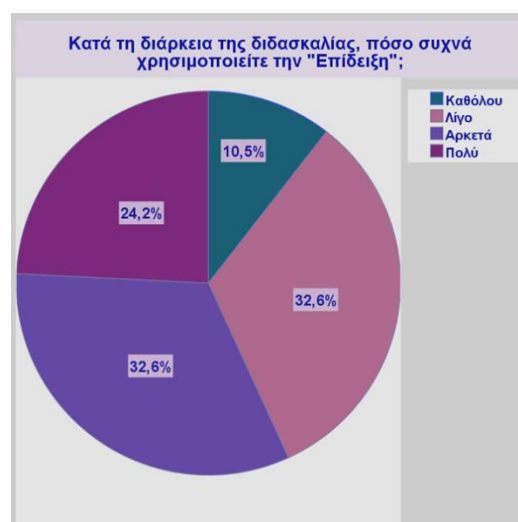
Αυτό συμβαίνει λόγω της Τυπικής Απόκλισης που παρουσιάζει μεγάλη τιμή, εφόσον η διασπορά του πληθυσμού στην συγκεκριμένη απάντηση είναι μεγάλη. Συγκεκριμένα, ενώ ο μεγαλύτερος πληθυσμός δήλωσε ότι χρησιμοποιεί αρκετά συχνά την Προσομοίωση, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό υποκειμένων που θεωρούν ότι την χρησιμοποιούν *πολύ* και ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό που θεωρούν ότι τη χρησιμοποιούν *λίγο* (βλ. Γράφ. 28.2).

Ο βαθμός χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής «Προσομοίωση», βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Τη δυσκολία προσαρμογής ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων (p=0,002). Παρατηρείται ότι από τα άτομα που δεν δυσκολεύονται να προσαρμόσουν εκπαιδευτικές τεχνικές στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, οι 6/20 χρησιμοποιούν την Προσομοίωση *λίγο*, οι 7/20 *αρκετά* συχνά και οι 7/20 *πολύ* συχνά, διαμοιράζοντας έτσι εξίσου σημαντικά ποσοστά και στις τρεις τιμές. Ενώ, από τα άτομα που δυσκολεύονται να προσαρμόσουν εκπαιδευτικές τεχνικές, παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό στην κατηγορία αυτή βρίσκεται στην τιμή *αρκετά*, είναι αξιοσημείωτο ότι υπάρχει ένα ποσοστό, δηλ. 4/20 που δηλώνουν ότι δε χρησιμοποιούν καθόλου την Προσομοίωση και σχεδόν οι 4/20 δηλώνουν ότι τη χρησιμοποιούν *λίγο*.

Ερώτ. Νº 28.3: «**Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την Επίδειξη;**»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **χρησιμοποιούν σε σχεδόν ικανοποιητικό βαθμό την εκπαιδευτική τεχνική της Επίδειξης.** Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος εδώ κυμαίνεται  $\approx 2,7$  (δηλ.  $2 = \text{«Λίγο»} < \text{Μ.Ο.} < 3 = \text{«Αρκετά»}$ ). Αυτό συμβαίνει λόγω της Τυπικής Απόκλισης που παρουσιάζει μεγάλη τιμή, εφόσον η διασπορά του πληθυσμού στην συγκεκριμένη απάντηση είναι μεγάλη (βλ. Γράφ. 27.3).



**Γράφημα 27.3:** Συχνότητα χρήσης Επίδειξης

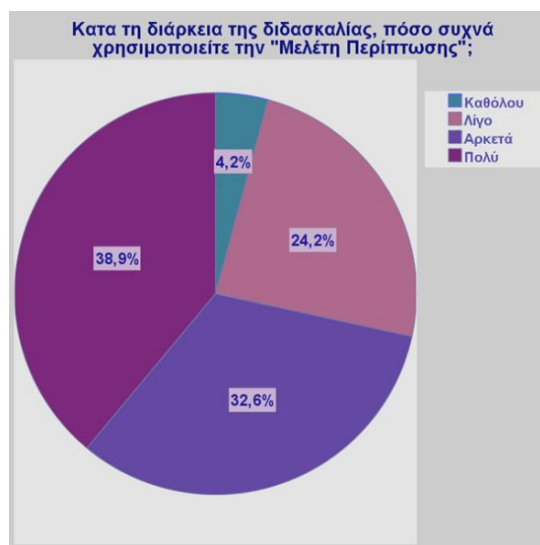
Συγκεκριμένα, η τιμή *λίγο* και *αρκετά* συγκεντρώνει ίσο ποσοστό, και υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό υποκειμένων που θεωρούν ότι την χρησιμοποιούν *πολύ*, ενώ πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό των υποκειμένων που απαντούν *λίγο* (βλ. Γράφ. 28.3). Ο βαθμός χρήσης λοιπόν, της εκπαιδευτικής τεχνικής «Επίδειξη», από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Τις θεωρίες μάθησης (p=0,025). Παρατηρείται ότι όσους τους βοήθησαν λίγο οι θεωρίες μάθησης να καταλάβουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, δε χρησιμοποιούν *καθόλου* ή χρησιμοποιούν *λίγο* την Επίδειξη, με ποσοστό 6/10. Όσους τους βοήθησαν αρκετά οι θεωρίες μάθησης, χρησιμοποιούν *αρκετά* & *πολύ* συχνά την τεχνική της Επίδειξης, συγκεντρώνοντας σε αυτές τις τιμές το μεγαλύτερο ποσοστό 6/10, και αντιστοίχως, όσους τους βοήθησαν πολύ οι θεωρίες μάθησης, χρησιμοποιούν *αρκετά* & *πολύ* συχνά την Επίδειξη, με ποσοστό 7/10.

- Το επίπεδο γνώσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (p=0,051). Παρατηρείται ότι από αυτούς που γνωρίζουν λίγο τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, διαμοιράζονται και στις τέσσερις τιμές, αλλά αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων, δηλ. 5/20 που δε χρησιμοποιούν καθόλου την εκπαιδευτική τεχνική της Επίδειξης. Ενώ, από αυτούς που γνωρίζουν αρκετά τις εκπαιδευτικές τεχνικές, μόνο οι 2/20 δε χρησιμοποιούν καθόλου την Επίδειξη και από αυτούς που δηλώνουν ότι γνωρίζουν πολύ τις εκπαιδευτικές τεχνικές, η τιμή καθόλου συγκεντρώνει μηδενικό ποσοστό.
- Τη δυσκολία υπέρβασης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (p=0,044). Παρατηρείται ότι όσοι δυσκολεύονται πολύ στην υπέρβαση αυτών των εμποδίων, δε χρησιμοποιούν καθόλου την τεχνική της Επίδειξης, αυξάνοντας το ποσοστό αυτής της τιμής στους 5/20, που στις δύο προηγούμενες κατηγορίες ήταν σε χαμηλότερα επίπεδα.
- Τη δυσκολία προσαρμογής εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων (p=0,005). Παρατηρείται ότι όσοι δεν δυσκολεύονται να προσαρμόζουν εκπαιδευτικές τεχνικές στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, χρησιμοποιούν αρκετά & πολύ συχνά, με ποσοστό 12/20, την τεχνική της Επίδειξης. Ενώ, όσοι δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές τεχνικές, χρησιμοποιούν καθόλου & λίγο την Επίδειξη, με ποσοστό 11/20. Δηλαδή, παρατηρείται μια μετακίνηση από το καθόλου & λίγο της κατηγορίας που δυσκολεύονται, προς το αρκετά & πολύ για αυτούς που δεν δυσκολεύονται.

Ερώτ. Ν° 28.4: «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την Μελέτη Περίπτωσης;»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές χρησιμοποιούν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό την εκπαιδευτική τεχνική της Μελέτης Περίπτωσης. Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος εδώ είναι λίγο παραπλανητικός, δηλαδή κυμαίνεται  $\approx 3$  (δηλ. 1 = «Καθόλου», 2 = «Λίγο», 3 = «Αρκετά» < M.O. < 4 = «Πολύ»). Αυτό συμβαίνει λόγω της Τυπικής Απόκλισης που παρουσιάζει μεγάλη τιμή, εφόσον η διασπορά του πληθυσμού στην συγκεκριμένη απάντηση είναι μεγάλη (βλ. Γράφ. 27.4).



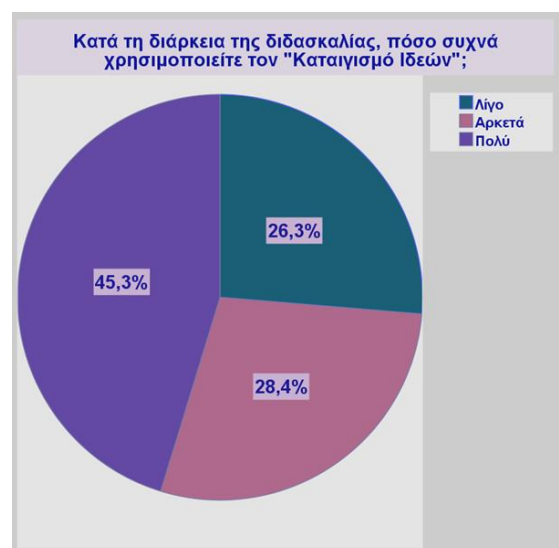
Γράφημα 27.4: Συχνότητα χρήσης Μελέτης Περίπτωσης

Συγκεκριμένα, το αμέσως επόμενο μεγάλο ποσοστό συγκεντρώνεται στην τιμή *αρκετά*, και υπάρχει ένα επίσης σημαντικό ποσοστό υποκειμένων που θεωρούν ότι την χρησιμοποιούν *λίγο*, ενώ ελάχιστο είναι το ποσοστό αυτών που απαντούν *καθόλου*. Ο βαθμός χρήσης λοιπόν, της εκπαιδευτικής τεχνικής «Μελέτη Περίπτωσης», βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων ( $p=0,047$ ). Παρατηρείται ότι όσοι γνωρίζουν πολύ τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν επίσης *πολύ* συχνά, με ποσοστό 6/10 την τεχνική της Μελέτης Περίπτωσης, και με το αμέσως μικρότερο ποσοστό 2/10 να βρίσκεται στην τιμή *αρκετά*. Ενώ, όσοι θεωρούν ότι γνωρίζουν *αρκετά* ή *λίγο* τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων, διαμοιράζονται κυρίως στις τιμές *πολύ*, *αρκετά* και *λίγο* με σχετικά ισάξια ποσοστά.
- Το εάν θεωρούν ότι η εκπαιδευτική τεχνική της Επίδειξης έχει συνήθως θετικά αποτελέσματα ( $p=0,018$ ). Παρατηρείται ότι όσοι θεωρούν ότι η εκπαιδευτική τεχνική της Μελέτης Περίπτωσης δεν έχει συνήθως θετικά αποτελέσματα, διαμοιράζονται σε όλα τα επίπεδα χρήσης της τεχνικής αυτής, με το επίπεδο *καθόλου* & *λίγο* να παρουσιάζει ποσοστό 7/20. Ενώ, όσοι θεωρούν ότι η Μελέτη Περίπτωσης έχει συνήθως θετικά αποτελέσματα, συγκεντρώνονται κατά πλειοψηφία, δηλ. 19/20, στο επίπεδο χρήσης της τεχνικής αυτής *αρκετά* & *πολύ*. Επεξηγηματικά, όποιος εμπιστεύεται ότι η τεχνική της Μελέτης Περίπτωσης θα φέρει θετικά αποτελέσματα, επιλέγει να τη χρησιμοποιεί και πιο συχνά.

Ερώτ. Ν° 28.5: «**Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τον Καταιγισμό Ιδεών;**»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές χρησιμοποιούν σε **πολύ ικανοποιητικό βαθμό την εκπαιδευτική τεχνική του Καταιγισμού Ιδεών**. Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος εδώ είναι παραπλανητικός, δηλαδή κυμαίνεται  $\approx 3,2$  (δηλ. 2 = «Λίγο», 3 = «Αρκετά» < Μ.Ο. < 4 = «Πολύ»). Αυτό συμβαίνει λόγω της Τυπικής Απόκλισης που παρουσιάζει μεγάλη τιμή, εφόσον η διασπορά του πληθυσμού στην συγκεκριμένη απάντηση είναι μεγάλη (βλ. Γράφ. 27.5).



**Γράφημα 27.5:** Συχνότητα χρήσης Καταιγισμού Ιδεών

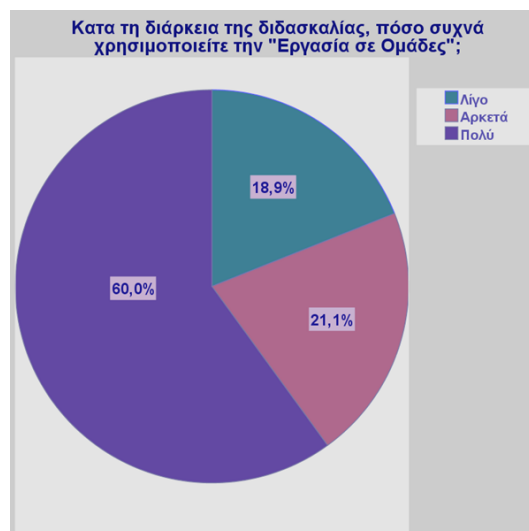
Ο βαθμός χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής «Καταιγισμός Ιδεών», από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, βρέθηκε να **έχει μια σχέση ανάλογη** με:



- Τις θεωρίες μάθησης ( $p=0,013$ ) και με τη χρήση των εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών ( $p=0,001$ ).

Ερώτ. Ν° 28.6: «**Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την Εργασία σε Ομάδες;**»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **χρησιμοποιούν κατά μεγάλη πλειοψηφία, σε πολύ υψηλό βαθμό, την εκπαιδευτική τεχνική της Εργασίας σε Ομάδες**. Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3,4$  (δηλ.  $3 = \text{«Αρκετά»} < \text{Μ.Ο.} < 4 = \text{«Πολύ»}$ ). Αυτό συμβαίνει λόγω της Τυπικής Απόκλισης που παρουσιάζει μεγάλη τιμή, εφόσον η διασπορά του πληθυσμού στην συγκεκριμένη απάντηση είναι μεγάλη (βλ. Γράφ. 27.6).



**Γράφημα 27.6:** Συχνότητα χρήσης Εργασίας σε Ομάδες

Ο βαθμός χρήσης λοιπόν, της εκπαιδευτικής τεχνικής «Εργασία σε Ομάδες» από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

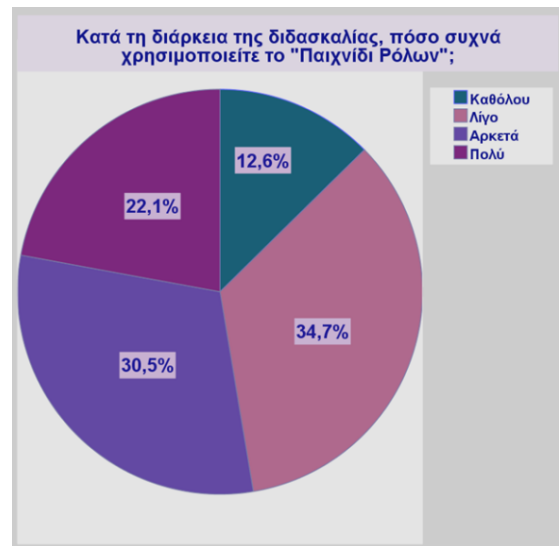
- Το Φύλο των υποκειμένων ( $p=0,002$ ). Παρατηρείται ότι οι άνδρες δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν *αρκετά & πολύ* συχνά την εκπαιδευτική τεχνική της Εργασίας σε Ομάδες, με ποσοστό 6/10. Ενώ, οι γυναίκες χρησιμοποιούν την Εργασία σε Ομάδες πολύ πιο συχνά από τους άνδρες, ανεβάζοντας τις τιμές *αρκετά & πολύ* στο ποσοστό 9/10.
- Την κατοχή Μεταπτυχιακού διπλώματος ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται πως όλα τα άτομα με Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, χρησιμοποιούν *αρκετά & πολύ* συχνά την τεχνική Εργασία σε Ομάδες, καθώς επίσης και τα άτομα που έχουν Μεταπτυχιακό μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων συγκεντρώνονται κατά πλειοψηφία στις τιμές *αρκετά & πολύ*, με ποσοστό 9/10. Ενώ, τα άτομα που δεν κατέχουν κάποιον Μεταπτυχιακό τίτλο, βρίσκονται στις ίδιες τιμές με αρκετά μικρότερο ποσοστό, σχεδόν 6/10.
- Το εάν θεωρούν ότι η εκπαιδευτική τεχνική της Εργασίας σε Ομάδες έχει συνήθως θετικά αποτελέσματα ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι όσοι θεωρούν ότι η Εργασία σε Ομάδες, δεν έχει συνήθως θετικά αποτελέσματα, διαμοιράζονται σε όλα τα επίπεδα χρήσης της τεχνικής αυτής με παρόμοιο ποσοστό. Ενώ, όσοι θεωρούν ότι η Εργασία σε Ομάδες έχει συνήθως θετικά αποτελέσματα, συγκεντρώνονται κατά πλειοψηφία, δηλ. 19/20, στο επίπεδο χρήσης της τεχνικής αυτής *πολύ*. Ας σημειωθεί λοιπόν, ότι όποιος εμπιστεύεται ότι η τεχνική αυτή θα φέρει θετικά αποτελέσματα, επιλέγει να τη χρησιμοποιεί και πιο συχνά.

Ο βαθμός χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνικής «Εργασία σε Ομάδες», από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, βρέθηκε να **έχει μια σχέση ανάλογη** με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- Γνωρίζουν τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ( $p=0,002$ ), τις θεωρίες μάθησης ( $p=0,000$ ) και με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών ( $p=0,000$ ).

Ερώτ. Ν° 28.7: «**Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Παιχνίδι Ρόλων;**»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό την εκπαιδευτική τεχνική του Παιχνιδιού Ρόλων**. Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 2,6$  (δηλ. 1 = «Καθόλου», 2 = «Λίγο» < Μ.Ο. < 3 = «Αρκετά» 4 = «Πολύ»). Εδώ ο Μ.Ο. μας δείχνει την κυριαρχούσα τάση, παρόλο που η Τυπική Απόκλιση παρουσιάζει μεγάλη τιμή, αφού η διασπορά του πληθυσμού στην συγκεκριμένη απάντηση είναι μεγάλη (βλ. Γράφ. 27.7).



**Γράφημα 27.7:** Συχνότητα χρήσης Παιχνιδιού Ρόλων

Ο βαθμός χρήσης του Παιχνιδιού Ρόλων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, βρέθηκε να **έχει εξάρτηση** με:

- Τις θεωρίες μάθησης ενήλικες ( $p=0,042$ ). Παρατηρείται ότι όσους τους βοήθησαν λίγο οι θεωρίες μάθησης να καταλάβουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, χρησιμοποιούν *λίγο* την τεχνική του Παιχνιδιού Ρόλων, με ένα σημαντικό ποσοστό 9/20 για την κατηγορία αυτή. Όσους τους βοήθησαν αρκετά οι θεωρίες μάθησης, χρησιμοποιούν *αρκετά & πολύ* συχνά το Παιχνίδι Ρόλων, συγκεντρώνοντας σε αυτές τις τιμές ποσοστό 11/20, και αναλόγως, όσους τους βοήθησαν πολύ οι θεωρίες μάθησης, χρησιμοποιούν επίσης *αρκετά & πολύ* συχνά την τεχνική αυτή, με λίγο μεγαλύτερο ποσοστό 12/20, με τη διαφορά όμως της μετακίνησης ενός μεγάλου ποσοστού υποκειμένων από το *αρκετά* προς το *πολύ*.
- Τη δυσκολία προσαρμογής κάποιων εκπαιδευτικών τεχνικών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Παρατηρείται ότι όσοι δεν δυσκολεύονται να προσαρμόσουν εκπαιδευτικές τεχνικές στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, χρησιμοποιούν *αρκετά & πολύ* συχνά, με ποσοστό 12/20, την τεχνική του Παιχνιδιού Ρόλων. Ενώ, όσοι δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, κατά

συντριπτική πλειοψηφία χρησιμοποιούν *καθόλου & λίγο* το Παιχνίδι Ρόλων, με ποσοστό 15/20. Δηλαδή, παρατηρείται μια μετακίνηση από το *καθόλου & λίγο* της κατηγορίας που δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές τεχνικές, προς το *«αρκετά & πολύ* για αυτούς που δεν δυσκολεύονται.

Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά συχνότητας χρήσης που συγκεντρώνει η κάθε εκπαιδευτική τεχνική:

ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	Εκπαιδευτικές Τεχνικές - Συχνότητα Χρήσης	«ΠΟΛΥ» (%)	«ΑΡΚΕΤΑ» (%)	ΣΥΝΟΛΟ (%)
1 <sup>η</sup>	Εργασία σε Ομάδες	60,0	21,1	<b>81,1</b>
2 <sup>η</sup>	Εμπλουτισμένη Εισήγηση	32,6	48,4	<b>81,0</b>
3 <sup>η</sup>	Καταιγισμός Ιδεών	45,3	28,4	<b>73,7</b>
4 <sup>η</sup>	Μελέτη Περίπτωσης	38,9	32,6	<b>71,5</b>
5 <sup>η</sup>	Προσομοίωση	30,5	36,8	<b>67,3</b>
6 <sup>η</sup>	Επίδειξη	24,2	32,6	<b>56,8</b>
7 <sup>η</sup>	Παιχνίδι Ρόλων	22,1	30,5	<b>52,6</b>

**Πίνακας 2:** Χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών κατά σειρά επιλογής και συχνότητας

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 29: *«Ποια εκπαιδευτική τεχνική έχετε κατά κύριο λόγο προσαρμόσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχει φέρει θετικά αποτελέσματα;»*

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές σημειώνουν εκείνες τις εκπαιδευτικές τεχνικές που έχουν προσαρμόσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους έχουν φέρει θετικά αποτελέσματα. **Οι κυριότερες εξ αυτών, σύμφωνα με τη σειρά επιλογής τους είναι: η Εργασία σε Ομάδες που την επέλεξαν οι 7/20, η Μελέτη Περίπτωσης που την επέλεξαν οι 5/20 και ο Καταιγισμός Ιδεών που τον επέλεξαν οι 3/20.** Ακολουθούν η Προσομοίωση, η Επίδειξη, το Παιχνίδι Ρόλων και η Εμπλουτισμένη Εισήγηση με παρόμοια μεταξύ τους ποσοστά σχεδόν 2/10. Ενώ, την Προβολή Βίντεο την επέλεξαν ελάχιστοι.

Αναλυτικά τα ποσοστά που συγκέντρωσε η κάθε τεχνική, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ με Θετικά Αποτελέσματα	ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ (%)
1 <sup>η</sup>	Εργασία σε Ομάδες	33,7
2 <sup>η</sup>	Μελέτη Περίπτωσης	24,2
3 <sup>η</sup>	Καταιγισμός Ιδεών	15,8
4 <sup>η</sup>	Προσομοίωση	10,5
5 <sup>η</sup>	Επίδειξη	9,5
6 <sup>η</sup>	Παιχνίδι Ρόλων	9,5
7 <sup>η</sup>	Εμπλουτισμένη Εισήγηση	8,4
8 <sup>η</sup>	Προβολή Βίντεο	3,2
9 <sup>η</sup>	Όλες	2,1
10 <sup>η</sup>	Καμιά	2,1

**Πίνακας 3:** Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές με θετικά αποτελέσματα κατά σειρά επιλογής

Ερώτηση Ν<sup>ο</sup> 30: «Υπάρχει κάποια εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιήσατε κατά το παρελθόν και σας δυσκόλεψε να την προσαρμόσετε στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές δηλώνουν με μεγάλη πλειοψηφία ότι κατά τον παρελθόν δεν έχουν δυσκολευτεί να προσαρμόσουν κάποια εκπαιδευτική τεχνική στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων τους. Αυτό φαίνεται και από το Μέσο Όρο που κυμαίνεται  $\approx 1,2$  (όπου. 1 = «Όχι» < Μ.Ο. < 2 = «Ναι») (βλ. Γράφ. 28).



**Γράφημα 28:** Δυσκολία προσαρμογής εκπ. τεχνικών με τις ανάγκες & δυνατότητες των εκπαιδευομένων

Παρά το μικρό αριθμό των υποκειμένων που απάντησαν θετικά, αξίζει να αναφερθούν ποιες είναι αυτές οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που χρησιμοποίησαν κατά το παρελθόν οι εκπαιδευτές ενηλίκων και ορισμένες από αυτές τους δυσκόλεψαν να τις προσαρμόσουν στις ανάγκες και στις δεξιότητες των εκπαιδευομένων τους. Η σειρά που παρατίθενται σχετίζεται με τη συχνότητα που

επέλεξαν την καθεμία εξ αυτών: **το Παιχνίδι Ρόλων, την Επίδειξη, την Προσομοίωση, τη Μελέτη Περίπτωσης, την Εργασία σε Ομάδες.**

Αναλυτικά τα ποσοστά που συγκέντρωσε η κάθε τεχνική, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

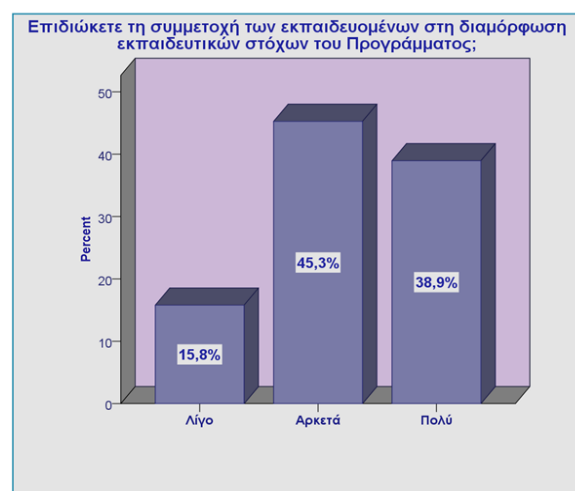
ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ με Αρνητικά Αποτελέσματα	ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ (%)
1 <sup>η</sup>	Παιχνίδι Ρόλων	34,8
2 <sup>η</sup>	Επίδειξη	26,1
3 <sup>η</sup>	Προσομοίωση	21,7
4 <sup>η</sup>	Μελέτη Περίπτωσης	13,0
5 <sup>η</sup>	Εργασία σε Ομάδες	13,0

**Πίνακας 4:** Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές με αρνητικά αποτελέσματα κατά σειρά επιλογής

#### 10.1.7. Διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος και ψυχολογικής διάστασης της ομάδας

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 31: «*Επιδιώκετε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του Προγράμματος;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές, **επιδιώκουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του Προγράμματος.** Ας σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3,2$  (δηλ. 3 = «Αρκετά» < Μ.Ο. < 4 = «Πολύ»), διότι υπάρχει ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν ότι τις γνωρίζουν *πολύ*, ενώ πολύ μικρό είναι το ποσοστό στην τιμή *λίγο* (βλ. Γράφ. 29).



**Γράφημα 29:** Επιδίωξη συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπ. στόχων

Ο βαθμός λοιπόν, που επιδιώκουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων, βρέθηκε να έχει εξαρτάται από:

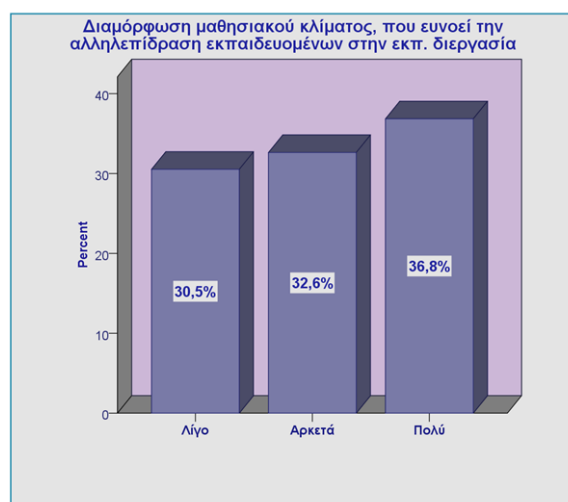
- Την κατοχή Μεταπτυχιακού διπλώματος ( $p=0,042$ ). Παρατηρείται ότι όσοι έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, είναι αυτοί που επιδιώκουν περισσότερο τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων.

και εξαρτάται ανάλογα με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- Γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων ( $p=0,000$ ) και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ( $p=0,000$ ).
- Αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο ( $p=0,003$ ). Παρατηρείται ότι τα άτομα που αξιολογούν λίγο το εκπαιδευτικό τους έργο, δηλώνουν ότι επιδιώκουν *λίγο*, με ποσοστό 10/20 και *αρκετά* με ποσοστό 10/20 τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Ενώ, στα άτομα που αξιολογούν συχνά το εκπαιδευτικό τους έργο, υπάρχει μία μετακίνηση προς το επίπεδο *αρκετά* με ποσοστό 9/20 προς το επίπεδο *πολύ* με ποσοστό 8/20. Το ίδιο συμβαίνει και στα άτομα που αξιολογούν πολύ συχνά το εκπαιδευτικό τους έργο, αφού σχεδόν 9/20 επιδιώκουν *αρκετά* και 10/20 *πολύ* τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 54).

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 32: «*Διαμορφώνετε μαθησιακό κλίμα που να ευνοεί την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές διαμορφώνουν *αρκετά* έως *πολύ* ικανοποιητικά μαθησιακό κλίμα που ευνοεί την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ας σημειωθεί ότι ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3$  (όπου 3 = «Αρκετά» και 4 = «Πολύ»), γιατί η Τυπική Απόκλιση είναι μεγάλη, καθώς υπάρχει σημαντικό ποσοστό ατόμων που επιλέγουν την τιμή *λίγο* και *αρκετά* (βλ. Γράφ. 30).



**Γράφημα 30:** Διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος ευνοϊκού για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης

Ο βαθμός λοιπόν, διαμόρφωσης μαθησιακού κλίματος που να ευνοεί την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Την κατηγορία του Επάγγελμα τους ( $p=0,042$ ). Παρατηρείται ότι οι Ιδιωτικοί Υπάλληλοι, με μεγάλη διαφορά από τους υπολοίπους, διαμορφώνουν ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα για την

ανάπτυξη αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, συγκεντρώνοντας στην τιμή *πολύ* το υψηλότερο ποσοστό, 14/20. Ακολουθούν οι Ελεύθεροι Επαγγελματίες, με ποσοστό 9/20 και αμέσως μετά οι Δημόσιοι Υπάλληλοι με ποσοστό 7/20. Η κατηγορία των Ανέργων έρχεται τελευταία στην τιμή αυτή, αγγίζοντας μόλις το ποσοστό των 3/20.

- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται πως τα άτομα με τη μικρότερη έως και καθόλου επαγγελματική εμπειρία στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διαμορφώνουν *σε μικρό βαθμό* μαθησιακό κλίμα που ευνοεί αυτήν την αλληλεπίδραση, με ποσοστό αρκετά υψηλό 13/20. Ενώ, τα άτομα με 4-6 έτη, διαμορφώνουν *σε ικανοποιητικό βαθμό* θετικό μαθησιακό κλίμα με ποσοστό 10/20 και τέλος τα άτομα με >7 χρόνια εμπειρίας, εξυψώνουν τη σπουδαιότητα της διαμόρφωσης ενός θετικού μαθησιακού κλίματος στο επίπεδο *πολύ*, με ποσοστό 12/20.
- Την κατοχή και το Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος ( $p=0,012$ ). Παρατηρείται ότι όσοι έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές, είναι αυτοί που επιδιώκουν περισσότερο τη διαμόρφωση ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, συγκεντρώνονται κατά μεγάλη πλειοψηφία, δηλ. 14/20, στην τιμή *πολύ* και στην τιμή *αρκετά* με ποσοστό 5/20, ενώ η τιμή *λίγο* παρουσιάζει ελάχιστο ποσοστό. Από την άλλη, όσοι δεν είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές, με τους περισσότερους να συγκεντρώνονται στο επίπεδο *λίγο* με ποσοστό 8/20, ενώ τα αμέσως μικρότερο ποσοστό 7/20 συγκεντρώνεται στο επίπεδο *αρκετά*.

Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι διαμορφώνουν μαθησιακό κλίμα ευνοϊκό για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων, βρέθηκε να **εξαρτάται ανάλογα** με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- Θεωρούν πως τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει, τους βοήθησαν να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου ( $p=0,026$ ).
- Γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων ( $p=0,001$ ).
- Γνωρίζουν τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Παρατηρείται ότι από αυτούς που δηλώνουν ότι γνωρίζουν λίγο τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι 5/10 δηλώνουν ότι διαμορφώνουν μαθησιακό κλίμα που ευνοεί *λίγο* την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων. Ενώ, από αυτούς που δηλώνουν ότι γνωρίζουν αρκετά τις εκπαιδευτικές τεχνικές, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές, με τους περισσότερους να συγκεντρώνονται στο επίπεδο *αρκετά* με ποσοστό 4/10 και από αυτούς που δηλώνουν ότι γνωρίζουν πολύ τις εκπαιδευτικές

τεχνικές, οι 6/10 δηλώνουν ότι διαμορφώνουν μαθησιακό κλίμα πολύ ευνοϊκό για την ύπαρξη αλληλεπίδρασης (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 55).

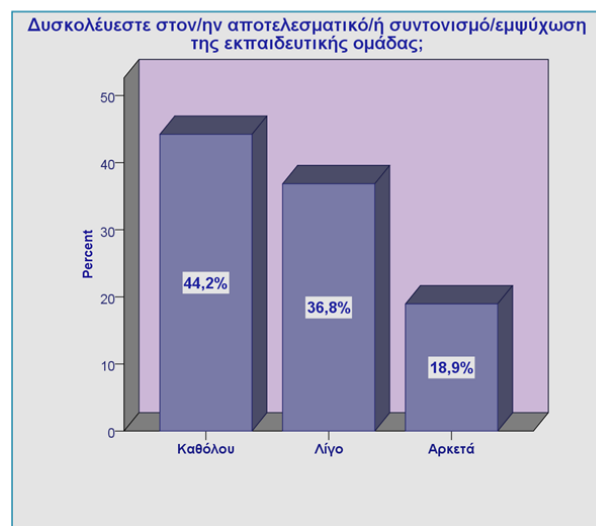
- Συμβάλουν στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται πως από αυτούς που συμβάλουν λίγο στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, όλοι δηλ. οι 10/10 δηλώνουν ότι διαμορφώνουν μαθησιακό κλίμα που ευνοεί λίγο την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων. Από αυτούς που συμβάλουν αρκετά στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, οι 7/10 δηλώνουν ότι διαμορφώνουν μαθησιακό κλίμα που ευνοεί αρκετά την αλληλεπίδραση αυτή, και αντιστοίχως, και από αυτούς που συμβάλουν πολύ στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, οι 8/10 δηλώνουν ότι διαμορφώνουν μαθησιακό κλίμα πολύ ευνοϊκό για την ύπαρξη αλληλεπίδρασης (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 56).

Απ' την άλλη μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη παρατηρείται με:

- Τη δυσκολία των υποκειμένων να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμπυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα ( $p=0,000$ ) και να διασυνδέουν το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους ( $p=0,000$ ).

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 33: «*Δυσκολεύεστε στο να συντονίζετε αποτελεσματικά και να εμπυχώνετε την εκπαιδευτική ομάδα;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές, κατά κύριο λόγο δεν δυσκολεύονται καθόλου να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμπυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα, αλλά υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός υποκειμένων που δυσκολεύονται λίγο. Αυτό φαίνεται και από το Μέσο Όρο που κυμαίνεται  $\approx 1,8$  (δηλ. 1 = «Καθόλου» < M.O. < 2 = «Λίγο», 3 = «Αρκετά») (βλ. Γράφ. 31).



**Γράφημα 31:** Δυσκολία συντονισμού & εμπύχωσης της εκπαιδευτικής ομάδας

Ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα της έρευνας, όταν προσπαθούν να συντονίσουν και να εμπυχώσουν την εκπαιδευτική ομάδα, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:



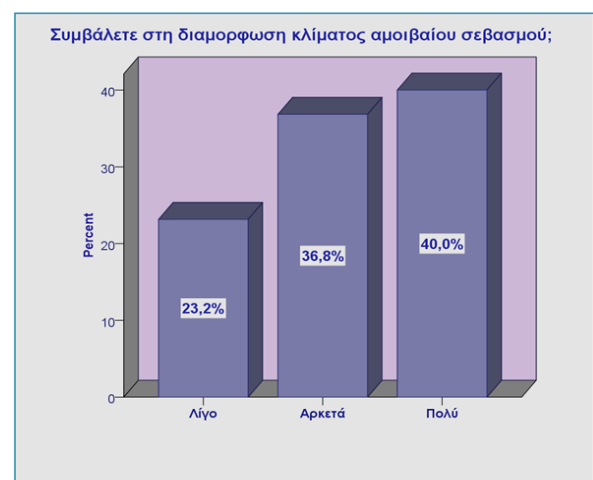
- Την Ηλικία των υποκειμένων (p=0,040). Συγκεκριμένα, τα άτομα <30, δηλώνουν ότι δυσκολεύονται *λίγο* στον συντονισμό και στην εμπύχωση της εκπαιδευτικής ομάδας, με ποσοστό 12/20 και το αμέσως επόμενο ποσοστό 5/10 είναι στο επίπεδο *αρκετά*. Ενώ, από τα άτομα ηλικίας 30-40, οι 10/20 δηλώνουν ότι δε δυσκολεύονται καθόλου, ενώ οι υπόλοιποι βρίσκονται στις τιμές *λίγο & αρκετά*, με τους περισσότερους βέβαια να βρίσκονται στην τιμή *λίγο*. Αναλόγως, από τα άτομα ηλικίας 41-50, οι 11/20, δηλώνουν ότι δε δυσκολεύονται καθόλου, ενώ οι υπόλοιποι βρίσκονται στις τιμές *λίγο & αρκετά*.
- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (p=0,000). Συγκεκριμένα, από τα άτομα που έχουν τη μικρότερη έως και καθόλου επαγγελματική εμπειρία, οι περισσότεροι δυσκολεύονται *αρκετά* στον συντονισμό και εμπύχωση της ομάδας, με ποσοστό 8/20, και υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός ατόμων που δυσκολεύονται *λίγο*, με ποσοστό 7/20. Ενώ, οι περισσότεροι που βρίσκονται στην κατηγορία 4-6 ετών επαγγελματικής εμπειρίας, συγκεντρώνονται στην τιμή *λίγο*, με ποσοστό 10/20, αλλά υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων 8/20 που δεν δυσκολεύονται καθόλου. Ενώ, τα άτομα με >7 έτη επαγγελματικής εμπειρίας, συγκεντρώνονται κατά συντριπτική πλειοψηφία στην τιμή καθόλου, με ποσοστό 14/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 57).
- Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος (p=0,014). Παρατηρείται πως όλα τα άτομα με Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, δε δυσκολεύονται *καθόλου*, με ποσοστό 16/20. Επίσης και τα άτομα που έχουν Μεταπτυχιακό αλλά όχι συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων συγκεντρώνονται οι περισσότεροι στην τιμή *καθόλου*, με ποσοστό 9/20 και οι 8/20 βρίσκεται στην τιμή *λίγο*. Ενώ, τα άτομα που δεν κατέχουν κάποιον Μεταπτυχιακό τίτλο διαμοιράζονται και στις τρεις κατηγορίες, με τους περισσότερους να δυσκολεύονται *λίγο*, με ποσοστό 8/20, αφήνοντας τις άλλες δύο τιμές *καθόλου* και *αρκετά* να συγκεντρώνουν ακριβώς ίσο ποσοστό 6/20 αντίστοιχα για την κάθε μία.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ (p=0,000). Παρατηρείται ότι όσοι έχουν την πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, δεν δυσκολεύονται *καθόλου* να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμπυχώνουν την ομάδα, με ποσοστό που ανέρχεται στους 16/20. Από την άλλη, όσοι δεν κατέχουν την πιστοποίηση, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές του βαθμού δυσκολίας, με τους περισσότερους να δυσκολεύονται *λίγο & αρκετά*, σε ποσοστό 14/20.

Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές θεωρούν ότι δυσκολεύονται να συντονίζουν και να εμπυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα, παρουσιάζει **μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη** με το βαθμό που οι ίδιοι:

- Γνωρίζουν τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (p=0,003). Παρατηρείται ότι όσοι θεωρούν ότι γνωρίζουν πολύ τις ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές, δηλώνουν με ποσοστό 14/20 ότι δεν δυσκολεύονται *καθόλου* να συντονίζουν και να εμψυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα. Όσοι θεωρούν ότι γνωρίζουν αρκετά τις εκπαιδευτικές αυτές τεχνικές, δυσκολεύονται *λίγο*, με ποσοστό 10/20 και δεν δυσκολεύονται *καθόλου* με ποσοστό 7/20. Ενώ, παρατηρείται μια μετακίνηση των όσων θεωρούν ότι γνωρίζουν λίγο τις εκπαιδευτικές τεχνικές, και στις τρεις τιμές του βαθμού δυσκολίας, με τους περισσότερους να βρίσκονται στην τιμή *λίγο* και ο αμέσως μικρότερος αριθμός ατόμων να βρίσκεται στην τιμή *αρκετά*, συγκεντρώνοντας και οι δύο τιμές μαζί ποσοστό 15/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 58).
- Συμβάλουν στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού (p=0,000). Όσοι συμβάλουν πολύ στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, δηλώνουν με υψηλό ποσοστό 15/20 ότι δεν δυσκολεύονται *καθόλου* να συντονίζουν και να εμψυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα. Όσοι συμβάλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, δυσκολεύονται *λίγο*, με μεγάλο ποσοστό 14/20. Ενώ, όσοι συμβάλουν σε μικρό βαθμό, οι περισσότεροι, δηλ. 13/20, συγκεντρώνονται στην τιμή *αρκετά* (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 59).
- Γνωρίζουν τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης (p=0,001) και τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων (p=0,001).
- Χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές τεχνικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (p=0,002).
- Δυσκολεύονται να ξεπερνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι (p=0,031).
- Διαμορφώνουν ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα, για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης (p=0,000).

Ερωτ. Ν° 34: «*Συμβάλετε στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **συμβάλουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού.** Ας σημειωθεί ότι ο Μέσος Όρος είναι  $\approx 3,2$  (δηλ.  $3 = \text{«Αρκετά»} < \text{Μ.Ο.} < 4 = \text{«Πολύ»}$ ), γιατί η Τυπική Απόκλιση είναι μεγάλη, καθώς υπάρχει μεγάλο ποσοστό ατόμων που επιλέγουν την τιμή *αρκετά* και ένα μικρότερο ποσοστό την τιμή *λίγο* (βλ. Γράφ. 32).



**Γράφημα 32:** Διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού

Η συμβολή λοιπόν, των εκπαιδευτών στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται πως τα άτομα με τη μικρότερη έως και καθόλου επαγγελματική εμπειρία στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, συμβάλουν *λίγο* στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, με ποσοστό 5/10. Ενώ, τα άτομα με 4-6 έτη, συμβάλουν *αρκετά* στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος, με ποσοστό 5/10 και τέλος, τα άτομα με πολλά χρόνια εμπειρίας >7, εξυψώνουν τη σπουδαιότητα της διαμόρφωσης ενός θετικού μαθησιακού κλίματος, στο επίπεδο *πολύ*, με ποσοστό 6/10.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ ( $p=0,001$ ). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, συγκεντρώνονται κατά μεγάλη πλειοψηφία στην κατηγορία *πολύ*, με ποσοστό 14/20 και στην κατηγορία *αρκετά*, με ποσοστό 5/20, ενώ η κατηγορία *λίγο* παρουσιάζει ελάχιστο ποσοστό. Από την άλλη, όσοι δεν είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, διαμοιράζονται και στις τρεις κατηγορίες, με τους περισσότερους να συγκεντρώνονται στο επίπεδο *αρκετά* με ποσοστό 8/20.

Ο βαθμός που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές συμβάλουν στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, **εξαρτάται ανάλογα** με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

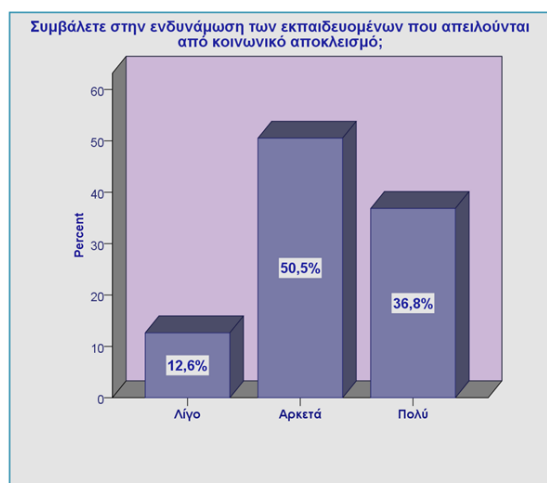
- Γνωρίζουν τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές ( $p=0,000$ ).
- Διαμορφώνουν μαθησιακό κλίμα, που ευνοεί την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία ( $p=0,000$ ).
- Γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ( $p=0,003$ ). Δηλαδή, όσοι γνωρίζουν λίγο τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων, συμβάλουν *λίγο* στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, με ποσοστό 10/20. Όσοι γνωρίζουν *αρκετά* τα χαρακτηριστικά αυτά, δηλώνουν ότι διαμορφώνουν κλίμα αμοιβαίου σεβασμού *αρκετά* και *πολύ* με ποσοστό 8/20 και στις δύο τιμές αντίστοιχα. Αντιστοίχως, όσοι γνωρίζουν *πολύ* τα χαρακτηριστικά αυτά, συμβάλουν *πολύ* στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, με ποσοστό 10/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 60).

Απ' την άλλη **μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη** παρατηρείται με:

- Τη δυσκολία διασύνδεσης του περιεχόμενου του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους ( $p=0,000$ ) και του αποτελεσματικού συντονισμού και εμψύχωσης της ομάδας ( $p=0,000$ ).

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 35: «*Συμβάλετε στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **συμβάλουν αρκετά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό**. Αυτό φαίνεται και από το Μέσο Όρο που κυμαίνεται  $\approx 3,2$  (δηλ. 1 = «Καθόλου», 2 = «Λίγο», 3 = «Αρκετά» < Μ.Ο. < 4 = «Πολύ»). Ας σημειωθεί επίσης ότι, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων που συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων (βλ. Γράφ. 33).



**Γράφημα 33:** Ενδυνάμωση εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό

Ο βαθμός ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό από τη μεριά των εκπαιδευτών ενηλίκων, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

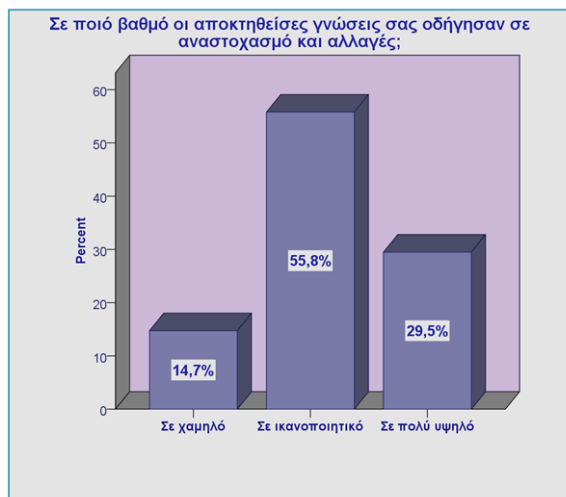
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ ( $p=0,007$ ). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, συμβάλουν *πολύ* στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, με ποσοστό που ανέρχεται στους 13/20 και *αρκετά* με ποσοστό 5/20. Αντίστροφα, όσοι δεν κατέχουν την πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, οι περισσότεροι, δηλ. 12/20 συμβάλουν *αρκετά*, και 6/20 συμβάλουν *πολύ*.
- Την παρακολούθηση κι άλλων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, μετά το πέρας του Προγράμματος ( $p=0,035$ ). Παρατηρείται ότι από αυτούς που δεν παρακολούθησαν άλλα επιμορφωτικά προγράμματα μετά το πέρας του Προγράμματος, οι 14/20 συμβάλουν *αρκετά* & *πολύ* στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, ενώ το ποσοστό σε αυτές τις τιμές ανεβαίνει γ' αυτούς που παρακολούθησαν κι άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, στους 18/20.
- Το βαθμό διερεύνησης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ( $p=0,000$ ). Συγκεκριμένα, από αυτούς που διερευνούν σε μέτριο βαθμό τα εμπόδια αυτά, οι 14/20 δηλώνουν ότι συμβάλουν *λίγο* στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό. Ενώ, από αυτούς που θεωρούν ότι διερευνούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα εμπόδια αυτά, οι 16/20 δηλώνουν ότι συμβάλουν *αρκετά* στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων και από αυτούς που διερευνούν πλήρως τα εμπόδια αυτά, οι 17/20 δηλώνουν ότι συμβάλουν *πολύ* (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 61).

- Το βαθμό που άλλαξε η άποψη που είχαν τα υποκείμενα της έρευνας για το «στερεότυπο του καλού δασκάλου» ( $p=0,037$ ). Παρατηρείται ότι σε όσους πραγματοποιήθηκε σε πολύ υψηλό βαθμό η μεταβολή της άποψης σχετικά με το «στερεότυπο του καλού δασκάλου», δηλώνουν ότι συμβάλουν *πολύ* στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, με ποσοστό 9/20 και ότι συμβάλουν *αρκετά* με ποσοστό 8/20. Ενώ, σε όσους πραγματοποιήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η μεταβολή της άποψης αυτής, δηλώνουν με μεγάλο ποσοστό σχεδόν 13/20, ότι συμβάλουν επίσης *αρκετά* στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων. Άξιο ερμηνείας είναι το αποτέλεσμα που βγαίνει για όσους πραγματοποιήθηκε σε χαμηλό βαθμό η μεταβολή της άποψης αυτής, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό, δηλ. 11/20, απάντησαν ότι συμβάλουν *πολύ* και 7/20 απάντησαν *αρκετά*.

#### 10.1.8. Μεταβολή στάσεων / πεποιθήσεων / τρόπου διδασκαλίας

Ερώτ. Ν° 36: «*Σε ποιο βαθμό οι γνώσεις που αποκτήσατε οδήγησαν σε αναστοχασμό των προγενέστερων αντιλήψεων και ενδεχομένως στην απόφαση για αλλαγές;*»

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές επηρεάστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό από τις γνώσεις που απέκτησαν από το πρόγραμμα και οδηγήθηκαν σε αναστοχασμό των πρότερων αντιλήψεων τους και στην απόφαση για αλλαγές. Αυτό φαίνεται και από το Μέσο Όρο που κυμαίνεται  $\approx 3,1$  (δηλ. 1 = «Καθόλου», 2 = «Σε χαμηλό», 3 = «Σε ικανοποιητικό» < Μ.Ο. < 4 = Σε πολύ υψηλό») (βλ. Γράφ. 34).



**Γράφημα 34:** Βαθμός που οι αποκτηθείσες γνώσεις οδήγησαν σε αναστοχασμό & αλλαγές

Ο βαθμός που οι αποκτηθείσες γνώσεις από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, οδήγησαν τα υποκείμενα της έρευνας σε αναστοχασμό και αλλαγές, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Την παρακολούθηση κι άλλων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, μετά το πέρας του Προγράμματος ( $p=0,007$ ). Παρατηρείται ότι από αυτούς που δεν παρακολούθησαν έπειτα

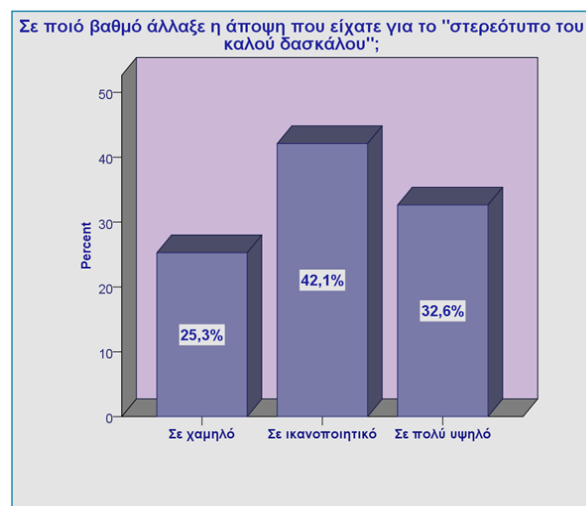
άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, οι 11/20 οδηγήθηκαν σε αναστοχασμό και σε αλλαγές των προγενέστερων αντιλήψεών τους σε *ικανοποιητικό* βαθμό και οι 7/20 οδηγήθηκαν σε *χαμηλό* βαθμό. Αντίστροφα, από αυτούς που παρακολούθησαν κι άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, οι 11/20 οδηγήθηκαν σε αναστοχασμό και σε αλλαγές των προγενέστερων αντιλήψεών τους σε *ικανοποιητικό* βαθμό και οι 7/20 οδηγήθηκαν σε *πολύ υψηλό* βαθμό.

- Το συσχετισμό γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν από το Πρόγραμμα, με τις ανάγκες του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων ( $p=0,015$ ). Παρατηρείται ότι τα άτομα που θεωρούν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν σχετίζονται σε χαμηλό βαθμό με τις ανάγκες του ρόλου τους, δηλώνουν ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις, τους οδήγησαν σε *ικανοποιητικό* βαθμό σε αναστοχασμό των πρότερων αντιλήψεών τους και στην απόφαση για αλλαγές, με ποσοστό 11/20, και σε *χαμηλό*, με ποσοστό 5/20. Ενώ, τα άτομα που θεωρούν ότι υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων που απέκτησαν με τις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων σε *ικανοποιητικό* βαθμό, τους οδήγησαν σε *ικανοποιητικό* βαθμό, με ποσοστό 13/20 και σε *πολύ υψηλό*, με ποσοστό 5/20, και για τα άτομα που θεωρούν ότι υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων που απέκτησαν με τις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων σε *υψηλό* βαθμό, τα ποσοστά των τιμών σε *ικανοποιητικό* και σε *πολύ υψηλό* σχεδόν αντιστρέφονται, δηλαδή παίρνουν τα ποσοστά 8/20 και 11/20 αντίστοιχα (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 62).
- Το κατά πόσον το Πρόγραμμα αυξάνει την ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων στην αγορά εργασίας ( $p=0,034$ ). Παρατηρείται ότι τα άτομα που θεωρούν ότι το Πρόγραμμα αυτό αυξάνει σε χαμηλό βαθμό την ανταγωνιστικότητά τους, δηλώνουν ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις, τους οδήγησαν σε *ικανοποιητικό* & σε *πολύ υψηλό* βαθμό σε αναστοχασμό και στην απόφαση για αλλαγές, με ποσοστό 14/20, και σε *χαμηλό*, με ποσοστό 6/20. Ενώ, τα άτομα που θεωρούν ότι το Πρόγραμμα αυξάνει σε *ικανοποιητικό* και σε *υψηλό* βαθμό την ανταγωνιστικότητά τους, συγκεντρώνονται κατά πλειοψηφία στις τιμές σε *ικανοποιητικό* & σε *πολύ υψηλό* βαθμό, με τα ποσοστά τους να κυμαίνονται περίπου 18-19 /20.
- Τις θεωρίες μάθησης, οι οποίες τους βοήθησαν να καταλάβουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες ( $p=0,019$ ). Παρατηρείται πως όταν τα υποκείμενα της έρευνας λαμβάνουν υπόψη τους τις θεωρίες μάθησης στην κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, τότε παρατηρείται η δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για αναστοχασμό των πρότερων αντιλήψεων τους, που έχει σαν αποτέλεσμα την απόφαση τους να πραγματοποιήσουν αλλαγές στο διδακτικό τους έργο.

Ερώτ. Ν° 37: «*Η άποψη που είχατε στο μυαλό σας για το στερεότυπο του καλού δασκάλου» πριν την παρακολούθηση του Προγράμματος είναι ίδια με την άποψή σας σήμερα;*»

Η άποψη που είχαν οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **σχετικά με το «στερεότυπο του καλού δασκάλου» άλλαξε σε ικανοποιητικό βαθμό**. Αυτό φαίνεται και από το Μέσο Όρο που κυμαίνεται  $\approx 3$  (δηλ. 1 = «Καθόλου», 2 = «Σε χαμηλό», 3 = «Σε ικανοποιητικό»  $\approx$  M.O. < 4 = Σε πολύ υψηλό») (βλ. Γράφ. 35).

Ο βαθμός που μεταβλήθηκε η άποψη των εκπαιδευτών σχετικά με το «στερεότυπο του καλού δασκάλου» βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:



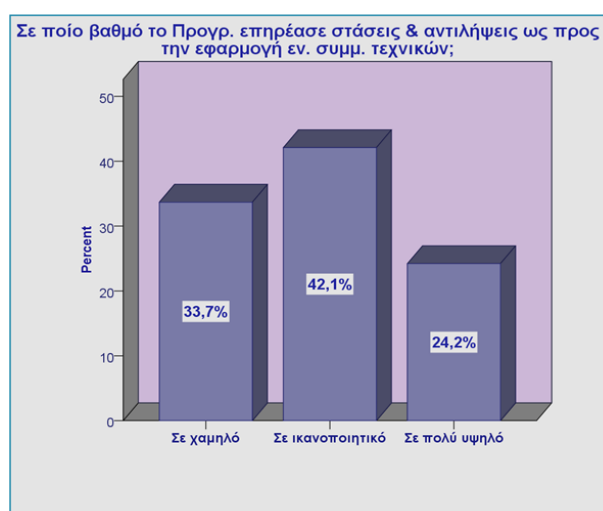
**Γράφημα 35:** Βαθμός μεταβολής της άποψης για το στερεότυπο 'του καλού δασκάλου'

- Την κατοχή Μεταπτυχιακού διπλώματος ( $p=0,010$ ). Παρατηρείται ότι όσοι έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι η άποψή τους σχετικά με το «στερεότυπο του καλού δασκάλου» άλλαξε σε *χαμηλό* βαθμό, με ποσοστό 11/20 και σε *ικανοποιητικό & υψηλό* βαθμό, με ποσοστό 9/20. Από την άλλη, όσοι έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα, αλλά μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι η άποψή τους αυτή μεταβλήθηκε σε *ικανοποιητικό & σε υψηλό* βαθμό, με ποσοστό 15/20. Επίσης, όσοι δεν κατέχουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, αυξάνουν το ποσοστό των τιμών αυτών συνολικά, στους 18/20.
- Τα Έτη Επαγγελματικής τους Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ( $p=0,004$ ). Συγκεκριμένα, από τα άτομα που έχουν τη μικρότερη έως και καθόλου επαγγελματική εμπειρία στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι η άποψή τους άλλαξε σε *πολύ υψηλό* βαθμό, με ποσοστό 10/20 και σε *ικανοποιητικό*, με ποσοστό 8/20. Ενώ, οι περισσότεροι που βρίσκονται στην κατηγορία 4-6 ετών επαγγελματικής εμπειρίας, διαμοιράζονται και στις τρεις τιμές με τους περισσότερους να συγκεντρώνονται στην τιμή σε *ικανοποιητικό*, με ποσοστό 9/20. Τέλος, τα άτομα με >7 έτη επαγγελματικής εμπειρίας, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι η άποψή τους άλλαξε σε *χαμηλό* βαθμό, με ποσοστό 9/20 και σε *ικανοποιητικό*, με ποσοστό 8/20.
- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ ( $p=0,000$ ). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι η άποψή τους σχετικά με το

«στερεότυπο του καλού δασκάλου» άλλαξε σε χαμηλό βαθμό, με ποσοστό 12/20 και σε ικανοποιητικό, με ποσοστό 6/20. Από την άλλη, όσοι δεν κατέχουν την πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, οι περισσότεροι, δηλ. 9/20 δηλώνουν ότι η άποψή τους μεταβλήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό και 8/20 σε πολύ υψηλό (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 63).

Ερώτ. Ν<sup>ο</sup> 38: «*Η παρακολούθηση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων επηρέασε τη στάση και τις αντιλήψεις σας ως προς την εφαρμογή των ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών;*»

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευθέντων εκπαιδευτών επηρεάστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό ως προς την εφαρμογή ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών. Αυτό φαίνεται και από το Μέσο Όρο που κυμαίνεται  $\approx 2,9$  (δηλ. 1 = «Καθόλου», 2 = «Σε χαμηλό» < Μ.Ο. < 3 = «Σε ικανοποιητικό» 4 = Σε πολύ υψηλό») (βλ. Γράφ. 36).



**Γράφημα 36:** Βαθμός αλλαγής στάσεων & αντιλήψεων ως προς την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Ο βαθμός που το Πρόγραμμα επηρέασε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποκειμένων ως προς την εφαρμογή των ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών, βρέθηκε να έχει εξάρτηση με:

- Το Φύλο των υποκειμένων ( $p=0,050$ ). Οι άνδρες δηλώνουν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους ως προς την εφαρμογή ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών μετά την παρακολούθηση του Προγράμματος επηρεάστηκαν σε ικανοποιητικό & σε πολύ υψηλό βαθμό, με ποσοστό 11/20. Ενώ, οι γυναίκες δηλώνουν ότι μεταβλήθηκαν οι απόψεις τους ακόμη περισσότερο, ανεβάζοντας τις τιμές αυτές σε ποσοστό 15/10.
- Την κατοχή και το Θέμα – Τίτλο του Μεταπτυχιακού διπλώματος ( $p=0,002$ ). Παρατηρείται ότι όσοι έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι περισσότεροι με ποσοστό 12/20, δηλώνουν ότι το Πρόγραμμα επηρέασε τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους ως προς την εφαρμογή ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών σε χαμηλό βαθμό. Επίσης, όσοι



δεν κατέχουν κάποιον Μεταπτυχιακό τίτλο, συγκεντρώνονται με σχεδόν ίδια ποσοστά, δηλ. 9/20 στην τιμή σε *χαμηλό* και 8/20 στην τιμή σε *ικανοποιητικό* βαθμό. Από την άλλη, όσοι έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα, αλλά μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι οι απόψεις τους αυτές μεταβλήθηκαν σε *ικανοποιητικό* & σε *υψηλό* βαθμό, με πολύ υψηλό ποσοστό 17/20 (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 64).

- Την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ ( $p=0,005$ ). Παρατηρείται ότι όσοι είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι το Πρόγραμμα επηρέασε τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους ως προς την εφαρμογή ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών σε *χαμηλό* βαθμό, με ποσοστό 12/20, και οι τιμές σε *ικανοποιητικό* & σε *πολύ υψηλό* βαθμό, συγκεντρώνουν συνολικά ποσοστό 8/20. Από την άλλη, όσοι δεν κατέχουν την πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, οι περισσότεροι, δηλ. 15/20 δηλώνουν ότι οι απόψεις τους μεταβλήθηκαν σε *ικανοποιητικό* & σε *πολύ υψηλό* βαθμό (βλ. Παράρτ. 2, Γράφ. 65).

Επίσης, διαπιστώνεται μια **σχέση ανάλογη** του βαθμού μεταβολής των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτών, με το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- Γνωρίζουν τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές ( $p=0,000$ ) και τις χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ( $p=0,000$ ).
- Διερευνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ( $p=0,025$ ) και συμβάλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό ( $p=0,020$ ).

## Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία είναι πολύτιμα για τον ερευνητή, καθώς έχουν άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχε θέσει εξ αρχής της εργασίας. Για να εξαχθούν τα παραπάνω αποτελέσματα, έγινε μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση των δεδομένων, ώστε να βρεθούν οι συχνότητες των απαντήσεων και οι τυχόν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Σχετικά με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και γραφήματα, για την εύκολη ερμηνεία αυτών από τη μεριά των ενδιαφερομένων της έρευνας. Η δομή του κεφαλαίου αυτού, στηρίχθηκε στη δομή του ερωτηματολογίου και συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευομένων (δημογραφικά χαρακτηριστικά), τις σπουδές – επιμορφώσεις αυτών, τους λόγους συμμετοχής και τη "γενική" εντύπωση τους για το Πρόγραμμα, τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν, την εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, τη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος, τη ψυχολογική διάσταση της ομάδας και τη μεταβολή των στάσεων, των πεποιθήσεων και του τρόπου διδασκαλίας τους.

Εφόσον ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, το επόμενο στάδιο που ακολουθεί περιλαμβάνει την εξαγωγή συμπερασμάτων και μια συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων αυτών που προέκυψαν από την έρευνά μας, με άλλες έρευνες ή απόψεις σημαντικών μελετητών του πεδίου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

### **11.1. Παρουσίαση συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα**

Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί μία προσπάθεια εξαγωγής και καταγραφής των συμπερασμάτων της έρευνας. Τα συμπεράσματα αυτά βασίζονται στα πέντε ερευνητικά ερωτήματα που αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας. Τοιουτοτρόπως, και η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας θα γίνει ανά ερευνητικό ερώτημα.

#### **11.1.1. Ερευνητικό ερώτημα 1<sup>ο</sup>**

*«Οι λόγοι που ώθησαν τους συμμετέχοντες στην παρακολούθηση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων»*

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές του Προγράμματος κατέταξαν κατά σειρά σπουδαιότητας τους λόγους συμμετοχής τους στο Πρόγραμμα αυτό ως εξής:

- **Απόκτηση της βεβαίωση συμμετοχής**, που πιστοποιούσε την παρακολούθηση από μέρους τους (οι γυναίκες φαίνεται πως θεωρούν το συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής πιο σπουδαίο συγκριτικά με τους άνδρες).
- **Ενίσχυση των εκπαιδευτικών και προσωπικών ικανοτήτων τους**, που αποτελεί τον βασικό σκοπό της υλοποίησης του Προγράμματος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύεται ότι περισσότερο οι γυναίκες από τους άνδρες, δηλώνουν ότι ο συγκεκριμένος λόγος αποτέλεσε κίνητρο γι' αυτές, ώστε να συμμετέχουν στο Πρόγραμμα. Επίσης, ρόλο έπαιξε και η ηλικία των υποκειμένων, καθώς τα άτομα ηλικίας πάνω από 41 ετών, θεωρούν τον λόγο αυτόν μεγάλης ή υψίστης σπουδαιότητας.
- **Ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να οργανώνουν πιο αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό τους έργο**, που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του Προγράμματος. (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης). Αυτός ο λόγος συμμετοχής, αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο περισσότερο για τους άνδρες.
- **Περεταίρω επιστημονική εξειδίκευση.**

Τον λόγο αυτόν τον επέλεξαν με διαφορά οι Δημόσιοι Υπάλληλοι από τις υπόλοιπες κατηγορίες επαγγελματιών, επίσης, όσοι κατείχαν Μεταπτυχιακό δίπλωμα αλλά μη συναφές με την Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλλά και τα άτομα που κατείχαν την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ.

➤ **Επειδή δεν είχε καμία οικονομική επιβάρυνση.**

Τα άτομα που επέλεξαν τον συγκεκριμένο λόγο ως πολύ σημαντικό ήταν τα άτομα μικρότερης ηλικίας, ενώ τα άτομα ηλικίας πάνω από 41, κατά μεγάλη πλειοψηφία, δεν τον επέλεξαν καθόλου.

➤ **Τέλος, οι επιλογές η βελτίωση κοινωνικών και επαγγελματικών επαφών, επειδή ένα μεγάλο μέρος συναδέλφων θα το παρακολουθούσε και η εποικοδομητική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου** παρέμειναν σε χαμηλά επίπεδα επιλογής από τη μεριά των συμμετεχόντων.

### 11.1.2. Ερευνητικό ερώτημα 2<sup>ο</sup>

*α) «Η ενίσχυση των γνώσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τα θεωρητικά ζητήματα του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων»*

Συμπεραίνεται ότι, οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές σε γενικές γραμμές, **ενίσχυσαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις γνώσεις τους πάνω στα θεωρητικά ζητήματα του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.**

Αναλυτικότερα, το επίπεδο γνώσεων των βασικών θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, των χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτή ενηλίκων, των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης, των μεθόδων και τεχνικών που ενισχύουν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων κ.α., παραμένουν ως ένα βαθμό μετέωρα για τους εκπαιδευτές που εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εντάσσεται στο προσωπικό και επαγγελματικό ενδιαφέρον του καθενός το επίπεδο απόκτησης, αναβάθμισης και εξειδίκευσης των γνώσεων του πάνω στους βασικούς όρους και επιταγές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ακολούθως, γίνεται λόγος των διαπιστώσεων που συνέβαλαν ώστε να παραχθεί το παραπάνω συμπέρασμα. Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές λοιπόν, θεωρούν ότι:

- ✚ Γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ικανοποιητικό βαθμό.

Το επίπεδο της γνώσης αυτών των κριτηρίων του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, δείχνει να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι η κατηγορία του επαγγέλματος των συμμετεχόντων, όπου σημειώνεται ότι οι Ιδιωτικοί Υπάλληλοι γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά σε καλύτερο επίπεδο από άλλου είδους επαγγέλματα. Επίσης, τα Έτη Επαγγελματικής Δραστηριοποίησης στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπου παρατηρείται ότι όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας, οι εκπαιδευτές ενηλίκων γνωρίζουν και σε μεγαλύτερο βαθμό τα χαρακτηριστικά που πρέπει να συγκεντρώνονται, ώστε να διαμορφώνουν την «εικόνα» ενός εκπαιδευτή ενηλίκων. Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων με Μεταπτυχιακό Τίτλο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή με την κατοχή της Πιστοποίησης του ΕΚΕΠΙΣ, είναι ξεκάθαρο ότι γνωρίζει τον ρόλο που πρέπει διαδραματίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους, που δεν έχουν λάβει τέτοιου είδους εξειδικεύσεις.

- ✚ Γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Εκτενέστερα, ο βαθμός γνώσης των προϋποθέσεων αυτών από τη μεριά των εκπαιδευτών ενηλίκων εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτών ενηλίκων, τόσο θεωρούν ότι γνωρίζουν και σε καλύτερο βαθμό τις προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Επίσης, όσοι κατέχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ή είχαν συμμετάσχει σε άλλα Προγράμματα Κατάρτισης με σκοπό να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου, ή είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από το ΕΚΕΠΙΣ, δηλώνουν ότι γνωρίζουν τις προϋποθέσεις που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο σε σχέση με τους υπόλοιπους που δεν εντάσσονται σε αυτές τις ομάδες.

- ✚ Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο κατέχει εξέχουσα θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα από τα πρακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που χρειάζεται όμως τις θεωρητικές γνώσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων για να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην ομαλή και αβίαστη απόκτηση νέων γνώσεων και στην δημιουργική συνεργατική μάθηση αποτελεί το «εκπαιδευτικό συμβόλαιο», που, όπως προαναφέρθηκε, για τους περισσότερους εκπαιδευτές ενηλίκων φαίνεται να είναι πολύ σημαντικό.

- ✚ οι θεωρίες μάθησης, αποτελούν σημαντικό κομμάτι των βασικών θεωρητικών ζητημάτων του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς η επαρκής γνώση των βασικών

χαρακτηριστικών της καθημιάς από αυτές αποτελεί σημαντική συμβολή στην κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Αναλυτικότερα, από τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεραίνεται ότι το επίπεδο γνώσης των θεωριών μάθησης από τους εκπαιδευτές ενηλίκων δείχνει να εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Συγκεκριμένα, τα άτομα με 4-6 έτη επαγγελματικής δραστηριοποίησης στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εξυψώνουν τη σπουδαιότητα των θεωριών μάθησης σε πολύ υψηλό επίπεδο. Επίσης, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων που θεωρούν ότι η συμβολή των θεωριών μάθησης στον τρόπο που καταλαβαίνουν οι ενήλικες ήταν πολύτιμη, δηλώνουν ότι απέκτησαν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις από το Πρόγραμμα, δηλαδή η θεωρία απέκτησε και πρακτική εφαρμογή, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στον ρόλο που έχουν αναλάβει, γνωρίζουν πολύ τις προϋποθέσεις που μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, γνωρίζουν πολύ και χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και δεν δυσκολεύονται να τις προσαρμόσουν στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων τους, μπορούν να σχεδιάσουν άρτια μια εκπαιδευτική ενότητα, διερευνούν πολύ τα μαθησιακά εμπόδια και οι αποκτηθείσες γνώσεις τους οδήγησαν σε αναστοχασμό των προγενέστερων αντιλήψεων τους και στην απόφαση για αλλαγές σε υψηλό βαθμό.

✚ Γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ικανοποιητικό βαθμό.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεραίνεται ότι αυτοί που γνωρίζουν σε υψηλότερο βαθμό τις εκπαιδευτικές τεχνικές, είναι οι άνδρες και είναι άτομα που: ηλικιακά βρίσκονται μεταξύ 30-40 ετών, έχουν πολλά έτη επαγγελματικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές, είναι πιστοποιημένοι ως εκπαιδευτές ενηλίκων από το ΕΚΕΠΠΣ και παρακολούθησαν κι άλλα επιμορφωτικά προγράμματα μετά το πέρας του Προγράμματος αυτού.

Επίσης, αναφορικά με τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που πρέπει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, παρατηρείται μια σχέση ανάλογη με τις γνώσεις του πάνω στα θεωρητικά ζητήματα του πεδίου. Δηλαδή, όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων γνωρίζουν πολύ τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, τότε αντιλαμβάνονται βαθύτερα και το συσχετισμό του περιεχομένου του Προγράμματος με τις ανάγκες του ρόλου τους και γνωρίζουν και σε μεγαλύτερο βαθμό τα χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, τις θεωρίες μάθησης, τη σημασία της διαμόρφωσης ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος προς την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης

μεταξύ των εκπαιδευομένων, τη σημασία της συμβολής τους στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού.

**β) «Η ανάπτυξη ικανοτήτων που τους βοήθησαν στην πρακτική εφαρμογή τους»**

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές **ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις ικανότητες που χρειάζονται, ώστε να εφαρμόσουν στην πράξη, τα θεωρητικά ζητήματα του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων**, τα οποία κάθε εκπαιδευτής θα πρέπει να τα γνωρίζει, να τα ενστερνίζεται και φυσικά να τα εφαρμόζει σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου.

Ακολούθως, γίνεται λόγος των διαπιστώσεων που συνέβαλαν ώστε να παραχθεί το παραπάνω συμπέρασμα:

- ✚ Επιδιώκουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του Προγράμματος, στο οποίο συμμετέχουν.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτές που επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων τους, κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές. Επίσης, δείχνουν να έχουν πλήρη συνείδηση του ρόλου και των χαρακτηριστικών τους, ως εκπαιδευτές ενηλίκων, να γνωρίζουν εις βάθος τις προϋποθέσεις, που μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και να αξιολογούν πολύ συχνά το εκπαιδευτικό τους έργο.

- ✚ Συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος ευνοϊκού για την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός διαμόρφωσης ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος, εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες. Συγκεκριμένα, τα άτομα που εξυψώνουν τη σπουδαιότητα της διαμόρφωσης ενός θετικού μαθησιακού κλίματος για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων, κατά κύριο λόγο προέρχονται από την κατηγορία των Ιδιωτικών Υπαλλήλων και ακολουθούν οι Ελεύθεροι Επαγγελματίες – Αυτοαπασχολούμενοι, ή έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές και ακολουθούν όσοι έχουν κάποιον Μεταπτυχιακό Τίτλο σε οποιοδήποτε άλλον τομέα, ή τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει τους βοήθησαν να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, τα άτομα που συμβάλουν πολύ στη

διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού έχουν πολλά έτη επαγγελματικής εμπειρίας στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ή είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από το ΕΚΕΠΙΣ.

- ✚ Αξιολογούν σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο το εκπαιδευτικό τους έργο και διερευνούν επίσης σε ικανοποιητικό επίπεδο τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Διαπιστώνεται, ότι ο βαθμός που διερευνούνται από τους εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές τα εμπόδια αυτά, αναπτύσσει μια σχέση ανάλογη με άλλους παράγοντες. Πιο αναλυτικά λοιπόν, όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων διερευνούν πλήρως τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, τότε αυτή η ικανότητα τους έχει ενισχυθεί πολύ και από την παρακολούθηση προηγούμενων Προγραμμάτων Επιμόρφωσης.

- ✚ Το είδος των γνώσεων που απέκτησαν αποτελεί ένα συνδυασμό θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, θέμα μείζονος σημασίας, καθώς οι νέες γνώσεις, για να έχουν αξία, θα πρέπει να αποκτούν και πρακτική εφαρμογή.

Όπως επισημαίνεται και στην έρευνα της Γ. Παπακωνσταντίνου (2012: 112) οι περισσότεροι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές βλέπουν θετικά τα στοιχεία εκείνα του Προγράμματος, που το διαφοροποιούν από τα άλλα, όπως είναι η μικτή μέθοδος διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές τεχνικές για τις οποίες γίνεται λόγος στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.

### 11.1.3. Ερευνητικό ερώτημα 3<sup>ο</sup>

*α) «Ο βαθμός που οι εκπαιδευτές ενηλίκων εφαρμόζουν ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετά την παρακολούθηση του συγκεκριμένου Προγράμματος»*

Γενικότερα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, προκύπτει ότι οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές, σε γενικές γραμμές, **εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό επίπεδο ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές**, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι πολλοί από τους εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν πολύ τις τεχνικές αυτές, κατέχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές, είτε είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από το ΕΚΕΠΙΣ. Επίσης, γνωρίζουν πλήρως τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, γνωρίζουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τις θεωρίες μάθησης, δεν δυσκολεύονται να προσαρμόζουν εκπαιδευτικές τεχνικές στις ανάγκες και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων, δε δυσκολεύονται να συντονίζουν και να εμπυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα και οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών μεταβλήθηκαν σε υψηλό βαθμό.

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές κατέταξαν με την ακόλουθη σειρά προτίμησης τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- **«Εργασία σε Ομάδες»**, όπου κατά συντριπτική πλειοψηφία όσοι την επέλεξαν, την χρησιμοποιούν πολύ συχνά. Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας, την χρησιμοποιούν περισσότερο οι άντρες, και την επιλέγουν όλοι όσοι έχουν με Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές, και αρκετοί από αυτούς που έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλο αντικείμενο. Είναι ξεκάθαρο ότι την τεχνική «Εργασία σε Ομάδες» την επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό, τα άτομα που γνωρίζουν σε υψηλό βαθμό τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, που γνωρίζουν τις θεωρίες μάθησης, που θεωρούν ότι η εκπαιδευτική τεχνική της «Εργασίας σε Ομάδες» φέρνει θετικά αποτελέσματα, αλλά και που χρησιμοποιούν γενικότερα συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.
- **«Εμπλουτισμένη Εισήγηση»**, όπου οι περισσότεροι που την επέλεξαν την χρησιμοποιούν αρκετά συχνά.
- **«Καταιγισμός Ιδεών»**, όπου φαίνεται να χρησιμοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και ειδικότερα από εκείνους που σε γενικές γραμμές δε διστάζουν να προσαρμόσουν διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- **«Μελέτη Περίπτωσης» και «Προσομοίωση»**. Η «Μελέτη Περίπτωσης» χρησιμοποιείται σε γενικές γραμμές σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο από τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Η τεχνική αυτή λοιπόν, επιλέγεται από τα άτομα που γνωρίζουν επαρκώς τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και φυσικά από εκείνα που τη χρησιμοποίησαν στο παρελθόν και τους έφερε θετικά αποτελέσματα. Την «Προσομοίωση», οι εκπαιδευτές ενηλίκων που την επιλέγουν, την χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Βέβαια, όσοι δυσκολεύονται να προσαρμόσουν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές στην

εκπαιδευτική διαδικασία, την επιλέγουν σε πολύ μικρότερο βαθμό από άλλες τεχνικές, είτε και καθόλου.

- Η «Επίδειξη» και το «Παιχνίδι Ρόλων», τις οποίες τα άτομα που τις επιλέγουν τις χρησιμοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τις τεχνικές τις δύο αυτές τεχνικές, τις χρησιμοποιούν όσοι γνωρίζουν αρκετά τις θεωρίες μάθησης, και όσοι δε δυσκολεύονται να προσαρμόζουν εκπαιδευτικές τεχνικές στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Δηλαδή, για αυτούς που δυσκολεύονται, αυτές οι τεχνικές επιλέγεται λίγο ή καθόλου. Επίσης, την «Επίδειξη» δεν την επιλέγουν καθόλου ή την επιλέγουν λίγο, και όσοι δυσκολεύονται να ξεπερνούν τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και όσοι έχουν ελλείψεις γνώσεις πάνω στη θεωρία και στην πρακτική εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αποφέρουν συνήθως θετικά αποτελέσματα, κατά την εφαρμογή τους στην πράξη είναι κατά σειρά κατάταξης: η Εργασία σε Ομάδες, η Μελέτη Περίπτωσης και ο Καταγισμός Ιδεών. Ακολουθούν η Προσομοίωση, η Επίδειξη, το Παιχνίδι Ρόλων και η Εμπλουτισμένη Εισήγηση. Ενώ, την Προβολή Βίντεο την επέλεξαν ελάχιστοι.

***β) «Κατά πόσον η εφαρμογή ενεργητικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές, μετά το πέρας της παρακολούθησης του προγράμματος οφείλεται στη συμμετοχή τους σε αυτό ή σε προγενέστερα προγράμματα κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει»***

Από την ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- ✚ Βελτίωσαν σε ικανοποιητικό επίπεδο το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου από την παρακολούθηση προγενέστερων Προγραμμάτων Κατάρτισης.

Ο βαθμός βελτίωσης του διδακτικού τους έργου, δείχνει να επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας. Δηλαδή, οι Ιδιωτικοί Υπάλληλοι και οι Ελεύθεροι Επαγγελματίες - Αυτοαπασχολούμενοι, με μεγάλη διαφορά από τους υπολοίπους, θεωρούν ότι τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που παρακολούθησαν τους βοήθησαν, ώστε να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου. Το ίδιο ισχύει και για τα άτομα με πολλά χρόνια επαγγελματικής δραστηριοποίησης στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που επισημαίνουν το

σπουδαίο ρόλο που έπαιξαν τα προηγούμενα Προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει σχετικά με τη βελτιστοποίηση των γνώσεων τους και τέλος όσοι έχουν αποκτήσει την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ είναι αρκετά ικανοποιημένοι με τις γνώσεις που απέκτησαν από το Πρόγραμμα Κατάρτισης πριν τις εξετάσεις πιστοποίησης.

Επιπρόσθετα, από την έρευνα μας διαπιστώνεται, πως τα άτομα που βελτίωσαν σε υψηλό επίπεδο τις γνώσεις τους από προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης, αναγνωρίζουν και το υψηλό επίπεδο γνώσεων που τους προσέφερε το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, για να ανταποκριθούν επάξια στον ρόλο τους σαν εκπαιδευτές ενηλίκων, ώστε να είναι σε θέση να ανταγωνιστούν με άλλους εκπαιδευτές, με στόχο την ανάληψη μιας θέσης ευθύνης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- ✚ Δηλώνουν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν από το συγκεκριμένο Πρόγραμμα ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις ανάγκες του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων.

Αποτέλεσμα αυτού, αποτελεί η σωστή χρήση από τη μεριά τους και των εκπαιδευτικών τεχνικών που γνώρισαν από την παρακολούθηση του Προγράμματος, από το διδακτικό υλικό που τους παρασχέθηκε, αλλά και από τη συμμετοχή τους σε διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, που εφάρμοσαν οι δικοί τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών ενηλίκων σε αυτούς.

Πιο αναλυτικά, ο βαθμός συσχέτισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν με τις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, βρέθηκε να εξαρτάται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από αυτούς που θεωρούν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν από αυτό το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο, κατέχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είτε σε άλλο πεδίο, έχουν παρακολουθήσει κι άλλα Επιμορφωτικά Προγράμματα, μετά το πέρας του συγκεκριμένου, ή είχαν ήδη παρακολουθήσει άλλα Προγράμματα που στόχο είχαν να βελτιώσουν το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου. Επίσης, ανέβηκε και το επαγγελματικό τους “status” και αυξήθηκε η ανταγωνιστικότητά τους, δεδομένου ότι το Πρόγραμμα τους τροφοδότησε με χρήσιμες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις του πεδίου.

#### 11.1.4. Ερευνητικό ερώτημα 4<sup>ο</sup>

*«Ο βαθμός που καταφέρνουν οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η ύπαρξη ή μη δυσκολιών που να σχετίζονται με την εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην πράξη»*

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτές, σε γενικές γραμμές, είναι σε θέση να ξεπερνούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δυσκολίες που συναντούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και καταφέρνουν να εφαρμόζουν ορισμένες από τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελεσματικά, παρόλο που δηλώνουν ότι είναι λίγο δυσχερής η υπέρβαση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Για να γίνει αντιληπτό το παραπάνω συμπέρασμα, αρκεί να μελετήσει κανείς όλες τις συνιστώσες που παρουσιάστηκαν στις ενότητες 10.1.5., 10.1.6. και 10.1.7. Συγκεκριμένα, ο βαθμός δυσκολίας της υπέρβασης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών τους. Δηλαδή, όσο αυξάνονται τα έτη επαγγελματικής δραστηριοποίησης των εκπαιδευτών, τόσο τα υποκείμενα δυσκολεύονται και σε μικρότερο βαθμό, να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Επίσης, παρατηρείται ότι τα άτομα με Μεταπτυχιακό δίπλωμα σε οποιοδήποτε τομέα και τα άτομα που έχουν αποκτήσει την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, δυσκολεύονται λίγο κατά τη διαδικασία υπέρβασης αυτών των εμποδίων.

Από την εις βάθος ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώνεται επίσης ότι οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές:

- ✚ Κατά κύριο λόγο δεν δυσκολεύονται καθόλου να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμψυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα, αλλά υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός υποκειμένων που δυσκολεύονται λίγο και αρκετά.

Ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι κατά την υπέρβαση αυτών των εμποδίων, φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Δηλαδή, όσο μεγαλώνει η ηλικία τους και τα έτη επαγγελματικής τους δραστηριοποίησης στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόσο φαίνεται να δυσκολεύονται και σε μικρότερο βαθμό να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμψυχώνουν την εκπαιδευτική ομάδα. Επίσης, παρατηρείται ότι τα άτομα με Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές και τα άτομα που έχουν αποκτήσει την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, δε δυσκολεύονται κατά συντριπτική πλειοψηφία καθόλου να

συντονίζουν και να εμπυχώνουν την ομάδα. Ενώ τα άτομα με Μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλον τομέα δυσκολεύονται λίγο.

- ✚ Δυσκολεύονται σε μικρό βαθμό να διασυνδέουν το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα της έρευνας, όταν προσπαθούν να διασυνδέσουν τις καινούριες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες, φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Δηλαδή, τα άτομα που έχουν πολλά έτη δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή είναι πιστοποιημένα από το ΕΚΕΠΙΣ, φαίνεται να δυσκολεύονται και σε μικρότερο βαθμό να διασυνδέουν το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων τους.

- ✚ Δε δυσκολεύονται, σε γενικές γραμμές, να σχεδιάσουν μια εκπαιδευτική ενότητα.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώνεται εξάρτηση από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών. Δηλαδή, παρατηρείται ότι είτε τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, είτε τα άτομα που έχουν την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, είτε αυτά που παρακολούθησαν κι άλλες επιμορφώσεις μετά το πέρας του Προγράμματος, μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να σχεδιάσουν άριστα μια εκπαιδευτική ενότητα.

- ✚ Δε δυσκολεύονται να ενισχύσουν τα άτομα που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό.

Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, φαίνεται να επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών, καθώς διαπιστώνεται ότι τα άτομα που έχουν την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ και αυτά που παρακολούθησαν κι άλλες επιμορφώσεις μετά το πέρας του Προγράμματος, συμβάλουν σε ικανοποιητικό επίπεδο στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης, όταν οι εκπαιδευτές διερευνούν και σε μεγαλύτερο βαθμό τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, τότε τα άτομα που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό δείχνουν να ενδυναμώνονται.

- ✚ Δεν έχουν δυσκολευτεί να προσαρμόσουν κάποια από τις εκπαιδευτικές τεχνικές στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων τους.

Βέβαια, οι υπόλοιποι που δυσκολεύτηκαν να εφαρμόσουν μερικές από αυτές αναφέρουν κατά σειρά συχνότητας επιλογής τις παρακάτω: Το Παιχνίδι Ρόλων, την Επίδειξη, την Προσομοίωση, τη Μελέτη Περίπτωσης, την Εργασία σε Ομάδες.

### 11.1.5. Ερευνητικό ερώτημα 5<sup>ο</sup>

*«Ο βαθμός μεταβολής των στάσεων, των απόψεων, του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτών από την παρακολούθηση του Προγράμματος «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.»*

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, συμπεραίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευθέντων εκπαιδευτών:

- ✚ Μεταβλήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, δεδομένου ότι οι καινούριες γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση, τους οδήγησαν σε αναστοχασμό των πρότερων αντιλήψεών τους και στην απόφαση για αλλαγές.

Εκτενέστερα, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός αυτών των μεταβολών διαμορφώνεται από μια σειρά επιμέρους απόψεων σχετικά με την ποιότητα του Προγράμματος. Δηλαδή, τα άτομα που οι απόψεις και οι στάσεις τους μεταβλήθηκαν σε υψηλό βαθμό, θεωρούν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν σχετίζονται άμεσα με τις απαιτήσεις του ρόλου τους και ότι οι θεωρίες μάθησης τους βοήθησαν να υιοθετήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά, γι' αυτό πολλοί συνέχισαν την εκπαίδευσή τους πάνω στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, συμμετέχοντας και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα. Συνεπώς, όσο ανεβαίνει η εκτίμησή τους για το περιεχόμενο του Προγράμματος, τόσο δημιουργείται ένα εύφορο έδαφος για αναστοχασμό και αλλαγές. Επίσης, οι εκπαιδευτές που οδηγήθηκαν σε αναστοχασμό των πρότερων αντιλήψεών τους, πιστεύουν ότι η παρακολούθηση του Προγράμματος αύξησε την ανταγωνιστικότητά τους στην αγορά εργασίας.

- ✚ Μεταβλήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό σχετικά με το «στερεότυπο του καλού δασκάλου».

Ο βαθμός μεταβολής της συγκεκριμένης άποψης δείχνει να επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών, καθώς διαπιστώνεται ότι όσο λιγότερα είναι τα Έτη Επαγγελματικής Δραστηριοποίησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων των υποκειμένων, η άποψη που είχαν στο μυαλό τους για το «στερεότυπο του καλού δασκάλου», μεταβάλλεται και σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, μεγαλύτερη μεταβολή των απόψεών τους υφίστανται τα άτομα που δεν κατέχουν κάποιο Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή που δεν έχουν αποκτήσει την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ.

- ✚ Μεταβλήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό ως προς την εφαρμογή ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών, γεγονός που αποτελεί επίκεντρο όλης της έρευνας.

Αυτή η μεταβολή δείχνει να σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών, καθώς από αυτούς που επηρεάστηκαν σε υψηλότερο βαθμό οι περισσότερες είναι γυναίκες και τα άτομα που κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών αλλά μη συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και εκείνα που δεν έχουν αποκτήσει την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ.

Από την έρευνα συμπεραίνεται επίσης, ότι όταν οι εκπαιδευτές διερευνούν και σε μεγαλύτερο βαθμό τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και συμβάλουν στην ενδυνάμωση εκείνων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, το Πρόγραμμα έχει επηρεάσει και σε μεγαλύτερο βαθμό τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους ως προς την εφαρμογή ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών.

- ✚ Νιώθουν πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας, ως εκπαιδευτές, υπεύθυνοι εκπαίδευσης, υπεύθυνοι οργάνωσης κλπ. μετά την παρακολούθηση του συγκεκριμένου Προγράμματος.

Ο βαθμός της ανταγωνιστικότητας τους δείχνει να επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία των υποκειμένων, τόσο θεωρούν ότι το Πρόγραμμα ενίσχυσε την ανταγωνιστικότητά τους στην αγορά εργασίας. Επίσης, σχετικά με την κατηγορία του επαγγέλματός τους, οι άνεργοι με μεγάλη διαφορά από τους υπολοίπους πιστεύουν ότι το Πρόγραμμα τους εφοδίασε με τις κατάλληλες γνώσεις και τους ενίσχυσε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που τους καθιστά πιο ανταγωνιστικούς για να κατέβουν στην «αρένα» της αγοράς εργασίας. Ακολουθούν οι Ιδιωτικοί Υπάλληλοι και οι Ελεύθεροι Επαγγελματίες – Αυτοαπασχολούμενοι. Επίσης, οι εκπαιδευτές που δεν έχουν αποκτήσει την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ, ενισχύουν ακόμη περισσότερο την άποψη αυτή σε σχέση με όσους έχουν την πιστοποίηση.

Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι το Πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, αντιστοίχως συμπεραίνεται πως οι γνώσεις που απέκτησαν και η βεβαίωση παρακολούθησής του Προγράμματος δείχνουν να προσμετρούν θετικά στο ενδεχόμενο μελλοντικής απασχόλησής τους, στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

## Σύνοψη συμπερασμάτων της έρευνας

Κλείνοντας το κεφάλαιο της παρουσίασης των συμπερασμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αξίζει να υπογραμμίσουμε τα πιο βασικά σημεία που εντοπίσαμε. Οι βασικότεροι λόγοι που ώθησαν τους εκπαιδευτές να συμμετέχουν στο Πρόγραμμα ήταν η απόκτηση της βεβαίωσης συμμετοχής, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών και προσωπικών ικανοτήτων τους και η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να επιτυγχάνουν την αποτελεσματικότερη οργάνωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ακολούθως, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές ενίσχυσαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις γνώσεις τους πάνω στα θεωρητικά ζητήματα του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ανέπτυξαν ικανότητες που τους βοήθησαν στην πρακτική εφαρμογή αυτών, είναι σε θέση να ξεπερνούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δυσκολίες που συναντούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και καταφέρνουν να εφαρμόζουν ορισμένες από τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελεσματικά, παρόλο που δηλώνουν ότι είναι λίγο δυσχερής η υπέρβαση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Έμφαση δίνεται στην ικανότητα που ανέπτυξαν να εφαρμόζουν σωστά και με αρκετά μεγάλη συχνότητα ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως είναι η Εργασία σε Ομάδες που την επέλεξαν οι περισσότεροι εξ αυτών, καθώς έχει φέρει συχνά θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα η εφαρμογή αυτής. Ένα σημείο που είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση ήταν ο βαθμός που το Πρόγραμμα επηρέασε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτών σε σχέση με τα προηγούμενα Προγράμματα Εκπαίδευσης που είχαν παρακολουθήσει. Ενώ αποδείχθηκε πως το Πρόγραμμα τους επηρέασε σε γενικές γραμμές σε ικανοποιητικό βαθμό, σε σχέση με άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, και τους οδήγησε σε αναστοχασμό των πρότερων αντιλήψεών τους και στην απόφαση για αλλαγές, υπήρξε ένα σημαντικό πλήθος υποκειμένων που δεν επηρεάστηκαν τόσο, γιατί είτε είχαν Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές είτε γιατί είχαν παρακολουθήσει το Πρόγραμμα για την Πιστοποίηση των εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ και είχαν διεισδύσει ακόμη περισσότερο στις αρχές, τις μεθόδους και τις πρακτικές του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μετά την ολοκλήρωση της ενότητας που αφορούσε την παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας, ακολουθεί μια συγκριτική μελέτη των συμπερασμάτων αυτών με άλλες έρευνες ή μελέτες που πραγματεύονται ανάλογα ζητήματα.



## 11.2. Συνεκτίμηση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας με προηγούμενες έρευνες/ μελέτες

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να συγκρίνει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων μας, με προηγούμενες έρευνες/ μελέτες από την ελληνική και την ευρύτερη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Επίσης, πραγματοποιείται και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

### 11.2.1. Σχολιασμός των κινήτρων συμμετοχής

Καταρχάς, έχοντας ταξινομήσει τους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευθέντων εκπαιδευτών στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν διάφορες ερμηνείες που οδηγούν τους εκπαιδευτές σε αυτήν την ταξινόμηση.

Σαν πιο σημαντικός λόγος αναδείχθηκε **η βεβαίωση συμμετοχής που θα λάμβαναν μετά την παρακολούθηση του Προγράμματος**. Η απόκτηση της βεβαίωσης αυτής, θα αποτελούσε για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά και για τους εν δυνάμει εκπαιδευτές, ένα θετικό προσόν για την απασχόλησή τους στο τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων γενικότερα.

Είναι γεγονός, ότι όταν ο ίδιος ο φορέας διοργανώνει τέτοιου είδους επιμορφώσεις που κατά κύριο λόγο απευθύνονται στους ίδιους τους εκπαιδευτές που απασχολήθηκαν στα προγράμματα του, ή που ενδέχεται να απασχοληθούν στο μέλλον ανάλογα με τη σειρά κατάταξής τους στον πίνακα μοριοδότησης της εκάστοτε προκήρυξης σχετικής με το διδακτικό τους αντικείμενο, είναι επόμενο να αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο προς τους εκπαιδευτές που θα το παρακολουθήσουν. Επίσης, αποτελεί και μία εξασφάλιση γι' αυτούς, ότι δηλαδή θα αποκτήσουν περισσότερα μόρια στο πεδίο που αφορά «επιμορφώσεις: στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Παράδειγμα αυτού, αποτελεί μία από τις πιο πρόσφατες προκηρύξεις του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., η οποία σχετίζεται με την ανάληψη θέσεων υπευθύνων εκπαίδευσης, ανάπτυξης και διασφάλισης ποιότητας και υπευθύνων οργάνωσης των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης των δήμων της χώρας. Στον πίνακα μοριοδότησης λοιπόν, της συγκεκριμένης προκήρυξης αναφέρονται ο μέγιστος αριθμός μορίων που μπορεί να λάβει κανείς από επιμορφώσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, 2014: 4, 6).

Σε αντίθεση λοιπόν, με τα αποτελέσματα της έρευνας της Π. Βασάλα (2010: 191), από τα οποία προκύπτει ότι το εργασιακό περιβάλλον δεν παρείχε καθόλου παρακίνηση για σπουδές αλλά και γενικότερα πως στην Ελλάδα δεν έχει περάσει ακόμα η αντίληψη του εργασιακού περιβάλλοντος, ως «οργανισμού που μαθαίνει», ως χώρου που προωθεί την μάθηση των εργαζομένων σε αυτό, έρχεται το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα είχε σαν στόχο να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευτών που εργάζονται ή θα εργάζονταν σε αυτό, τόσο για τη δική τους βελτίωση, όσο και για την βελτίωση του ίδιου του φορέα.

Σαν δεύτερος λόγος συμμετοχής αναδείχθηκε **η ενίσχυση των εκπαιδευτικών και προσωπικών ικανοτήτων τους**. Σύμφωνα, με την θεωρητικό Patricia K. Cross (1981: 55), η οποία ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τα κίνητρα μάθησης, συμπεραίνεται ότι από όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες της μη τυπικής εκπαίδευσης, ο πιο βασικός είναι ο βαθμός φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ίδια, «*η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν*». Ο A. Rogers (1999: 126-127) αναφέρει ότι σημαντικοί μελετητές της φύσης της μάθησης, όπως ο Carl Rogers (1974) και ο Abraham Maslow (1968) θεωρούν ότι ο εμπλεκόμενος κατά τη διεργασία της μάθησης ικανοποιεί μια σειρά από εσωτερικές εμπειρίες και ορμές και δεν συμμετέχει σε αυτήν από κάποια αντίδραση από εξωτερικά ερεθίσματα ή για ικανοποίηση των απαιτήσεων της νέας γνώσης. Ο ίδιος επίσης επισημαίνει ότι οι εγγενείς παράγοντες μάθησης είναι ισχυρότεροι και διαρκούν περισσότερο από τους εξωγενείς. Επίσης, οι D. Noye και J. Riveteau (2002, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008: 44) αναφέρουν γι' αυτό το θέμα: «*Το πραγματικό ενδιαφέρον πηγάζει από τις σχέσεις ανάμεσα στο άτομο και στο δεδομένο αντικείμενο μάθησης\_ τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευομένου είναι αποτέλεσμα των εμπειριών του, και η εξοικείωσή του με μια δραστηριότητα τείνει να του την κάνει αγαπητή...*».

Από άλλη σκοπιά, ο Boshier (1989, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999: 126) αναλύει τους λόγους που συντελείται η μάθηση και αναφέρει την ύπαρξη αυτής, όταν υπάρχει υποκίνηση, η οποία εξαρτάται από εγγενείς/ εσωτερικούς παράγοντες, δηλαδή από στόχους που τίθενται από το ίδιο το άτομο, είτε από εξωγενείς, δηλαδή από διάφορα εξωτερικά εναύσματα ή πιέσεις. Αναφορικά με τα εξωτερικά κίνητρα, η Π. Βασάλα (2010: 190-1) επισημαίνει στην έρευνά της ότι στον χώρο της εκπαίδευσης σημειώνονται σημαντικές αλλαγές, οι οποίες εκφράζονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, τα νέα βιβλία, τις καινοτόμες σχολικές δραστηριότητες κ.ά. Αυτά απαιτούν εκπαιδευτές με σύγχρονη γνώση του αντικειμένου, παιδαγωγική κατάρτιση, και ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων στη χρήση των νέων τεχνολογιών

στην εκπαίδευση. Νιώθοντας οι εκπαιδευτικοί την απαξίωση και την έλλειψη εμβάθυνσης των γνώσεων τους, που προκύπτουν από τα προπτυχιακά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει, αποφάσισαν να συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους συμμετέχοντας σε Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης.

Ακολουθεί ο τρίτος λόγος συμμετοχής που ήταν **η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να οργανώνουν πιο αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό τους έργο.** Ας σημειωθεί ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης για να ωφεληθούν σε επαγγελματικό επίπεδο, για να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους και να ανταποκριθούν στους κοινωνικούς ρόλους που έχουν αναλάβει (Cross, 1981: 89). Παρατηρείται, λοιπόν μια σύγκλιση των κινήτρων των συμμετεχόντων με τον σκοπό και τους στόχους για τους οποίους έχει σχεδιαστεί και υλοποιηθεί το Πρόγραμμα. Άλλωστε το περιεχόμενο ενός Προγράμματος Εκπαίδευσης, ο σκοπός και οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι προσδιορίζονται και συγκροτούνται με βάση την διερεύνηση και ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου και τις γνώσεις και ικανότητες που ήδη έχουν οι εκπαιδευόμενοι με σκοπό την ενίσχυση και αναβάθμιση αυτών (Βεργίδης & Καραλής, 1999: 40-1, 47).

Σαν τέταρτος κατά σειρά επιλογής λόγος συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο Πρόγραμμα, ήταν η **περαιώρω επιστημονική εξειδίκευση.** Η ανάλυση του λόγου αυτού μας οδήγησε σε μερικές αναζητήσεις πάνω στη φύση της μάθησης. Στις σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα σε κοινωνικό, επαγγελματικό, προσωπικό, οικονομικό επίπεδο, που οδηγεί σταδιακά όλα τα επαγγέλματα στην αύξηση του καταμερισμού της εργασίας. Αυτή η αύξηση είναι απόρροια της σταδιακής συσσώρευσης των γνώσεων και της αναγκαίας εξειδίκευσης των εργασιακών ρόλων. Τα νέα επαγγέλματα που δημιουργήθηκαν από την συνεχώς εξελισσόμενη τεχνολογική ανάπτυξη, οι ανάγκες των ατόμων που ακολουθούν της επιταγές της νέας εποχής, η εξιδανίκευση των επαγγελματικών ρόλων, η αλλαγή του τρόπου ζωής, των ιδανικών και της ψυχοσύνθεσης των ατόμων που αποτελούν μέλη μιας ανεπτυγμένης ή αναπτυσσόμενης κοινωνίας, προστάζουν με τη σειρά τους τον αδιάκοπο καταμερισμό της εργασίας, την ανάθεση εργασιακών ρόλων ανάλογα με τις απαιτήσεις της ελεύθερης αγοράς για αγαθά και υπηρεσίες. Έτσι λοιπόν, από τη μια μεριά ο A. Rogers (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008: 45) επισημαίνει ότι ο εκπαιδευόμενος θέλοντας να εναρμονιστεί με το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο και αναζητώντας μεγαλύτερη αυτονομία, θέτει στόχους που οδηγούν στην ενεργοποίηση του για απόκτηση νέων γνώσεων και μαθησιακών δεξιοτήτων στο αντικείμενο που τον ενδιαφέρει. Η αντίδρασή του στα εξωτερικά ερεθίσματα δεν είναι παθητική, έχει συνείδηση των κινήτρων του για μάθηση, δρα σαν υποκείμενο. Η μαθησιακή κατάσταση δημιουργείται από τις δικές του ενέργειες

και δεν είναι μια εσωτερικευμένη αντανάκλαση των επιδράσεων που ασκούνται πάνω του από τον εξωτερικό κόσμο.

Από την άλλη, η τάση για περεταίρω επιστημονική εξειδίκευση θα μπορούσε να ερμηνευτεί διαφορετικά. Αυτή η έντονη «ρευστότητα» επηρεάζει και τον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, και αφορά είτε τα άτομα που εργάζονται στον τομέα αυτό, είτε τα άτομα που έχουν άλλη απασχόληση σαν κύρια, αλλά καταβάλουν προσπάθειες να αναλάβουν μία θέση ευθύνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς συνεχίζουν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά Προγράμματα για την περεταίρω επιστημονική τους εξειδίκευση, παρόλο που κατέχουν ήδη Πανεπιστημιακούς τίτλους σπουδών. Οι απόψεις αυτές συγκλίνουν με τα αποτελέσματα μίας έρευνας του Hajo Dröll (1999, όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2002), η οποία αποτελούσε την μελέτη περίπτωσης 283 ιδρυμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης της Φρανκφούρτης, τα οποία προσέφεραν διάφορων ειδών επιμορφώσεις σαν «εμπόρευμα» (Dröll, 1999: 57). Επισημάνει εδώ ο ίδιος, ότι οι επιμορφούμενοι καταβάλουν διαρκώς δίδακτρα, έστω και με συμβολικά ποσά για να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις ή να αναβαθμίσουν τις ήδη υπάρχουσες πάνω στο αντικείμενο που κατά κύριο λόγο αποτελεί την δευτερεύουσα επαγγελματική τους δραστηριότητα. Μια ανάλογη κατάσταση διαδραματίζεται και στην Ελλάδα με την αύξηση του αριθμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων επί παντός επιστητού, προερχόμενες είτε από δημόσιους, είτε από ιδιωτικούς φορείς και την πρωτοφανή εμπλοκή αποφοίτων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

Συνεχίζοντας την παράθεση των λόγων που ώθησαν τους εκπαιδευτές στην παρακολούθηση του Προγράμματος, ένας εκτός των άλλων ήταν ότι **δεν είχε καμία οικονομική επιβάρυνση**. Για την ακρίβεια θα μπορούσε κανείς να πει πως το γεγονός ότι ήταν δωρεάν η συμμετοχή στο Πρόγραμμα, δεν τους απέτρεψε από την παρακολούθησή του. Η αλήθεια είναι ότι ακόμη κι αν κάποιος είχε αμφιβολίες για το κατά πόσο το Πρόγραμμα θα ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του διδακτικού του αντικειμένου και αν το προϊόν της γνώσης που θα παραχθεί θα είναι ανάλογο των προσδοκιών του, δεν είχε παρά να παρακολουθήσει την πρώτη εκπαιδευτική συνάντηση δια ζώσης και να «πλοηγηθεί» μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας στα θέματα της εκπαίδευσης ενηλίκων που είχαν αναρτηθεί. Άλλωστε ο σκοπός μιας εκπαιδευτικής συνάντησης δεν είναι να πραγματοποιηθούν συμπληρωματικά μαθήματα, αλλά σύμφωνα με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση (The Open University, 1992, Peters, 1998 κ.ά. όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008: 78) στη διάρκεια της δίνονται πληροφορίες και επεξηγήσεις για την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος, γίνεται διάλογος, προετοιμασία για τα στάδια μελέτης και της συγγραφής των γραπτών εργασιών, βιβλιογραφική επισκόπηση κ.α.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ενώ αναμενόταν η βελτίωση των κοινωνικών επαφών των εκπαιδευομένων να συγκεντρώσει μεγαλύτερα ποσοστά σύμφωνα με την κλίμακα συμμετοχής του Boshier, τελικά αποτελεί ένα χαμηλό κίνητρο για τη συμμετοχή τους. Ο Θ. Καραλής (2013: 34), αναφέρει σχετικά με το θέμα των κινήτρων της μάθησης ότι ο Boshier δημιούργησε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS (Educational Participation Scale), με στόχο να εστιάσει όχι μόνον στους τύπους των εκπαιδευομένων αλλά και στα κίνητρα συμμετοχής που προκύπτουν με βάση τους προσανατολισμούς τους. Έπειτα από την αναθεώρηση της κλίμακας EPS από έρευνες του ιδίου και άλλων μελετητών, στην 2<sup>η</sup> θέση συναντάται η ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών, δείχνοντας τη μεγάλη επιρροή του συγκεκριμένου κινήτρου στους συμμετέχοντες.

### **11.2.2. Σχολιασμός του βαθμού χρήσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών**

Σχετικά με την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις. Σύμφωνα με το άρθρο των Jennifer L. Faust & Donald R. Paulson (1998), στην Εκπαίδευση Ενηλίκων θεμελιώδης έννοια αποτελεί η Ενεργητική Μάθηση ή όπως ονομάζεται “Active Learning”, η οποία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες που κάνουν οι μαθητές στην τάξη, εκτός από το να ακούνε παθητικά την διάλεξη ενός εκπαιδευτή. Ο όρος «συνεργατική μάθηση» ή “Cooperative Learning” καλύπτει το υποσύνολο των ενεργητικών μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές σε ομάδες των τριών ή περισσότερων ατόμων, ή σε ζευγάρια, όπου εργάζονται συνήθως σε αρκετά σύνθετες εργασίες, διάφορα ερευνητικά projects και παρουσιάσεις.

Στόχος του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών ήταν να εμπλέξει τους εκπαιδευτές σε τέτοιου είδους μαθησιακές δραστηριότητες, ώστε να είναι σε θέση στο μέλλον να εφαρμόσουν εκείνες τις στρατηγικές και τις εκπαιδευτικές τεχνικές, που ταιριάζουν στο προφίλ των εκπαιδευομένων τους. Βέβαια, αξ σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές που διαλέγει να χρησιμοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτής είναι απόρροια όχι μόνο των γνώσεων που έχει για τα χαρακτηριστικά εφαρμογής της κάθε μιας εξ αυτών, αλλά και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ίδιου, δηλαδή του προσωπικού του “style”, για το οποίο γίνεται λόγος στο άρθρο του Jerry Lapidés (2006: 191-205). Ο ίδιος αναφέρει ότι παραδοσιακά γινόταν προσπάθεια να προσδιοριστεί το στυλ του εκπαιδευτή, δηλαδή αν είναι αυστηρό και άκαμπτο ή ενθαρρυντικό, αν θα ηγείται ο ίδιος των συζητήσεων ή αν θα εισάγει το θέμα και θα προωθεί τη συζήτηση. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία σε αυτό το άρθρο είναι ότι το στυλ του εκπαιδευτή, μπορεί να μεταφραστεί

ως «ένα μέσο, με το οποίο μια προσωπικότητα κινεί άλλες» (Lucas, 1962, όπ. αναφ. στο Lapidés, 2006: 191).

Στην παρούσα έρευνα, γίνεται λόγος για **τη συχνότητα χρήσης των εκπαιδευτικών τεχνικών αλλά και για το ποιες τεχνικές επιλέγουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων να χρησιμοποιήσουν πιο συχνά**, ανεξαρτήτως των λόγων που τους ωθούν προς την επιλογή αυτών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι **οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις τεχνικές αυτές**. Σύγκλιση αποτελεσμάτων παρατηρείται με αυτά που προέκυψαν από την έρευνα έρευνας της Κ. Ρακαλλίδου (ΕΑΠ, 2007: 78). Η ίδια συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτές κατάφεραν να εφαρμόσουν ενεργητικές τεχνικές σε υψηλά ποσοστά και επιπλέον ότι τα άτομα που διέθεταν επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι σε θέση να διασυνδέουν επιτυχώς τις εκπαιδευτικές τεχνικές με τους στόχους που έχουν θέσει. Επίσης, συγκριτικά με την έρευνα του Σ. Αντωνίου (2009: 117-8) διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτές που δεν έχουν παιδαγωγική επιμόρφωση χρησιμοποιούν πιο συχνά την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων, ενώ όσοι δεν έχουν παιδαγωγική επιμόρφωση ή έχουν παρακολουθήσει το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΠΣ, χρησιμοποιούν πιο απαιτητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, καταγισμό ιδεών, ομάδες εργασίας κλπ.

Η πρώτη σε συχνότητα χρήση τεχνική αναδείχθηκε η «**Εργασία σε Ομάδες**». Το ίδιο συνέβη και στην έρευνα του Γ. Ορφανού (2009: 95), όπου το δείγμα ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε Προγράμματα Τοπικής Ιστορίας. Επίσης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα μας, παρουσιάζουν σημεία σύγκλισης με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κ. Χρόνη (2013: 68-74), καθώς και η ίδια διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτές που πιστεύουν ότι η τεχνική αυτή συμβάλλει στην απόκτηση της γνώσης, στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, τη χρησιμοποιούν περισσότερο. Ας σημειωθεί ότι την έρευνά της γίνεται εκτενή αναφορά για τη θετική στάση των εκπαιδευτών απέναντι στην εφαρμογή της τεχνικής «Εργασία σε Ομάδες». Δηλαδή, οι εκπαιδευτές αναλαμβάνουν μια σειρά από αρμοδιότητες με σκοπό την καλύτερη εφαρμογή της τεχνικής, όπως είναι οι σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση ομαδικών ασκήσεων στους εκπαιδευόμενους, ο καθορισμός των χρονικών ορίων για την εκπόνησή τους, ο ορισμός εκπροσώπου στην ομάδα, η παροχή πληροφοριών και διευκρινίσεων για την παρουσίαση, σύνθεση και εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και η διαμόρφωση εναλλασσόμενων και ανομοιογενών ομάδων. Επίσης, επισημαίνει ότι όση περισσότερη εμπειρία έχει ο εκπαιδευτής, τόσο περισσότερο χρησιμοποιεί την τεχνική αυτή. Δεύτερο σημείο σύγκλισης των δύο ερευνών αποτελεί η βαρύτητα που έχει η

επιμόρφωση του εκπαιδευτή στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων για τη σωστή χρήση της τεχνικής, που όμως σύμφωνα με την έρευνα της Κ. Χρόνη, δεν επηρεάζει την επιλογή του εκπαιδευτή στην διαμόρφωση των ομάδων. Και ενώ οι παραπάνω έρευνες φανερώνουν τη μεγάλη συχνότητα χρήσης της συγκεκριμένης τεχνικής σε σχέση με άλλες, από τα αποτελέσματα της έρευνας της Γ. Παπακωνσταντίνου (2012: 111-113), φαίνεται πως οι εκπαιδευτές που παρακολούθησαν το Πρόγραμμα του ΕΚΕΠΙΣ δεν εφαρμόζουν συχνά την ενεργητική τεχνική «ομάδες εργασίας», καθώς αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια κατά την εφαρμογή αυτής.

Ακολουθεί με παρόμοια ποσοστά, η «**Εμπλουτισμένη Εισήγηση**», για την οποία γίνεται λόγος στο άρθρο των J. L. Faust & D. R. Paulson (1998: 21). Στο άρθρο αυτό, η εισήγηση παρουσιάζεται σαν «διάλεξη», η οποία όταν συνδυάζεται με ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, αποτελεί μια βιώσιμη εναλλακτική στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Η τεχνική του «**Παιχνιδιού Ρόλων**» δεν επιλέγεται πολύ συχνά καθώς οι απαιτήσεις της συγκεκριμένης τεχνικής είναι μεγάλες και η προετοιμασία και η εφαρμογή της απαιτεί χρόνο. Αναφορά σε αυτήν την τεχνική γίνεται στο άρθρο των J. L. Faust & D. R. Paulson (1998: 15-6), όπου παρουσιάζουν ως παράδειγμα της τεχνικής αυτής την «Δίκη του Σωκράτη». Έτσι, χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές (π.χ. διαλόγους του Πλάτωνα, τις Νεφέλες του Αριστοφάνη κλπ.) κάθε ομάδα μπορεί να παρουσιάσει τους χαρακτήρες που εμφανίζονται στους διαλόγους, να κατασκευάσει την υπόθεση, να δημιουργήσει ερωτήσεις για την εξέταση όλων των παραπάνω.

### **11.2.3. Σχολιασμός της ανάπτυξης δεξιοτήτων/ ικανοτήτων των εκπαιδευτών**

Στη διαπίστωση που μας οδηγούν τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι για να καταφέρει ένας εκπαιδευτής να αναπτύξει και να αναβαθμίσει τις ικανότητες και τις δεξιότητές του ώστε να ανταποκριθεί πλήρως στο ρόλο του, θα πρέπει να έχει φτάσει σε ένα ικανοποιητικό γνωστικό υπόβαθρο σχετικά με το διδακτικό του αντικείμενο και με τις στρατηγικές και τεχνικές μάθησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μια πολύτιμη συνεισφορά προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελούν γενικότερα **τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχει παρακολουθήσει ένας εκπαιδευτής στη διάρκεια της πορείας του στο χώρο αυτό**. Αυτό αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας της Γ. Παπακωνσταντίνου (2012:110), όπου διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν όλα τα εφόδια, τυπικά και ουσιαστικά, ώστε να μπορούν να ασκούν πιο αποτελεσματικά και δημιουργικά το έργο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων.

Αναφορικά τώρα, με την συμβολή του εκπαιδευτή στην εμφύχωση της εκπαιδευτικής ομάδας από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι **οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές είναι σε θέση να συντονίζουν αποτελεσματικά και να εμφυχώνουν την ομάδα των εκπαιδευομένων τους**. Ο βαθμός λοιπόν, που τα προσόντα ενός εκπαιδευτή τον οδηγούν να υιοθετεί περισσότερο ή λιγότερο τον ρόλο του εμφυχωτή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν μπορούν να γίνουν συγκρίσεις και με άλλες έρευνες που έχουν θέσει ανάλογα ερευνητικά ερωτήματα.

Μελετώντας λοιπόν, τα αποτελέσματα της έρευνας της Κ. Ρακαλλίδου (ΕΑΠ, 2007: 69-70), σχετικά με το βαθμό που τα προσόντα ενός εκπαιδευτή ενηλίκων επηρέασαν την εκπαιδευτική του προσέγγιση ως προς τη μέθοδο της εμφύχωσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτές που υιοθέτησαν το ρόλο του εμφυχωτή διαθέτουν ουσιαστικά προσόντα και προσεγγίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανθρωπιστική εκπαιδευτική στρατηγική. Οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η μέθοδος της εμφύχωσης, εφαρμόζουν ενεργητικές τεχνικές και διασυνδέουν επιτυχώς τις τεχνικές με τους στόχους για τους οποίους αυτές επιλέγονται. Επίσης, αναφορικά με τα τυπικά τους προσόντα, η Κ. Ρακαλλίδου οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτές που προέρχονταν από τις θεωρητικές επιστήμες ένιωθαν μεγαλύτερη ώθηση ώστε να γίνουν εμφυχωτές. Έπειτα, έρχονται αυτοί που είχαν γνώσεις παιδαγωγικές και ακολουθούν και αυτοί που είχαν επιμορφωθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, στοιχείο που συγκλίνει και με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας. Εκείνο το στοιχείο που διαφοροποιεί τα αποτελέσματα των δύο ερευνών είναι ο βαθμός που η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτών προσθέτει στοιχεία εμφυχωτή στο ρόλο τους, καθώς η ίδια (Κ. Ρακαλλίδου, ΕΑΠ, 2007: 80) συμπεραίνει ότι η διδακτική εμπειρία παίζει μικρό ρόλο, ενώ στην ενότητα 10.1.7 της εργασίας αναφέρεται ότι όσο αυξάνονται τα έτη επαγγελματικής δραστηριοποίησης στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόσο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπαίνουν πιο εύκολο στον ρόλο του εμφυχωτή.

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως **οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές δε δυσκολεύονται σε γενικές γραμμές να σχεδιάσουν μίαν εκπαιδευτική ενότητα και διερευνούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα εμπόδια και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων τους**. Ανάλογα αποτελέσματα έφερε και η έρευνα της Α. Μπεγέτης (2008: 60 & 95-101), η οποία επικεντρώθηκε στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. που πραγματοποιήθηκε από το Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. στο χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο του 2007 μέχρι και το Μάιο του 2008. Το Πρόγραμμα αυτό είχε σχεδιαστεί και πραγματοποιήθηκε σε περιβάλλον μάθησης, το οποίο υποστήριζε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και γενικά τις αρχές μάθησης ενηλίκων. Σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις που είχε θέσει εξ αρχής και οι οποίες επιβεβαιώθηκαν μετά



την ανάλυση των δεδομένων της, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό επίδοσης στη σχεδίαση ενότητας, έχουν συνειδητοποιήσει την πρόοδο και τις αδυναμίες τους ως προς τη χρήση ενεργητικών τεχνικών, ενώ εκείνοι που δεν συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους, παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στη σχεδίαση της εκπαιδευτικής ενότητας, αλλά και στη χρήση των ενεργητικών τεχνικών.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές ανέπτυξαν εκείνες τις ικανότητες που συμβάλουν **στην ενίσχυση των ατόμων που είτε προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και δυσκολεύονται να ενταχθούν στην εκπαιδευτική ομάδα και κοινότητα και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνία**. Ιδιαίτερη εντύπωση εδώ προξένησε η άποψη των εκπαιδευτών για το «στερεότυπο του καλού δασκάλου». Ενώ για τα άτομα που μεταβλήθηκε σε υψηλό βαθμό η άποψη τους πάνω σε αυτό το θέμα, διαπιστώνεται ότι συμβάλουν πολύ στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, διαπιστώνεται ότι δεν ισχύει το αντίθετο για τα άτομα εκείνα που πραγματοποιήθηκε σε χαμηλό βαθμό η μεταβολή της άποψης αυτής. Αυτό ενδεχομένως θα μπορούσε να δικαιολογηθεί εφόσον τα άτομα αυτά συνέβαλαν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό και πριν από την παρακολούθηση της συγκεκριμένης εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Άρα και η άποψη τους για το στερεότυπο του καλού δασκάλου είχε μεταβληθεί πολύ πιο πριν από την παρακολούθηση αυτού του Προγράμματος, είτε και πιο μετά από επόμενο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, πράγμα το οποίο αποδείχθηκε στην ενότητα 10.1.7. της εργασίας, από την εξάρτηση της συγκεκριμένης μεταβλητής με: α) την κατοχή της Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ, β) την παρακολούθηση κι άλλων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων μετά το πέρας του Προγράμματος, είτε για το λόγο ότι ποτέ δεν είχαν εκλάβει λάθος το τι σημαίνει να είσαι «καλός δάσκαλος».

Κλείνοντας αυτήν την ενότητα, για να αποκτηθεί μια σφαιρική άποψη, **σχετικά με τις δεξιότητες και τις ικανότητες που ανέπτυξαν οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά και των αδυναμιών τους, οι οποίες τους αποτρέπουν από τη χρήση ορισμένων ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών**. Ακολούθως, γίνεται αναφορά των μειονεκτημάτων της κάθε εκπαιδευτικής τεχνικής που βρέθηκε από την έρευνα μας, να δυσκολεύει τους εκπαιδευτές:

1. **Το Παιχνίδι Ρόλων:** Τα μειονεκτήματα σε ένα παιχνίδι ρόλων που συναντούν εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι, και τα οποία μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την έκβαση της τεχνικής αυτής, είναι το γεγονός ότι η επιτυχία του παιχνιδιού εξαρτάται από τη συναισθηματική διάθεση των συμμετεχόντων τη στιγμή που πραγματοποιείται το παιχνίδι. Και οι νέες στάσεις που υιοθετούνται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του παιχνιδιού μπορεί να είναι

προσωρινές. Επίσης, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει καλά τις αρχές επικοινωνίας και τις αρχές δυναμικής της ομάδας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998: 202).

2. **Την Επίδειξη:** Μερικά από τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης τεχνικής που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτές από την εφαρμογή της, είναι το γεγονός ότι δεν προωθείται η επικοινωνία και η πρωτοβουλία (η μάθηση γίνεται με βάση τις πράξεις του διδάσκοντος). Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει εκτός από την απαραίτητη διάθεση, αλλά και όλον τον αναγκαίο χώρο και χρόνο για να δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους εκπαιδευόμενους να εξασκηθούν. Συνάμα, ο εξοπλισμός που απαιτείται, δηλαδή υλικά, βοηθήματα, πληροφοριακό υλικό, συσκευές, εργαλεία και υποκατάστατά τους (έντυπα, σλαιντς, βιντεοταινίες), είναι συχνά δαπανηρός ή δύσκολα μετακινούμενος (Κόκκος, 2005/B: 51).
3. **Την Προσομοίωση:** Η τεχνική αυτή είναι ένα είδος παιξίματος ρόλων, με τη διαφορά όμως ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εισέρχονται σε μια θεατρική παράσταση, ούτε υποδύονται ρόλους. Αποτελεί μια όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης. Τα στάδια και οι κανόνες λειτουργίας αυτής είναι ίδιες με του Παιξίματος Ρόλων (Κόκκος κ. συν. 1999/Δ: 39).
4. **Τη Μελέτη Περίπτωσης:** Για την σωστή εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής απαιτείται ο καθηγητής να έχει πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία, καθώς ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός (Λευθεριώτου, 2010). Συγκεκριμένα, θα πρέπει να κάνει σύνθεση των πιο βασικών σημείων που προτείνουν οι ομάδες, να βρίσκει την κατάλληλη στιγμή για να προσθέσει τις διορθώσεις και τις συμπληρώσεις του, να αξιολογεί τις αποκλίνουσες απόψεις, να αξιοποιεί τις διαφορές, να κάνει τη σύνδεση ανάμεσα στα όσο ήδη έμαθαν και σε όσα θα μάθουν στη συνέχεια. Είναι απαραίτητη η σαφής και ακριβής καταγραφή των γεγονότων ή και των προσώπων που εμπλέκονται, διαφορετικά ανακριβή ή διφορούμενα στοιχεία και μη κατανοητή περίπτωση, είναι πιθανόν να αποτελέσουν την αιτία να χάσουν οι εκπαιδευόμενοι το ενδιαφέρον τους (Κόκκος, 2005/B: 64).
5. **Την Εργασία σε Ομάδες:** Επιλέγοντας αυτή την τεχνική, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εμπιστεύεται τις ικανότητες των εκπαιδευομένων, να επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών, να μην ανυπομονεί να προχωρήσει πιο γρήγορα και να μην προσπαθεί να συντονίζει τα πάντα. Επιπλέον, απαιτείται ο εκπαιδευτής να γνωρίζει και να έχει την ικανότητα να εφαρμόζει όλες τις προδιαγραφές για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων (Κόκκος, 2005/B: 56). Σύμφωνα με την Γ. Παπακωνσταντίνου (2012: 111), «οι πιο έμπειροι εκπαιδευτές δυσκολεύονταν να την εφαρμόσουν από τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τη συνήθεια των χρόνων, το άγχος της πιθανής αποτυχίας, την κούραση, γεγονός που τους δημιουργούσε άρνηση, όσο και αν πίστευαν ότι το επιθυμούσαν».

#### 11.2.4. Σχολιασμός της αλλαγής των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτών

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. **οδήγησε τους εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές σε αναστοχασμό των πρότερων αντιλήψεών τους και επίσης συνέβαλε σε ικανοποιητικό βαθμό στην αλλαγή των στάσεων τους.** Το παραπάνω συμπέρασμα αποτελεί σημείο σύγκλισης με τα αποτελέσματα της Γ. Παπακωνσταντίνου (2012:110). Η ίδια συμπεραίνει ότι οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευτές από το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του ΕΚΕΠΙΣ ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου τους και τους οδήγησαν σε αναστοχασμό των όσων πίστευαν σε μικρό βαθμό μεν, αλλά σημαντικό δε, καθώς αναφέρεται στις δυσκολίες του μετασχηματισμού των απόψεών τους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η πεποίθηση του Mezirow (1989b: 198, όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2007: 114) πάνω στο θέμα: *«η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν πρέπει να θεωρηθεί μια δέσμη τεχνικών για χρήση από τους εκπαιδευτές προς τους εκπαιδευομένους, αλλά θα πρέπει οι εκπαιδευτές να ενδιαφέρονται για το σύνολο της μαθησιακής διεργασίας, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής στοχαστικότητας».* Αποτελεί μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη στις μέρες μας, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των ενεργειών εκπαίδευσης ενηλίκων επικεντρώνεται στην επαγγελματικά προσανατολισμένη κατάρτιση, η οποία δίνει έμφαση στην απόκτηση και πιστοποίηση γνώσεων και προσόντων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, βάσει προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Λιντζέρης, 2007: 113-4).

Ειδικότερα, **οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές επηρεάστηκαν θετικά ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών ενεργητικών τεχνικών, από τη παρακολούθηση του Προγράμματος.** Και ενώ στην έρευνα μας, οι γυναίκες εμφανίζονται πρόθυμες για να αλλάξουν τη μέχρι τώρα στάση τους, από τα αποτελέσματα της Γ. Παπακωνσταντίνου (2012: 110) προκύπτει ότι οι άντρες σε αντιδιαστολή με τις γυναίκες, δηλώνουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό πως η παρακολούθηση του Προγράμματος του ΕΚΕΠΙΣ, τους οδήγησε σε αναστοχασμό και στην απόφαση για αλλαγές. Επίσης, από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές, αν και επικροτούσαν τη σπουδαιότητα των συγκεκριμένων διεργασιών, οι περισσότεροι δεν τις εφάρμοζαν στη διδακτική τους πράξη (Παπακωνσταντίνου, 2012: 112).

Αυτή η μεταβολή των στάσεων που πραγματοποιήθηκε από την παρακολούθηση του Προγράμματος του ΕΚΕΠΙΣ που αναφέρει η Γ. Παπακωνσταντίνου μπορεί να βοηθήσει στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη δική μας έρευνα. Λόγος γίνεται για την μεγάλη συνεισφορά του Προγράμματος του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. στο θέμα της σωστής εφαρμογής των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, στα άτομα που κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών μη

συναφές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και σε εκείνα που δεν έχουν αποκτήσει την Πιστοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ.

Είναι προφανές, ότι ένα Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, παρέχει όλες εκείνες τις γνώσεις και τις τεχνικές που θα πρέπει να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου. Άρα, και η άποψή τους για τη χρησιμοποίηση ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών τους ήταν ξεκάθαρη και πριν την παρακολούθηση της συγκεκριμένης επιμόρφωσης. Ενώ για όσους είχαν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών πέραν της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η ενίσχυση των γνώσεων που παρείχε το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ήταν ουσιαστική και ενθαρρυντική για τη χρησιμοποίηση από μέρους τους νέων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας. Αναλόγως, τα άτομα που είναι πιστοποιημένα από το ΕΚΕΠΙΣ, γνωρίζουν ήδη τις έννοιες και τους όρους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και εφαρμόζουν ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, οπότε ήδη είχαν αισθανθεί την αναγκαιότητα της χρήσης αυτών. Άρα, και οι απόψεις τους για τις μεθόδους διδασκαλίας δεν ήταν διαστρεβλωμένες, αλλά ήταν συνυφασμένες με ό,τι υπαγορεύουν οι αρχές, οι έννοιες, οι θεωρίες και οι τεχνικές στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Επίσης, σχετικά με την μεταβολή των στάσεων ως προς την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, διαπιστώνεται ότι για όσους τις γνωρίζουν και τις χρησιμοποιούν σε χαμηλό βαθμό τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, είναι επόμενο ότι το Πρόγραμμα δεν κατάφερε να τους επηρεάσει και σε μεγάλο βαθμό ως προς την εφαρμογή αυτών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για όσους τώρα δηλώνουν ότι τις γνωρίζουν και τις χρησιμοποιούν αρκετά, δείχνουν και να έχουν επηρεαστεί επίσης σε ικανοποιητικό βαθμό από τις γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση της συγκεκριμένης επιμόρφωσης. Το αξιοσημείωτο παρατηρείται για όσους γνωρίζουν και χρησιμοποιούν πολύ τις εκπαιδευτικές τεχνικές, καθώς ενώ θα περίμενε κανείς ότι το Πρόγραμμα τους επηρέασε επίσης σε υψηλό βαθμό ως προς την εφαρμογή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα αποτελέσματα της έρευνας μας δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό υποκειμένων επηρεάστηκε σε χαμηλό βαθμό από το Πρόγραμμα.

Αυτό ενδεχομένως θα μπορούσε να δικαιολογηθεί εφόσον τα άτομα αυτά γνώριζαν ήδη τις ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές και τις είχαν προσαρμόσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και πριν από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου Προγράμματος. Άρα και οι απόψεις τους ως προς την εφαρμογή τους, είχαν μεταβληθεί πολύ πιο πριν από την παρακολούθηση αυτού του

Προγράμματος, πράγμα το οποίο αποδείχθηκε στην ενότητα 10.1.8. της εργασίας, από την εξάρτηση της συγκεκριμένης μεταβλητής με: α) την κατοχή Μεταπτυχιακού διπλώματος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων β) την κατοχή Πιστοποίησης από το ΕΚΕΠΙΣ, είτε για το λόγο ότι ποτέ δεν είχαν διαστρεβλωμένη άποψη για το ποιος είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, είτε γιατί παρόλο που οι ίδιοι τις χρησιμοποιούν πολύ, το συγκεκριμένο Πρόγραμμα ήταν ελλιπές και δεν τους παρείχε τις γνώσεις για να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά ή δεν τους ώθησε αρκετά γιατί δεν ανέδειξε τα οφέλη από τη χρήση τους.

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου αυτού, δημιουργείται η ανάγκη αναφοράς της θετικής άποψης των εκπαιδευθέντων εκπαιδευτών **σχετικά με τη θετική συνεισφορά του Προγράμματος ως προς την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητάς τους στην αγορά εργασίας**. Το θέμα αυτό διαπραγματεύεται η μελέτη των S. Savaa & R. Luroub (Procedia Social and Behavioral Sciences 1, 2009: 2227–2232). Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τη σημασία που έχει η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ευρώπη και τονίζεται η αναγκαιότητα της πιστοποίησης των προσόντων του. Καθώς, έχει διογκωθεί το θέμα της κινητικότητας των επαγγελματιών, έχει αυξηθεί η ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας σε όλη την Ευρώπη, το εργατικό δυναμικό της θα πρέπει να δεχτεί αυτές τις επιταγές και να αναβαθμίσει τις δεξιότητές του. Οι κινητήριες δυνάμεις που θα υποστηρίξουν αυτό το καινούριο τοπίο είναι το προσωπικό εκπαίδευσης ενηλίκων και ο επαγγελματισμός που θα επιδείξει, ζήτημα το οποίο βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων, αναφέρει το άρθρο, έχουν αποκτήσει ικανότητες πάνω στον επάγγελμά τους, από την εμπειρία που έχουν από την εργασία τους με άλλους ενήλικες, από διάφορες εκπαιδεύσεις, από εθελοντικές δραστηριότητες κλπ. Υπό τις συνθήκες αυτές, η επικύρωση της προηγούμενης μάθησης των εκπαιδευτών ενηλίκων συμβάλει στη συγκρισιμότητα και στη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων προκειμένου να διευκολυνθεί η πρόσβαση και η πρόοδος στην καριέρα.

Διερευνώντας τους παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται ο βαθμός ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας των εκπαιδευθέντων εκπαιδευτών σταθήκαμε σε εκείνον που σχετίζεται με την παρακολούθηση προηγούμενων Προγραμμάτων Επιμόρφωσης. Ο λόγος που μας τράβηξε το ενδιαφέρον ήταν πως ενώ αναμενόταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων που δηλώνουν ότι βελτιώθηκε το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου από προηγούμενα Προγράμματα Επιμόρφωσης πολύ ικανοποιητικά, να θεωρούν ότι το Πρόγραμμα ενίσχυσε την ανταγωνιστικότητά τους σε υψηλό επίπεδο, τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά. Δηλαδή, τα άτομα που θεωρούν ότι τα προγενέστερα Προγράμματα Επιμόρφωσης τους βοήθησαν να βελτιώσουν *πολύ ικανοποιητικά* το περιεχόμενο του διδακτικού τους έργου, επίσης θεωρούν ότι αυτά τα Προγράμματα ήταν καθοριστικά για την

ενίσχυση της ανταγωνιστικότητάς τους στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων περισσότερο ίσως και από το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την εξάρτηση της συγκεκριμένης μεταβλητής που αφορά το επίπεδο ανταγωνιστικότητας με την κατοχή της πιστοποίησης του ΕΚΕΠΙΣ (βλ. ενότητα 10.1.4.).

### **Σύνοψη της συγκριτικής μελέτης**

Εν κατακλείδι, στο παρόν υποκεφάλαιο επιχειρήθηκε σύγκριση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων προγενέστερων ερευνών. Ενδεικτικά, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα κίνητρα των ενηλίκων ατόμων να εισέρχονται σε περιβάλλον εκπαίδευσης, στο βαθμό που το εκάστοτε πρόγραμμα εκπαίδευσης που παρακολούθησαν τους επηρέασε θετικά στην χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, στο βαθμό που αναβάθμισαν τις δεξιότητές τους και ανέπτυξαν ικανότητες σχετικά με τον συντονισμό και την εμπύχωση της εκπαιδευτικής ομάδας, το σχεδιασμό εκπαιδευτικών ενοτήτων, την ενίσχυση της ένταξης των ατόμων που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες στην εκπαιδευτική ομάδα, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Παρόλα αυτά σχολιάστηκαν και οι αδυναμίες των εκπαιδευθέντων εκπαιδευτών, οι οποίες τους αποτρέπουν από τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Κλείνοντας το υποκεφάλαιο αυτό, παρουσιάστηκαν ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν το βαθμό που οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτές υπεισέρχονται σε διαδικασίες εσωτερικών αλλαγών, αναστοχασμού και εν συνεχεία σε αλλαγές συμπεριφορών και στάσεων.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της παρούσας Διπλωματικής εργασίας, ορισμένες σκέψεις μας που προέκυψαν κατά την υλοποίηση αυτής, θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμες συμβουλές ή προτάσεις για επόμενες έρευνες σχετικά με την εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών ή για το σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αυτές οι προτάσεις μας παρατίθενται ακολούθως.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η έρευνα μας, ενώ σαν σκοπό είχε τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων του Προγράμματος «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» ως προς την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, στους γενικότερους στόχους της περιλαμβανόταν εκτός των άλλων, η “σκιαγράφηση” του προφίλ που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων και τις γνώσεις του πάνω στα βασικά ζητήματα του πεδίου. Βέβαια, επειδή οι θεωρητικές γνώσεις δεν έχουν ουσία αν δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν πρακτικές και τεχνικές στην διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου, η έρευνα εστίασε στο συγκερασμό των θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν. Όλα αυτές τις πτυχές προσπαθήσαμε να τις ερευνήσουμε στην παρούσα εργασία, παρόλα αυτά υπάρχουν σημεία τα οποία χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση, και τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για μια επόμενη ερευνητική προσπάθεια. Για να είμαστε ακριβείς, θα παραθέσουμε ορισμένες σκέψεις μας πάνω στο ζήτημα, οι οποίες θα μπορούσαν να ερμηνευτούν και ως προτάσεις:

- ✚ Κατά πόσον το είδος των βασικών σπουδών των εκπαιδευτών ενηλίκων επηρεάζει την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✚ Ο βαθμός που η περαιτέρω κατάρτιση/ εξειδίκευση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων ενισχύει τις γνώσεις τους και τους επηρεάζει θετικά ως προς τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου και αν αυτή επηρεάζεται από:
  - ♦ Το αν η εργασία τους σαν εκπαιδευτές ενηλίκων είναι η βασική ή η δευτερεύουσα και ποιοί είναι η λόγοι που δεν επέλεξαν ή δεν κατάφεραν να αποτελέσει την κύρια εργασία τους.
  - ♦ Το είδος της εργασίας τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Αν για παράδειγμα εργάζονται με συμβάσεις έργου σε Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων για λίγες μόνο ώρες ή με περισσότερες, αν εργάζονται σαν μόνιμο προσωπικό λ.χ. σε ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης κ.α.
- ✚ Ο βαθμός που οι εκπαιδευτικές τεχνικές τις οποίες διαλέγει να χρησιμοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτής είναι απόρροια όχι μόνο των γνώσεων που έχει για τα χαρακτηριστικά εφαρμογής της καθεμίας εξ αυτών, αλλά και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ίδιου, δηλαδή του προσωπικού του “style” (βλ. ενότητα 11.2.2.).

- ✚ Το κατά πόσον παρόμοιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα και σε άλλες ομάδες εκπαιδευτών, αφού το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθυνόταν σε εκπαιδευτές υψηλών τυπικών και ουσιαστικών προσόντων.
- ✚ Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην πράξη στο διδακτικό τους έργο οι εκπαιδευτές ενηλίκων, όταν εκπαιδεύουν για παράδειγμα άτομα ευπαθών κοινωνικά ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και σοβαρά εμπόδια μάθησης

Επίσης, δεδομένης της έντονης κινητικότητας σε επαγγελματικό επίπεδο και της αυξημένης ζήτησης ατόμων με εξειδικευμένα προσόντα για την κάλυψη νέων θέσεων εργασίας, δημιουργείται η ανάγκη ανάπτυξης της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι άνθρωποι που θα μεταδώσουν νέες γνώσεις και θα βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να αναπτύξουν ικανότητες, να βελτιώσουν δεξιότητες και να εφαρμόσουν νέες πρακτικές στον επαγγελματικό τους χώρο, είναι οι εκπαιδευτές που θα τους προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση. Αποτελεί επιτακτική ανάγκη λοιπόν, η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, με στόχο την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και βελτίωση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.

Θα ήταν χρήσιμο με την παρούσα εργασία να συμβάλουμε με θετικό τρόπο στις μελέτες επίσημων φορέων, οι οποίοι εκτός των άλλων ασχολούνται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτών που εργάζονται σε Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε όλη την χώρα, γι' αυτό προτείνουμε κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων αυτών να δίνεται περισσότερος χρόνος για την πρακτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ώστε οι εκπαιδευτές να εξοικειωθούν με αυτές και να πειστούν για τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να φέρει η χρήση τους.

Κι απ' την άλλη, οι φορείς που αναλαμβάνουν την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης των ενηλίκων ατόμων, θα πρέπει να έχουν κάνει έναν προγραμματισμό των διδακτικών ωρών σε συνάρτηση με την ύλη που καλούνται οι εκπαιδευτές να καλύψουν, καθώς αυτός ο περιορισμένος χρόνος πολλές φορές τους εμποδίζει να δοκιμάζουν νέες τεχνικές, φοβούμενοι μην χάσουν χρόνο και μείνουν πίσω στην ύλη. Έτσι, ενώ πολλοί από αυτούς είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων και είχαν γνωρίσει τις ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές, αποφεύγουν να τις εφαρμόσουν στην πράξη.

Κλείνοντας, αξίζει να γίνει αναφορά στη σπουδαιότητα της δημιουργίας ενός δικτύου ενημέρωσης για επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, ημερίδες, θέσεις εργασίας και διασύνδεσης των εκπαιδευτών μεταξύ τους για την ανταλλαγή εμπειριών, την έκφραση διάφορων προβληματισμών, την δημιουργία σχέσεων.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνική βιβλιογραφία & Μεταφρασμένη στα Ελληνικά

- Αντωνίου, Σ. (2009). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών του Ι.Ε.Κ. ΟΑΕΔ Πάτρας ως προς τη χρήση των βιοματικών συμμετοχικών τεχνικών κατά την άσκηση του έργου τους*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στην Κεντρική Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων. Πάτρα.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασάλα, Π. (2010). *Η υποστήριξη των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από το εργασιακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια των σπουδών τους*. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol 6, (No 1 & 2)*. Open Education.
- Βεργίδης, Δ. (2000). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο: Γ. Μπαγάκης. *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση* (σσ. 430-439). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2002). *Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικό-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμ. Γ, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2008). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βρυνιώτη, Κ. (2002, Οκτώβριος). *Η συγκρότηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως κλάδου της Επιστήμης της Αγωγής και η διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των στελεχών της*. Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://www.eriande.edmedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/brioniti.htm>
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. (μτφ. Γ. Βογιατζής.). Κ. Ζαφειρόπουλος (εισ. & Επιμ.). Αθήνα: Κριτική. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία. Στο: Φραγουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.). (2013). *Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Ανακτήθηκε από <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/i-dia-viou-mathisis-stous-dimous/k-d-v-m-kentra-dia-viou-mathisis>
- Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης. (2013). *Πολιτικές δια βίου μάθησης*. Ανακτήθηκε από <http://www.gsae.edu.gr/el/politikes-dvm>
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2003). *Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας*. Στο: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση/Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. (μτφ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, Σχεδιασμός, διεξαγωγή, και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, (μτφ. Ν. Κουβαράκου), Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.), (1<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: ίων – ΕΛΛΗΝ.
- Δαφέρνος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας, Προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*, (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: ίων - ΕΛΛΗΝ.
- Δρόσος, Ε. (2008, Ιουλίου 20). Σημαντικός ο ρόλος του ΕΚΕΠΙΣ στη διά βίου κατάρτιση. *Το παρόν της Κυριακής*, Ανακτήθηκε από <http://www.paron.gr/v3/new.php?id=29942&colid=&catid=33&dt=2008-07-20%200:0:0>
- Daines, J. (1993). *Adult Learning, Adult Teaching*, Nottingham University, England. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361597.pdf>
- Dearing, K. J. (2011). Σεμινάριο Ψυχολογίας, *Προσωποκεντρική προσέγγιση*. Ελληνοβρετανικά Νέα, 15 Απριλίου 2011, Θεματική Ενότητα: Συμβουλευτική Ψυχολογία, τεύχ. 45. Ανακτήθηκε από [http://www.ellinovretaniko.gr/periodiko/periodiko-45/45\\_13.html](http://www.ellinovretaniko.gr/periodiko/periodiko-45/45_13.html)
- Εκπαίδευση Ενηλίκων – Adult Education, (2010). *Πρόγραμμα: Εκπαίδευση ενηλίκων στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες «Ηρων-2»*. Ανακτήθηκε από [http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/2\\_20.html#ixzz38IGTOVYH](http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/2_20.html#ixzz38IGTOVYH)
- Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (χ.η.), *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2014, από <http://www.edulll.gr/>

Ελλάδα - Ευρωπαϊκή Ένωση Μαζί. (2014). *Δια βίου μάθηση, Όφελος για την Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από [http://greece-eu-together.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32:2012-04-01-05-37-43&catid=6:-a---&Itemid=13](http://greece-eu-together.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=32:2012-04-01-05-37-43&catid=6:-a---&Itemid=13)

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.). (2000). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση του Υπ.Ε.Π.Θ*. Ανακτήθηκε από <http://www.epaeak.gr/epaeak/el/home.jsp>

Ευθυμίου, Σ. (χ.η.). *Εμπόδια / δυσκολίες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας*. Ιστότοπος Φυσικής Αγωγής. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου, 2014, από <http://www.fa3.gr/arthra/26-empodia-epimorfosi-athmia.htm>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (χ.η.). *Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο*. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2014, από <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=62&langId=el>

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). (2008). *Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δια Βίου Μάθησης- ΑΠ7,8,9 - (ΕΚ.Ε.Σ.ΑΠ)*. Ανακτήθηκε από <http://www.inedivim.gr/index.php/2012-11-15-13-39-22/7-8-9>

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). (2011). *Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης*. Ανακτήθηκε από <http://www.inedivim.gr/index.php/to-inedivim/istoriko>

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). (2013). *Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και πολιτισμό "Οδυσσέας"*. Ανακτήθηκε από <http://www.inedivim.gr/index.php/2012-11-14-14-20-27>

- Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). (2013). *Σχολές Γονέων*. Ανακτήθηκε από <http://www.inedivim.gr/index.php/2012-09-20-08-04-51>
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). (2006). *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από <http://kee.ideke.edu.gr/?p>
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). (2010). *Διεργασία ομάδας – Εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων*», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Αθήνα.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). (2010). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Αθήνα.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). (2010). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Αθήνα.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2005α). Paulo Freire. Στο: Jarvis P. (Επιμ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*, (σσ. 355-376). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδάνος.
- Καραγιάννη, Α. (2011, Ιούνιος). *Η δραματοθεραπεία και το παιχνίδι των ρόλων στη συμβουλευτική πρακτική και την κοινωνική ένταξη ευάλωτων ομάδων – ΑΜΕΑ*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη ευάλωτων ομάδων. Ανακτήθηκε από

<http://eiconf2011.files.wordpress.com/2011/06/ceb2ceb9ceb2cebbceb9-cebf-cf80ceb5cf81ceb9cebbceb7-cf88ceb5cf89cebd.pdf>.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*, Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε. και Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε., Αθήνα.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Τόμ. Α, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*. Τόμ. Β, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Τόμ. Α, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Πάτρα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, Εκπαιδευτικές μέθοδοι*. Τόμ. Β, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Τόμ. Α, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Τόμ. Α, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (χ.χ.). *Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης*, κεφ. 3, σσ. 1-12. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2014, από [http://online.dimitra.gr/sektrainers\\_data/24/kef3-epilogh.pdf](http://online.dimitra.gr/sektrainers_data/24/kef3-epilogh.pdf)

Κόκκος, Α., Βαλάκας, Ι., Βαϊκούση, Δ. & Τσιμπουκλή Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Εκπαιδευτικές μέθοδοι – Ομάδα εκπαιδευομένων*. Τόμ. Δ, Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κόκκος, Α., Γκιαστάς, Ι. & Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές μέθοδοι – Ομάδα εκπαιδευομένων*. Τόμ. Δ, (2<sup>η</sup> εκδ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Τόμ. Β. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1999). *Σχέσεις Διδασκόντων- Διδασκομένων, Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτεντάκη, Δ. & Αρμάος, Ξ. (2011, Ιούνιος). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε ένα θεραπευτικό περιβάλλον*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη ευάλωτων ομάδων. Ανακτήθηκε από <http://eiconf2011.files.wordpress.com/2011/06/ceb2ceb9ceb2cebbceb9-cebf-cf80ceb5cf81ceb9cebbceb7-cf88ceb5cf89cebd.pdf>
- Λευθεριώτου, Π. (2010, 12 Μαρτίου). *Η εκπαιδευτική διεργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (άρθρο σε blog). Ανακτήθηκε από <https://edu4adults.wordpress.com/2010/03/page/39/>
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). *Ανοιχτή και παραδοσιακή εκπαίδευση*. Στο: Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματράλης, Χ. (Επιμ.), *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Θεσμοί και λειτουργίες*, Τόμ. Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυροογιώργος, Γ. (2003). *Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μουζάκης, Χ. (2006). *Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση και ο ρόλος του εκπαιδευτή*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2536/791.pdf>
- Μπεγέτη, Α. (2008). *Η συμβολή της αξιοποίησης βιντεοσκοπημένων δειγμάτων διδασκαλίας στη βελτίωση του σχεδιασμού διδακτικής ενότητας: Η περίπτωση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στην Κεντρική Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, Σπουδές στην Εκπαίδευση. Αθήνα.
- McBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο, Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάσαινας, Γ. & Τσίγκα, Ε. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*. Στο Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). (σσ.111 – 118). Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελλήνιο Συνεδρίου με θέμα: *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα.
- Noye, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ορφανού, Γ. (2009). *Διερεύνηση απόψεων καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά τη διαδικασία υλοποίησης προγραμμάτων Τοπικής Ιστορίας*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στην Κεντρική Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, Σπουδές στην Εκπαίδευση. Πάτρα.
- Παντάνο-Ρόκου, Φ. Μ. (2001). *Παιδαγωγικά μοντέλα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση των νέων τεχνολογιών*. Στο: *Απόψεις και προβληματική για την Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (συλλογικό έργο). Αθήνα: Προπομπός.



- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). *Διερεύνηση των αλλαγών στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτών ΣΕΚ ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών μετά την παρακολούθηση του Προγράμματος «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών» του ΕΚΕΠΠΣ*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στην Κεντρική Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα.
- Πρόκου, Ε. (2007). *Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από [http://www.epeksa.gr/assets/variousFiles/file\\_6.Prokou.pdf](http://www.epeksa.gr/assets/variousFiles/file_6.Prokou.pdf)
- Πύλη της Ψυχολογίας. (χ.η.). *Θεωρία προσωπικότητας του Carl Rogers*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2014, από <http://e-psychology.gr/psychotherapy/125----carl-rogers>
- Ρακαλλίδου, Κ. (2007). *Διερεύνηση των τυπικών προσόντων που βοηθούν τους εκπαιδευτές ενηλίκων να υιοθετήσουν το ρόλο του εμπνευστή και να εφαρμόσουν ενεργητικές τεχνικές*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στην Κεντρική Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, Σπουδές στην Εκπαίδευση. Πάτρα.
- Race, P. (1998). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φίλιας, Β., Παππάς, Π., Αντωνοπούλου, Μ., Ζάρναρη, Ό, Μαγγανάρα, Ι., Μειμάρης, Μ., Νικολακόπουλος, Η., Παπαχρήστου, Ε., Περαντζάκη, Ι., Σάμψων Ε. & Ψυχογιός, Δ. (2005). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκούλης, Ι. (2003). *Δια βίου εκπαίδευση και περιβαλλοντική αγωγή: Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χρόνη, Κ. (2013). *Ενεργητικές τεχνικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Ασκήσεις και Ομάδες Εργασίας: Ανάλυση των επιδράσεών τους στην εκπαίδευση των επιμορφούμενων και τρόποι βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στην Κεντρική Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων. Πάτρα.

## **Ξενογλώσση**

Anderson, G., Boud, D. & Sampson, J. (1996). *Learning contracts, A practical guide*. Great Britain Kogan: Page Limited.

Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27 (3), 341–347. doi:10.1016/j.evalprogplan.2004.04.011

Clark, M. C. & Wilson, A.L. (1991). *Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning*. *Adult Education Quarterly*.

Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Faust, J. L. & Paulson, D. R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9 (2), 3-24. California State University, Los Angeles. Retrieved from <http://www.ebooksmagz.com/pdf/active-learning-in-the-college-classroom-112560.pdf>

Finn, D. (2011). Principles of Adult Learning. *Journal of Adult Education*, 40 (1), 34-39. Regent University, United States. Retrieved from

<http://eric.ed.gov/?q=Principles+of+Adult+Learning%2c+Journal+of+Adult+Education%2c+v40%2c+n1%2c+p34-39.&id=EJ960967>.

Freire, P. (2002). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The continuum international publishing group. inc.

Freire, P. (2005). *Freire: Education for Critical consciousness*. London, New York: Continuum.

Fujita-Starck, P. (1996). Motivations and Characteristics of Adult Students: Factor Stability and Construct Validity of Tie Educational Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 47 (1), 29-40. doi: 10.1177/074171369604700103. Retrieved from <http://aeq.sagepub.com/>

IAIA, Impact Assessment Wiki. (2009, August 25). *Education and training*. Retrieved from <http://www.iaia.org/iaia/wiki/edtrain.ashx>

Kasworm, C. (1984). An examination of self-directed contract learning as an instructional strategy. *Innovative Higher Education*, 8 (1), 45-54. Retrieved from <http://link.springer.com/>

Knolle, L. M. & Nicely, R. F. (1972). Simulation in Adult Education. 1-13. ED 062596. Retrieved from <http://eric.ed.gov>

Knowles, M. (1970). *The modern practice of Adults Education, From Pedagogy to Andragogy*. 4, 40-59. Cambridge Adult Education. ED043812. Retrieved from [eric.ed.gov](http://eric.ed.gov)

Knox, A. (1974). *Helping Adults to Learn*, 1-58, Illinois University. ED 103670. Retrieved from [eric.ed.gov](http://eric.ed.gov)

Lapides, J. (2006). Teaching styles in adult education: an exploratory essay. *European Journal of Teacher Education*, 3 (4), 191-205. London: Routledge. doi:10.1080/0261976960030404.

Lieb, S. (1999). *Principles of Adult Learning*. In C. Ekey (Ed.), (2012). *Literacy Coaches Training* (pp. 1-33). Retrieved from [http://carrie-ekey.com/handouts/Rotterdam2012/Eu\\_Coaches\\_Conf2\\_Rott\\_Day\\_1\\_A4.pdf](http://carrie-ekey.com/handouts/Rotterdam2012/Eu_Coaches_Conf2_Rott_Day_1_A4.pdf)

- Lindeman, Ed. (1944, January). New Needs for Adult Education, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 231, 115-122. Sage Publications, Inc. Retrieved from <http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=annaameracadpoli>
- Malhotra, N., Sizoo, S. & Chorvat, V. (1999). *Barriers to adult participation in undergraduate education*. Retrieved from <http://ahea.org/files/pro1999malhotra.pdf>
- Merriam, B. S. & Caffarella, S. R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2<sup>nd</sup> ed.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. and Associates. (1990). *Foresting Critical Reflection in Adulthood*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, P. Cranton (Ed.), New Directions for Adult and Continuing Education, (74). San Francisco: Jossey-Bass.
- O’Gorman, S. & Stanistreet, P. (2014). *Community Learning and Socially Vulnerable Groups*. Leicester: NIACE. Retrieved from [http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/v/u/vulnerable\\_groups\\_final.pdf](http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/v/u/vulnerable_groups_final.pdf)
- Ota, C., Di Carlo, C., Burts, D., Laird, R. & Gioe, C., (2006). Training and the Needs of Adult Learners. *Journal of Extension*, 44 (6), Retrieved from <http://www.joe.org/joe/2006december/tt5.php>.
- Perraton, H. (2000). *Open and Distance Learning in the Developing World*. London: Routledge.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*, (2<sup>nd</sup> ed.). Λονδίνο: Routledge.

- The Commonwealth of Learning. (2000). An Introduction to Open and Distance Learning. *The Commonwealth of Learning*. pp. 1-29, Retrieved from <http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=113>
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training* (2<sup>nd</sup> ed.). London, New York: Routledge Falmer.
- Savaa, S. & Lupou, R. (2009). The adult educator in Europe – professionalisation challenges and the alternative of validation of learning outcomes, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 1 (1), 2227-2232. World Conference on Educational Sciences 2009. Romania. Retrieved from [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ArticleListURL&\\_method=list&\\_ArticleListID=-628605918&\\_sort=r&\\_st=4&md5=3e103c74ad019cb071d2539b45843880&searchtype=a](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=-628605918&_sort=r&_st=4&md5=3e103c74ad019cb071d2539b45843880&searchtype=a)
- Silberman, M. & Auerbach, C. (2006). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. San Fransisco: Pfeifer.
- Smith, M., Barber, L., & Walker, K. (1984, January). Practical Benefits of Evaluation: An Example, *Journal of Extension*, 22 (1), Feature Articles, 1FEA1. Retrieved from <http://www.joe.org/>
- Sudman, S. & Bradburn, N. (2004). *Asking Questions*. Usa: John Wiley and Sons
- UD, University of Delaware. (n.d.). Center for Teaching and Assessment of Learning. Retrieved April 28, 2014, from <http://cte.udel.edu/publications/handbook-graduate-assistants/demonstrations.html>
- UFV, University of the Fraser Valley. (n.d.). School of Social Work and Human Services Learning Contract. Retrieved April 20, 2014, from <https://www.ufv.ca/media/assets/social-work--human-services/bsw/The+Learning+Contract+pdf.pdf>
- USBM, (2001). University Strategies and Business Models for Life Long Learning, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Retrieved from <http://lll-portal.eadtu.eu/>

- Weimer, M. (2013, March 20). *Five Things Students Can Learn through Group Work* (Web log message). Retrieved from Teaching Professor Blog, <http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-professor-blog/five-things-students-can-learn-through-group-work/>
- Werquin, P. (2010, February). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org>

## **Νόμοι – Υπουργικές Αποφάσεις - Προκηρύξεις**

- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ν. 1558/1985 (ΦΕΚ. 137 Α' / 26.07.1985), άρθρο 27. *Κυβέρνηση και Κυβερνητικά Όργανα*.
- Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). (2014). Προκήρυξη, Αρ. Πρωτ. 660/4/21971 (11-04-2014). *Σύναψη Σύμβασης Έργου (α) Υπευθύνων Εκπαίδευσης, Ανάπτυξης και Διασφάλισης Ποιότητας και (β) Υπευθύνων Οργάνωσης Κ.Δ.Β.Μ. στους Δήμους υλοποίησης των Πράξεων, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.inedivim.gr/attachments/article/503/20140429-EPANAPROKIRIXI-2-DIMWNA-BFASIS-TELIKO.pdf>*
- Υπουργική Απόφαση, υπ. Αρ. 127175/Η/2011 (ΦΕΚ. 2508 Β' / 4.11.2011), *Συγχώνευση διά απορροφήσεως των Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου «ΕΘΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΝΕΟΤΗΤΑΣ» (Ε.Ι.Ν), «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ» (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) και «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΝΕΟΛΑΙΑΣ» (Ι.Ν), εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων*.
- Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.), Εισηγητική Έκθεση. Αρ. Πρωτ. 29424/2010 (23.11.2010). Διεύθυνση Διοικητικού – Οικονομικού, τμήμα

Οικονομικής Διαχείρισης. *Ο Προϋπολογισμός του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. του οικονομικού έτους 2011.*  
Αθήνα.

Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.), Κανονιστική Πράξη. Α.Π. 6335/2010 (04.05.2010). Απόφαση Ένταξης της Πράξης «*Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτών και στελεχών διά βίου μάθησης – ΑΠ7*» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ*» 2007-2013.

Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), Ν. 2327/1995 (ΦΕΚ. 156 Α'/ 31.07.1995), άρθρο 4. *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ. 188 Α'/ 23.09.1997), άρθρο 5. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.*

Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), Ν. 2909/2001 (ΦΕΚ. 90 Α'/ 02.05.2001), άρθρο 3. *Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), Ν. 3369/2005 (ΦΕΚ. 171 Α'/ 06.07.2005). *Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις.*

Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), Υπουργική Απόφαση. υπ. Αρ. 260/2008 (ΦΕΚ. 34 Β'/ 16.01.2008). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.*

Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ. 199 Α'/ 02.10.2008), άρθρο 33. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ. 163 Α'/ 21/09/2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.*

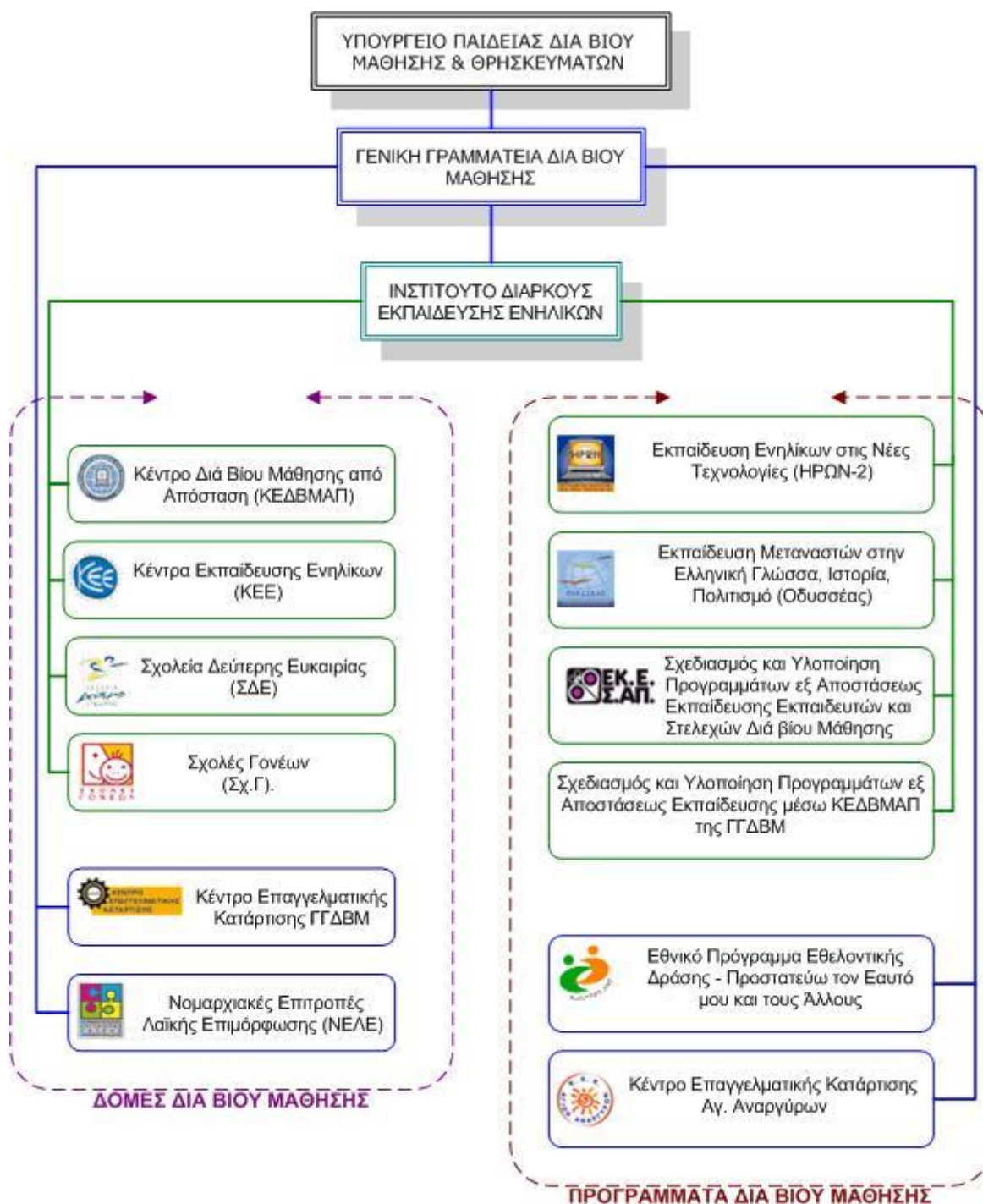
Υπουργείο παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.), Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ. 24 Α'/ 2013). *Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.*



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

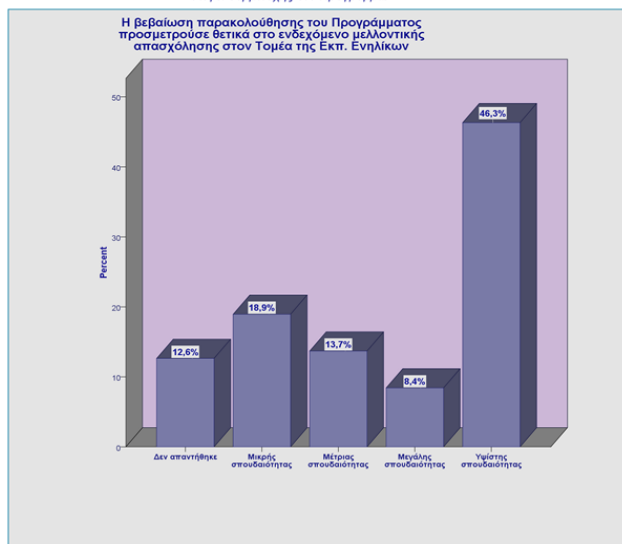
### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Το Οργανόγραμμα που παρατίθεται ακολούθως περιγράφει όλο το Πλαίσιο λειτουργίας στο οποίο εντάσσονταν τα Προγράμματα που λειτουργούσαν εκείνη την περίοδο.



**ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ (37.1 - 37.8)**

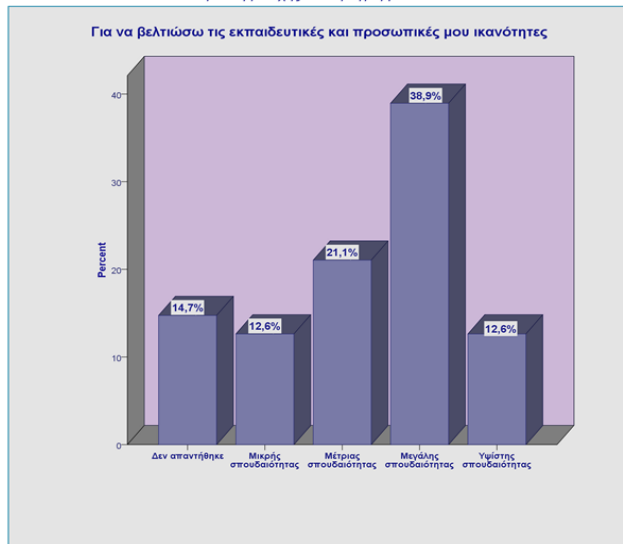
Λόγοι συμμετοχής στο Πρόγραμμα:



**Γράφημα 37.1**

Επίπεδο σπουδαιότητας της βεβαίωσης παρακολούθησης του Προγράμματος για την εξεύρεση εργασίας

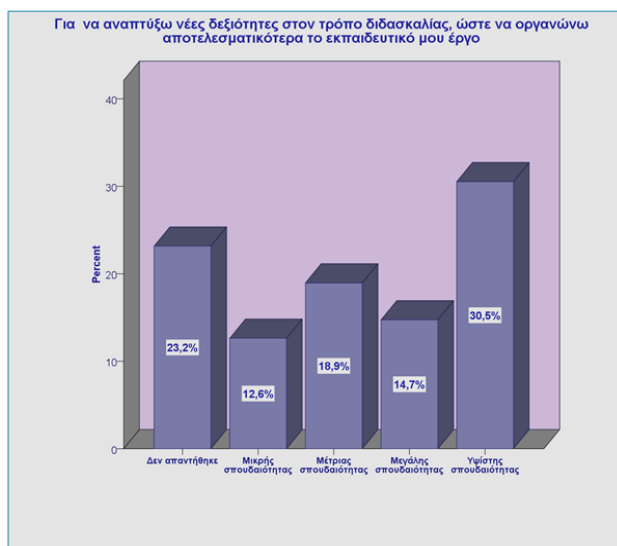
Λόγοι συμμετοχής στο Πρόγραμμα:



**Γράφημα 37.2**

Επίπεδο σπουδαιότητας της βελτίωσης εκπαιδευτικών και προσωπικών ικανοτήτων

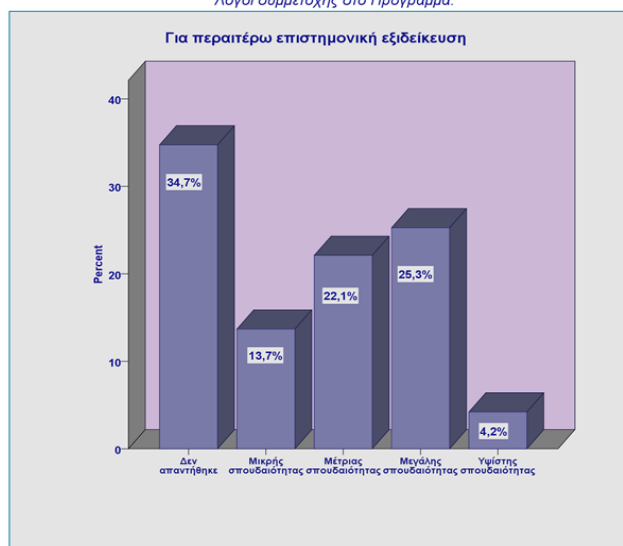
Λόγοι συμμετοχής στο Πρόγραμμα:



**Γράφημα 37.3**

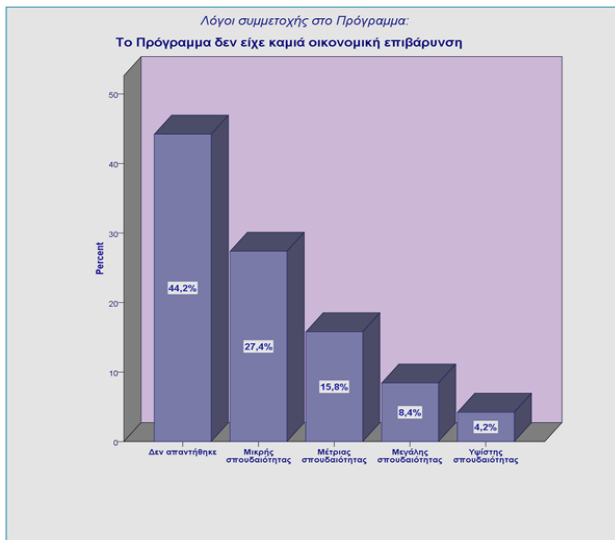
Επίπεδο σπουδαιότητας της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων στον τρόπο διδασκαλίας

Λόγοι συμμετοχής στο Πρόγραμμα:



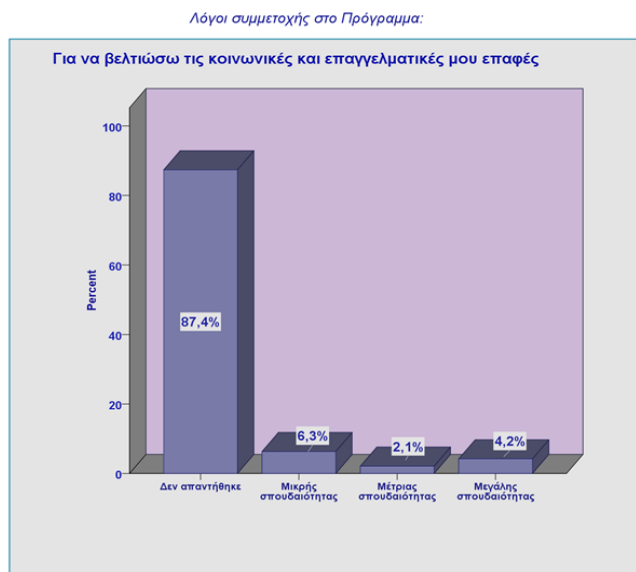
**Γράφημα 37.4**

Επίπεδο σπουδαιότητας της περαιτέρω επιστημονικής εξειδίκευσης



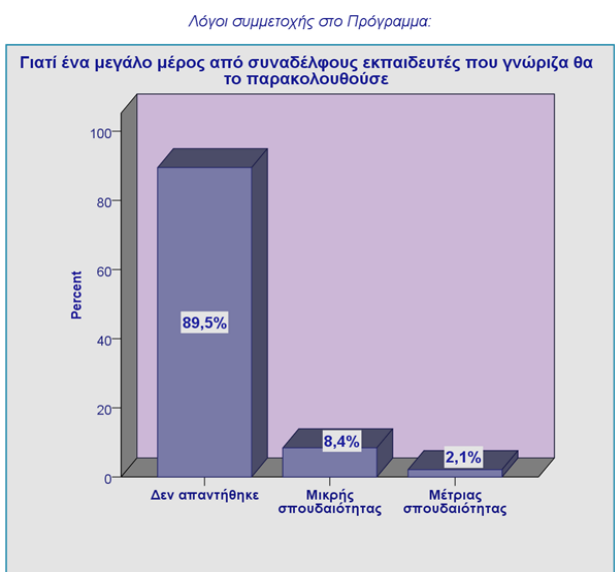
**Γράφημα 37.5**

Επίπεδο σπουδαιότητας της μη οικονομικής επιβάρυνσης των συμμετεχόντων



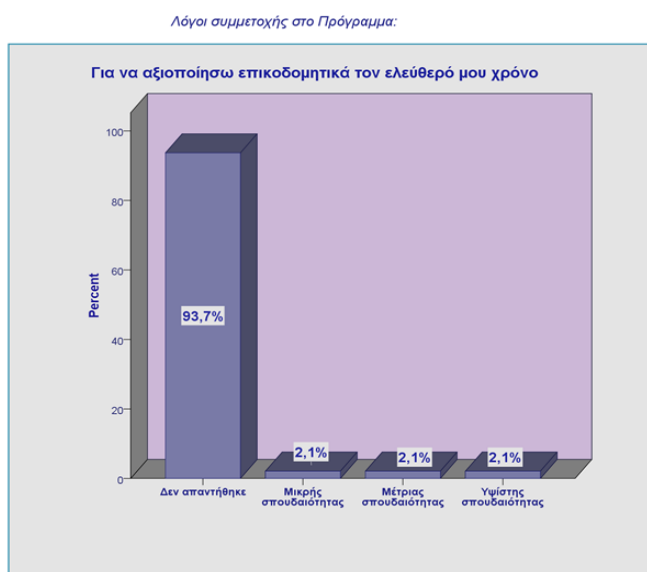
**Γράφημα 37.6**

Επίπεδο σπουδαιότητας της βελτίωσης των κοινωνικών και επαγγελματικών επαφών



**Γράφημα 37.7**

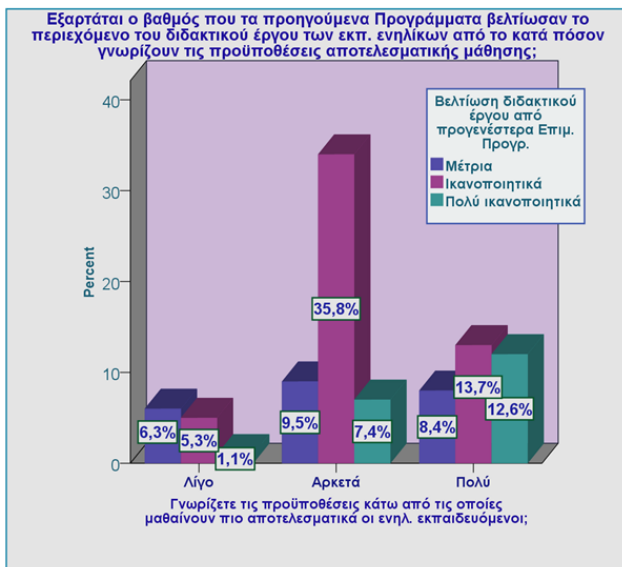
Επίπεδο σπουδαιότητας της παρακολούθησης του Προγράμματος από μεγάλο μέρος συναδέλφων.



**Γράφημα 37.8**

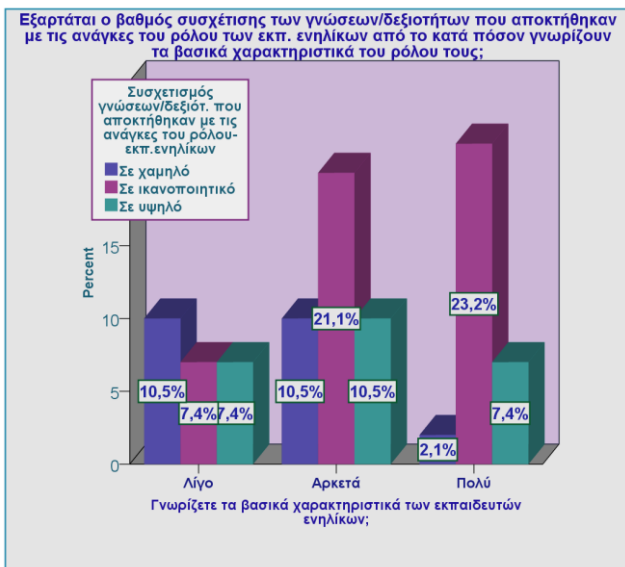
Επίπεδο σπουδαιότητας της επικουρητικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου

## ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ (38 – 65)



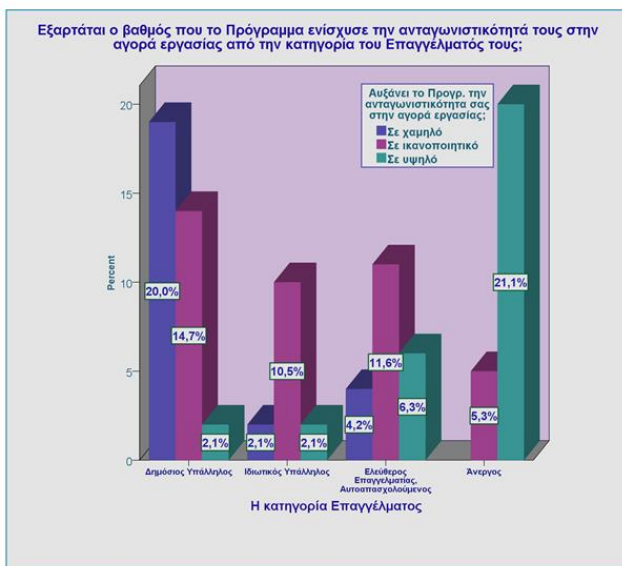
**Γράφημα 38**

Συσχέτιση του βαθμού βελτίωσης του διδακτικού έργου με το επίπεδο γνώσης των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης



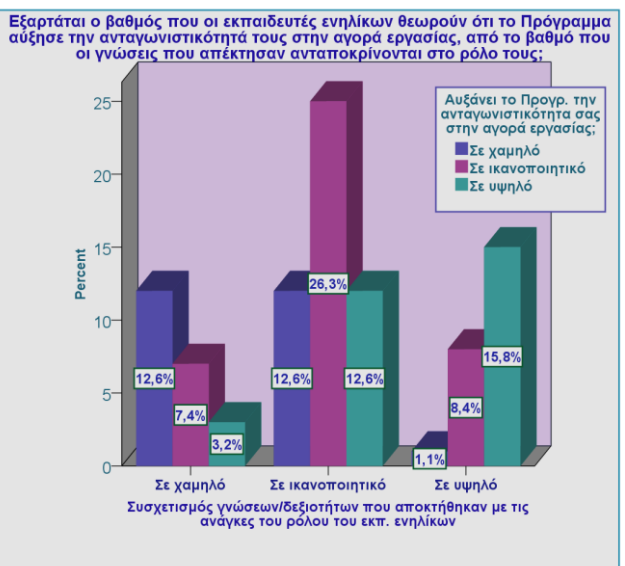
**Γράφημα 39**

Συσχέτιση του βαθμού που οι αποκτηθείσες γνώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων με το επίπεδο γνώσης των χαρακτηριστικών του ρόλου του



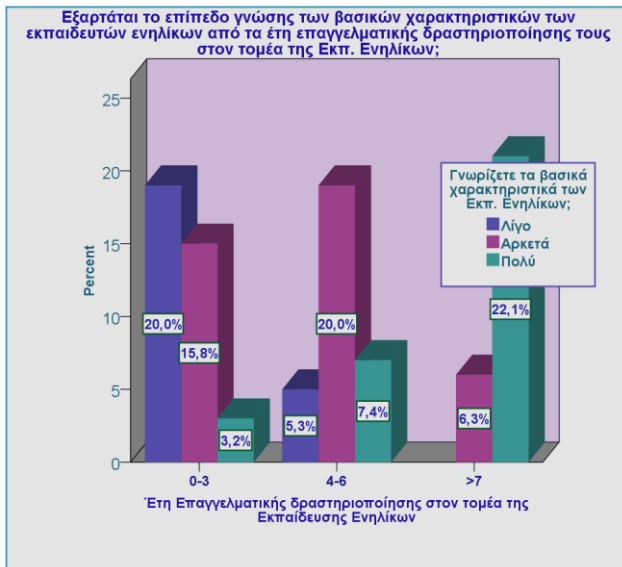
**Γράφημα 40**

Συσχέτιση του βαθμού ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας από τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα με την κατηγορία του επαγγέλματος



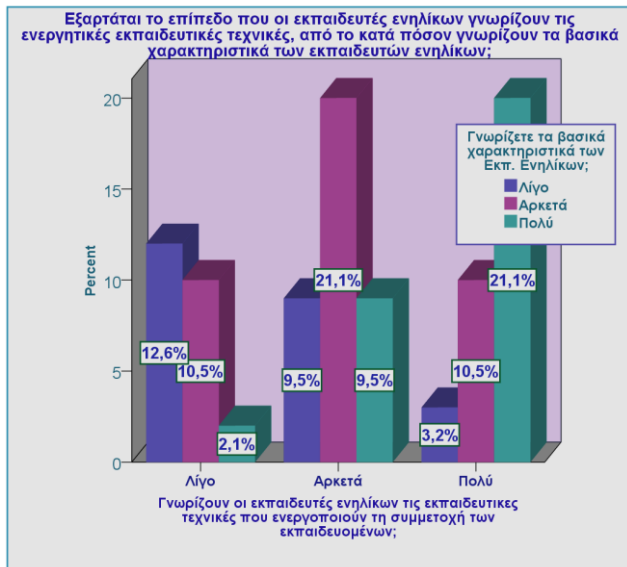
**Γράφημα 41**

Συσχέτιση του βαθμού ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας με το επίπεδο συσχέτισης των γνώσεων που απέκτησαν με τις ανάγκες του ρόλου τους



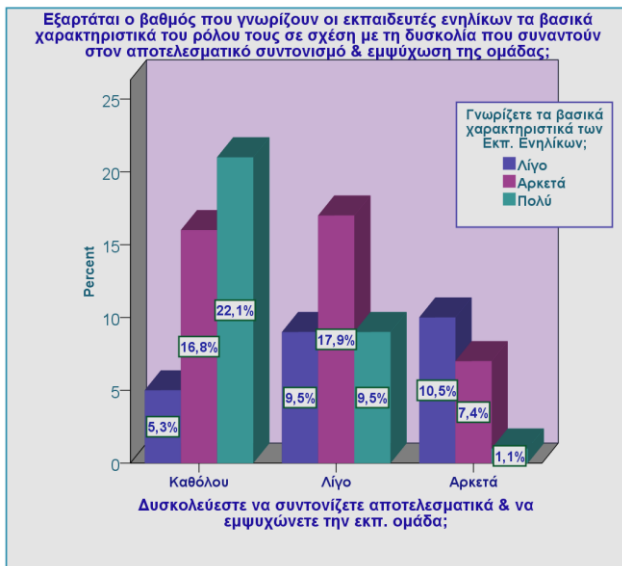
**Γράφημα 42**

Συσχέτιση του βαθμού γνώσης των βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ενηλίκων με τα έτη επαγγελματικής δραστηριοποίησης



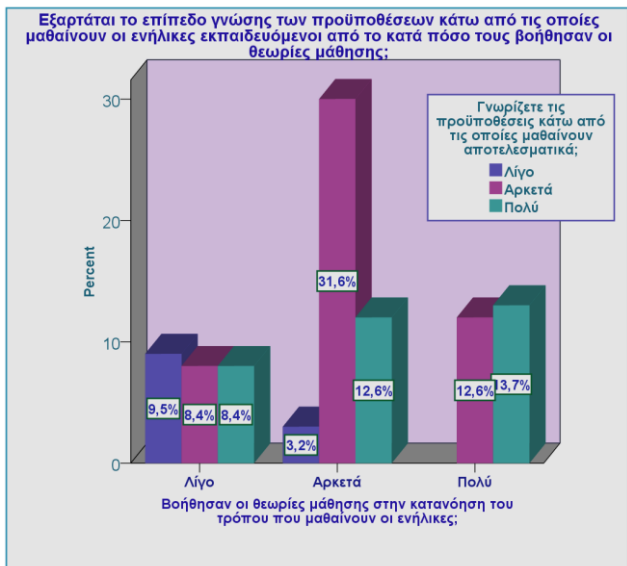
**Γράφημα 43**

Συσχέτιση του βαθμού γνώσης των ενεργ. εκπαιδευτικών τεχνικών με το επίπεδο γνώσης των βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ενηλίκων



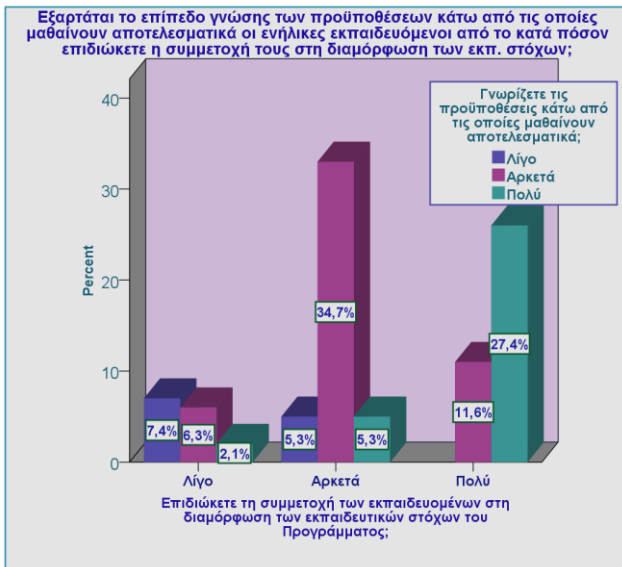
**Γράφημα 44**

Συσχέτιση του βαθμού γνώσης των βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ενηλίκων με το επίπεδο δυσκολίας του συντονισμού & εμψύχωσης της εκπ. ομάδας



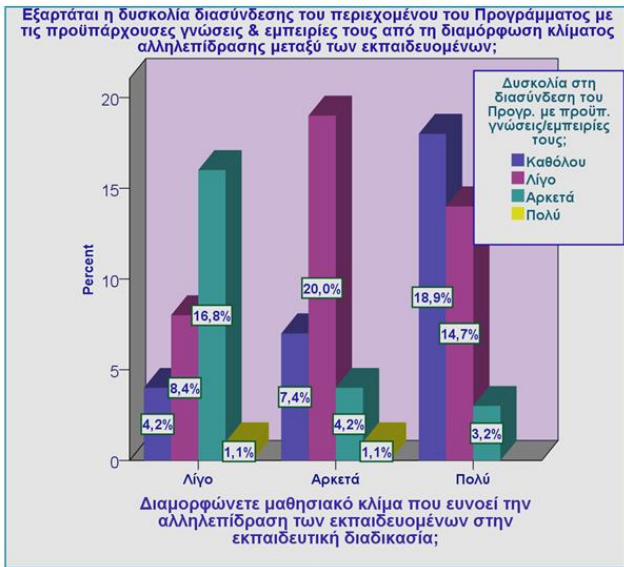
**Γράφημα 45**

Συσχέτιση του βαθμού γνώσης των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης με το επίπεδο γνώσης των θεωριών μάθησης



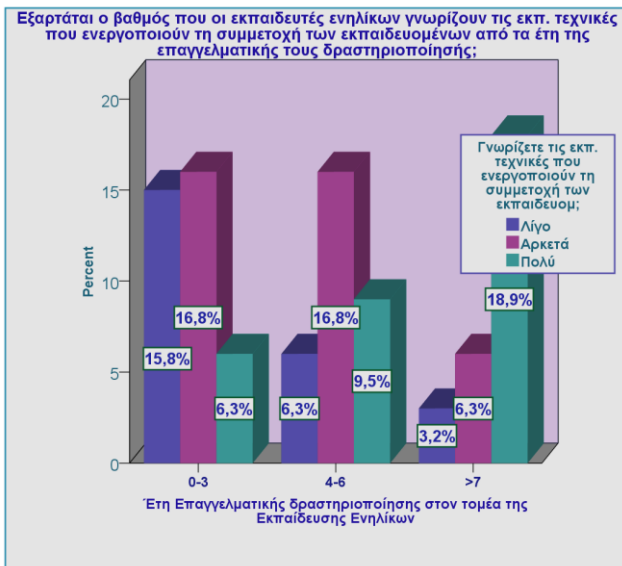
**Γράφημα 46**

Συσχέτιση του βαθμού γνώσης των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης με το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων



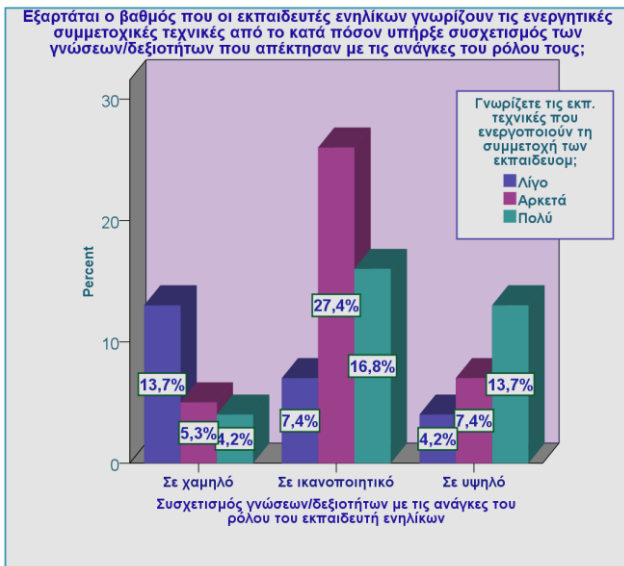
**Γράφημα 47**

Συσχέτιση του βαθμού δυσκολίας της διασύνδεσης του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις & εμπειρίες των εκπαιδευομένων με το επίπεδο ανάπτυξης αλληλεπίδρασης



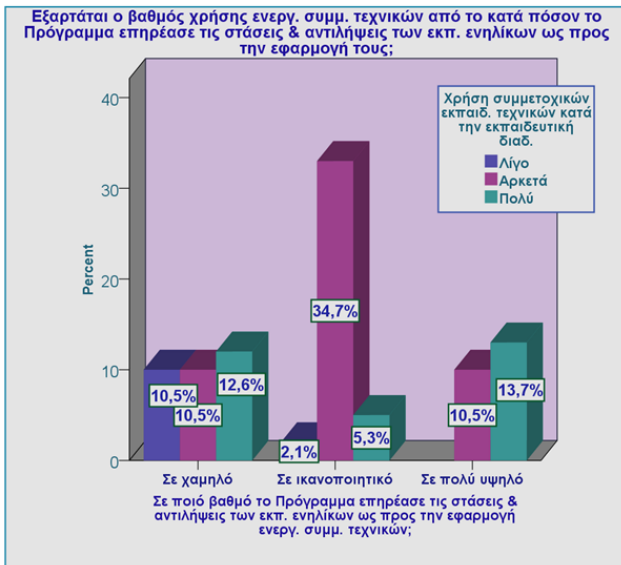
**Γράφημα 48**

Συσχέτιση του βαθμού γνώσης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με τα έτη επαγγελματικής δραστηριοποίησης



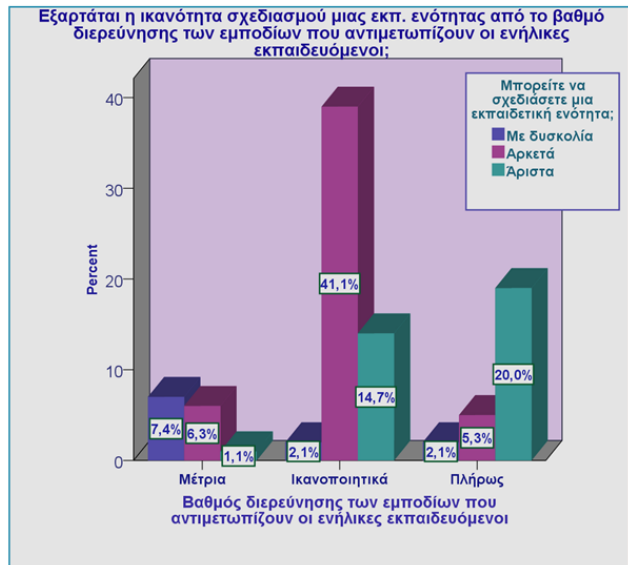
**Γράφημα 49**

Συσχέτιση του βαθμού γνώσης των ενεργ. εκπαιδευτικών τεχνικών με το βαθμό που οι αποκτηθείσες γνώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου τους



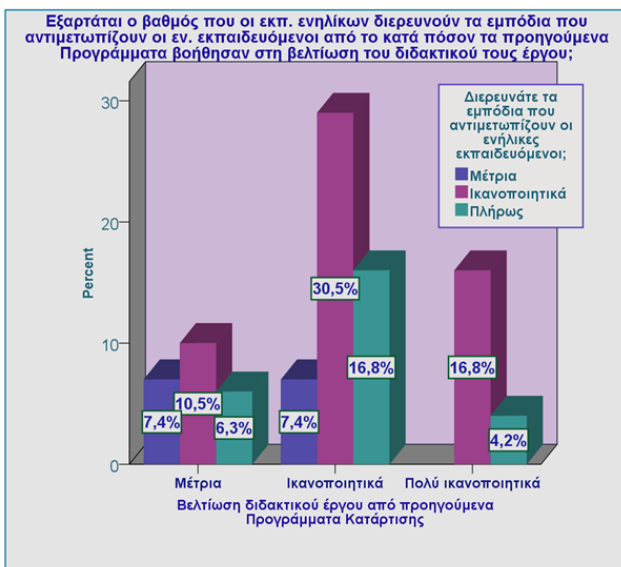
**Γράφημα 50**

Συσχέτιση του βαθμού χρήσης των ενεργ. εκπαιδευτικών τεχνικών με το επίπεδο μεταβολής των στάσεων & αντιλήψεων



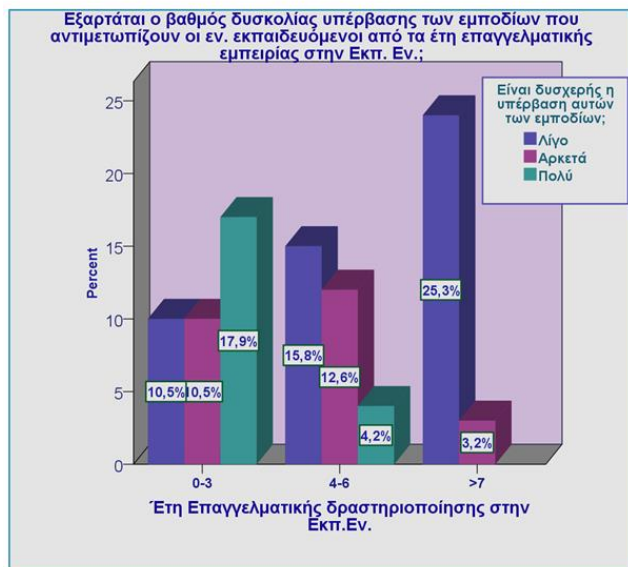
**Γράφημα 51**

Συσχέτιση του βαθμού ικανότητας στο σχεδιασμό εκπαιδ. ενότητων με το επίπεδο διερεύνησης των εμποδίων των ενηλίκων εκπαιδευομένων



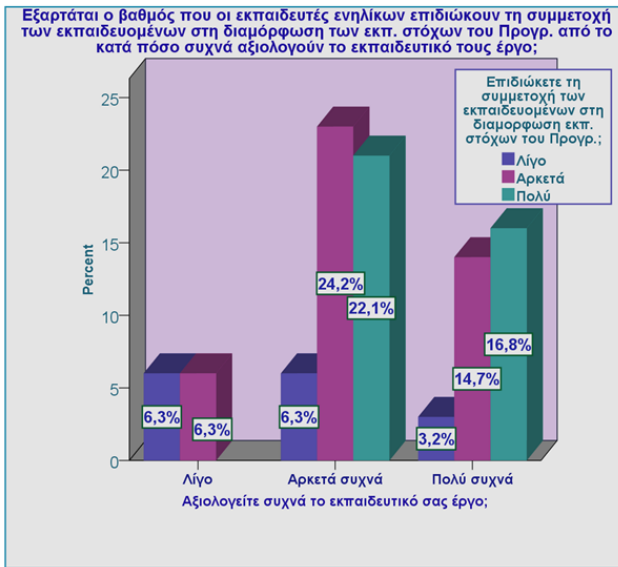
**Γράφημα 52**

Συσχέτιση του βαθμού διερεύνησης των εμποδίων των ενηλίκων εκπαιδευομένων με το επίπεδο συμβολής των προηγούμενων Προγραμμάτων στη βελτίωση του διδακτικού έργου



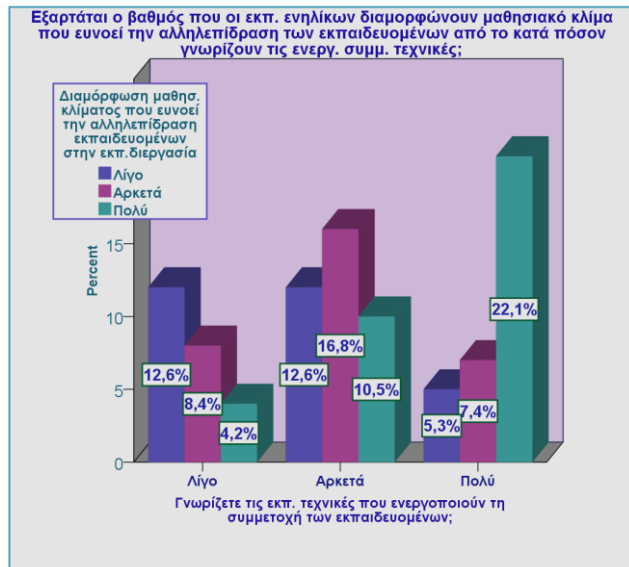
**Γράφημα 53**

Συσχέτιση του βαθμού δυσκολίας της υπέρβασης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι με τα έτη επαγγελματικής τους δραστηριοποίησης



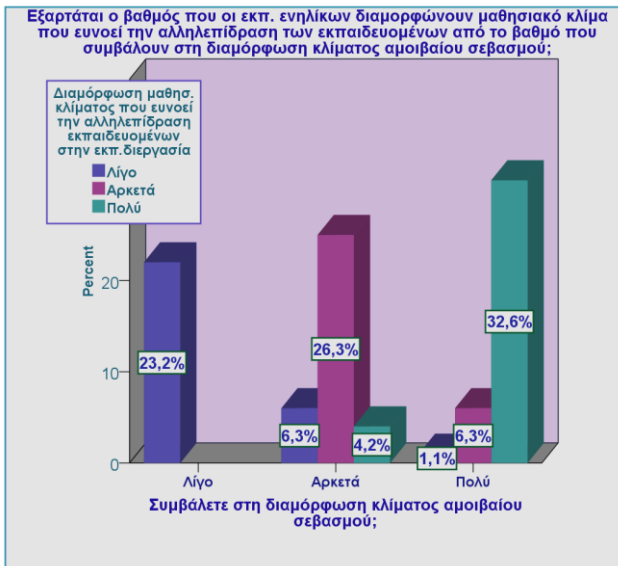
**Γράφημα 54**

Συσχέτιση του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπ. στόχων με το επίπεδο συχνότητας της διαδικασίας της αυτό-αξιολόγησης



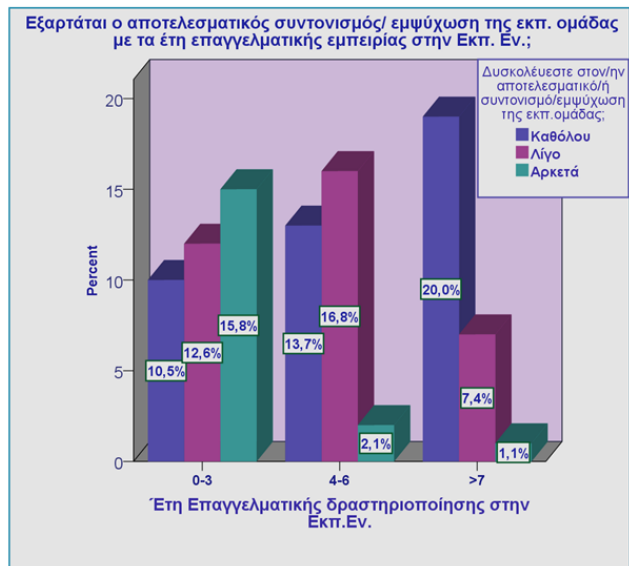
**Γράφημα 55**

Συσχέτιση του βαθμού διαμόρφωσης ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με το επίπεδο γνώσης των ενεργ. συμμετοχικών τεχνικών



**Γράφημα 56**

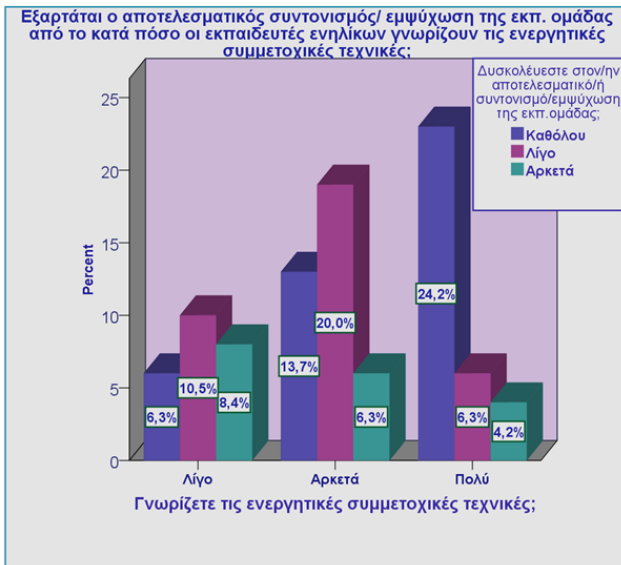
Συσχέτιση του βαθμού διαμόρφωσης ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με το βαθμό διαμόρφωσης κλίματος αμοιβαίου σεβασμού



**Γράφημα 57**

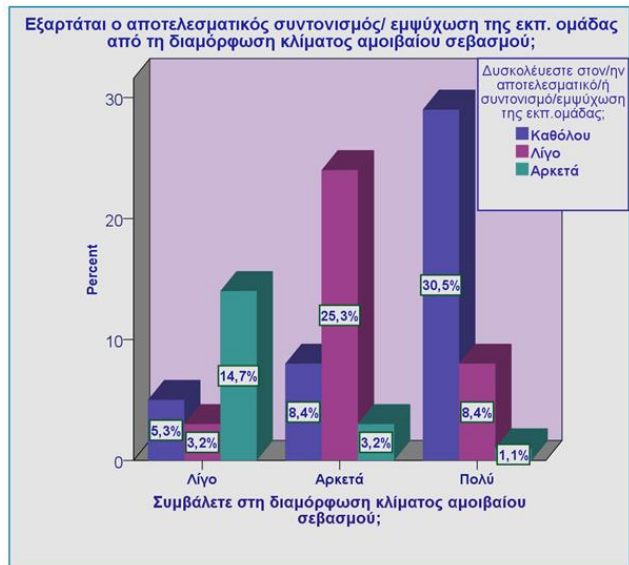
Συσχέτιση του βαθμού ικανότητας στο συντονισμό & εμφύχωση της εκπ. ομάδας με τα έτη επαγγελματικής δραστηριοποίησης





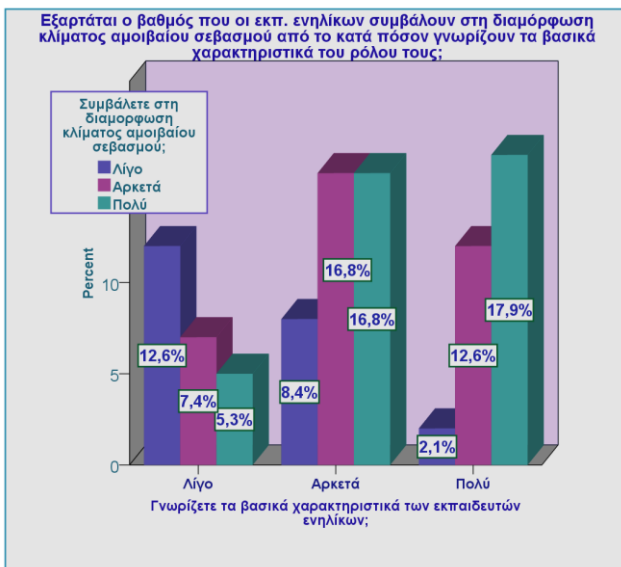
**Γράφημα 58**

Συσχέτιση του βαθμού ικανότητας στο συντονισμό & εμφύχωση της εκπ. ομάδας με το επίπεδο γνώσης των ενεργ. συμμ. τεχνικών



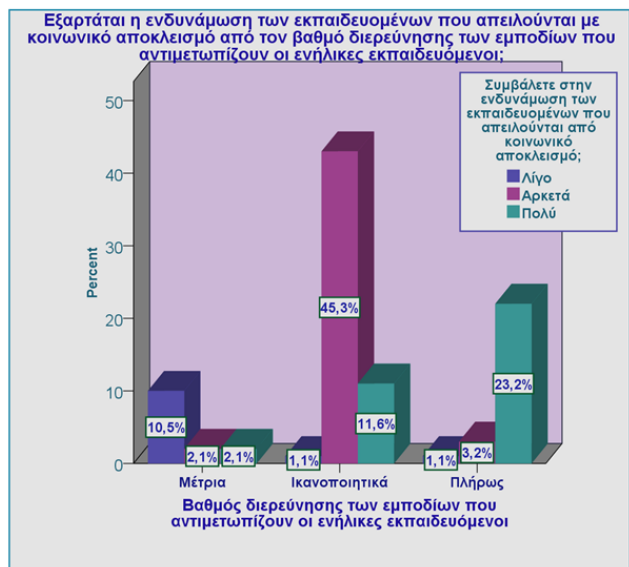
**Γράφημα 59**

Συσχέτιση του βαθμού ικανότητας στο συντονισμό & εμφύχωση της εκπαιδευτικής ομάδας με τα βαθμό διαμόρφωσης κλίματος αμοιβαίου σεβασμού



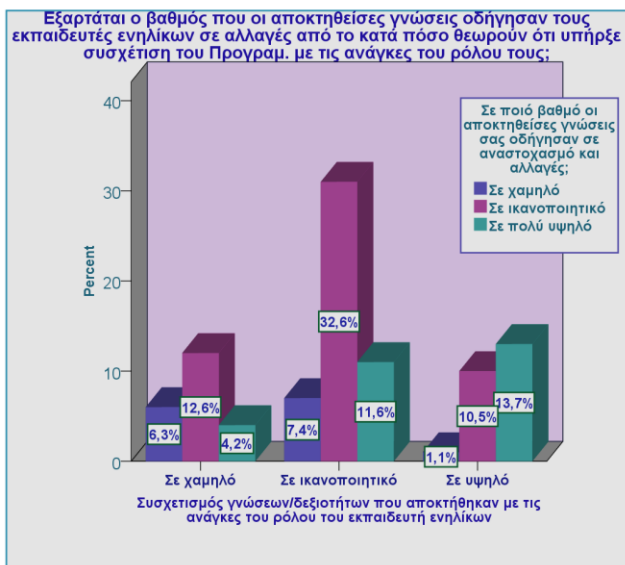
**Γράφημα 60**

Συσχέτιση του βαθμού διαμόρφωσης κλίματος αμοιβαίου σεβασμού με το επίπεδο γνώσης των βασικών χαρακτηριστικών του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων



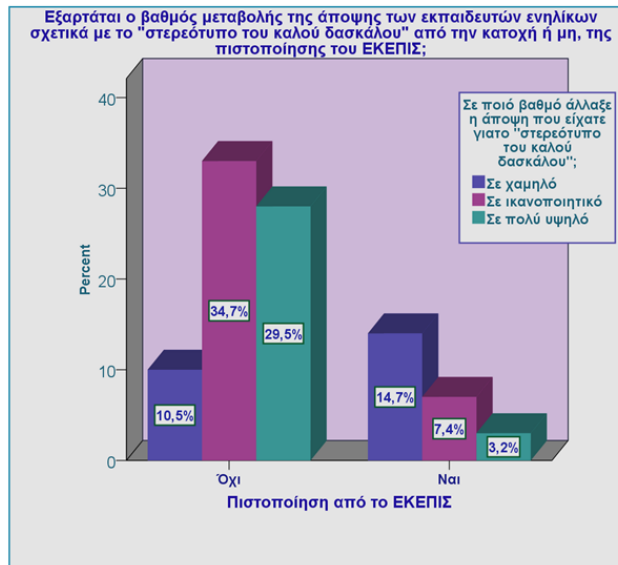
**Γράφημα 61**

Συσχέτιση του βαθμού ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό με το βαθμό διερεύνησης των εμποδίων που συναντούν



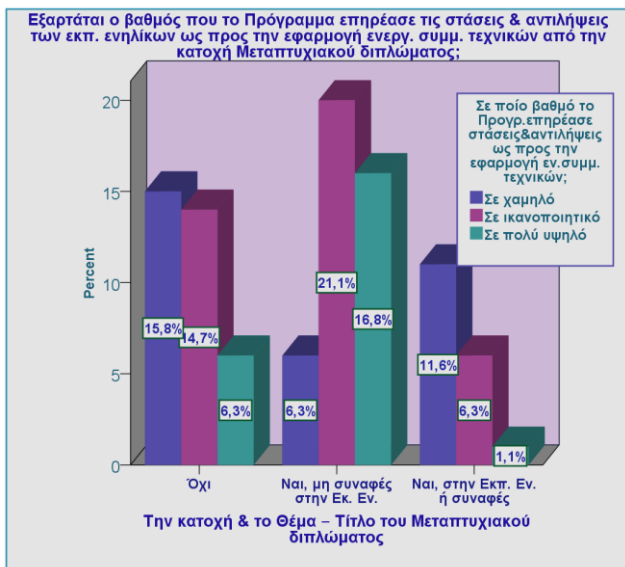
**Γράφημα 62**

Συσχέτιση του βαθμού που οι αποκτηθείσες γνώσεις οδήγησαν σε αναστοχασμό & αλλαγές με το επίπεδο συσχέτισης του Προγράμματος με τις ανάγκες του ρόλου τους



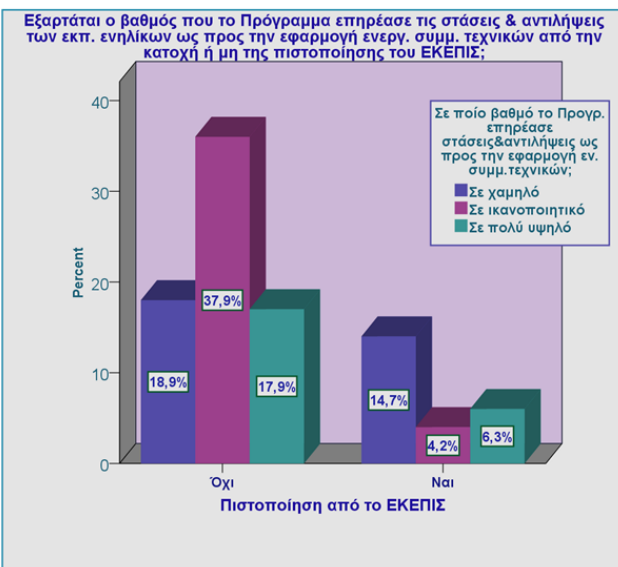
**Γράφημα 63**

Συσχέτιση του βαθμού μεταβολής της άποψης σχετικά με το στερεότυπο του 'καλού δασκάλου' με την κατοχή της πιστοποίησης του ΕΚΕΠΙΣ



**Γράφημα 64**

Συσχέτιση του βαθμού επιπέδου μεταβολής των στάσεων & αντιλήψεων ως προς την εφαρμογή ενεργ. συμμ. τεχνικών με την κατοχή Μεταπτυχιακού διπλώματος



**Γράφημα 65**

Συσχέτιση του βαθμού μεταβολής των στάσεων & αντιλήψεων ως προς την εφαρμογή ενεργ. συμμ. τεχνικών με την κατοχή της πιστοποίησης του ΕΚΕΠΙΣ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί εργαλείο της διπλωματικής μου εργασίας στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση» από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Η έρευνα αφορά στις αλλαγές στις στάσεις και στις αντιλήψεις εκπαιδευτών, ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών μετά την παρακολούθηση του Προγράμματος «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» από το Ι. .ΕΚ.Ε.

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι απόλυτα εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι τα 10 λεπτά. Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συμβολή σας σε αυτόν τον εκπαιδευτικό στόχο. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση.

Οι ερωτήσεις με αστερίσκο απαντώνται υποχρεωτικά, σε διαφορετική περίπτωση το ερωτηματολόγιο δε θα σας επιτρέψει την συνέχιση και ολοκλήρωσή του.

Με εκτίμηση, Μαρκέλλα  
Μαρίνα Μπάντιου τηλ.:  
6948380924  
e-mail: [markellabantiou@hotmail.com](mailto:markellabantiou@hotmail.com)

\* Required

### A. ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ (ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)

---

#### A.1. Προσωπικά Στοιχεία

---

1. Φύλο \*

*Check all that apply.*

- Άνδρας  
 Γυναίκα

2. Ηλικία \*

*Check all that apply.*

- < 30  
 30 - 40  
 41 - 50  
 > 50

3. Το Επάγγελμά σας είναι: \*

**Check all that apply.**

- Δημόσιος Υπάλληλος
- Ιδιωτικός Υπάλληλος
- Ελεύθερος Επαγγελματίας- Αυτοαπασχολούμενος
- Άνεργος

4. Κύριο θεματικό πεδίο στο οποίο εργάζεστε: \*

**Check all that apply.**

- Πληροφορική
- Φιλολογίας, Φιλοσοφίας, Ιστορίας, Θεολογίας
- Οικονομίας Διοίκησης
- Θετικών Επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία κ.λ.π.)
- Ξένες Γλώσσες
- Ψυχολογίας, Κοινωνικής εργασίας
- Δημοτικής Εκπαίδευσης, Νηπιαγωγών
- Κοινωνιολογίας, Νομικών και Πολιτικών Επιστημών
- Επιστημών Υγείας και Φυσικής Αγωγής
- Εικαστικών, Τέχνης, Μουσικής
- Επαγγέλματα Περιβάλλοντος (Μηχανικοί Περιβάλλοντος, Γεωπόνοι κτλ.)
- Other: .....

5. Έτη Επαγγελματικής Δραστηριοποίησης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: \*

**Check all that apply.**

- 0 – 3
- 4 – 6
- > 7

6. Δραστηριοποιείστε στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων \*

**Check all that apply.**

- περιστασιακά (μερική απασχόληση) μόνο ως εκπαιδευτής
- περιστασιακά (μερική απασχόληση) όχι μόνο ως εκπαιδευτής αλλά και με επιπρόσθετα κατά περίπτωση εκπ. καθήκοντα
- με πλήρη απασχόληση ως επιστημονικό προσωπικό, υπεύθυνος οργάνωσης εκπαίδευσης κ.λ.π.
- με πλήρη απασχόληση ως εκπαιδευτής

### 7. Βασικές Σπουδές: \*

**Check all that apply.**

- Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες
- Θετικές Επιστήμες
- Τεχνολογικές Επιστήμες
- Επιστήμες Υγείας, Φυσικής Αγωγής
- Οικονομίας – Διοίκησης
- Κοινωνικής Εργασίας
- Ψυχολογίας
- Νομικές Πολιτικές Επιστήμες, Ευρωπαϊκές Σπουδές
- Εικαστικών Σπουδών, Τέχνης – Μουσικών Σπουδών
- Other: .....

### 8. Μεταπτυχιακό \*

**Mark only one oval.**

- Ναι
- Όχι

#### 8.1. Αν Ναι αφορά:

**Mark only one oval.**

- στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές
- μη συναφές

### 9. Διδακτορικό Δίπλωμα \*

**Mark only one oval.**

- Ναι
- Όχι

#### 9.1 Αν Ναι αφορά:

**Mark only one oval.**

- στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή συναφές
- μη συναφές

10. Είχατε παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα Επιμορφωτικά Προγράμματα σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων; \*

**Check all that apply.**

Ναι

Όχι

10.1 Αν Ναι: Είστε Πιστοποιημένος/η από το ΕΚΕΠΙΣ; \*

**Check all that apply.**

Ναι

Όχι

11. Μετά το πέρας του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, παρακολουθήσατε κάποια άλλη Επιμόρφωση σχετική με την Εκπαίδευση Ενηλίκων; \*

**Check all that apply.**

Ναι

Όχι

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Β. ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ

---

12. Τα προηγούμενα Προγράμματα Κατάρτισης που έχετε παρακολουθήσει σας βοήθησαν να βελτιώσετε το περιεχόμενο του διδακτικού σας έργου; \*

**Mark only one oval.**

Πολύ Ικανοποιητικά

Ικανοποιητικά

Μέτρια

Μη ικανοποιητικά

13. Ποιοι λόγοι σας ώθησαν να συμμετάσχετε στο Πρόγραμμα; (Αριθμείστε τους 4 σημαντικότερους λόγους, κατά σειρά σπουδαιότητας ξεκινώντας από τον 1 και καταλήγοντας στον 4) \*

1η επιλογή

**Mark only one oval.**

- το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών δεν είχε καμία οικονομική επιβάρυνση
- η βεβαίωση παρακολούθησης του Προγράμματος προσμετρούσε θετικά στο ενδεχόμενο μελλοντικής απασχόλησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- για να βελτιώσω τις εκπαιδευτικές και προσωπικές μου ικανότητες
- για περαιτέρω επιστημονική εξειδίκευση
- για να αναπτύξω νέες δεξιότητες στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να οργανώνω αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό μου έργο
- για να βελτιώσω τις κοινωνικές και επαγγελματικές μου επαφές
- γιατί ένα μεγάλο μέρος από συναδέλφους εκπαιδευτές που γνώριζα θα το παρακολουθούσε
- για να αξιοποιήσω εποικοδομητικά τον ελεύθερό μου χρόνο

2η επιλογή

**Mark only one oval.**

- το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών δεν είχε καμία οικονομική επιβάρυνση
- η βεβαίωση παρακολούθησης του Προγράμματος προσμετρούσε θετικά στο ενδεχόμενο μελλοντικής απασχόλησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- για να βελτιώσω τις εκπαιδευτικές και προσωπικές μου ικανότητες
- για περαιτέρω επιστημονική εξειδίκευση
- για να αναπτύξω νέες δεξιότητες στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να οργανώνω αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό μου έργο
- για να βελτιώσω τις κοινωνικές και επαγγελματικές μου επαφές
- γιατί ένα μεγάλο μέρος από συναδέλφους εκπαιδευτές που γνώριζα θα το παρακολουθούσε
- για να αξιοποιήσω εποικοδομητικά τον ελεύθερό μου χρόνο

3η επιλογή

**Mark only one oval.**

- το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών δεν είχε καμία οικονομική επιβάρυνση
- η βεβαίωση παρακολούθησης του Προγράμματος προσμετρούσε θετικά στο ενδεχόμενο μελλοντικής απασχόλησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- για να βελτιώσω τις εκπαιδευτικές και προσωπικές μου ικανότητες
- για περαιτέρω επιστημονική εξειδίκευση
- για να αναπτύξω νέες δεξιότητες στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να οργανώνω αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό μου έργο
- για να βελτιώσω τις κοινωνικές και επαγγελματικές μου επαφές
- γιατί ένα μεγάλο μέρος από συναδέλφους εκπαιδευτές που γνώριζα θα το παρακολουθούσε
- για να αξιοποιήσω εποικοδομητικά τον ελεύθερό μου χρόνο

4η επιλογή

**Mark only one oval.**

- το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών δεν είχε καμία οικονομική επιβάρυνση
- η βεβαίωση παρακολούθησης του Προγράμματος προσμετρούσε θετικά στο ενδεχόμενο μελλοντικής απασχόλησης στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- για να βελτιώσω τις εκπαιδευτικές και προσωπικές μου ικανότητες
- για περαιτέρω επιστημονική εξειδίκευση
- για να αναπτύξω νέες δεξιότητες στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να οργανώνω αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό μου έργο
- για να βελτιώσω τις κοινωνικές και επαγγελματικές μου επαφές
- γιατί ένα μεγάλο μέρος από συναδέλφους εκπαιδευτές που γνώριζα θα το παρακολουθούσε
- για να αξιοποιήσω εποικοδομητικά τον ελεύθερό μου χρόνο



## Γ. 'ΓΕΝΙΚΗ' ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

---

14. Σε ποιο βαθμό οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήσατε ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου σας ως εκπαιδευτής/τρια; \*

**Mark only one oval.**

- σε υψηλό
- σε ικανοποιητικό
- σε χαμηλό
- καθόλου

15. Θεωρείτε ότι αποκτήσατε περισσότερο: \*

**Mark only one oval.**

- θεωρητικές γνώσεις
- πρακτικές γνώσεις
- και τα δύο

16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το Πρόγραμμα αυτό σας καθιστά πιο ανταγωνιστικό/ή στην αγορά εργασίας ως εκπαιδευτή/τρια, υπεύθυνο/η οργάνωσης κ.λ.π.; \*

**Mark only one oval.**

- σε υψηλό
- σε ικανοποιητικό
- σε χαμηλό
- καθόλου

## Δ. ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΚΤΗΘΗΚΑΝ

---

17. Γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

18. Γνωρίζετε τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

19. Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το εκπαιδευτικό «συμβόλαιο» στην εκπαιδευτική διαδικασία; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

20. Δυσκολεύεστε στο να διασυνδέετε το περιεχόμενο του Προγράμματος με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

21. Σας βοήθησαν οι θεωρίες μάθησης να καταλάβετε τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

22. Γνωρίζετε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

23. Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

24. Μπορείτε να σχεδιάσετε μια εκπαιδευτική ενότητα; \*

**Mark only one oval.**

- Άριστα
- Αρκετά
- Με δυσκολία
- Καθόλου

25. Αξιολογείτε συχνά το εκπαιδευτικό σας έργο; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ συχνά
- Αρκετά συχνά
- Λίγο
- Καθόλου

26. Διερευνάτε τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι; \*

**Mark only one oval.**

- Πλήρως
- Ικανοποιητικά
- Μέτρια
- Καθόλου

27. Είναι δυσχερής η υπέρβαση αυτών των εμποδίων; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

## Ε. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ

---

28. Παρακαλώ σημειώστε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιλέγοντας το βαθμό που ταιριάζει καλύτερα στις απόψεις σας. (1 Πολύ, 2 Αρκετά, 3 Λίγο, 4 Καθόλου)

28.1 Εμπλουτισμένη εισήγηση \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

28.2 Προσομοίωση \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

28.3 Επίδειξη \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

28.4 Μελέτη Περίπτωσης \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

28.5 Καταιγισμός Ιδεών \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ  
 Αρκετά  
 Λίγο  
 Καθόλου

28.6 Εργασία σε Ομάδες \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

28.7 Παιχνίδι Ρόλων \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

29. Ποια εκπαιδευτική τεχνική έχετε κατά κύριο λόγο προσαρμόσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχει φέρει θετικά αποτελέσματα; (Αναφέρετε την επιγραμματικά) \*

.....

.....

.....

.....

.....

30. Υπάρχει κάποια εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποίησατε κατά το παρελθόν και σας δυσκόλεψε να την προσαρμόσετε στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων σας; \*

**Mark only one oval.**

- Ναι
- Όχι

30.1. Αν Ναι αναφέρετε την επιγραμματικά και αιτιολογήστε συνοπτικά

.....

.....

.....

.....

.....

## ΣΤ. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

31. Επιδιώκετε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του Προγράμματος; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

32. Διαμορφώνετε μαθησιακό κλίμα που να ευνοεί την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διεργασία; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

33. Δυσκολεύεστε στο να συντονίζετε αποτελεσματικά και να εμπυχώνετε την εκπαιδευτική ομάδα; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

34. Συμβάλετε στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

35. Συμβάλετε στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό; \*

**Mark only one oval.**

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

## Z. ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΣΤΑΣΕΩΝ/ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ/ ΤΡΟΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

---

36. Σε ποιο βαθμό οι γνώσεις που αποκτήσατε οδήγησαν σε αναστοχασμό των προγενέστερων αντιλήψεων και ενδεχομένως στην απόφαση για αλλαγές; \*

**Mark only one oval.**

- Σε πολύ υψηλό
- Σε ικανοποιητικό
- Σε χαμηλό
- Καθόλου

37. Η άποψη που είχατε στο μυαλό σας για το στερεότυπο του «καλού δασκάλου» πριν την παρακολούθηση του Προγράμματος είναι ίδια με την άποψη σας σήμερα; \*

**Mark only one oval.**

- Ναι
- Όχι

37.1. Αν έχει αλλάξει αυτό το στερεότυπο, σε ποιο βαθμό άλλαξε;

**Mark only one oval.**

- Σε πολύ υψηλό
- Σε ικανοποιητικό
- Σε χαμηλό
- Καθόλου

38. Η παρακολούθηση του προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων επηρέασε τη στάση και τις αντιλήψεις σας ως προς την εφαρμογή των ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών; Σε ποιο βαθμό; \*

**Mark only one oval.**

- Σε πολύ υψηλό
- Σε ικανοποιητικό
- Σε χαμηλό
- Καθόλου