



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

**Διπλωματική Εργασία**

Του Μοσκορίδη Παν Αναστάσιου,

A.M.: 4272018019

**Θέμα: « Εφαρμογή Σύγχρονων Βιοματικών Τεχνικών Στην Εκπαίδευση  
Ενηλίκων»**

**Subject: "Applying modern experimental techniques to adult education"**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Περσεφόνη Φώκιαλη	Ομότιμη Καθηγήτρια Πέρσα Φώκιαλη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ / ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
Αναστασία Ρέππα	Αποχωρήσασα Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ	ΑΣΠΑΙΤΕ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Λουκάς Μουστάκας	Διδάκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

*Ρόδος, 2020*



## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract .....	7
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1. Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	10
1.1 Βασικές Έννοιες στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	10
1.2 Η έννοια του Ενήλικα και της Ενηλικιότητας στην Εκπαίδευση.....	13
1.3 Το Πεδίο και οι Δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων .....	16
1.4 Θεσμικό Πλαίσιο των ΙΕΚ .....	18
1.4 Ευρωπαϊκό Πλαίσιο και Ελληνική Πραγματικότητα .....	19
Κεφάλαιο 2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Ενήλικης Μάθησης .....	21
2.1 Βασικές Θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων .....	21
2.1.1 Η θεωρία της Ανδραγωγικής (M. Knowles).....	21
2.1.2 Η προσωποκεντρική θεωρία του (C. Rogers).....	26
2.1.3 Η θεωρία της κοινωνικής Αλλαγής (P.Freire).....	29
2.1.4 Η θεωρία μάθησης του Kolb .....	31
2.1.5 Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης (J.Mezirow).....	37
2.2 Χαρακτηριστικά των ενήλικων Εκπαιδευόμενων .....	40
2.3 Κίνητρα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	42
2.3 Ανασταλτικοί Παράγοντες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	44
2.4 Χαρακτηριστικά και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Εκπαίδευσης στους Ενήλικες Εκπαιδευόμενους.....	45
Κεφάλαιο 3. Εκπαιδευτικές Τεχνικές Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	47
3.1 Η εννοιολογική προσέγγιση της βιωματικής μάθησης.....	47
3.2 Εκπαιδευτικές Τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση .....	48
3.2.1 Η τεχνική της Εισήγησης .....	48
3.2.2 Παιχνίδι Ρόλων (Role Play).....	49
3.2.3 Προσομοίωση.....	50
3.2.4 Δημόσια Αντιπαράθεση –Συζήτηση (Debate).....	50
3.2.5 Τεχνική του Ηθικού Διλλήματος.....	51
3.2.5 Καταγισμός Ιδεών – Ιδεοθύελλα.....	51
3.2.6 Παιδαγωγικό Παιχνίδι .....	52
3.2.7 Μέθοδος Project .....	52
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	55
4.1. Μεθοδολογία της Έρευνας: Η πειραματική Μέθοδος.....	55

4.2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	59
4.3 Ο ερευνητικός σχεδιασμός .....	60
4.4 Παρουσίαση της εκπαιδευτικής ενότητας του Πειράματος .....	62
4.4.1 Διαδικασία Παρεμβάσεων – Το πείραμα .....	63
4.4.2 Αναλυτικότερα οι μαθησιακοί στόχοι ανά παρέμβαση/αντικείμενο.....	64
4.5 Ερευνητικές Υποθέσεις και μεταβλητές: .....	68
4.6 Το φύλλο αξιολόγησης – εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	68
Κεφάλαιο 5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	70
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα.....	78
6.1 Συμπεράσματα της έρευνας.....	78
6.2 Προβληματισμοί – Συζήτηση.....	79
6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	80
Βιβλιογραφία.....	82
Παράρτημα.....	88
Φύλλο Αξιολόγησης.....	88
Πίνακες Συχνοτήτων Γενικών Χαρακτηριστικών Πειραματικής Ομάδας.....	93
Πίνακες Συχνοτήτων Γενικών Χαρακτηριστικών Ομάδας Ελέγχου.....	94
Περιγραφικοί Πίνακες και Διαγράμματα σε επίπεδο στάσεων Πειραματικής ομάδας.....	96

## **Ευρετήριο Πινάκων και Εικόνων**

<i>Πίνακας 1. Πίνακας Αξιολόγησης Επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων.....</i>	<i>69</i>
<i>Πίνακας 2. Μαθησιακά Αποτελέσματα Πειραματικής Ομάδας.....</i>	<i>72</i>
<i>Πίνακας 3. Μαθησιακά αποτελέσματα Ομάδας Ελέγχου.....</i>	<i>72</i>
<i>Πίνακας 4. Δείκτες αξιοπιστίας σε επίπεδο στάσεων.....</i>	<i>73</i>
<i>Πίνακας 5. Δείκτες εσωτερικής συνοχής σε επίπεδο στάσεων .....</i>	<i>73</i>
<i>Πίνακας 6. Μέση τιμή βαθμολογιών σε επίπεδο δεξιοτήτων πειραματικής ομάδας.....</i>	<i>74</i>
<i>Πίνακας 7. Δείκτης αξιοπιστίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής ικανοποίησης.....</i>	<i>75</i>
<i>Πίνακας 8. Δείκτης εσωτερικής συνοχής σε επίπεδο εκπαιδευτικής ικανοποίησης .....</i>	<i>76</i>
<i>Πίνακας 9. Περιγραφικά Στατιστικά των δύο Ομάδων .....</i>	<i>77</i>
<i>Πίνακας 10. Μη συσχετισμένος έλεγχος μεταβλητών .....</i>	<i>77</i>

<i>Εικόνα 1. Ο ενήλικος και η επιδιωκόμενη ενηλικιότητα.....</i>	<i>15</i>
<i>Εικόνα 2. Αριθμός εγγεγραμμένων σπουδαστών ΔΙΕΚ την περίοδο 2000-2015 (Τάνου Θωμάς, 2019) 19</i>	
<i>Εικόνα 3. Οι Βασικές Παραδοχές της Ανδραγωγικής.....</i>	<i>22</i>
<i>Εικόνα 4. Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης .....</i>	<i>33</i>
<i>Εικόνα 5. Ο συνεχής κύκλος της βιωματικής μάθησης.....</i>	<i>34</i>
<i>Εικόνα 6. Οι 9 μαθησιακοί τύποι με βάση το KLSI 4.0 .....</i>	<i>36</i>
<i>Εικόνα 7. Στάδια Υλοποίησης Μεθόδου Project. ....</i>	<i>53</i>
<i>Εικόνα 8. Τα συνήθη στάδια της ποσοτικής έρευνας (Cohen, Manion, &amp; Morisson, 2011) .....</i>	<i>55</i>

<i>Εικόνα 9. Ηλικιακή κατανομή ομάδας Α.....</i>	<i>70</i>
<i>Εικόνα 10. Ηλικιακή κατανομή ομάδας ελέγχου.....</i>	<i>71</i>
<i>Εικόνα 11. Βαθμολογία σε επίπεδο δεξιοτήτων πειραματικής ομάδας.....</i>	<i>74</i>
<i>Εικόνα 12. Μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο δεξιοτήτων ομάδας ελέγχου.....</i>	<i>75</i>

## Περίληψη

Στη παρούσα εργασία γίνεται μία πειραματική προσέγγιση στις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων με βασική ερευνητική υπόθεση πως οι σύγχρονες βιωματικές πρακτικές δύνανται να επιφέρουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τις πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αναλύονται σε τρία επίπεδα γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων, φανερώνουν την ύπαρξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικής μεθόδου και μαθησιακού αποτελέσματος και υποδεικνύουν πως υπάρχει θετική συσχέτιση της χρήσης βιωματικών πρακτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους, κυρίως σε επίπεδο δεξιοτήτων.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, βιωματικές εκπαιδευτικές πρακτικές

## **Abstract**

In the present work, an experimental approach is taken to the educational techniques used in adult education with the basic research hypothesis that modern experiential practices can bring better learning outcomes compared to the more traditional forms of teaching. The results of the research, which are analyzed at three levels of knowledge, attitudes, skills, reveal the existence of causal relationships between educational methods and learning outcome and indicate that there is a positive correlation between the use of experiential practices and educational goals, especially at the skill level.

Keywords: adult education, experiential educational practices

## Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών *Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης* του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αποτελεί μια επιστημονική έρευνα σχετικά με την εφαρμογή σύγχρονων βιωματικών πρακτικών σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα ΔΙΕΚ, μέσα από μία πειραματική διαδικασία η οποία αποσκοπούσε στη σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που δύναται να επιφέρουν οι διαφορετικές τεχνικές εκπαίδευσης.

Αρχικά, στο **πρώτο κεφάλαιο** γίνεται μία αναφορά στις βασικές έννοιες της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, παρουσιάζεται και αναλύεται η κρίσιμης σημασίας έννοιας του *ενήλικα*, γίνεται μία εκτενής αναφορά στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και πιο ιδιαίτερα στις δομές των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης με αναφορές στο σύγχρονο Ευρωπαϊκό αλλά και Ελληνικό πλαίσιο.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο**, διενεργείται μία ανασκόπηση στις βασικές θεωρίες μάθησης ενηλίκων με αναλυτική αναφορά και κριτική προσέγγιση στις στάσεις, τις προϋποθέσεις, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που πρεσβεύει κάθε θεωρία. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν τους/τις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες, τους παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στη διαδικασία της μάθησης καθώς και τα χαρακτηριστικά που υποκινούν τους/τις ενήλικες στην εκκίνηση μιας μαθησιακής διαδικασίας ή τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να συντρέχουν για μια αποτελεσματική μαθηση.

Στη συνέχεια, το **τρίτο κεφάλαιο**, αποτελεί μία προσέγγιση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια της βιωματικής μάθησης, και παράλληλα παρουσιάζονται αναλυτικά οι βασικότερες βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αυτές αποτελούν και το εργαλείο της παρούσας έρευνας.

Το **τέταρτο κεφάλαιο**, αποτελεί τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και αφού διενεργείται αρχικά μία θεωρητική προσέγγιση και βιβλιογραφική ανασκόπηση στην πειραματική μέθοδο έπειτα παρουσιάζεται αναλυτικά ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας εργασίας, η διαδικασία των πειραματικών παρεμβάσεων και η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων.



Στη συνέχεια, στο **πέμπτο κεφάλαιο** γίνεται εκτενής παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την επεξεργασία και την στατιστική ανάλυση των στοιχείων που συλλέχτηκαν, μέσω του λογισμικού πακέτου SPSS. Το **έκτο κεφάλαιο** αποτελεί τη σύνοψη των συμπερασμάτων από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ενώ παράλληλα διατυπώνονται κάποιοι προβληματισμοί και ορισμένες προτάσεις για μελλοντική εργασία. Τέλος στο **παράρτημα** παρατίθεται το φύλο αξιολόγησης σύμφωνα με το οποίο έγινε η συλλογή δεδομένων και αναλυτικά όλοι οι πίνακες και τα γραφήματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης.

## Κεφάλαιο 1. Εκπαίδευση Ενηλίκων

### 1.1 Βασικές Έννοιες στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως ευρύτερο επιστημονικό πεδίο ολοένα και συγκεντρώνει περισσότερο ενδιαφέρον καθώς τα δρώμενα και οι συνεχείς πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας υποδεικνύουν πως ο σύγχρονος άνθρωπος χρειάζεται ένα σύνολο αλληλοσυνδεόμενων προσόντων, όπως γενική παιδεία, εξειδικευμένες τεχνικές δεξιότητες και παράλληλα κοινωνικές ικανότητες, τα οποία θα πρέπει διαρκώς να εμπλουτίζονται προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτητικές συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας (Rogers A., 1999). Ουσιαστικά, η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, διαδικασίες μέσα από τις οποίες το άτομο αναπτύσσει ή βελτιώνει τις απαιτούμενες δεξιότητες αποτελούν πλέον διαρκή προτεραιότητα.

Στο πεδίο μελέτης της εκπαίδευσης ενηλίκων συχνά αναφέρονται ορισμοί οι οποίοι έχουν συγγενική εννοιολογική προσέγγιση ωστόσο παρουσιάζουν ορισμένες διαφορές. Η *δια βίου εκπαίδευση*, η *δια βίου μάθηση*, η *εκπαίδευση ενηλίκων*, η *συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, η *μη τυπική εκπαίδευση* είναι κάποιες από τις έννοιες που συχνά συγχέονται. Συνεπώς θεωρείται σκόπιμο να γίνει ένας διαχωρισμός των εννοιών αυτών προκειμένου το πεδίο μελέτης να καταστεί πιο ξεκάθαρο.

Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν όσο αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων είναι :

*«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»*

(Unesco, 1975 στο Αθανασίου κ.α, 2014, σ. 10)

Παράλληλα πολύ συχνά στη βιβλιογραφία απαντάται και ο ορισμός του ΟΟΣΑ που αναφέρει συγκεκριμένα:

*«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό»*

(ΟΟΣΑ, 1977 στο Rogers, 1999, σ. 55).

Η διαφορά του παραπάνω ορισμού επισημαίνεται στο γεγονός του διαχωρισμού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές - μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε μεταγενέστερο χρόνο.

Εν συνεχεία, μία ευρύτερη αντίληψη της εκπαίδευσης ενηλίκων η οποία παρουσιάζεται από τον ορισμό<sup>1</sup> του σημερινού NIACE (πρώην Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας) και αναφέρεται σε άτομα που έχουν ολοκληρώσει την βασική υποχρεωτική εκπαίδευση, εγείρει ερωτήματα όπως "ποιος θεωρείται ενήλικας;", εισάγει στο πεδίο ζητήματα όπως οι προσδοκίες και οι επιθυμίες των εκπαιδευόμενων καθώς επίσης και έννοιες όπως η ανοικτή και άτυπη μάθηση.

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται άμεσα αντιληπτό πως έχει καταστεί προσπάθεια και από άλλους φορείς, οργανισμούς, υπουργεία κ.α. μίας κοινής εννοιολογικής προσέγγισης της «εκπαίδευσης ενηλίκων», γεγονός που σύμφωνα με πολλούς ερευνητές αποτελεί και την αιτία σύγχυσης γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Χαρακτηριστικά ο Κόκκος (2005) αναφέρει πως στη προσπάθεια μελέτης, ερευνάς και προσέγγισης της έννοιας της μάθησης έχει δημιουργηθεί ένα «αχανές πεδίο, γεμάτο κινδύνους και πολυπλοκότητες<sup>2</sup>».

Σύμφωνα με τον Rogers (1999:54-58) η σύγχυση αυτή προκύπτει από την διαφοροποίηση στην εκπαιδευτική κουλτούρα των κρατών διεθνώς και συνεπώς στην ασυμφωνία προσδιορισμού ενός γενικού εννοιολογικού πλαισίου. Η έννοια της **δια βίου εκπαίδευσης**, η οποία πρώτο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960, αν και αρχικά

<sup>1</sup> Στο Rogers, 1999, σ.56

<sup>2</sup> Στο Rogers, 2002a σ.112

αναφερόταν στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών, αργότερα μετασχηματίστηκε εστιάζοντας κυρίως στα χαρακτηριστικά και την εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά τους ενήλικες. Συχνά, χρησιμοποιείται και ο όρος *συνεχιζόμενη εκπαίδευση* ο οποίος εστιάζει κυρίως στη διαρκή διαδικασία από πλευράς του ενήλικα-εκπαιδευόμενου της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Πανιτσίδου, 2013). Από τους δύο εννοιολογικούς προσδιορισμούς διαφαίνεται ως κοινό στοιχείο η διασύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράλληλα με τη διεργασία της ζωής.

Επιπλέον, πολλές φορές συναντάται και ο όρος *δια βίου μάθηση* δημιουργώντας εννοιολογική σύγχυση, γεγονός που αποτυπώνεται πέρα από ερευνητικά, σε νομοθετικά κείμενα όπως την αιτιολογική έκθεση του Ν 3369/2005 (Πανιτσίδου, 2013, σ. 15). Στο κείμενο του νόμου η δια βίου μάθηση ορίζεται ως:

*«Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων κα ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση κα ι την άτυπη μάθηση<sup>1</sup>».*

Όπως επισημαίνει ο Κόκκος (2005), ο ορισμός της δια βίου μάθησης είναι καθοριστικής σημασίας καθώς αποτελεί μία ευρύτερη εννοιολογική ομπρέλα υπό την οποία συμπεριλαμβάνονται όλες οι μορφές της μάθησης, δηλαδή τόσο της οργανωμένης και πλαισιοποιημένης τυπικής μάθησης όσο και της μη τυπικής ή άτυπης μάθησης που συναντάται σε λιγότερο δομημένα και οργανωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Σχετικά με την *άτυπη μάθηση*, η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) προσεγγίζει την έννοια της ως το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων που διενεργούνται σε μη οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα

---

<sup>1</sup> (ΦΕΚ 171/Α/6.7.2005, Αιτιολογική Έκθεση Ν.3369/2005 ανάκτηση από <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/A-DIAVIOU-EIS.pdf> στις 10/11/2019

από τις προσωπικές, επαγγελματικές, κοινωνικές, πολιτισμικές κ.α δράσεις που διενεργεί κάποιος καθόλη τη διάρκεια της ζωής του<sup>1</sup>.

Παράλληλα, από τον ίδιο φορέα ορίζεται και **η μη τυπική εκπαίδευση**, η οποία αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων εστιάζοντας κυρίως σε επαγγελματικούς κλάδους, μέσα από μία μη πλαισιοθετημένη διαδικασία και η οποία ενδεχόμενα δύναται να οδηγήσει μέσα από εξετάσεις πιστοποίησης σε εθνική αναγνώριση προσόντων. Μάλιστα, διαχωρίζεται σε τρεις κλάδους: την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και τη Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στον όρο **κατάρτιση** καθώς αποτελεί τμήμα του ευρύτερου πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολλές φορές έχει τεθεί το ερώτημα στη διεθνή βιβλιογραφία κατά πόσο οι έννοιες εκπαίδευση και κατάρτιση διαφέρουν. Από τη μία πλήθος μελετητών υποστηρίζουν πως η διαφορά των δύο εννοιών εστιάζει στο βάθος της παρεχόμενης μάθησης, καθώς η κατάρτιση κατ' αυτούς θεωρείται «υποδεέστερο» είδος εκπαίδευσης, η οποία εστιάζει κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων και τυποποιημένων εκτελεστικών γνώσεων τις οποίες θα πρέπει να εφαρμόζουν τα άτομα χωρίς να δίνεται απαραίτητα έμφαση στην βαθύτερη κατανόηση τους. Με απλά λόγια, η κατάρτιση προετοιμάζει τα άτομα να εκτελούν ένα σύνολο δραστηριοτήτων σύμφωνα με ορισμένες προδιαγραφές και οδηγίες χωρίς απαραίτητα να αντιλαμβάνεται το θεωρητικό πλαίσιο πίσω από αυτές<sup>2</sup>. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά υπάρχουν πολλοί μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν πως ο σαφής διαχωρισμός των δύο εννοιών αποτελεί δύσκολο εγχείρημα καθώς συχνά οι έννοιες αυτές επικαλύπτονται (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με τον ίδιο αλλά και πολλούς ακόμη μελετητές, θα ήταν προτιμότερη η χρήση της εννοιολογικής ομπρέλας «εκπαίδευση ενηλίκων» υπό την οποία περιλαμβάνονται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες που υλοποιούνται από ενήλικες, τοποθετώντας την έννοια της κατάρτισης ως μία υποκατηγορία στην ομπρέλα αυτή.

## **1.2 Η έννοια του Ενήλικα και της Ενηλικιότητας στην Εκπαίδευση**

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε μία προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εστιάζοντας κυρίως στις ομοιότητες και διαφορές των μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που

<sup>1</sup> <http://www.gsae.edu.gr/el/glossari/198-glossari-orismoi/694-atypi-mathisi-orismos> στις 23/11/2019

<sup>2</sup> Barrow και Milburn( 1990, σ. 106-107) στο Κόκκος (2005, σ.35)

υλοποιούνται μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Ωστόσο, υπάρχει και άλλη μία διάσταση στη οποία θα πρέπει να γίνει αναφορά και είναι η έννοια του *ενήλικα*.

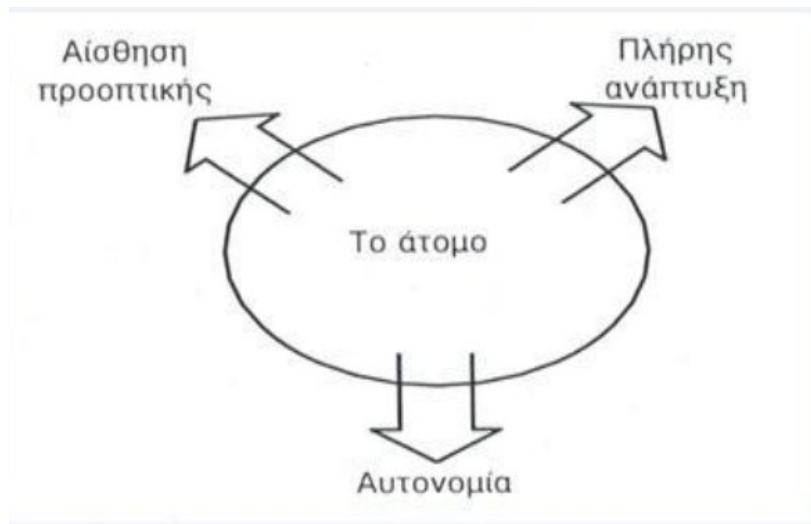
Από την ανάγνωση και μόνο των διάφορων ορισμών που έχουν δοθεί διεθνώς για την εκπαίδευση ενηλίκων εγείρεται ένα βασικό ερώτημα: *«Ποιος θεωρείται Ενήλικας;»*. Αν και η απάντηση ίσως αρχικά είναι φαινομενικά εύκολη ωστόσο μελετώντας κανείς τη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνει ότι η έννοια αυτή έχει σύνθετες και πολυδιάστατες πτυχές. Το βασικότερο σημείο στο οποίο συγκλίνουν πολλοί ερευνητές είναι το γεγονός ότι ο ενήλικας δεν καθορίζεται αποκλειστικά και μόνο από το τυπικό ηλικιακό κριτήριο, το οποίο ακόμη και αυτό διαφοροποιείται από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία<sup>1</sup>. Ουσιαστικά, στο σημείο αυτό εισάγεται η έννοια της *ενηλικιότητας*, η συνθήκη δηλαδή η οποία πρέπει να πληρείται προκειμένου να θεωρείται ένα άτομο ενήλικο. Σύμφωνα με τον Jarvis (1983, σ.58 στο Κόκκος, 2005) ενήλικος θεωρείται κάποιος όταν το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει τον αντιμετωπίζει ως κοινωνικά ώριμο. Η έννοια της αναγνώρισης του ενήλικα από το κοινωνικό σύνολο επισημαίνεται στον ορισμό της UNESCO που αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα<sup>2</sup>.

Βέβαια, ο Rogers (1999), δίνει μία διαφορετική από την κοινωνική και οικονομική προσέγγιση της ενηλικιότητας εστιάζοντας σε τρεις παράγοντες που θεωρεί συνυφασμένους με την έννοια αυτή. Οι έννοιες αυτές όπως απεικονίζονται στην εικόνα 1 υποδεικνύουν στον έναν άξονα την ωριμότητα του ατόμου, στον δεύτερο άξονα την υπευθυνότητα και την εκούσια συμπεριφορά και στον τρίτο την ορθολογική κρίση που επιδεικνύει.

---

<sup>1</sup> Brookfield,1986-Jarvis, 1983,2004-Knowles, 1998- Merriam και Caffarella, 1999 -Paterson, 1979-Rogers,2002-Tight, 2002 κα. Στο Κόκκος (2005, σ.39 )

<sup>2</sup> «...άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν...» (Unesco, 1975 στο Αθανασίου κ.α, 2014, σ. 10)



**Εικόνα 1. Ο ενήλικος και η επιδιωκόμενη ενηλικιότητα<sup>1</sup>**

Ένα πολύ σημαντικό σημείο το οποίο εντοπίζει και κάνει ιδιαίτερη αναφορά ο Rogers (2002<sup>a</sup>, σ. 60-64 και 75-77) είναι ο συσχετισμός μεταξύ της έννοιας της ενηλικότητας και των κύριων χαρακτηριστικών, τα οποία τελικά θα πρέπει να διέπουν την μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου αυτή να συγκαταλέγεται και να εμπίπτει στο πεδίο της «*Εκπαίδευσης Ενηλίκων*». Ο ίδιος προβληματισμός έχει εκφραστεί και από άλλους θεωρητικούς οι οποίοι ουσιαστικά εστιάζοντας στα κριτήρια που αναγάγουν την εκπαίδευση σε «*ενηλίκων*», εκφράζουν την άποψη πως η εκπαιδευτική και μαθησιακή διεργασία και οι τεχνικές που εφαρμόζονται σε αυτή είναι αυτά που κάνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες διαφορετικά (Κόκκος, 2005).

Στη προσπάθεια να διερευνηθεί το σημείο διαφοροποίησης ο Wiltshire (1976 στο Jarvis 2004, σελ 52) υποστήριξε πως ο τρόπος εκπαίδευσης είναι αυτός που καθορίζει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και όχι το πιθανό θεσμικό πλαίσιο ή η βιολογική ηλικία. Συνεπώς η εκπαιδευτική διαδικασία εφόσον διεξάγεται με ενήλικο τρόπο μπορεί να εμπίπτει στο πεδίο αυτό. Ωστόσο, κάπως αυθαίρετη μπορεί να θεωρηθεί η άποψη του Wiltshire σχετικά με το ηλικιακό κριτήριο των είκοσι χρόνων που έθεσε, μεταξύ άλλων, ως απαραίτητη συνθήκη της ενηλικότητας.

Ακόμα, μία άλλη διάσταση που εισάγεται από τον Brookfield (1986, στο Κόκκος 2005) είναι πως η εκπαιδευτική διαδικασία στους ενήλικες θα πρέπει να εμπεριέχει ορισμένα στοιχεία αυτοδιάθεσης προκειμένου να θεωρηθεί ως τέτοια.

<sup>1</sup> Στο (Rogers A., 1999 σελ.61)

Στη ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και η άποψη του Knowles (1980, στο Jarvis 2004) ο οποίος θέτει ως κριτήριο της ενηλικιότητας την αυτοαντίληψη των ανθρώπων να θεωρούνται ενήλικοι τόσο αλλά και να αντιμετωπίζονται ως τέτοιοι από το κοινωνικό σύνολο.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ορισμένοι ερευνητές όπως ο Paterson (1979, στο Jarvis 2004), ο οποίος, αναλύοντας βασικές έννοιες στο πεδίο αυτό αναφέρει πως οι άνθρωποι πολλές φορές θεωρούνται ενήλικοι και αναμένεται να συμπεριφέρονται ως τέτοιοι θέτοντας ως κριτήριο την ηλικία.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι ένας σαφής διαχωρισμός στον ορισμό του ενήλικα είναι εξαιρετικά δύσκολος και πιθανόν να οδηγήσει σε εσφαλμένα μονοπάτια, αφήνοντας στο περιθώριο ορισμένα κοινωνικά σύνολα. Στη διεθνή βιβλιογραφία προκειμένου να ξεπεραστούν κάποια από τα εμπόδια που αναφέρθηκαν, πολλές φορές γίνεται χρήση των όρων όπως: «εκπαίδευση μετά την υποχρεωτική» ή «εκπαίδευση για ενήλικους». Όπως αναφέρεται από πολλούς ερευνητές<sup>1</sup>, ο σκοπός πίσω από την ανάλυση των παραπάνω ορισμών έγκειται στην εις βάθος κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών των εκπαιδευόμενων στην *εκπαίδευση ενηλίκων* προκειμένου να διαμορφωθούν τα ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα κερδίσουν την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων και θα καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες τους με τέτοιο τρόπο, ώστε όχι μόνο να επιτυγχάνεται η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά παράλληλα να καλλιεργείται ένα προφίλ ενεργού και συμμετοχικού χαρακτήρα εκπαιδευόμενου.

### **1.3 Το Πεδίο και οι Δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες γίνεται κατανοητό πως η *εκπαίδευση ενηλίκων*, ως εκπαιδευτικός κλάδος έχει αποκτήσει σταδιακά ακαδημαϊκή οντότητα και αποτελεί πλέον ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο, το οποίο διέπεται από διαφορετικές αρχές και στο οποίο εφαρμόζονται εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές που διαφοροποιούνται από την παραδοσιακή εκπαίδευση. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει και ιδιαίτερη αναφορά ως προς τους φορείς που παρέχουν την εκπαίδευση ή το θεσμικό πλαίσιο μέσα από το οποίο συντελείται αυτή η διαδικασία.

---

<sup>1</sup> Βλ. ενδεικτικά Brookfield 1986, 1995:Cross, 1981: Freire, 1977a, 1977b, 1987: Jarvis, 1983, 1985, 2004: Knowles, 1998, Mezirow 1990,1991: Rogers 2002a, 2003 κ.α.



Ο Κόκκος (2005), επισημαίνει πως προκειμένου να οριοθετηθεί το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων<sup>1</sup> θα πρέπει πρώτα να διενεργεί μία στοιχειώδη αναφορά στις έννοιες της *τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης*. Η οριοθέτηση που προτείνεται από τους Coombs και Ahmed (1974, σελ 8 στο Κόκκος, 2005 σελ 45) αποτελεί μία κλασική ταξινόμηση όπου η *τυπική εκπαίδευση* περιλαμβάνει τους φορείς που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες μέσα από ένα δομημένο θεσμικό πλαίσιο ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο. Από την άλλη, με την *μη τυπική εκπαίδευση* οι ερευνητές αναφέρονται στο σύνολο των μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που παρέχονται σε οργανωμένο πλαίσιο από διάφορους φορείς εκτός αυτών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Κόκκος (2005) διακρίνει τρεις κατηγορίες των εκπαιδευτικών φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων και τους κατατάσσει ως εξής:

- **φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων**, που απευθύνονται σε άτομα ενήλικα, τα οποία ωστόσο δεν φέρουν το χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας όπως περιγράφηκε αναλυτικά στο κεφ. 1.2, και παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών. Τέτοιοι φορείς είναι τα Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των ΙΕΚ.
- **φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων**, οι οποίοι προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες που έρχονται να αποκαταστήσουν ή να συμπληρώσουν την αρχική εκπαίδευση, παρέχονται μέσα από συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και απευθύνονται σε άτομα που αυτοπροσδιορίζονται ενήλικα και θεωρούνται και ως τέτοια από την κοινωνία. Ανάλογοι φορείς είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
- **φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων**, οι οποίοι αναπτύσσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που εφαρμόζονται και παρέχονται χωρίς θεσμικό πλαίσιο ή ορθότερα έξω από τα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος απευθυνόμενοι σε ενήλικες. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται οι περισσότεροι φορείς που παρέχουν συνεχιζόμενη εκπαίδευση, στοχευόμενη επιμόρφωση, επαγγελματική κατάρτιση, επιμόρφωση εξ' αποστάσεως κ.α.

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, οποίος αποτελεί μέχρι και σήμερα τον πυλώνα προσδιορισμού του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων βλ. σχετικά στο Κόκκος, 2005, σελ 44

#### 1.4 Θεσμικό Πλαίσιο των ΙΕΚ

Σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας<sup>1</sup>, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) τα οποία μπορεί να είναι είτε ιδιωτικά είτε δημόσια, ανήκουν στις τυπικές δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, εποπτεύονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. και αποτελούν φορείς αρχικής ή/και συμπληρωματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, στους ανωτέρω δημόσιους φορείς κατάρτισης, συμπεριλαμβάνονται και τα Δ.Ι.Ε.Κ τα οποία εποπτεύονται από το Υπουργείο Εργασίας μέσω του Οργανισμού Απασχόλησης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΟΑΕΔ).

Στα προγράμματα κατάρτισης, οι εκπαιδευόμενοι/ες δύναται να είναι απόφοιτοι/ες γυμνασίου ή λυκείου και παρακολουθούν πρόγραμμα τεσσάρων εξαμήνων. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος αποδίδεται στους/στις επιτυγχόντες/ούσες *Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης* η οποία αντιστοιχεί στο *επίπεδο 4* σύμφωνα με την ταξινόμηση του εθνικού και ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα αναβάθμισης του τίτλου σε *Δίπλωμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης* που αντιστοιχεί στο *επίπεδο 5*, έπειτα από επιτυχημένη συμμετοχή σε εξετάσεις που διεξάγονται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π<sup>2</sup>, ο οποίος αποτελεί τον αρμόδιο φορέα. Τέλος, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός πως οι κάτοχοι *Διπλώματος Επαγγελματικής Κατάρτισης* έχουν αναγνωρισμένα επαγγελματικά δικαιώματα, που σημαίνει ότι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και να μοριοδοτούνται σε διαγωνισμούς του Δημοσίου καθώς ο τίτλος αυτός αναγνωρίζεται ως τυπικό προσόν από τον Α.Σ.Ε.Π<sup>3</sup>.

Τέλος, όσον αφορά το νομικό καθεστώς και το θεσμικό πλαίσιο σε ζητήματα που διέπουν την οργάνωση και λειτουργία των ΔΙΕΚ όπως το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη διασφάλιση ποιότητας, τη φοίτηση, τους/τις εκπαιδευτές/τριες κ.α., καθορίζονται από τον «Κανονισμό Λειτουργίας των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης ΓΓΔΒΜ» με την υπ' αριθμ. 5954 Απόφαση δημοσιευθείσα στο Φ.Ε.Κ. 1807/2014 Τεύχος Β'.

<sup>1</sup> <http://www.gsae.edu.gr/images/Kanonismos%20Leitourgias%20DIEK.pdf> ανάκτηση στις 28/12/2019

<sup>2</sup> Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. αποτελεί τον αρμόδιο φορέα για τη δημιουργία και ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, μιας ταξινόμησης των τίτλων δηλαδή που κατέχει κάθε πολίτης, σε συμφωνία πάντα με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων ενώ η λειτουργία του εποπτεύεται και συντονίζεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.)

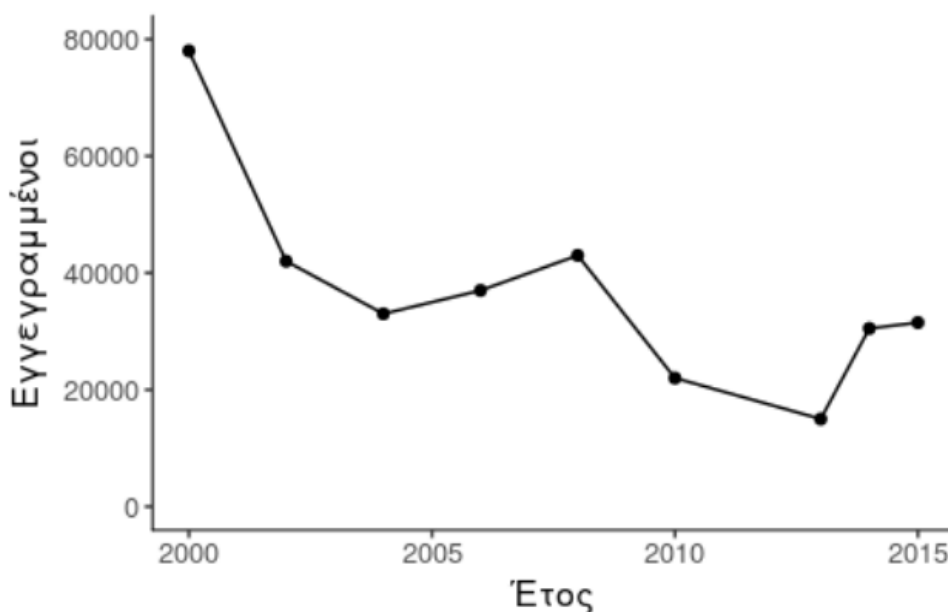
<sup>3</sup> Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), το οποίο συστάθηκε με το Ν. 2190/1994 ως ανεξάρτητη αρχή επιφορτισμένη με τον έλεγχο της ορθής εφαρμογής των διατάξεων που διέπουν τις προσλήψεις στο δημόσιο τομέα. ([www.asep.gr](http://www.asep.gr) ανάκτηση στις 29/12/2019)

#### 1.4 Ευρωπαϊκό Πλαίσιο και Ελληνική Πραγματικότητα

Είναι γεγονός πως η εκπαίδευση ενηλίκων, και δει η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, υπόκειται πληθώρα μεταρρυθμίσεων το τελευταίο χρονικό διάστημα. Ήδη από το 2003 έχουν γίνει προσπάθειες μέσα από νομοθετικά ρυθμιστικά πλαίσια να καθοριστεί ο χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και γενικώς της δια βίου μάθησης. Οι νομοθετικές παρεμβάσεις είχαν ως σκοπό τη διευθέτηση ζητημάτων που υπήρχαν στο χώρο, όπως η διασύνδεση μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης (Ν. 3191/2003), η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης (Ν. 2879/2010), η αναδιοργάνωση και αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ν.4186/2013) και ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων για την επαγγελματική εκπαίδευση (Ν.4336/2015).

Η ελληνική πολιτεία, παράλληλα με τις ενέργειες από την Ευρωπαϊκή Ένωση, καταβάλλει προσπάθειες τα τελευταία χρόνια προκειμένου να αναβαθμίσει το χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το 2016 υπήρξαν σημαντικές επενδύσεις στο χώρο αναλογιζόμενος κανείς παράλληλα τις πρόσθετες αντιξοότητες που αντιμετωπίζει η χώρα. Παράγοντες όπως το μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα, η απώλεια υψηλών προσόντων ανθρώπινου δυναμικού και η γήρανση του πληθυσμού κατέστησαν απαραίτητη τη λήψη μέτρων αναβάθμισης ποιότητας και ενίσχυσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Cedefop, 2018b, 2018a).

Εικόνα 2. Αριθμός εγγεγραμμένων σπουδαστών ΔΙΕΚ την περίοδο 2000-2015 (Τάνου Θωμάς, 2019)



Όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 2, είναι εμφανής η αύξηση των συμμετεχόντων/ουσών στην επαγγελματική εκπαίδευση, αν και χαμηλότεροι από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Η αύξηση της συμμετοχής διαπιστώνεται κυρίως στη μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση (IEK – ΣΕΚ) παρά στη δευτεροβάθμια (ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ). Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι το γεγονός πως, παρόλο που παρατηρείται αύξηση στις αρχικές/επανεγγραφές των εκπαιδευόμενων στα ΔΙΕΚ, ωστόσο τα ποσοστά εγκατάλειψης των προγραμμάτων παραμένουν σε υψηλά ποσοστά. Το γεγονός αυτό σύμφωνα με τους ερευνητές οφείλεται στην παροχή χαμηλών κινήτρων, (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Bri, 2002, Sarrazin et al., 2002 στο Τάνου Θωμάς, 2019).

## Κεφάλαιο 2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Ενήλικης Μάθησης

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μία προσέγγιση στις βασικές θεωρίες που σχετίζονται με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν τους/τις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες, τους παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στη διαδικασία της μάθησης, τα χαρακτηριστικά που υποκινούν τους/τις ενήλικες στην εκκίνηση μιας μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να συντρέχουν, προκειμένου η διαδικασία αυτή να καταστεί σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική.

### 2.1 Βασικές Θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Πολλοί ερευνητές διεθνώς, όπως ο Rogers (2002a), οι Merriam και Caffarella (1991), ο Courau (2005), ο Jarvis (2004) κ.α. επισημαίνουν πως υπάρχει πληθώρα απόψεων, οι οποίες είτε συμβαδίζουν είτε αναφαίνονται όσον αφορά το πεδίο της μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνεπώς, είναι κοινά αποδεκτό πως δεν υπάρχουν ενδεικνυόμενες θεωρίες μαθησιακών προσεγγίσεων και ακλόνητα συμπεράσματα που να οδηγούν σε βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές (Κόκκος, 2005). Βέβαια, σύγκλιση απόψεων παρουσιάζεται στο γεγονός πως η σημασία και η μεθοδολογία προσέγγισης της εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Κρίνεται απαραίτητο επομένως να παρουσιαστούν τα κύρια σημεία από τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από το έργο και την έρευνα των βασικότερων θεωρητικών που εντρύφησαν αμιγώς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη προσπάθεια αυτή, γίνεται αναφορά σε πέντε σημαντικούς ερευνητές, καθώς και στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε από τον καθένα. Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από πλευράς των συγγραφέων υπήρξε διαφορετική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων σε τόσο από ψυχολογική όσο και από κοινωνιολογική σκοπιά (Jarvis, 2004, σ. 131).

#### 2.1.1 Η θεωρία της Ανδραγωγικής (M. Knowles)

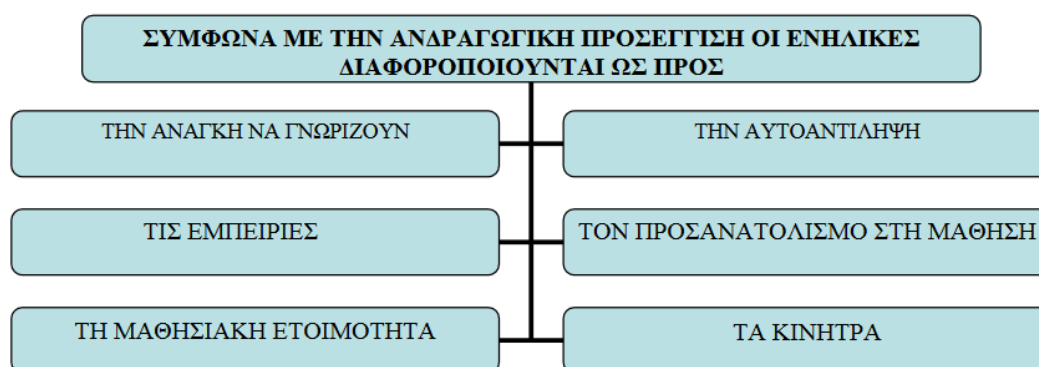
Ο πρώτος ερευνητής που εισήγαγε την θεωρία της ανδραγωγικής είναι ο Lindeman<sup>1</sup> το 1926, ωστόσο ως κύριος εκφραστής αυτής της ανθρωπιστικής

---

<sup>1</sup> Ο Knowles θεωρούσε μέντορα και εμπνευστή του τον Lindeman, καθώς το έργο του *Meaning of Adult Education*, αποτέλεσε σύμφωνα με το ίδιο πηγή έμπνευσης και νέων ιδεών για περισσότερο από 25 χρόνια (Knowles 1989: 8 στο Smith, Mark K., 2002)

προσέγγισης εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρείται ο Malcom Knowles<sup>1</sup>. Η *Ανδραγωγική*, αποτέλεσε ένα θεωρητικό πλαίσιο που οδηγούσε στην εφαρμογή ορισμένων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, λαμβάνοντας υπόψη τις ξεχωριστές ιδιαιτερότητες μάθησης των ενηλίκων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες από τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά. Πιο απλά, ο Knowles υποστήριξε πως η ανδραγωγική διέπεται από διαφορετικά χαρακτηριστικά απ' ό,τι η παιδαγωγική (Jarvis, 2004).

Σύμφωνα με τον ίδιο τον εμπνευστή της Ανδραγωγικής (Knowles, 1978, σ.64-68 στο Κόκκος, 2005, σελ. 48) η θεωρία βασίστηκε αρχικά σε τέσσερεις κύριες παραδοχές, ενώ επανεξετάζοντας τις θέσεις του, προέβη μετέπειτα στην αναθεώρηση και προσθήκη επιπλέον δύο όπως φαίνεται στην εικόνα 2.



Εικόνα 3. Οι Βασικές Παραδοχές της Ανδραγωγικής<sup>2</sup>

- Αρχικά, οι ενήλικες θα πρέπει να έχουν επίγνωση της αναγκαιότητας του μαθησιακού αντικειμένου σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων προτού εισέλθουν και εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο απλά, θα πρέπει να γνωρίζουν το λόγο που μαθαίνουν κάτι και πως αυτό θα τους φανεί χρήσιμο. Προς τη κατεύθυνση αυτή είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές/τριες, λειτουργώντας ως διευκολυντές, να ωθούν στην συνειδητοποίηση της χρησιμότητας του γνωστικού αντικειμένου.

<sup>1</sup> Ο M. Knowles εισήγαγε τη θεωρία της ανδραγωγικής με τα βιβλία του *The Modern Practice of Adult Education (1970)*, *The Adult Learner (1973)* και *Self Directed Learning (1975)* και οι απόψεις του στο πεδίο υπήρξαν στο επίκεντρο των ακαδημαϊκών συζητήσεων από τα τέλη 1960 έως τις αρχές του 1990.

<sup>2</sup> Κοντάκος & Γκοβάρης, 2006, σ. 7

- Κατ' επέκταση, εισάγεται η έννοια της αυτοαντίληψης, του αυτοκαθορισμού και αυτοπροσδιορισμού από τους ενήλικες. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει η ανάγκη να λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις και να κατευθύνουν τις εξελίξεις για τη ζωή τους και παράλληλα να αντιμετωπίζονται αναλόγως από το κοινωνικό σύνολο. Μάλιστα όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται<sup>1</sup>: «*Η αντίληψη αυτή βρίσκεται στη καρδιά της ανδραγωγικής*». Επομένως, και πάλι ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι να λειτουργεί ως υποστηρικτής/τρια ενισχύοντας την αυτοδιάθεση των ενήλικων εκπαιδευόμενων.
- Μια ακόμη παραδοχή είναι το γεγονός πως οι ενήλικες, μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής τους, διαμορφώνουν ένα δυναμικό απόθεμα εμπειριών, το οποίο "κουβαλούν" μαζί τους καθώς εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό το *απόθεμα εμπειριών*, ή αλλιώς πείρα, αποτελεί μία εξαιρετικά πλούσια και πολύτιμη πηγή η οποία είναι απαραίτητο να αξιοποιείται στη μαθησιακή διεργασία. Συνεπώς, είναι βαρύνουσας σημασίας να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση σε μεθόδους βιωματικής μάθησης έτσι ώστε οι ήδη υπάρχουσες εμπειρίες να αποτελούν αξιοποιήσιμες πηγές μάθησης και παράλληλα να αναδύονται από αυτές τα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα.
- Κατά συνέπεια, γίνεται κατανοητό πως οι ενήλικες εισέρχονται στη μαθησιακή διεργασία και αναμένουν να έχουν σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους, με άμεσα και πρακτικά αποτελέσματα, τα οποία θα τους βοηθήσουν σε καθημερινά προβλήματα. Από την άλλη, η απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και η εκμάθηση αφηρημένων γνωστικών αντικειμένων δεν αποτελούν συστατικά στοιχεία του *μαθησιακού προσανατολισμού* ενός ενήλικα εκπαιδευόμενου.
- Μία από τις παραδοχές που πρόσθεσε αργότερα<sup>2</sup>, επανεξετάζοντας τη θεωρία του ο M. Knowles, ήταν το *κίνητρο* για μάθηση και γνώση. Αυτό σημαίνει, πως οι ενήλικες παρακινούνται περισσότερο από εσωτερικούς παράγοντες όπως ανάγκη για αυτό-ολοκλήρωση, αυτό-εκτίμηση κλπ παρά καθοδηγούμενοι από εξωτερικά κίνητρα όπως επαγγελματική εξέλιξη, καλύτερες οικονομικές απολαβές κλπ.

<sup>1</sup> M.Knowles στο Κόκκος 2005 σελ.49

<sup>2</sup> Knowles 1984:12

- Τέλος, οι ενήλικες εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιζητούν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σχετικές με τις συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Συνεπώς, η αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων σε ρεαλιστικές συνθήκες θα πρέπει να αποτελεί και το επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων σύμφωνα με τον Knowles<sup>1</sup>.

Ο ίδιος ο Knowles, επισημαίνει στο έργο του (1970,1975) πως μέσα από τις βασικές αρχές της ανδραγωγικής, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο *εκπαιδευτικών πρακτικών*, οι οποίες καθορίζουν την μαθησιακή μεθοδολογία, τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών/τριων και γενικότερα το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επομένως,

- οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην διαδικασία (εκπαιδευτή/τριας-εκπαιδευόμενου/νης) διέπονται από αμοιβαίο σεβασμό, ελευθερία λόγου και έκφρασης, ενώ παράλληλα στηρίζονται στην αλληλεπίδραση και την εκπαιδευτική διερεύνηση του μαθησιακού αντικείμενου πέρα από τα στενά εκπαιδευτικά πλαίσια.
- Κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων καθώς είναι βαρύνουσας σημασίας να υπάρχει άμεση συσχέτιση του μαθησιακού αντικείμενου με την αντιμετώπιση καθημερινών τους προβλημάτων.
- Κατά συνέπεια, ο ρόλος των εκπαιδευόμενων ξεφεύγει από την παθητική αποδοχή προειλημμένων αποφάσεων αλλά καθορίζεται από την ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση της μάθησης, με ότι αυτό περιλαμβάνει (ρυθμός εκπαίδευσης, έμφαση σε ορισμένα μαθησιακά αντικείμενα, διαμόρφωση της αξιολόγησης, κλπ).
- Ο ρόλος του εκπαιδευτή/τριας εστιάζεται επομένως, περισσότερο στην δημιουργία εμπνεύσεων για γνωστικά αντικείμενα, στην ενθάρρυνση λήψης πρωτοβουλιών και στο συντονισμό εκπαιδευτικών ενεργειών, παρά στην απλή μεταφορά πληροφοριών και στείρα μεταλαμπάδευση γνώσεων.

---

<sup>1</sup> Knowles 1989:83-85



- Ο τρόπος, η μεθοδολογία, οι τεχνικές, το κλίμα μάθησης που εφαρμόζονται και επικρατούν έχουν ως κύριο άξονα την ενεργή συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, την ομαδο-συνεργατικότητα, την ανταλλαγή εμπειριών κ.α. μέσα από τεχνικές που ενισχύουν αυτές τις καταστάσεις όπως: ομαδικό διάλογο, αντιπαράθεση ιδεών, ομαδικά σχέδια δράσης, πρακτικές εφαρμογές, προσομοιώσεις κ.ο.κ.

Η ανδραγωγική του Knowles δέχτηκε κριτική από πολλούς ερευνητές/τριες. Ο Knowles προέβη στην επανεξέταση και αναθεώρηση των βασικών παραδοχών πολλές φορές κατά τη διάρκεια της ερευνητικής του καριέρας. Το γεγονός αυτό από πολλούς ερευνητές/τριες κρίθηκε θετικά ως διαρκή διάθεση να εντρυφήσει στο ζήτημα, ως συνεχή επαγρύπνηση και αξιοθαύμαστη προθυμία σε νέες ιδέες και θεωρίες. Βέβαια, κατά πολλούς άλλους/ες, η επαναδιατύπωση της θεωρίας του αρκετές φορές δείχνει τις αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι ιδέες του.

Αρχικά, ο Brookfield (1986,σ.98 στο Κόκκος 2005) επισημαίνει την έλλειψη επιστημονικής τεκμηρίωσης βάσει εκτενούς έρευνας, με εξαίρεση *το απόθεμα εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες*, γεγονός που συνεπάγεται πως η θεωρία παρουσιάζει αδυναμίες. Παράλληλα, ο Jarvis (1985, σ. 100-101) υποστηρίζει πως ο Knowles δεν ανέπτυξε μία θεωρία αλλά περισσότερο μία μεθοδολογία και ένα πλαίσιο οδηγιών για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Ένα ακόμη βασικό σημείο κριτικής είναι το γεγονός πως ο Knowles διαχωρίζει την *ανδραγωγική* από την *παιδαγωγική*. Επομένως, ο ισχυρισμός πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες διαφέρουν από τους/τις ανήλικους/ες κατά πολλούς/ες κρίθηκε αδόκιμο. Χαρακτηριστικά, ο Hanson (1986) αναφέρει την παραδοχή αυτή ως προσπάθεια συσκότισης των κοινών σημείων μεταξύ των δύο ομάδων, ο Elias (1979) επισημαίνει την τάση αυτοκαθορισμού των παιδιών και την ενεργό ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία<sup>1</sup>, ενώ ο Jarvis (2004, σελ142) αναφέρει πως μπορεί το απόθεμα εμπειριών να είναι κάπως πιο περιορισμένο στους/στις ανήλικους/ες ωστόσο δύναται να αποτελέσει κίνητρο και πηγή μελλοντικής μάθησης. Παράλληλα, επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές/τριες<sup>2</sup> (όπως αναφέρθηκε και στο κεφ. 1.2) πως η ηλικιακή ενηλικίωση δεν συμβαδίζει πάντοτε με τη διάθεση αυτοπροσδιορισμού.

<sup>1</sup> Σύμφωνα με κλασικές έρευνες των Erikson και Piaget στο Κόκκος 2005, σελ.51)

<sup>2</sup> Hanson, 1996,σ. 103-106; Rogers, 2002, σ. 93; Jarvis 2004,σ. 142; Κόκκος, 2005, σ. 51)

Συνοπτικά, η θεωρία του Knowles, παρά τις όποιες αδυναμίες της και την έντονη κριτική που ασκήθηκε στον εκφραστή της, έκανε ευρέως γνωστό και αναγνωρίσιμο τον όρο *ανδραγωγική* στην εκπαίδευση ενηλίκων και παρότι κατά πολλούς δεν αναγνωρίζεται ως θεωρία, αλλά περισσότερο ως ιδεαλιστική και ανθρωπιστική φιλοσοφία, ωστόσο γίνεται αποδεκτό το γεγονός πως επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων.

### **2.1.2 Η προσωποκεντρική θεωρία του (C. Rogers)**

Ο Carl Rogers συνιστά τον ερευνητή με τον οποίο έχει συνδεθεί άρρηκτα μια διαφορετική προσέγγιση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων<sup>1</sup>, με την *ανάγκη του ατόμου για αυτοπραγμάτωση* να βρίσκεται στο επίκεντρο της θεωρίας του (Rogers, 1969, σελ. 279-297 στο Jarvis, 2004). Ο Rogers ως ανθρωπιστής ψυχολόγος που υπήρξε, μέσα από μία περισσότερο ψυχολογική οπτική, εμφανώς επηρεασμένος από τις πρακτικές και μεθόδους στα πεδία της συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας, ανέπτυξε τη «προσωποκεντρική» θεωρία για την εκπαίδευση. Υπό την θεωρητική αυτή προσέγγιση, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπικότητα του ατόμου, την ανάγκη του για αυτό-ολοκλήρωση, αυτοανάπτυξη και αυτοπροσδιορισμό.

Συγκεκριμένα σε ένα από τα έργα του αναφέρει:

*[...]. Ο άνθρωπος κινείται με οξυδέρκεια και συστηματική πολυπλοκότητα προς τους σκοπούς του οποίους προσπαθεί να επιτύχει ο οργανισμός του.*

(Rogers, 1961 στο Κόκκος, 2005 σελ.52).

Ενώ χαρακτηριστικά σε επόμενο σύγγραμμα του σημειώνει :

*[...]. Εάν εμπιστεύομαι την ικανότητα του ανθρώπου να αναπτύσσει το δυναμικό του, μπορώ να του επιτρέψω να επιλέγει ο ίδιος το δρόμο του και να αυτοπροσδιορίζεται στη πορεία της εκπαίδευσής του. Μπορώ, λοιπόν, να τον εφοδιάζω με πολλές ευκαιρίες.*

(Rogers, 1972 στο Κόκκος, 2005 σελ.53)

Με άλλα λόγια υποστήριξε ότι ένας πλήρως λειτουργικός άνθρωπος έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα, να προσδιορίζει τις πράξεις του και να

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον ίδιο η θεωρία του δεν διακρίνει απαραίτητα ενήλικους και ανήλικους εκπαιδευόμενους και μπορεί να έχει εφαρμογή στις μαθησιακές διεργασίες και των δύο ομάδων (Κόκκος, 2005, σελ.52)

διαμορφώνει την στρατηγική του και συνεπώς η καθοδήγηση και ο έλεγχος είναι περιττές διαδικασίες (Κόκκος, 2005). Παράλληλα, ο Rogers επισημαίνει πως η μαθησιακή διαδικασία αναθεωρείται και αναδιαμορφώνεται, έχοντας πλέον ως επίκεντρο τον/την εκπαιδευόμενο/νη, ο/η οποίος/α αποκτά ενεργητικό ρόλο λαμβάνοντας δράση και πρωτοβουλίες, απομακρυνόμενη εμφανώς από τις παλαιότερες παραδοσιακές θεωρήσεις περί διδασκαλίας.

Σύμφωνα με πολλούς/ες μελετητές/τριες υπάρχουν σημεία σύγκλισης της θεωρίας του Rogers με την ανδραγωγική του Knowles στην έμφαση που δίνουν για την αυτοανάπτυξη του ατόμου, ωστόσο μία διαφοροποίηση που εντοπίζεται στην προσωποκεντρική θεωρία είναι το γεγονός ότι ο Rogers αντιλαμβάνεται πως οι συνθήκες που επικρατούν και αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι δεν είναι ιδανικές και πολλές φορές μέσα από τις αντιξοότητες που βιώνουν, εμποδίζεται η πορεία και η τάση τους προς την αυτοπραγμάτωση (Rogers, 1972, σ113, στο Κόκκος 2005). Ο ίδιος μάλιστα, παραλληλίζοντας την εκπαίδευση με την ψυχοθεραπεία, σημειώνει πως οι συνθήκες που επικρατούν θα πρέπει να διαμορφώνουν ένα κλίμα διευκόλυνσης της μάθησης, ενώ παράλληλα να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων, προκειμένου μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας, να έχουν τη δυνατότητα οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες πλέον να στηριχθούν στις δικές τους δυνάμεις με αποτέλεσμα την πορεία προς την ωριμότητα και αυτοολοκλήρωση.

Συνοπτικά, η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers, προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική εκπαίδευση, βασίζεται στις εξής θεμελιώδεις αρχές<sup>1</sup>:

- Τα άτομα έχουν εκ φύσεως την τάση να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να γνωρίζουν το περιβάλλον. Με απλά λόγια, η ανάγκη για μάθηση είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη.
- Θα πρέπει να υπάρχει άμεσος συσχετισμός της μαθησιακής διεργασίας με τις προσωπικές ανάγκες και στόχους του/της εκπαιδευόμενου/ης, παράλληλα με την ενεργό συμμετοχή του/της ιδίου/ας, στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, έναντι του ετεροπροσδιορισμού του γνωστικού αντικειμένου (Shinivasan, 1977, σελ.72-74 στο Rogers, 2004).
- Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφέρει αναδιοργάνωση και μεταβολές στην αυτοαντίληψη, γεγονός που λειτουργεί ως ανασταλτικός

---

<sup>1</sup> Rogers, 1961, σελ. 155-162, στο Κόκκος 2005; Jarvis, 2004, σελ. 149-151)

παράγοντας, καθώς ο/η εκπαιδευόμενος/η εκλαμβάνει την αλλαγή ως απειλή και προβάλλει αντίσταση. Ωστόσο, συνθήκες, όπως η ύπαρξη κλίματος αποδοχής, ενθάρρυνσης και στήριξης, η απουσία αυστηρών βαθμολογικών κριτηρίων και επιπτώσεων κ.α., μπορούν να διευκολύνουν σημαντικά τη μαθησιακή διεργασία.

- Η ουσιαστική μάθηση προέρχεται μέσα από την πρακτική εφαρμογή καθώς η δράση και η αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο της μάθησης.
- Η ενεργή εμπλοκή στο σχεδιασμό, από πλευράς των συμμετεχόντων/ουσων, της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί κύριο παράγοντα διευκόλυνσης της μάθησης.
- Η αυτοκριτική και η αυτοαξιολόγηση αποτελούν θεμελιώδης παράγοντες στην ανεξαρτησία και δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων, ενώ από την άλλη πλευρά η ετεροαξιολόγηση έρχεται σε δεύτερη μοίρα.
- Η αυτοεκκινούμενη μάθηση εντυπώνεται και χαράζεται βαθύτερα, καθώς το άτομο εμπλέκεται με όλο το φάσμα των συναισθημάτων και νοητικών διεργασιών του.
- Η εκμάθηση, από πλευράς των συμμετεχόντων/ουσων, να είναι σε θέση να δέχονται και να βιώνουν τις αλλαγές και να ενσωματώνουν τις εμπειρίες τους στις σύγχρονες μεταβολές είναι το πιο σημαντικό γνωστικό αντικείμενο.

Χαρακτηριστικά, αναφέρεται στη βιβλιογραφία πως οι δύο βασικοί πυλώνες της ανθρωποκεντρικής θεωρίας είναι αφενός η θεώρηση του/της εκπαιδευόμενου/ης ως επίκεντρο και φορέα της μαθησιακής διεργασίας και αφετέρου το γεγονός πως οι επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες δεν είναι υπερβολικά αποπνικτικές για αυτούς (Jarvis, 2004).

Βεβαία, σύμφωνα με πολλούς/ες ερευνητές/τριες διεθνώς, υπάρχουν σημεία και αδυναμίες στην θεωρητική προσέγγιση του Rogers στα οποία ασκήθηκε κριτική. Αρχικά, η έλλειψη διερεύνησης συσχετισμού μεταξύ της εκπαίδευσης και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, και παράλληλα η μη συστηματική ανάλυση της πρότερης εμπειρίας, ως τεκμήριο ανασχηματισμού στάσεων και απόψεων, αποτελούν ερείσματα προς συζήτηση. Σαφώς, υπάρχει διεθνής αναγνώριση του Rogers για τη συμβολή του στη βιωματική μάθηση ωστόσο κατά πολλούς/ες δεν

αποτελεί ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση αλλά περισσότερο ένα πλαίσιο κατευθυντήριων γραμμών στην εκπαίδευση ενηλίκων.

### **2.1.3 Η θεωρία της κοινωνικής Αλλαγής (P.Freire)**

Ο Paul Freire, κύριος εμπνευστής μίας «κριτικής παιδαγωγικής», θεωρείται σύμφωνα με πολλούς ένας από τους πλέον γνωστούς και σημαντικούς παιδαγωγούς του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ο ίδιος γεννημένος στη Βραζιλία και βιώνοντας από πρώτο χέρι τις ανισότητες και αντίξοες συνθήκες που επικρατούσαν σχετικά με την αντιμετώπιση και την εκπαίδευση των χαμηλότερων κοινωνικά στρωμάτων, θέλοντας να καταπολεμήσει τον αναλφαβητισμό, ανέπτυξε μία νέα ανθρωπιστική θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος 2005). Σύμφωνα με τον Giroux (2018) η εκπαιδευτική προσέγγιση που εισήγαγε αναφέρεται αφενός στη διαμόρφωση εκπαιδευόμενων με ελευθερία συνείδησης, διάθεση για αυτενέργεια και διαρκή πόθο για σύνδεση της γνώσης με την αλήθεια και την κοινωνική τάξη και αφετέρου στην ευρύτερη θεώρηση αλλαγής της κοινωνικής δομής και στην δημιουργία ενός κόσμου ελευθερίας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισονομίας.

Το σκεπτικό του Freire έγκειται στο γεγονός ότι η έννοια της παιδαγωγικής δεν σχετίζεται με την εκπαίδευση μέσω της οποίας αποκτώνται απλώς γνώσεις αλλά αποτελεί μία πολιτική και ηθική πρακτική η οποία δύναται να παρέχει ευρύτερες γνώσεις, να διαμορφώνει κοινωνικές στάσεις και δεξιότητες διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό ενεργούς και ενσυνειδήτους πολίτες οι οποίοι θα “κουβαλούν” το όραμα μια ουσιαστικής δημοκρατίας (Giroux, 2018). Η έννοια της κριτικής παιδαγωγικής, ξεφεύγει από την παραδοσιακή τυποποιημένη μάθηση με μοναδικό στόχο την απόκτηση τυποποιημένων δεξιοτήτων και αποτελεί μία διαδικασία ενεργού συμμετοχής, κριτικής σκέψης και μετασχηματισμού αντιλήψεων και στάσεων.

Πιο απλά, δίνει στους εκπαιδευόμενους τα μέσα ώστε να αυτενεργούν, να προβληματίζονται να εμπλέκονται ενεργά και να αποκτήσουν την ικανότητα να συσχετίζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκονται. Η προσέγγιση αυτή εισάγει μια διαφορετική θεώρηση για την αξιοποίηση της πρότερης γνώσης και εμπειρίας που κουβαλούν τα άτομα. Έτσι, η θεωρία έρχεται να επιβεβαιώσει τις εμπειρικές γνώσεις και αντίστροφα η εμπειρία συνδέεται, σχετίζεται και αποκρυσταλλώνεται μέσα από τη θεωρία. Η σκέψη πως η εμπειρία δύναται αντικαταστήσει την θεωρία είναι κάπως άτοπη, καθώς και οι δύο παράγοντες θεωρούνται εξίσου κρίσιμοι στην μαθησιακή διεργασία, εν αντιθέσει

απαιτείται συνεχής κριτικός αναστοχασμός και προσωπική αναθεώρηση προκειμένου η πείρα να αποτελέσει πεδίο κριτικής διερεύνησης και παράλληλα απαραίτητο και χρήσιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Giroux, 2018).

Ένα από τα κυρίαρχα πιστεύω του Freire είναι πως θεωρεί την εκπαίδευση ως «πράξη απελευθέρωσης», μια διαδικασία μετασχηματισμού, ενσυναίσθησης και αυτενέργειας μέσω της οποίας τα άτομα ξεπερνούν τα όρια της απλής απόκτησης γνώσεων και προσδιορίζουν τον εαυτό τους μέσα στον κόσμο ενεργώντας παράλληλα για να τον αναδιαμορφώσουν (Jarvis, 2004). Σύμφωνα με τον ίδιο, το μέσο για την επίτευξη όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως είναι ο *κριτικός στοχασμός* της πραγματικότητας που βιώνουν τα άτομα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται σε αυτό με τον όρο *συνειδητοποίηση*, τον οποίο επεξηγεί ως εξής:

*«η διεργασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι, παύουν να αποτελούν παθητικούς αποδέκτες γνώσης αλλά καταφέρνουν να κατανοήσουν εις βάθος τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν στη καθημερινότητα τους και παράλληλα να αποκτούν την θέληση και την ικανότητα να μετασχηματίζουν αυτή τη πραγματικότητα».*

(Freire, 1977β, σελ 61 στο Κόκκος, 2005)

Όπως γίνεται αντιληπτό, ο Freire μέσα από τη προσέγγιση του αναθέτει ένα διαφοροποιημένο ρόλο στον εκπαιδευτή ενηλίκων με πολλαπλές προσδοκίες τόσο για τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές όσο και για τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι υποκινούνται μέσα από μία διαλογική συζήτηση να παραθέσουν τους προβληματισμούς τους. Ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει το ρόλο του υποκινητή, δίνει αφορμές και εναύσματα για προβληματισμό και σκέψη και συμμετέχει ως ισότιμο μέλος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή απέχει κατά πολύ από την παραδοσιακή θεώρηση του εκπαιδευτή, όπου ως γνώστης και αυθεντία αποτελεί απλό αναμεταδότη γνώσεων.

Όσο αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα, ο Freire αναφέρει πως η κριτική προσέγγιση, με αυτοδιάθεση από πλευράς εκπαιδευόμενων, ενός συστηματικά τοποθετημένου ζητήματος θα οδηγήσει νομοτελειακά σε ορθά συμπεράσματα (Shor, 1992). Συγκεκριμένα στο έργο του αναφέρει:

*«Είναι γεγονός πως όταν οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα υπό συγκεκριμένες συνθήκες, αναγνωρίζουν σταδιακά πως εάν*

εισχωρήσουν σε ενδελεχή ανάλυση του ζητήματος θα οδηγηθούν είτε στην επιβεβαίωση των εδραιωμένων απόψεων είτε στην διαφοροποίηση και αποστασιοποίηση από αυτές».

(Freire 1977a, σελ.193 στο Κόκκος 2005)

Βέβαια, η θεωρία κοινωνικής αλλαγής του Freire δημιούργησε ορισμένα ερωτηματικά στη διεθνή ερευνητική κοινότητα, κυρίως για την βεβαιότητα του πως η κριτική σκέψη θα οδηγήσει, άνευ αμφιβολίας, σε ορθά συμπεράσματα. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, η εφαρμογή της θεωρητικής προσέγγισης του Freire σε όχι τόσο ακραίες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και η σύγκριση των δυτικών κοινωνιών, με άλλα δείγματα πολιτισμικών και ταξικών δεσμών, με τις ιδιαιτερότητες των αποικιοκρατούμενων κοινωνιών, όπου οι ταξικές διαφορές και οι πολιτισμικές αντιθέσεις διαφαίνονται ξεκάθαρα αποτελεί έρεισμα μάλλον βαθύτερης επίγνωσης των κοινωνικών συνθηκών και ανεύρεσης της αλήθειας παρά απόλυτης διασφάλισης εξαγωγής ορθών συμπερασμάτων και μοναδικών λύσεων (Κόκκος, 2005).

#### **2.1.4 Η θεωρία μάθησης του Kolb**

Το θεωρητικό μοντέλο του *βιωματικού κύκλου της μάθησης*, το οποίο αναπτύχθηκε από τον David Kolb (μαζί με τον Roger Fry) και παρουσιάζεται αναλυτικά στο βασικό έργο του *Experiential Learning* (1984), εστιάζει κυρίως στο γεγονός ότι στις δυτικές κοινωνίες, με την έντονη εκβιομηχανισμένη οικονομία, απαξιώνεται η έννοια της εμπειρικής άντλησης πληροφοριών και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη θεωρητική γνώση και κατάρτιση. Το έργο του Kolb βασίστηκε στις θεωρητικές προσεγγίσεις των Dewey, Lewin, Piaget, Vygotsky, οι οποίοι έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της εμπειρίας και έγινε ιδιαίτερα δημοφιλές στα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και της ανάπτυξης στελεχών.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (στο Κόκκος, 2005, σελ 64) η εκπαιδευτική διαδικασία δεν δύναται να έχει επιτυχημένα αποτελέσματα με τη μονόπλευρη εκμάθηση θεωρητικών γνώσεων και αφηρημένων εννοιών, χωρίς τη παράλληλη διασύνδεσή της με την πρότερη εμπειρία, καθώς πρόκειται για μία διεργασία αποξενωμένη από την πραγματικότητα και την πρακτική εφαρμογή υπό αληθινές

συνθήκες. Συγκεκριμένα, ο Kolb<sup>1</sup> αναφέρει πως *θεωρητική εκπαίδευση και επαγγελματική δραστηριότητα* τείνουν να αποτελούν έννοιες αντιδιαμετρικά αντίθετες, επομένως κρίνεται απαραίτητο να γεφυρωθεί το χάσμα, προκειμένου να δίνεται έμφαση στην ανάλυση των προβληματισμών που προκύπτουν από την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων. Η διαδικασία της κριτικής προσέγγισης, του αναστοχασμού και της βαθύτερης διερεύνησης των εμπειριών, που προϋπάρχουν στους εκπαιδευόμενους και προκαλούν προβληματισμούς, αποσκοπούν στην βιωματική διασύνδεση της θεωρίας με την πραγματικότητα και αποτέλεσαν τον ορισμό της *εμπειρικής εκπαίδευσης* σύμφωνα με τον Kolb (1984,σελ 38).

Το μοντέλο του Kolb<sup>2</sup>, το οποίο απεικονίζεται και σχηματικά στην εικόνα 2 αναφέρεται ως *ο κύκλος της βιωματικής μάθησης* και αποτελείται από τέσσερα βασικά στάδια.

**Πρώτο Στάδιο:** Κατά το παρόν στάδιο ιδιαίτερη βαρύτητα λαμβάνουν οι επαφές της καθημερινότητας, καθώς ο/η εκπαιδευόμενος/η καθοδηγείται περισσότερο με βάση ένα συναισθηματικό γνώμονα παρά κινείται σε τυπικά και συστηματικά πλαίσια για την υπερπήδηση των προβλημάτων του/της, ενώ παράλληλα τον/την χαρακτηρίζουν στοιχεία εμπιστοσύνης στις προσωπικές του/της δυνάμεις και ετοιμότητας ανάληψης δράσης.

**Δεύτερο Στάδιο:** Κατά τη παρούσα φάση οι συμμετέχοντες/ούσες μέσα από βιωματικές διαδικασίες ανάληψης δράσης έρχονται σε επαφή με τις πολυδιάστατες και ρεαλιστικές συνθήκες της καθημερινότητας, ενώ μέσα από ιδέες, σκέψεις και προβληματισμούς που πηγάζουν από την εσωτερική τους ανασκόπηση, διαμορφώνουν ίδια κρίση, επιδεικνύοντας λογική, αντικειμενικότητα και ορθότητα σκέψης.

**Τρίτο Στάδιο:** Στο σημείο αυτό εισέρχονται στην μαθησιακή διεργασία η συστηματική, πλαισιοποιημένη και θεωρητική προσέγγιση των διάφορων καταστάσεων με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται, από πλευράς των συμμετεχόντων/ουσών, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η στρατηγική αντιμετώπιση προβλημάτων ως φυσικό επακόλουθο.

**Τέταρτο Στάδιο:** Η μάθηση σε αυτή τη φάση λαμβάνει πλέον συστηματική επεξεργασία. Τα άτομα συνδέουν τις εμπειρικές παρατηρήσεις με την θεωρητική γνώση και διαμορφώνονται στρατηγικές δράσης. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι εφαρμόζουν

---

<sup>1</sup> Kolb, Rubin, Osland, 1991, σ.58 στο Κόκκος 2005)

<sup>2</sup> Κόκκος, 2005; Jarvis, 2004; Waddell, 2017)



τις νέες πρακτικές προσεγγίσεις ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί και παράλληλα σχεδιάζουν νέους προγραμματισμούς, σε αντίθεση με την απλή παρατήρηση της κατάστασης.

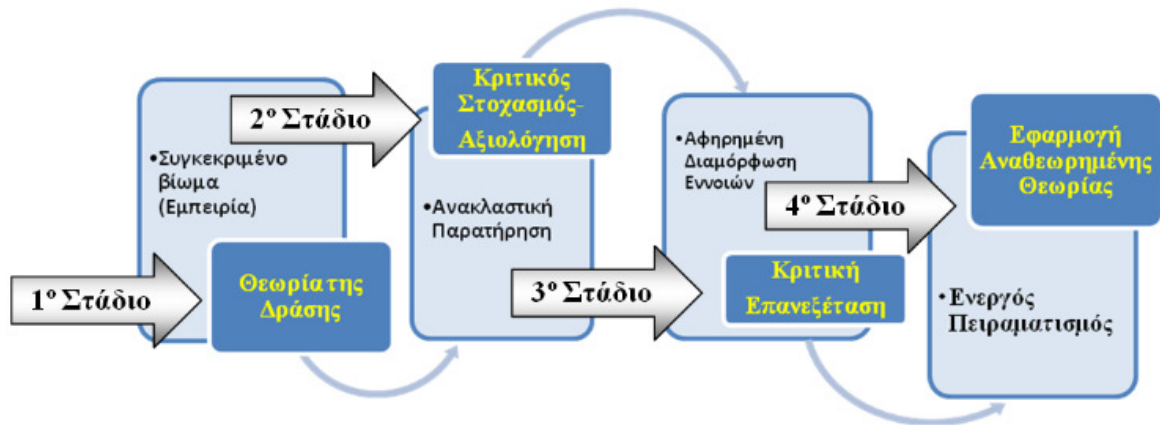


Εικόνα 4<sup>1</sup>. Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης

Σύμφωνα με τον ίδιο τον εμπνευστή της θεωρίας, δεν καθορίζεται συγκεκριμένα κάποια φάση ως αρχή και τέλος αλλά κάθε στάδιο μπορεί να αποτελέσει εναρκτήριο σημείο. Μάλιστα, θεωρείται ότι η διεργασία αυτή, η οποία σχηματικά αποτυπώνεται σε σπειροειδή μορφή (εικόνα 3), επαναλαμβάνεται συνεχώς όπου σε κάθε φάση τα συμπεράσματα που εξάγονται πυροδοτούν το επόμενο στάδιο. Υπό αυτό το πρίσμα, η νέα μάθηση προκύπτει βασιζόμενη σε μία προηγούμενη εμπειρία και επομένως η εκπαίδευση λαμβάνει πλέον την έννοια της επανεκπαίδευσης (Kolb D., et al., 1991).

---

<sup>1</sup> (Kolb, Rubin, Osland, 1991, σ.59)



Εικόνα 5. Ο συνεχής κύκλος της βιοματικής μάθησης<sup>1</sup>

Επομένως, ο βιοματικός κύκλος μάθησης, συνιστά ουσιαστικά αποτέλεσμα της προσωπικής ανάπτυξης, αξιοποιώντας την πρότερη εμπειρία που αναδύεται μέσα από την μαθησιακή διαδικασία αλληλεπίδρασης, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και αντιδράσεις, ξεφεύγοντας από τα στενά πλαίσια της παραδοσιακής μετωπικής εκπαίδευσης (Δεδούλη, 2002, Φραγκούλης, 2010 στο Δουκάκης, Βαλκάνος, & Μπρίνια, 2015).

Ο κύκλος μάθησης αναφέρεται πολύ συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, ειδικότερα στα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της επαγγελματικής κατάρτισης. Ο Tennant (1997) συγκεκριμένα αναφέρει πως το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει έναν οδηγό κατανόησης των μαθησιακών εμποδίων και ένα χρήσιμο εργαλείο στην επαγγελματική συμβουλευτική. Ο ίδιος ο Kolb, εξελίσσοντας την θεωρία του ανέπτυξε μία νέα προσέγγιση για το μαθησιακό προφίλ των εκπαιδευόμενων. Όπως αναφέρεται<sup>2</sup> οι εκπαιδευόμενοι δύναται να καταταχθούν σε τέσσερεις τύπους: *Ενεργητικοί, Στοχαζόμενοι, Πραγματιστές και Θεωρητικοί*.

- Οι *Ενεργητικοί* εκπαιδευόμενοι θέλουν να λαμβάνουν άμεσα δράση και συνήθως παραλείπουν την λεπτομερή εξετάση των οδηγιών της εργασίας που τους ανατίθεται. Συχνά, δυσαναστούνται με την έμφαση στη λεπτομερή περιγραφή της δράσης, ενώ συνήθως είναι άτομα ηγετικά που λαμβάνουν πρωτοβουλίες και ανακαλύπτουν μόνα τους τις διαφορές καταστάσεις.
- Οι *Στοχαζόμενοι*, είναι άτομα τα οποία παρατηρούν με υπομονή τους υπόλοιπους να δρουν και προσπαθούν να λάβουν υπόψη κάθε πιθανή

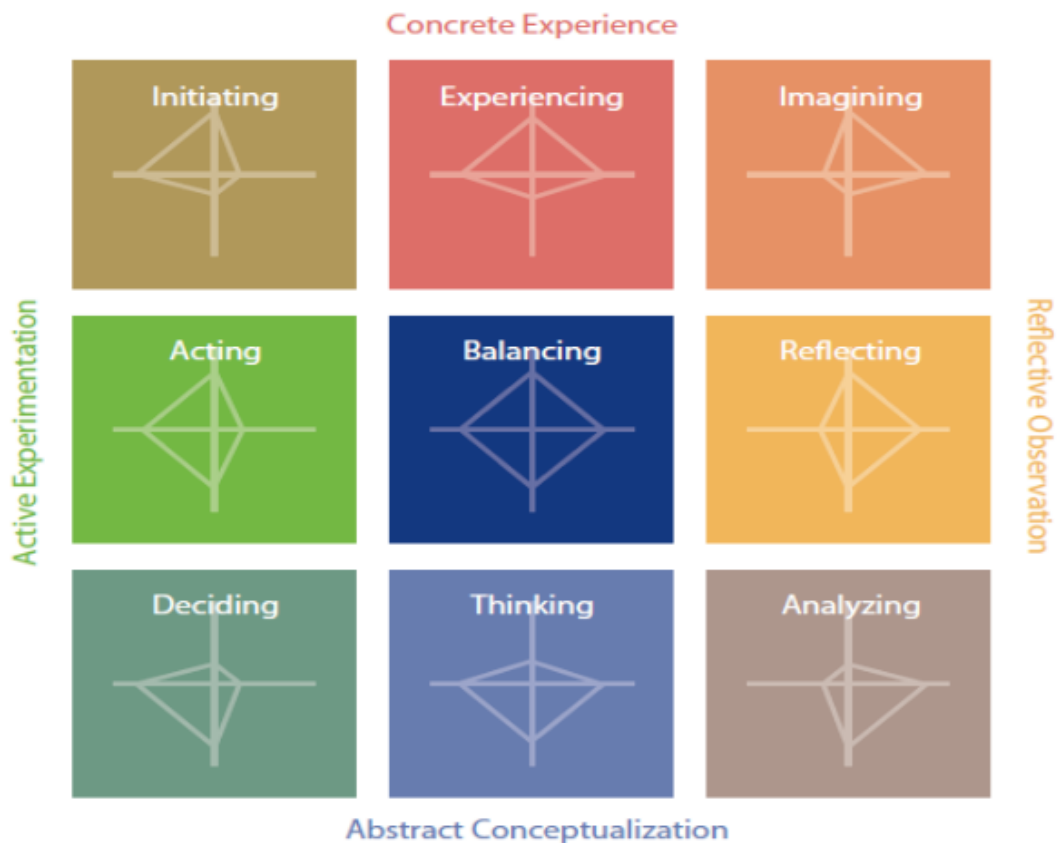
<sup>1</sup> Δουκάκης, Βαλκάνος, Μπρίνια, 2015, σελ. 10

<sup>2</sup> στο Rogers, 1999 σελ. 155

συνέπεια των πράξεων τους πριν λάβουν κάποια απόφαση. Συνήθως, αποστασιοποιούνται και αρέσκονται να συλλέγουν απόψεις και να μαθαίνουν μέσα τις πράξεις των υπολοίπων.

- Οι **Πειραματιζόμενοι**, είναι άτομα με διάθεση για άμεση εφαρμογή των σχεδίων που έχουν διαμορφώσει κατά το στάδιο της θεωρητικής καταρτισης και αναζητούν συνεχώς νέες βελτιωμένες πρακτικές.
- Οι **Θεωρητικοί** είναι άτομα τα οποία επιζητούν αρχικά την πλήρη κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου και τη διαμορφωση στρατηγικής για κάθε περίπτωση βασίζομενοι στη λογική και την αντικειμενικότητα.

Μάλιστα, με βάση αυτή την αρχική κατανομή των τεσσάρων τύπων, υπήρξαν μετέπειτα θεωρητικές και εμπειρικές ερευνες (Eickmann, Kolb, & Kolb, 2004; Kolb & Kolb, 2005a&b; Boyatzis & Mainemelis, 2000 στο Kolb & Kolb, 2013) που έδειξαν ότι θα μπορούσε να επανασχεδιαστεί ένας πίνακας εννέα μαθησιακών τύπων (εικόνα 4) όπου κάθε σημείο θα περιέγραφε σε πολύ καλύτερο βαθμό το προσωπικό μαθησιακό στυλ του κάθε εκπαιδευόμενου.



Εικόνα 6<sup>1</sup>. Οι 9 μαθησιακοί τύποι με βάση το KLSI 4.0

Παράλληλα, υπήρξαν και άλλοι μελετητές οι οποίοι προσπάθησαν να εμπλουτίσουν τη θεωρία του Kolb επισημαίνοντας συμπληρωματικά σημεία. Για παράδειγμα ο Rogers (2002, σελ 151-155 στο Κόκκος, 2005) αναφέρει πως η αξιοποίηση της εμπειρίας συνιστάται και στην επιπλέον αναζήτηση πρόσθετων εμπειριών από τους εκπαιδευόμενους, η κριτική σκέψη πάνω σε μια εμπειρία δεν οδηγεί απόλυτα σε δράση αλλά πολλές φορές αρκεί η επαλήθευση μέσα από νέες εμπειρίες και τρίτον η "απόφαση", ως ενεργεια του κύκλου μάθησης, δυναται να υπάρχει και σε άλλα σταδια πέρα από αυτό της ανάληψη δράσης. Ένας άλλος ερευνητής, ο Barnett, έκανε μία ενδιαφέρουσα προσθήκη στα τέσσερα σταδια του κύκλου μάθησης εισάγοντας ένα πέμπτο, όπου οι εκπαιδευόμενοι έπειτα από την δέσμευση τους για δράση λαμβάνουν τον απαραίτητο χρόνο να ωριμάσει η σκέψη μέσα τους και να σχεδιάσουν το πλάνο τους με συγκεκριμένες ενέργειες, στόχους,

<sup>1</sup> (Kolb & Kolb, σελ. 14)

χρονοδιάγραμμα κλπ. Το στάδιο αυτό το ονομάσε ο ίδιος «στάδιο σχεδιασμού για την εφαρμογή» (Barnet 1989, σελ. 6 στο Merriam και Caffarella, 1999).

Βέβαια, από την άλλη ασκηθηκε κριτική από πολλούς μελετητές διεθνώς σε ορισμένα σημεία της θεωρίας του Kolb. Αρχικά, σύμφωνα με τον Rogers (2002) η προσέγγιση πως η νέα μάθηση προκύπτει αποκλειστικά από την υπάρχουσα εμπειρία θεωρήθηκε άτοπη καθώς η διεργασία της μάθησης είναι πολυδιάστατη. Παράλληλα, ο Jarvis (2004) επισημαίνει δύο αδυναμίες στη θεωρία του Kolb. Αφενός, ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάζονται και στοχαζονται οι εκπαιδευόμενοι τις εμπειρίες τους είναι σύνθετος και πολυδιάστατος, συνεπώς δεν είναι ευκολο να ενταχθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και αφετέρου, ο Kolb απομονώνει τα άτομα από το κοινωνικό περιβάλλον θεωρώντας πως η εμπειρία αποτελεί απλό ερεθισμα. Ετσι, όπως επισημαίνει και ο Κόκκος (2005), το θέμα της αξιοποίησης της προτερης γνώσης και εμπειρίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σύνθετο και πολυδιάστατο ζήτημα, και δεν μπορεί να εξαντηθεί η αναλύση του από το μοντέλο μάθησης του Kolb.

### **2.1.5 Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης (J.Mezirow)**

Οι μέχρι τώρα ερευνητές τόνισαν την ιδιαίτερη σημασία της αξιοποίησης της εμπειρίας στη μάθηση, εστίασαν στα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου και στις προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση. Από την άλλη πλευρά, ο Jack Mezirow, προσεγγίζει την εκπαιδευτική διαδικασία κάτω από άλλη σκοπιά εστιάζοντας στο γεγονός πως η μάθηση που περιέχει διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού δύναται να μετασχηματίσει το ιδεολογικό και αξιακό σύστημα των εκπαιδευόμενων. Ο Mezirow (1977, 1989, 1990, 1991) αναπτύσσει στο έργο του τη *θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης* επηρεασμένος κυρίως από τις φιλοσοφικές ιδέες του Habermas, ωστόσο σύμφωνα με τον ίδιο οι απόψεις του έχουν δεχθεί επιρροές και από άλλους μελετητές όπως τον Thomas Kuhn και τον Paulo Freire.

Στο επίκεντρο της θεωρίας του Mezirow βρίσκεται η παραδοχή πως κάθε εκπαιδευόμενος έχει το δικό του σύστημα ηθικής και αξιών μέσα από το οποίο καθορίζεται η αντίληψη της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον ίδιο, το αξιακό σύστημα του κάθε ατόμου σχετίζεται άμεσα με τις επιρροές από το κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον, μάλιστα επισημαίνει ότι τα άτομα ασυναίσθητα έχουν εσωτερικεύσει αντιλήψεις, πεποιθήσεις και ιδέες οι οποίες πολλές φορές βασίζονται σε στρεβλώσεις και λανθασμένες αξίες. Επιπλέον, είναι πολύ

σημαντικό πως η διεργασία αντίληψης είναι βαθύτατα χαραγμένη στο εσωτερικό κάθε ατόμου, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να είναι περισσότερο δεκτικοί σε εμπειρίες που δείχνουν να συνάδουν με τον δικό του κώδικα ενώ παράλληλα αντιτίθενται και απορρίπτουν κάθε νέα εμπειρία που δεν εναρμονίζεται με το σύστημα αντιλήψεων τους (Mezirow, 2007; Κοκκος, 2005).

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση σύμφωνα με τον ίδιο τον Mezirow (2007:1, 2003b:58-59, 2000:8, 1997b:5) ορίζεται ως εξής:

*«Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς (σύστημα αντιλήψεων, νοητικές συνήθειες κλπ) για να τα κάνουμε πιο περιεκτικά, διαφοροποιημένα, ανοιχτά, συναισθηματικά ικανά για αλλαγή και στοχαστικά, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και απόψεις οι οποίες θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή δικαιολογημένες στην καθοδήγηση της πράξης»*

(Mezirow, 2000:8 στο Λιντζέρης, 2007)

Επομένως, η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αποτελεί μία πολύπλοκη και πολυσύνθετη διεργασία, η οποία εξελίσσεται σε βάθος χρόνου και στην οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι, καθώς ενσυναίσθητα έρχονται να αμφισβητήσουν μια παραδοχή τους ή ένα σύστημα αντιλήψεων, όταν, έπειτα από αναστοχασμό, διαπιστώνουν και κρίνουν ότι δεν είναι πλέον λειτουργικά. Η διαδικασία αυτή μπορεί να εξελιχτεί σε διαδοχικά στάδια, τα οποία περιγράφονται από τον Mezirow (2007, σελ. 60-61), ως εξής:

1. Την ύπαρξη ενός διλήματος που αποσκοπεί στον αποπροσανατολισμό των συμμετεχόντων/ουσών.
2. Τον έλεγχο συναισθημάτων που πηγάζουν από το ίδιο το άτομο όπως άγχος, στρες, ενοχές, θυμό, φόβο.
3. Την εκτίμηση των παραδοχών με λογική και κριτική διάθεση
4. Την αυτοαντίληψη και τον προσδιορισμό της προβληματικής συνθήκης και έπειτα τον διαμοιρασμό της διαδικασίας μετασχηματισμού με άλλους συμμετέχοντες/ούσες.
5. Η διαδικασία απαρίθμησης των εναλλακτικών για καινούργιες ενέργειες, δράσεις, στάσεις, ιδέες και αντιλήψεις
6. Η κατασκευή ενός πλαισίου-πλάνου ενεργειών.

7. Η αναγκαία, για την εκπόνηση της δράσης, αναζήτηση γνώσεων και απόκτηση δεξιοτήτων.
8. Η πιλοτική εφαρμογή των καινούργιων ρόλων.
9. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης για τις νέο-αποκτηθείσες δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις.
10. Η επαναφορά στη καθημερινότητα μέσα από τις νέες διαφοροποιημένες συνθήκες.

Ουσιαστικά, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης επικεντρώνεται στην εσωτερική διεργασία που ακολουθούν οι ενήλικες προκειμένου να αντιταχθούν μόνοι τους σε ιδέες, πιστεύω, συναισθήματα και αξίες, οι οποίες πηγάζουν από την ίδια την προσωπικότητα τους και που πλέον αντιλαμβάνονται πως αποδεικνύονται δυσλειτουργικές ή προβληματικές. Συνεπώς, ο κύριος σκοπός της θεωρίας αυτής έγκειται στην ενθάρρυνση και εκπαίδευση των ατόμων να σκέφτονται κριτικά μέσα σε ένα πλαίσιο ελεύθερο και χωρίς προκαταλήψεις, να συμμετέχουν ενεργά σε συνεχείς συλλογικές αναζητήσεις της αλήθειας και να αναλαμβάνουν δράση με στοχαστική διάθεση. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρεται στο έργο του Mezirow (2007), η αμφισβήτηση των πεποιθήσεων του ατόμου οδηγεί σε μία απειλητική συναισθηματική εμπειρία γεγονός που δημιουργεί ουσιαστικές συνθήκες για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Η επίτευξη του σκοπού αυτού προϋποθέτει «εκπαιδευόμενους που έχουν τη δυνατότητα να έχουν εσωτερικά κίνητρα, να είναι αυτοκατευθυνόμενοι, ορθολογικοί, να δείχνουν ενσυναίσθηση και να συμμετέχουν σε συλλογικές διαλογικές διαδικασίες» (Mezirow, 1999, σελ 4).

Σαφώς, υπήρξε και ο αντίλογος από μέρος ερευνητών στις ιδέες του μεγάλου αυτού θεωρητικού. Αρχικά, ο Ekpreyong (1990) επεσήμανε αδυναμίες ως προς την ευκολία κατανόησης και εφαρμογής των απόψεων του Mezirow, ενώ ο Jarvis (2004, σελ. 42, 146,148 στο Κόκκος 2005) αμφισβήτησε έντονα το γεγονός ότι οι άνθρωποι εξελίσσονται αναγκαστικά με το πέρασμα του χρόνου και πως οι γηραιότεροι νομοτελειακά έχουν μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας από τους νεότερους. Επιπλέον, μία ακόμη αδυναμία που εντοπίστηκε (Griffin, 1987; Collard και Law, 1989 στο Κόκκος 2005) έγκειται στο γεγονός ότι ο Mezirow δεν έλαβε υπόψη του τις αλλαγές στις κοινωνικές συνθήκες που προκύπτουν πιθανώς από την διαδικασία του συνειδησιακού μετασχηματισμού.

Συνοπτικά, η θεωρητική προσέγγιση του Mezirow αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό την δυνατότητα του μετασχηματισμού των ιδεών, στάσεων, πεποιθήσεων,

αξιών, πιστεύω κ.α. μέσα από την εκπαίδευση ενηλίκων, ωστόσο το γεγονός πως δεν εμβαθύνει σε ικανοποιητικό βαθμό στις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί και το κύριο σημείο αδυναμίας της.

## 2.2 Χαρακτηριστικά των ενήλικων Εκπαιδευόμενων

Είναι γνωστό από τη διεθνή βιβλιογραφία πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες παρουσιάζουν ορισμένες διαφοροποιήσεις συγκριτικά με τους/τις ανήλικους/ες. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου αυτό να καταστεί επιτυχές.

Υπήρξαν πολλοί μελετητές/τριες οι οποίοι/ες απαρίθμησαν κάποιες από τις ιδιαιτερότητες των ενήλικων εκπαιδευμένων. Αρχικά, σύμφωνα με τον Καραλή, (2003<sup>a</sup> στο Στεφάνου, 2013) οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες:

- Έχουν την επιθυμία να ενισχύουν το εσωτερικό τους δυναμικό και παράλληλα την τάση να αναπροσδιορίζουν τον εαυτό τους.
- Αποτελούν δυναμικά και εξελισσόμενα άτομα επηρεαζόμενα άμεσα από το προσωπικό, κοινωνικό και εργασιακό τους περιβάλλον.
- “Κουβαλούν” ένα σύνολο εμπειριών και γνώσεων, τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσα από την καθημερινότητα τους, ενώ παράλληλα έχουν διαμορφώσει ορισμένες προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις.

Εν συνεχεία, ο Rogers (1999) στο έργο του αναφέρει πως στους περισσότερους ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες διακρίνονται τα εξής:

- Οι συμμετέχοντες κατά κανόνα θεωρούνται ενήλικοι<sup>1</sup>.
- Βρίσκονται υπό ένα συνεχές εξελισσόμενο σύστημα εκπαίδευσης και όχι στην αρχή μιας εκπαιδευτικής διεργασίας
- Έχουν διαμορφωμένο αξιακό σύστημα μέσα από τις εμπειρίες που φέρουν μαζί τους.
- Εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με καθορισμένους στόχους.
- Έχουν υψηλές προσδοκίες σχετικά με τη μαθησιακή διεργασία.
- Έχουν παράλληλες δραστηριότητες οι οποίες δρουν περιοριστικά στην εκπαιδευτική διεργασία.

---

<sup>1</sup> Σχετικά με την έννοια του “ενήλικα” και της ενηλικίωσης αναφέρονται στο κεφ1.2 σελ.9



- Εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με προσχεδιασμένα μοντέλα μάθησης

Ακόμη, ο Knowles στη θεωρία του<sup>1</sup>, αναφέρει έξι παραδοχές σχετικά με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες:

- Οι ενήλικες θέλουν να έχουν ξεκάθαρο το λόγο για τον οποίο απαιτείται να μάθουν κάτι.
- Διακρίνονται από την ανάγκη και την ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού και αυτοκαθορισμού.
- Εισέρχονται στην εκπαίδευση κατέχοντας ένα μεγάλο πλήθος εμπειριών και πρότερης γνώσης.
- Επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων άμεσα σχετιζόμενων με την καθημερινότητα τους στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο τους.
- Οι μαθησιακοί τους προσανατολισμοί επικεντρώνονται στο πρόβλημα και όχι σε αφηρημένες ακαδημαϊκές γνώσεις
- Η ανάγκη και τα κίνητρα μάθησης είναι εσωτερικά (ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση κλπ).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται από τους διάφορους ερευνητές/τριες διαμορφώνουν ένα πλαίσιο αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι:

- Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα.
- Καθίστανται απόλυτα σαφείς οι εκπαιδευτικοί στόχοι.
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άρτια οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα.
- Το γνωστικό αντικείμενο σχετίζεται απόλυτα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.
- Υιοθετούνται κατά το δυνατό οι τρόποι μάθησης που προτιμούν οι εκπαιδευόμενοι.
- Επιζητείται η ενεργητική συμμετοχή και η άμεση εμπλοκή στη εκπαιδευτική διαδικασία.
- Λαμβάνονται υπόψη τυχόν ανασταλτικοί παράγοντες και εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση, και παράλληλα διερευνώνται τρόποι για την υπέρβασή τους.

---

<sup>1</sup> «Η Ανδραγωγική» κεφ.2.1 σελ. 17-20 στο παρόν

- Απαιτείται η ύπαρξη των εκπαιδευτικών συνθηκών που χαρακτηρίζονται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό

(Κόκκος, 2005).

### 2.3 Κίνητρα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ένα πολύ σημαντικό πεδίο, με ιδιαίτερο θεωρητικό αλλά και ερευνητικό ενδιαφέρον, στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι τα κίνητρα που ωθούν τα άτομα αυτά να συμμετέχουν σε οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτική διαδικασία. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες από ερευνητές/τριες προκειμένου να διερευνηθούν και να προσδιοριστούν οι ακριβείς παράγοντες που επηρεάζουν τους/τις ενήλικες κατά την εμπλοκή τους σε κάποια εκπαιδευτική διεργασία καθώς επίσης και στην ανάλυση και ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο τους/τις επηρεάζουν. Σύμφωνα με τους Blunt και Yang (2002), παρότι έχουν γίνει αρκετές και αξιόλογες μελέτες με στόχο την ποσοτικοποίηση των μεταβλητών που επηρεάζουν τους/τις ενήλικες στη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ωστόσο η ανάπτυξη έγκυρων εργαλείων που θα οδηγούν σε τεκμηριωμένα και αξιόπιστα αποτελέσματα είναι το κύριο αντικείμενο ενασχόλησης των περισσότερων μελετητών /τριων στην εκπαίδευση ενηλίκων (Moustakas & Stavrianaki, 2020β).

Ο όρος *κίνητρα συμπεριφοράς* ή *παρακίνηση*<sup>1</sup>, πέρα από το γεγονός ότι χρησιμοποιείται συχνά σε ένα πλήθος πεδίων, στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί συχνό αντικείμενο ερευνητικών μελετών. Σύμφωνα με τον Καντά (1998, σελ39), ως κίνητρο ορίζεται η εσωτερική δύναμη που κατευθύνει το άτομο στην ανάληψη συγκεκριμένων ενεργειών. Ως κίνητρα αναφέρονται οι δυνάμεις που προέρχονται από τον εσωτερικό κόσμο ενός ατόμου και το παρακινούν σε ορισμένες ενέργειες « που δεν εμπεριέχουν το στοιχείο του υποκρυπτόμενου και ετεροκαθοριζόμενου αλλά του εσωτερικά αναδύμενου ή διαφορετικά του να δράσει και να ενεργήσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο» (Ζαβλάνος, 2002; Καντάς, 1998; Spector, 2000). Επομένως, η *παρακίνηση* αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν, ενεργοποιούν και κατευθύνουν τα άτομα προκειμένου να πάρουν μία συγκεκριμένη απόφαση ή να αναλάβουν μια δράση, ενώ παράλληλα καθορίζει το διάστημα και την ένταση που στηρίζουν και διατηρούν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Ζωντήρος, 2006:14).

<sup>1</sup> Με τον όρο κίνητρα αποδίδεται ο αγγλικός όρος «motives», και κίνητρα συμπεριφοράς ή παρακίνηση ο όρος «motivation». Ο όρος *κίνητρα συμπεριφοράς* επικράτησε στο πεδίο της ψυχολογίας, παρόλο που κατά περιόδους έχουν γίνει και άλλες προτάσεις όπως «κινητήρια δύναμη» (Κάντας 1998, σ.40). Σε άλλες συγγενείς επιστήμες επικράτησαν όροι όπως «υποκίνηση», «παρακίνηση» και «παρώθηση» για την καλύτερη απόδοση του όρου «motivation».

Από την άλλη εστιάζοντας στην παρακίνηση για μάθηση, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως μάθηση θεωρείται κάθε παγιωμένη μεταβολή η οποία λαμβάνει χώρα σε επίπεδο στάσεων και αντιλήψεων, η οποία προκύπτει ως φυσικό επακόλουθο της βιωματικής αντιμετώπισης προβλημάτων (Jarvis, 2004). Βέβαια, οι νέο-αποκτηθείσες γνώσεις δεν συνεπάγονται απαραίτητα την αλλαγή, ωστόσο όμως η διαδικασία της μάθησης έχει ήδη καταστεί επιτυχής. Ως μαθησιακή διεργασία επομένως, θα μπορούσε, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο να καθοριστεί η διαδικασία μεταφοράς των αποτελεσμάτων της βιωματικής εφαρμογής σε επίπεδο μετασχηματισμού γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων κλπ (Jarvis, 2004:50).

Αρχικά, κινητήρια δύναμη στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί η εσωτερική ανάγκη που τους παρακινεί ώστε να επιχειρούν μέσα από καθορισμένα πλαίσια δράσης και συμπεριφοράς με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου (Blunt & Yang, 2002). Ακολούθως, η παρακίνηση ορίζεται από τις εσωτερικά προερχόμενες δυνάμεις ενός ατόμου, οι οποίες ασκούν τέτοια επιρροή ώστε να κατευθύνουν το άτομο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές προκειμένου να καλύψει μία επιθυμία (Μάνος, 1992). Σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2000) τα άτομα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις τόσο στον αριθμό όσο και στα είδη των κινήτρων που τους διακρίνουν. Επιπλέον είναι σημαντικό πως παρατηρούνται διαφοροποιήσεις τόσο στο βαθμό παρακίνησης, όσο και στην πηγή προέλευσης των κινητήριων δυνάμεων (Moustakas & Fokiali, 2019).

Με βάση το πλαίσιο του αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory) (1985 στο: Ryan & Deci, 2000) διακρίνονται ορισμένοι τύποι παρακίνησης. Η πλέον κύρια διάκριση είναι μεταξύ της *ενδογενούς* (intrinsic) και *εξωγενούς* (extrinsic) παρακίνησης. Ενδογενής παρακίνηση νοείται όταν κάποιος αναλαμβάνει δράση προκειμένου, με την επίτευξη του σκοπού, να καλύψει εσωτερικές ανάγκες παρά να λάβει ανταμοιβή από κάποιον τρίτο ή να έρθει αντιμέτωπος με ορισμένες συνέπειες (Ryan & Deci, 2000). Σύμφωνα με τον Wlodkowski (1999, στο Ζωντήρος, 2006) η εσωτερική παρακίνηση πρόκειται για μια φυσική κατάσταση η οποία δύναται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του ανθρώπου σε γνωστικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο καθώς η πρακτική αυτή αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Moustakas, 2018).

Από την άλλη πλευρά, εξωγενής παρακίνηση θεωρείται όταν η δράση ενός ατόμου με συμβαίνει παράλληλα με την προσμονή κάποιου ανταλλάγματος ή συγκεκριμένου αποτελέσματος και συνδέεται άμεσα με την ανάληψη της

συγκεκριμένης δράσης (Ryan & Deci, 2000). Η εξωγενής παρακίνηση αποτελεί πιο σύνθετη διεργασία καθότι υπάρχει πληθώρα παραγόντων και δυνάμεων του κοινωνικού περιβάλλοντος οι οποίες δύναται να ασκούν επιρροές. Οι παράγοντες εξωγενούς παρακίνησης συνδέονται με τους σκοπούς προς επίτευξη που θέτουν τα άτομα,.

Τέλος κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί το γεγονός πως έχει παρατηρηθεί πολλές φορές στη διεθνή βιβλιογραφία η τάση να συγχέονται οι έννοιες της *παρακίνησης για μάθηση* και της *συμμετοχής σε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες*. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο πως η έννοια της συμμετοχής ενός ατόμου σε μια οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα αναφέρεται στην απόφαση του και στη συμπεριφορά του να «υλοποιήσει» την απόφαση του αυτή (πχ εγγραφή σε ένα πρόγραμμα σπουδών, πληρωμή των διδάκτρων, παρουσία σε προκαθορισμένο τόπο και χρόνο κ.α) και διαφέρει από τα κίνητρα για μάθηση όπως αναπτύχθηκαν παραπάνω (Moustakas & Fokiali, 2019).

### **2.3 Ανασταλτικοί Παράγοντες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Είναι σύννηθες φαινόμενο, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να ανακύπτουν ορισμένα προβλήματα τα οποία δύναται να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην όλη μαθησιακή διεργασία. Ο Rogers (1999) αναφέρεται στο φαινόμενο αυτό ως φυσικό επακόλουθο καθότι κάθε άνθρωπος μπορεί να παρουσιάσει μαθησιακά εμπόδια που σχετίζονται με τον χαρακτήρα του, τους φραγμούς του, την μαθησιακή του ικανότητα κλπ. Συμφώνα με τον ίδιο υπάρχει κατάταξη των ανασταλτικών παραγόντων σε τρεις κύριες κατηγορίες (Moustakas & Stavrianaki, 2020α, Moustakas, 2018).

- **Εμπόδια εκπαιδευτικών προγραμμάτων**, όπως κακός σχεδιασμός, ανεπαρκή μαθησιακό περιεχόμενο, μη ορθές εκπαιδευτικές πρακτικές κ.α
- **Εμπόδια εξωτερικού περιβάλλοντος**, όπως αντίξοες εκπαιδευτικές συνθήκες, ελλείψεις εξοπλισμός, κοινωνικές και προσωπικές υποχρεώσεις κλπ.
- **Εσωτερικοί ανασταλτικοί παράγοντες**, όπως κακές προηγούμενες εμπειρίες, προκαταλήψεις, στάσεις και αντιλήψεις, ψυχολογικοί και ενδογενείς παράγοντες, χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.α.

Η ύπαρξη κάποιων από τους παράγοντες αυτούς μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στη διαδικασία της εκπαίδευσης και να οδηγήσει στην εγκατάλειψη ή ακόμη και στην αποτυχία ενός προγράμματος. Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως οι ενήλικες παρουσιάζουν επιπλέον ιδιαιτερότητες καθώς αποτελούν αυτόνομες και ξεχωριστές επαγγελματικές ομάδες και συνεπώς ο εντοπισμός και η ικανοποίηση ή μη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και απαιτήσεων κάθε ομάδας δύναται να λειτουργήσει καταλυτικά στην μαθησιακή διεργασία (Moustakas & Kiakou, 2020).

#### **2.4 Χαρακτηριστικά και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Εκπαίδευσης στους Ενήλικες Εκπαιδευόμενους**

Συνοπτικά, με βάση όσα έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής γίνεται αντιληπτό πως ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε ενήλικες έχει πιθανότητες να χαρακτηριστεί ως επιτυχημένο και αποτελεσματικό όταν μέσα από αυτό ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των εμπλεκόμενων, όταν αποκρυσταλλώνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, όταν γίνεται αντιληπτό πως η μάθηση έχει εθελοντικό χαρακτήρα, όταν συσχετίζει άμεσα τις ανάγκες με το γνωστικό αντικείμενο, όταν ενσωματώνει ως εκπαιδευτικό εργαλείο την πρότερη γνώση και εμπειρία, όταν λαμβάνει υπόψη τον ξεχωριστό μαθησιακό τρόπο τον οποίο έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευόμενοι και παράλληλα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας (Καραλής 2003, Κόκκος, 2005).

Έτσι, κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων για ενήλικες ο συνδυασμός διάφορων συμμετοχικών τεχνικών, παράλληλα με τη χρήση της εισήγησης, μπορούν να καταστήσουν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και πετυχημένο ένα πρόγραμμα. Τέτοιες εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες ενθαρρύνουν και προωθούν την ενεργητική εμπλοκή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να είναι (ενδεικτικά): η μελέτη περίπτωσης, οι ομάδες εργασίες, η μέθοδος project, η ανάθεση ρόλων, οι ερωτήσεις απαντήσεις, ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση κα.

Παράλληλα, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Βεργίδης 1999, Καραλής, 2004, Χασάπης, 1996 κ.α.) υπάρχουν ορισμένα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθούνται κατά το σχεδιασμό και τη δόμηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες:

- Αρχικά θα πρέπει να διερευνάται η υπάρχουσα κατάσταση, να ανιχνεύονται και να επιλύονται τυχόν ανασταλτικοί παράγοντες ή εμπόδια και να καθορίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσων.

- Θα πρέπει να αποσαφηνίζεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος. Ο σκοπός αναφέρεται στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο τέλος του προγράμματος, ενώ οι επιμέρους στόχοι επιβάλλεται να είναι συγκεκριμένοι και λειτουργικοί
- Έπειτα θα πρέπει προσεκτικά να επιλεγθεί το εκπαιδευτικό αντικείμενο και να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.
- Κατόπιν, θα πρέπει να επιλεγθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και τα αντίστοιχα εποπτικά μέσα ή συνδυασμός αυτών.
- Στη συνέχεια προσδιορίζονται οι προϋποθέσεις για την διεξαγωγή του προγράμματος και παράλληλα γίνονται και κάποιες προβλέψεις για την αξιολόγησή το
- Τέλος, εξίσου σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ενός προγράμματος ενηλίκων, αποτελεί η γενικότερη οργάνωση του προγράμματος, ο χώρος διεξαγωγής ή υλοποίησης, η ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού, οι εμπλεκόμενοι φορείς όπως ο επιστημονικός υπεύθυνος, ο συντονιστής και με ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία ο εκπαιδευτής

## **Κεφάλαιο 3. Εκπαιδευτικές Τεχνικές Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Η παρούσα ενότητα αποτελεί μία σύντομη προσέγγιση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια της *βιωματικής μάθησης*. Η έννοια της βιωματικής εκπαίδευσης ή, πιο δόκιμος όρος, της βιωματικής μάθησης, όπως συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία, αποτέλεσε εξ αρχής ιδιαίτερα δημοφιλή πεδίο έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

### **3.1 Η εννοιολογική προσέγγιση της βιωματικής μάθησης**

Η βιωματική μάθηση δύναται να ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μονάδας, τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και τα σφιχτά περιθώρια της διδακτέας ύλης εφαρμόζοντας μια ολιστική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία. (Τριλιβά & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Σκοπός της βιωματικής μάθησης είναι να παρουσιαστεί το γνωστικό αντικείμενο στους εκπαιδευόμενους μέσα από διαδικασίες όπως η έρευνα, η συνέντευξη, το παιχνίδι ρόλων κ.α. έτσι ώστε αφενός να προωθείται και ταυτόχρονα να εκμεταλλεύεται η ενεργός συμμετοχή τους, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να επικοινωνούν ελεύθερα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να μοιράζονται και να αξιολογούν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις που προκαλούνται από την εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων και να αναστοχάζονται προβληματιζόμενοι επικοινωνιακά γύρω από το μαθησιακό αντικείμενο (Δεδούλη, 2002).

Εξάλλου, όπως αναφέρει και η Καμαρινού (1998) μέσα από τις βιωματικές τεχνικές συνήθως οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να γνωρίσουν καλύτερα πτυχές του εαυτού τους. Τη σημασία της ενσωμάτωσης τέτοιων μεθόδων στην μαθησιακή διεργασία και δει της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης κατάρτισης τονίζει και ο Silberman (2007).

Στη βιωματική μάθηση, ο εκπαιδευτής εκμεταλλεύεται τη δυναμική της ομάδας, τα συναισθήματα, την προσωπική έκφραση και την επαφή με νέες ιδέες και εμπειρίες, με σκοπό να συντονίσει και να οργανώσει με αποτελεσματικότερο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει και ένα από τα βασικά ζητήματα της βιωματικής μάθησης, δηλαδή το ρόλο του εκπαιδευτή, το σύνολο των

οποίων πολλές φορές δεν παρουσιάζουν επαρκείς γνώσεις και εμπειρίες στην οργάνωση και στο συντονισμό της ομάδας.

## **3.2 Εκπαιδευτικές Τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση**

### **3.2.1 Η τεχνική της Εισήγησης**

Αν και η τεχνική της εισήγησης δεν θεωρείται συμμετοχική εκπαιδευτική μέθοδος ωστόσο κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία σύντομη αναφορά καθώς είναι η πλέον σύνηθες και πιο συχνά χρησιμοποιούμενη. Η χρήση της εισήγησης πολλές φορές κρίνεται απαραίτητη με βάση το γνωστικό αντικείμενο, ωστόσο υπάρχουν τρόποι να γίνει, έστω κατά κάποιο βαθμό, συμμετοχικότερη αποφεύγοντας μακροσκελείς και μονότονες παρεμβάσεις. Ο Jarvis (2004) προσδιορίζει την εισήγηση ως την προφορική παρουσίαση ενός γνωστικού αντικειμένου και μάλιστα αναφέρει πως είναι η πλέον συνηθέστερη τεχνική ιδιαίτερα από τους πρωτάρηδες και άπειρους εκπαιδευτές. Υπάρχουν πολλοί λόγοι<sup>1</sup> που συμβαίνει το γεγονός αυτό, και προσδιορίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο δεν κρίνεται σκόπιμο να γίνει περαιτέρω ανάλυση. Αντίθετα, παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά ορισμένες τεχνικές τις οποίες δυνατά να εφαρμόσει ο εκπαιδευτής προκειμένου να εφαρμόσει με επίτυχία την εισήγηση:

- Θα πρέπει το επίκεντρο της προσοχής του να είναι στους εκπαιδευόμενους και όχι στην κάλυψη της ύλης, παρότι πολλές φορές αυτή είναι δεσμευτική.
- Θα πρέπει να χρησιμοποιεί, με μέτρο βέβαια, τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής (πχ.λεξιλόγιο, ένταση και ηχώχρωμα φωνής) και να εστιάζει στο γεγονός ότι η διαδικασία αυτή δεν αποτελεί μία απλή ομιλία άλλα εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ο εισηγητής πρέπει να είναι καλά οργανωμένος και προετοιμασμένος, έτσι ώστε να είναι σε θέση να παρουσιάζει το εκπαιδευτικό αντικείμενο ανεξάρτητα από τις σημειώσεις του, αποφεύγοντας φαινόμενα τυφλής ανάγνωσης κειμένου.
- Θα πρέπει να είναι σε θέση να συνδιάζει την εισήγησή του με τη χρήση εποπτικών μέσων (διαφάνειες, ηχογραφημένα μνηματα κλπ) ωστόσο η

---

<sup>1</sup> Περισσότερα στο Jarvis P., *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*, 2004, σελ. 172-174 και στο Καραλής Θ., *Διδακτικές Σημειώσεις: Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές*, 2007)



παρατεταμένη χρήση τους μπορεί να επιφέρει τα ίδια μονοτονα αποτελέσματα.

- Πολύ σημαντική επίσης θεωρείται η επικληση παραδειγμάτων από την καθημερινότητα και εάν είναι δυνατόν από το περιβάλλον των εκπαιδευόμενων, γεγονός που οπωσδήποτε ελκύει την προσοχή.
- Εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτής κατά την εφαρμογή της τεχνικής αυτής να διατηρεί οπτική επαφή με τους εκπαιδευόμενους (πχ να αποφευχγει τη μακροσκελή ανάγνωση επικεντρωμένος στο βιβλίο) και παράλληλα να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την «αντοχή» των εκπαιδευομενων.

Συνοπτικά, η εισήγηση κρίνεται πολλές φορές επιβεβλημένη καθώς δεν είναι δυνατή η χρήση άλλων πιο ενεργητικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών ωστόσο θα πρέπει πάντα στο επικεντρο να βρίσκονται η εμπειρία και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων.

### **3.2.2 Παιχνίδι Ρόλων (Role Play)**

Η τεχνική αυτή, η οποία συγκαταλέγεται στις βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους, αποτελεί μία από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενήλικων και χρησιμοποιείται συχνά τόσο σε βαθμίδες της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Κατά την εφαρμογή της πρακτικής αυτής, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να υποδυθούν συγκεκριμένους ρόλους, οι οποίοι σχετίζονται με μία συγκεκριμένη κατάσταση ή κάποιο γεγονός που άπτεται άμεσα του εκπαιδευτικού αντικειμένου. Βασική επιδίωξη της βιωματικής πρακτικής είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες να νιώσουν, να βιώσουν, να αισθανθούν την κατάσταση στην οποία δύναται να βρεθούν και να αναπτύξουν ή να εξελίξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, μοιραζόμενοι ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες λειτουργώντας τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό-ομαδικό επίπεδο (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Συνήθως, η πρακτική εφαρμόζεται όταν υφίσταται ένας προβληματισμός ή κάποιο εγγενές δίλλημα και μέσα από την βιωματική αναπαράσταση σε συνδυασμό με τον παραγωγικό διάλογο και την αντιπαράθεση απόψεων και ιδεών η ομάδα αναζητά απαντήσεις στον εκπαιδευτικό προβληματισμό. Αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής είναι μέσα από την ανάκληση της πλούσιας εμπειρίας που διαθέτουν οι ενήλικες και της ενεργής συμμετοχής τους, να

αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού ζητήματος, να καλλιεργείται ένα κλίμα σεβασμού, συνεργασίας και αντιπαράθεσης ιδεών ώστε να έρχεται ως φυσικό επακόλουθο ή επίλυση τους εκπαιδευτικού προβλήματος (Μουστάκας & Τσακίρης, 2008).

### **3.2.3 Προσομοίωση**

Πρόκειται για ακόμη μία βιωματική εκπαιδευτική τεχνική, η οποία παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με το παιχνίδι ρόλων ωστόσο υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις. Η προσομοίωση αναφέρεται ουσιαστικά στην αναπαράσταση πραγματικών γεγονότων ή μιας ρεαλιστικής κατάστασης μέσα από εικονικές εκπαιδευτικές συνθήκες που δημιουργούνται από τον εκπαιδευτή (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014). Επομένως οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν την ευκαιρία μέσα στο προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον να δράσουν, να βιώσουν, να πειραματιστούν με ασφάλεια εφαρμόζοντας διαφορετικές συνθήκες, μεθοδολογίες, τρόπους συμπεριφοράς κλπ προκειμένου να επιλύσουν το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτή επιτρέπεται στους συμμετέχοντες/ουσες να πειραματίζονται, να παρατηρούν, ακόμη και να σφάλουν, και είναι ευθύνη του εκπαιδευτή η προσομοίωση να διεξάγεται μέσα σε ένα ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα προκειμένου να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Συνήθως, στην εκπαίδευση ενηλίκων η πρακτική αυτή εφαρμόζεται με ευκολία καθότι ανακαλείται η πλούσια εμπειρία των συμμετεχόντων. Σκοπός της τεχνικής αυτής, η οποία αν και όμοια ωστόσο δε θα πρέπει να συγχέεται με το παιχνίδι ρόλων<sup>1</sup>, είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες μέσα από τη συμμετοχική τους παρουσία σε ένα ευνοϊκό, κατάλληλο εικονικό μαθησιακό περιβάλλον να αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες.

### **3.2.4 Δημόσια Αντιπαράθεση –Συζήτηση (Debate)**

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος αποτελεί ακόμη μία συμμετοχική τεχνική, η οποία παρότι μοιάζει με συζήτηση ωστόσο επιδιώκεται από τους συμμετέχοντες/ουσες να συμμετάσχουν υπό ένα δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο, παραθέτοντας τεκμηριωμένες απόψεις και επιχειρηματολογώντας για τις θέσεις τους. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται επικοινωνιακές δεξιότητες, δημιουργείται

---

<sup>1</sup>«... στην προσομοίωση οι εκπαιδευόμενοι δεν εισέρχονται σε μια θεατρική κατάσταση ούτε υποδύονται κάποιον ρόλο» (Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010: 595)

συμμετοχικό κλίμα στην ομάδα καθώς οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν, αναστοχάζονται και αναπτύσσουν κριτική σκέψη (Gilbert & Sawyer, 2002). Κάποια από τα σημαντικότερα σημεία της συγκεκριμένης πρακτικής είναι πως οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν την ευκαιρία μέσα από το ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον να αλληλεπιδράσουν, να καταθέσουν απόψεις, ιδέες και επιχειρήματα, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του μαθησιακού αντικειμένου και να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα.

### **3.2.5 Τεχνική του Ηθικού Διλλήματος**

Μία διαφορετική αλλά εξίσου συμμετοχική και ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική είναι το Ηθικό Δίλλημα. Καθώς η έννοια της ηθικής αποτελεί άρρηκτα συνδεδεμένο κομμάτι της εκπαίδευσης<sup>1</sup>, η δυνατότητα ανάπτυξης ενός ηθικού στοχασμού, δεν αποτελεί αυτονόητη διαδικασία, σαφώς δεν δύναται να ενσταλαχτεί μέσα από απλές εισηγήσεις, διαλέξεις και συζητήσεις, αλλά υπάρχει η δυνατότητα να επιτευχθεί διαμέσου μίας συνεχούς και διαρκούς εκπαιδευτικής προσέγγισης (Higgins, 1980, Leming, 1985 στο Βιτσιλάκη, Μουστάκας, Χατζηδήμου, & Χατζηδήμου, 2018-2019). Το ηθικό δίλλημα εκλαμβάνεται ως μία ανοιχτή και διαρκή εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την οποία αναδεικνύονται εκπαιδευτικά ζητήματα που απαιτούν ορισμένες μορφές ηθικής έρευνας. Μέσα από την τεχνική αυτή οι συμμετέχοντες/ουσες αντιλαμβάνονται το πόσο σύνθετο μπορεί να είναι ένα ζήτημα καθώς και την πολυπλοκότητα που διέπει τα θέματα του κοινωνικού πλαισίου. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι πως το «εκπαιδευτικό ηθικό δίλλημα» αποσκοπεί στην υποκίνηση και ενθάρρυνση της μάθησης διαμέσου των συναισθημάτων και συγκινήσεων που προκαλεί. Το ηθικό δίλλημα αποτελεί ένα προβληματισμό που συνήθως δεν έχει εύκολη και προφανή λύση, και μάλιστα όπως αναφέρεται και από τους Μουστάκα και Τσακίρη (2008) η λύση είναι έως και αδύνατο να βρεθεί καθώς υπάρχουν αλληλοσυγκρουόμενες συνθήκες και παράγοντες (όπως ηθικές αξίες, πιστεύω, στόχοι, συμφέροντα κλπ).

### **3.2.5 Καταιγισμός Ιδεών – Ιδεοθύελλα**

Μία πολύ συχνά και εύκολα εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πρακτική, τόσο σε δομές της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης, είναι ο καταιγισμός ιδεών, ο

---

<sup>1</sup> (Lind, 2000 στο Βιτσιλάκη, Μουστάκας, Χατζηδήμου, & Χατζηδήμου, 2018-2019, σελ.11)

οποίος αν και χρησιμοποιείται για την αφύπνιση και την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, ωστόσο πέρα από την ενεργό συμμετοχή δεν προσδίδει ιδιαίτερα βιωματικά στοιχεία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001). Συνήθως, η χρήση της τεχνικής αυτής γίνεται μέσω της άντλησης πληροφοριών από την πλούσια γνώση και εμπειρία των ενηλίκων προκειμένου να ενεργοποιηθούν το δυνατόν περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες, με σκοπό τον προσδιορισμό των διαφόρων πτυχών ενός ζητήματος και εφαρμόζεται στην αρχή μιας ενότητας ή κατά την έναρξη ενός κύκλου μαθήματος.

### 3.2.6 Παιδαγωγικό Παιχνίδι

Η εφαρμογή της πρακτικής αυτής έγκειται στη φιλοσοφία πως ο/η συμμετέχων/ουσα δύναται να επιτύχει τους απαραίτητους μαθησιακούς στόχους μέσα από μία ευχάριστη και διασκεδαστική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία προσομοιάζεται περισσότερο με παιχνίδι ξεφεύγοντας από τις παραδοσιακότερες διδακτικές προσεγγίσεις. Βεβαία, μέχρι πρόσφατα, πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτών αναγνώριζε την εκπαιδευτική αξία της τεχνικής αυτής, ενώ παράλληλα έχουν εκφραστεί αμφιβολίες από διάφορους ερευνητές στο γεγονός κατά πόσο εφαρμόσιμη και ρεαλιστική δύναται να είναι μία τέτοια προσέγγιση (Μουστακας, Τσακίρης, Φωκιαλη, & Καίλα, 2008). Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό εργαλείο, όλο και περισσότερο λαμβάνει μεγαλύτερη αναγνώριση, η οποία μάλιστα σύμφωνα με τον Oblinger (2006) ξεκίνησε από τα πλέον δημοφιλή, σε ενήλικες και μη, παιχνίδια σε Η/Υ, εικονικής πραγματικότητας κ.α. (Andreopoulou & Moustakas, 2019). Η διαφοροποίηση της τεχνικής αυτής έγκειται στην ελκυστικότητα της καθώς οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διεργασία ως υποχρεωτική, πιεστική ή καταναγκαστική και αφιερώνουν πλήθος ωρών συνεπαρμένοι στην γοητεία του εκπαιδευτικού παιχνιδιού (Fasli & Michalakopoulos, 2005).

### 3.2.7 Μέθοδος Project

Η εκπαιδευτική μέθοδος *project* όπως έχει επικρατήσει με αγγλικούς όρους (Frey, 1986; Kilpatrick, 1918) ή ως *σχέδιο δράσης* και *σχέδιο εργασίας* όπως συχνά συναντάται στην ελληνική βιβλιογραφία (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013, Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001α) αναφέρεται σε μία συνεργατική μορφή διδασκαλίας, η οποία υλοποιείται μέσα από ένα ευέλικτο πλάνο δράσης, και με τη

χρήση βιωματικών μεθόδων μάθησης αξιοποιείται η εμπειρία των ενήλικων εκπαιδευόμενων με τελικό σκοπό τη σύνδεση της επιστημονικής και βιωματικής γνώσης τους (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος χαρακτηρίζεται από κάποια βασικά γνωρίσματα. Αρχικά, η επιλογή θέματος συνήθως διενεργείται ελεύθερα και προκύπτει μέσα από τις ανάγκες που ανακύπτουν στην καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων, ενώ βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί και ο βιωματικός χαρακτήρας της μεθόδου με την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων (Ματσαγγούρας, 2004). Επίσης, χαρακτηριστικά σημεία είναι η εμπλοκή γνώσεων από διάφορους επιστημονικούς τομείς - διεπιστημονικότητα (Κοσσυβάκη, 2005) και παράλληλα ο συνδυασμός της θεωρητικής μάθησης με την εμπειρική προσέγγιση. Επιπλέον, αν και η μέθοδος αυτή υλοποιείται μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο που διέπεται από κάποιες βασικές αρχές, ωστόσο επιτρέπει την ευελιξία και ενισχύει την αυτενέργεια των εκπαιδευόμενων (Θεοφιλίδης, 2002). Ακριβώς αυτή η έννοια της αυτενέργειας οδηγεί και στο επόμενο κύριο γνώρισμα: τη δυνατότητα από πλευράς εκπαιδευόμενων να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να καθορίσουν τις μορφές επικοινωνίας να διευθετούν τυχόν προβλήματα ενώ παράλληλα να υποστηρίζουν το έργο της ομάδας (Βαϊνά, 1996). Τέλος, το πιο βασικό ίσως σημείο που χαρακτηρίζει τη μέθοδο project είναι το γεγονός πως δημιουργεί *αυθεντικές καταστάσεις* και μετασχηματίζει τη στάση των εκπαιδευόμενων σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2004).



Εικόνα 7. Στάδια Υλοποίησης Μεθόδου Project<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Αναστασάτος 2005, Κούσουλας 2004, Γεωργόπουλος & Τσαλίκη 2003, Frey 1986

Η εφαρμογή ενός project δύναται να αποτελέσει μία αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας και να επιφέρει εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα όταν κατά την εφαρμογή της υποστηρίζεται από άλλες εξίσου βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας. Είναι τέτοια η δομή της μεθόδου που ενθαρρύνει τη χρήση ενεργητικών πρακτικών όπως το παιχνίδι ρόλων, την τεχνική του ηθικού διλλήματος, της έρευνας πεδίου, της προσομοίωσης, της χαρτογράφησης εννοιών κ.α.

## Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της Έρευνας

Στη παρούσα ενότητα γίνεται αρχικά μία θεωρητική προσέγγιση της ερευνητικής μεθοδολογίας της εργασίας και έπειτα παρουσιάζονται, σύμφωνα πάντα και με το θεωρητικό πλαίσιο, αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία και ο ερευνητικός σχεδιασμός που εφαρμόστηκαν. Όπως έχει αναφερθεί από πολλούς μελετητές στη διεθνή βιβλιογραφία, η ορθή ερευνητική προσέγγιση προϋποθέτει ορισμένα βασικά στάδια, όπως φαίνονται και στην εικόνα 7, τα οποία πρέπει να εφαρμόζονται. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί πως η παρούσα ανάλυση ακολουθεί τα βασικά στάδια όπως προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία.

### Συνήθη στάδια έρευνας

✓ Βιβλιογραφική ανασκόπηση
✓ Δημιουργία & διατύπωση μιας υπόθεσης ή θεωρίας που πρόκειται να ελεγχθεί/τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν
✓ Σχεδιασμός έρευνας για τον έλεγχο της υπόθεσης ή θεωρίας (π.χ. ένα πείραμα, μια έρευνα ερωτηματολογίου)
✓ Διεξαγωγή της έρευνας
✓ Ανάλυση των αποτελεσμάτων
✓ Εξέταση εναλλακτικών εξηγήσεων για τα ευρήματα
✓ Αναφορά κατά πόσον η υπόθεση ή θεωρία υποστηρίζεται ή δεν υποστηρίζεται ή/ και μπορεί να απαντήσει στα ερωτήματα της έρευνας
✓ Εξέταση της δυνατότητας γενίκευσης των ευρημάτων
(Cohen, Manion & Morrison, 2011)

Εικόνα 8. Τα συνήθη στάδια της ποσοτικής έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2011)

#### 4.1. Μεθοδολογία της Έρευνας: Η πειραματική Μέθοδος

Η συγκεκριμένη μεθοδολογία θεωρείται ως μία από τις βασικότερες όλων των επιστημών. Με απλά λόγια, το πείραμα αποτελεί μια "εκούσια" επέμβαση σε ορισμένες καταστάσεις και υπό πολύ συγκεκριμένες συνθήκες. Αυτό συνεπάγεται ότι αποτελεί τεχνητό όργανο -μία εσκεμμένη παρέμβαση-, σε αντίθεση με την πολύ κοντινή μέθοδο της παρατήρησης, η οποία αποτελεί φυσικό μέσο έρευνας. Αυτή

ακριβώς η διαφοροποίηση αποτέλεσε και τον κύριο λόγο των επικρίσεων που έχουν εκφραστεί από τη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η τεχνητή φύση του πειράματος δε συνεπάγεται απόλυτα και τεχνητά αποτελέσματα, τουλάχιστον όχι στο βαθμό που αναφέρεται από ορισμένους επικριτές. Αντίθετα, είναι αρκετές οι ερευνητικές περιπτώσεις εκείνες οι οποίες καθιστούν την πειραματική μέθοδο ως την καταλληλότερη και πιο αξιόπιστη έναντι άλλων. Στο πείραμα το ενδιαφέρον εστιάζεται κατά κύριο λόγο στις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών (Christensen, 2007).

Κατά τη διεξαγωγή αυτής της μεθόδου, ο μελετητής διατυπώνει αρχικά τον ερευνητικό προβληματισμό του, ή όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη βιβλιογραφία καθορίζει τη μηδενική του υπόθεση (null hypothesis). Η μηδενική υπόθεση αποτελεί ουσιαστικά την παραδοχή ότι η προς διερεύνηση μεταβλητή δεν επιδρά κατά ουσιώδη τρόπο στο μοντέλο και συνεπώς δεν υφίστανται λόγω αυτής της παραμέτρου δι-ατομικές και δι-ομαδικές διαφορές. Παράλληλα, για την ύπαρξη κάθε πρότασης, ως μηδενικής υπόθεσης, διατυπώνεται μια αντιφατική πρόταση η οποία αποτελεί την εναλλακτική ερευνητική υπόθεση (alternative ή research hypothesis), η οποία ουσιαστικά αποτελεί την ακριβώς αντίθετη δήλωση της μηδενικής υποθέσεως (Αθανασίου, 2007).

Η μεταβλητή που χαρακτηρίζεται ως εξαρτημένη, είναι αυτή για την οποία προβλέπεται η διαμόρφωση της (dependent variable), ενώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή (independent variable) προσδιορίζεται η μεταβλητή που χειρίζεται ο ερευνητής, προκειμένου να προβλέψει τις τιμές ή την πορεία της εξαρτημένης μεταβλητής. Κατά τη διεξαγωγή του πειράματος ο ερευνητής, με προκαθορισμένη και συστηματική μεθοδολογία, αποδίδει τιμές στην ανεξάρτητη μεταβλητή προκειμένου να μετρήσει τις μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής. Η ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζεται έτσι καθότι οι μεταβολές επί των τιμών που λαμβάνει δεν σχετίζονται ή δεν συνδέονται με τα αποτελέσματα στη συμπεριφορά της εξαρτημένης επί της οποίας γίνεται η ερευνητική μελέτη. Αντίθετα, η εξαρτημένη μεταβλητή ονομάζεται ως τέτοια καθώς κάθε μεταβολή της θεωρείται ότι σχετίζεται με τις μεταβολές των τιμών της ανεξάρτητης (Αθανασίου, 2007).

Κατά τη διενέργεια της πειραματικής έρευνας υπάρχει η δυνατότητα να διαφοροποιείται η παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής είτε μεταβάλλοντας την ποσοτικά είτε παρουσιάζοντας την εξαρτημένη μεταβλητή σε ένα δείγμα και σε ένα άλλο όχι. Κατ' ουσία, ο ερευνητής χειρίζεται ανάλογα τις μεταβλητές προκειμένου να



προκληθεί η επιθυμητή διαφοροποίηση. Καθίσταται προφανές το γεγονός ότι για την χρήση μια ιδιότητας, ή χαρακτηριστικού, ως μεταβλητή θα πρέπει να παρουσιάζεται κατ' ελάχιστον σε δύο διαφορετικές εκδοχές είτε ποσοτικές (πχ αυξομείωση στη ποσότητα της μεταβλητής) είτε ποιοτικές (απουσία και επανεμφάνιση της μεταβλητής) (Θεοφιλίδης, 2002).

Προκειμένου να καταστεί δυνατός ο έλεγχος της ανεξάρτητης μεταβλητής επί της εξαρτημένης, ο διεξάγων την έρευνα χωρίζει τα ερευνητικά υποκείμενα, στη συγκεκριμένη περίπτωση τους συμμετέχοντες σε δύο *ισοδύναμες* ομάδες, την πειραματική (με τη συνθήκη παρούσα) και την ομάδα ελέγχου (με τη συνθήκη απύουσα) (Ρουσος, 2011). Σύμφωνα με τους Ρουσος & Τσαουση, (2011) είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο χαρακτηρισμός των μεταβλητών σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες δεν προσδίδει χαρακτηριστικά διάκρισης περιεχομένου ή μορφής, αλλά αποτελεί αποκλειστικά απαραίτητη λειτουργική διαδικασία για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι υπάρχει η δυνατότητα η ανεξάρτητη μεταβλητή μιας ερευνητικής υπόθεσης να χρησιμοποιείται ως εξαρτημένη μεταβλητή σε κάποια άλλη ερευνητική μελέτη.

Συνεχίζοντας, βασικό στάδιο αποτελεί ο πειραματικός σχεδιασμός (experimental design), διαδικασία που αναφέρεται ουσιαστικά στις ενέργειες που πράττει ο μελετητής προκειμένου να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει όλες τις απαραίτητες ενέργειες για την συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων του πειράματος. Πιο συγκεκριμένα μέσα από τον ερευνητικό σχεδιασμό επεξηγείται ο τρόπος διενέργειας των μετρήσεων, ο τρόπος ελέγχου των μεταβλητών καθώς επίσης αναλύονται και οι εφικτές στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης σύμφωνα με τα δεδομένα. Παράλληλα, μέσα σε αυτό το στάδιο καθορίζονται σε γενικό πλαίσιο και τα συμπεράσματα που δύναται να εξαχθούν από την στατιστική ανάλυση.

Ο πειραματικός σχεδιασμός μια έρευνας αποσκοπεί σε δύο βασικά σημεία:

α) να γίνει έλεγχος της παρεδεκτότητας της μηδενικής υπόθεσης, να επιβεβαιώσει δηλαδή ή όχι το συσχετισμό της ανεξάρτητης με την εξαρτημένη μεταβλητή υπό ορισμένες προϋποθέσεις και συνθήκες και

β) να εντοπίσει και να ελέγξει τυχόν μεταβλητές που ενώ δεν συμπεριλαμβάνονται στις ανεξάρτητες μεταβλητές<sup>1</sup>, μπορούν ωστόσο να επηρεάσουν το πείραμα και να προκαλέσουν ερευνητικά σφάλματα.

Προκειμένου να αποφευχθούν οι συνέπειες ύπαρξης αδιαχώριστων μεταβλητών εφαρμόζονται τεχνικές κατανομής των συμμετεχόντων, από τον ερευνητή, ώστε οι μεταβλητές που διαφέρουν από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα να εξισώνονται και να αντιπροσωπεύονται σε όλες τις πειραματικές συνθήκες. Για το σκοπό αυτό δύναται να εφαρμοστούν διάφορες τεχνικές:

**Πειραματική διαδικασία με ανεξάρτητες ομάδες** (independent-subjects design). Στη περίπτωση αυτή τόσο το αντιπροσωπευτικό δείγμα στη πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου προέρχεται από τυχαία επιλογή και συνεπώς εξασφαλίζεται ότι δεν υπάρχει καμία συστηματική σχέση είτε μεταξύ των συμμετεχόντων είτε στην ομάδα την οποία τοποθετούνται.

**Προγραμματισμένη εξομοίωση των ομάδων ως προς μία ή περισσότερες μεταβλητές** (matched-subjects design). Στη περίπτωση αυτή καταβάλλονται εξ αρχής προσπάθειες ώστε τα υποκείμενα που συμμετέχουν στις πειραματικές ομάδες να είναι ποσοτικά εξισωμένα κυρίως ως προς την μεταβλητή που ερευνάται.

**Εξίσωση της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου μέσω της σύζευξης** (yoking). Η τεχνική αυτή δύναται να έχει εφαρμογή προκειμένου να γίνει έλεγχος στο χρονικό συσχετισμό μεταξύ ενός συμβάντος και μίας αντίδρασης. (Ρούσσος & Τσαουσης, 2011).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, ένας ακόμη παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διεξαγωγή ενός πειράματος είναι η **αντιδραστικότητα**. Ο παράγοντας αυτός έχει διαπιστωθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία πως δύναται να επηρεάσει τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε ένα πείραμα. Ουσιαστικά, οι συμμετέχοντες καθώς γνωρίζουν ότι συμμετέχουν σε μία πειραματική διαδικασία ενδέχεται να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα, γεγονός που μπορεί να συμβεί και από τους ίδιους τους μελετητές.

---

<sup>1</sup> «...Υπάρχουν περιπτώσεις έρευνας όπου υπάρχουν ορισμένες μεταβλητές που δεν ελέγχονται από τους ερευνητές, ωστόσο επιδρούν στα αποτελέσματα χωρίς να υπάρχει τρόπος να αναγνωριστεί ο βαθμός επίδρασης τους. Πρόκειται για τις **αδιαχώριστες μεταβλητές** (confounding variables), για τις οποίες ο ερευνητής έχει τρεις διαφορετικές δυνατότητες ελέγχου: να τις χειριστεί (να τις μεταβάλλει δηλαδή συστηματικά), να τις κρατήσει σταθερές ή να τις εξισώσει» (Ρούσσος & Τσαουσης, 2011).

## 4.2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η εφαρμογή βιωματικών εκπαιδευτικών πρακτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων, ως αντικείμενο μελέτης και έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνητών και έχουν γίνει αρκετές μελέτες με σκοπό την βαθύτερη ανάλυση και κατανόηση των παραμέτρων που διέπουν το πεδίο αυτό.

Αρχικά, ένα μεγάλο μέρος ερευνητικών μελετών αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου project, σε συνδυασμό με άλλες βιωματικές πρακτικές, στα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται καθώς και στα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή τους. Τα αποτελέσματα των μελετών αυτών στην πλειοψηφία τους υποδεικνύουν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτές θεωρούν πως δύναται να έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα η μέθοδος project (Χαραμποπούλου, 2018; Μανωλάς, 2018; Λειβαδάρος, 2017), ωστόσο στη πράξη χρησιμοποιούν περισσότερο άλλες τεχνικές (καταιγισμό ιδεών, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων). Πέρα, από τη θετική στάση απέναντι στην εφαρμογή της μεθόδου project, οι εκπαιδευτικοί διαφαίνονται θετικοί απέναντι στην δική τους επιμόρφωση για την εφαρμογή της μεθόδου (Μανωλάς, 2018; Λειβαδάρος, 2017). Τα εμπόδια που καταδεικνύονται από τους εκπαιδευτές είναι κυρίως η έλλειψη γνώσεων σχετικά με ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, έλλειψη γνώσης για τη διαχείριση των συγκρούσεων και ακόμη για τις βασικές αρχές της ίδιας της μεθόδου.

Ως προς την εφαρμογή των βιωματικών πρακτικών, ο Schumer (1996 σελ.144) αναφέρει πως στην καθημερινότητα η μέθοδος project εφαρμόζεται ελάχιστα καθώς μόνο το 10% των ερωτηθέντων εκπαιδευτών χρησιμοποίησε τη μέθοδο αυτή και μάλιστα περιστασιακά, ενώ το ίδιο υποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα του Retri (1991 σελ. 78) από τα οποία προκύπτει πως από το συνολικό διδακτικό χρόνο μόνο στο 0.5% χρησιμοποιούνται η μέθοδος project (Τερεζάκη, 2012).

Μία μεγάλη ομάδα ερευνών εστιάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού, στις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για την πετυχημένη εφαρμογή βιωματικών μεθόδων. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ο ρόλος του εκπαιδευτή για την ορθή εφαρμογή της μεθόδου και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων είναι κρίσιμος καθώς αναλαμβάνει χρέη συντονιστή, καθοδηγητή και υποστηρικτή. Επίσης επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικές γνώσεις θα πρέπει να

συνδυάζονται με ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες (Μανωλάς, 2018; Λειβαδάρος, 2017).

Ένα σύνολο ερευνητικών μελετών εστιάζει στις στάσεις των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων απέναντι σε ενεργητικές και βιωματικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, εκπαιδευτές οι οποίοι εφαρμόζουν τη μέθοδο project φαίνεται να συνδυάζουν πολλές και διαφορετικές βιωματικές πρακτικές, να είναι ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους και να συνεργάζονται με ευκολία με τους συναδέλφους τους (Schumer 1996 στο Τερεζάκη 2012)

Ακόμη, πληθώρα ερευνητών εστίασαν στη διερεύνηση της κουλτούρας και της φιλοσοφίας που προάγουν οι εκπαιδευτικές δομές ενηλίκων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και στο γεγονός κατά πόσο αυτές ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν την ενσωμάτωση των βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές.

Ως προς τη στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στην μέθοδο project είναι σημαντικό το εύρημα (Zimmer 1987, Warken & Klein-Nordhues, 1991) πως οι συμμετέχοντες περισσότερο την έβλεπαν ως δυνατότητα αποφυγής μαθήματος και επένδυσης χρόνου και ενέργειας και λιγότερο ως εναλλακτική μορφή μάθησης.

Βέβαια, τα αποτελέσματα των εμπειρικών μελετών τις περισσότερες φορές παρουσιάζουν διαφορετικά στοιχεία από τις θεωρητικές απόψεις και προσδοκίες τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων (Apel και Knoll, 2001). Το ίδιο επισημαίνεται και από την Τερεζάκη (2012) η οποία αναφέρει πως απαιτείται μία αντικειμενική εξέταση των θεωρητικών ευρημάτων καθώς οι περισσότερες μελέτες δεν αναφέρουν το βαθμό επιτυχίας της μεθόδου project ή τις απαραίτητες συνθήκες που πρέπει να πληρούνται.

#### **4.3 Ο ερευνητικός σχεδιασμός**

Πρώτου, γίνει αναλυτική παρουσίαση και βαθύτερη ανάλυση της ερευνητικής μεθοδολογίας κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν ορισμένα βασικά σημεία της παρούσας εργασίας. Αρχικά, η ερευνητική μεθοδολογία είχε την μορφή πειράματος, με σκοπό τη διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στα μαθησιακά αποτελέσματα, που δύναται να υπάρξουν στην εκπαίδευση ενηλίκων, με τη χρήση αφενός των παραδοσιακών τεχνικών εκπαίδευσης έναντι των πιο σύγχρονων βιωματικών πρακτικών μάθησης. Για το σκοπό αυτό συγκροτήθηκαν δύο ομάδες εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, στο ίδιο μαθησιακό αντικείμενο, οι οποίες εφαρμόστηκαν σε δυο

διαφορετικά πληθυσμιακά σύνολα εκπαιδευόμενων. Με απλά λόγια, ο *ερευνητικός προβληματισμός* ήταν κατά πόσο οι σύγχρονες βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές δύναται να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Για τη διερεύνηση της παραπάνω υπόθεσης επιλέχθηκαν δύο ομάδες, στις οποίες εφαρμόστηκαν: στη μεν πρώτη πιο παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές και στη μεν δεύτερη πιο βιωματικές τεχνικές εκπαίδευσης.

Η πιο κατάλληλη μεθοδολογία για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνάς κρίθηκε η πειραματική μέθοδος η οποία εφαρμόστηκε σε τρία βασικά στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά την επιλογή των πληθυσμιακών ομάδων και την εξέταση της καταλληλότητας του δείγματος, το δεύτερο αφορά στην κατασκευή των διδακτικών παρεμβάσεων και στην εφαρμογή τους ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το τρίτο στάδιο αφορά την συλλογή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μέσω ενός φύλλου αξιολόγησης.

Στο πρώτο στάδιο αρχικά, καθορίστηκαν τα κριτήρια επιλογής των ομάδων και των συμμετεχόντων στις ομάδες αυτές. Το σημείο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς πριν εφαρμοστεί η «πειραματική παρέμβαση» στις δύο ομάδες πρέπει να εξασφαλιστεί το γεγονός ότι οι ομάδες αυτές παρουσιάζουν ομοιογένεια, συνοχή και ανεξαρτησία και συνεπώς τα αποτελέσματα θα μπορούν να είναι συγκρίσιμα. Για το σκοπό αυτό καθορίστηκε ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να διαπιστωθεί το φύλλο των εκπαιδευόμενων, η ηλικία, το υπάρχον ακαδημαϊκό υπόβαθρο, το επαγγελματικό επίπεδο και το επίπεδο γνώσεων επάνω στο μαθησιακό αντικείμενο. Ως πληθυσμός της έρευνας θεωρείται το σύνολο των εκπαιδευόμενων που φοιτούν σε δημόσιες δομές επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης (Δ.ΙΕΚ). Το δείγμα που επιλέχθηκε να εξεταστεί αποτελείται από δυο ξεχωριστές ομάδες, οι οποίες κατόπιν του προ-ερευνητικού έλεγχου, πληρούσαν τα κριτήρια που τέθηκαν. Η πρώτη ομάδα εκπαιδευόμενων, η οποία πλέον θα προσδιορίζεται ως **ομάδα Α**, η οποία αποτελεί και την **ομάδα ελέγχου**, αποτελείται από τους εκπαιδευόμενους του τμήματος «Γραμματέων Ανωτέρων και Ανωτάτων Στελεχών» του Α εξαμήνου του ΔΙΕΚ Βέροιας και η δεύτερη ομάδα - η **πειραματική ομάδα**, εφεξής **Ομάδα Β**, αποτελείται από τους σπουδαστές του τμήματος «Γραμματέων Ανωτέρων και Ανωτάτων Στελεχών» του Α εξαμήνου του Δ.ΙΕΚ Κατερίνης.

Σύμφωνα, με το θεωρητικό πλαίσιο όπως παρουσιάστηκε στην ενότητα 4.1, προκειμένου να ξεπεραστούν ερευνητικοί προβληματισμοί (όπως αδιαχώριστες

μεταβλητές) ακολουθήθηκε η εξ αρχής προγραμματισμένη εξομοίωση των συμμετεχόντων στις ομάδες πειράματος και ελέγχου ως προς την εξεταζόμενη μεταβλητή. Παράλληλα, παρότι για λόγους δεοντολογίας<sup>1</sup> κρίθηκε απαραίτητο να αναφερθεί στους στα αναμενόμενα αποτελέσματα ή στο πειραματικό σχεδιασμό. Συνεπώς, έτσι αποκλείστηκαν φαινόμενα αντιδραστικότητας, τουλάχιστον ως προς τους συμμετέχοντες καθότι αποτέλεσαν *τυφλά υποκείμενα* ως τις πειραματικές συνθήκες, ωστόσο στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν αδύνατο εφαρμοστεί μία διπλά τυφλή διαδικασία καθώς η εκπαιδευτική τεχνική εφαρμόζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους.

#### **4.4 Παρουσίαση της εκπαιδευτικής ενότητας του Πειράματος**

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται το γνωστικό αντικείμενο του πειράματος, το οποίο αποτελεί μέρος του οδηγού σπουδών<sup>2</sup> των εκπαιδευόμενων της ειδικότητας «Γραμματέας Ανώτερων και Ανώτατων Στελεχών», όπως καθορίζεται από το INEBIΔΙΜ.

##### **Γνωστικό Αντικείμενο: Σύγχρονες Τραπεζικές Συναλλαγές**

Η παρούσα εκπαιδευτική ενότητα αποσκοπεί στην παροχή των απαραίτητων εφοδίων σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων στους/στις εκπαιδευόμενους/νες προκειμένου αυτοί/αυτές να είναι σε θέση να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που παρέχουν οι σύγχρονες τραπεζικές συναλλαγές, προς όφελος σε ατομικό ή σε επιχειρηματικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που θα εφαρμοστούν έχουν ως στόχο στο να επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους να κάνουν κατάλληλες επιλογές ώστε να εντάξουν τις νέες τραπεζικές υπηρεσίες στην καθημερινότητα τους είτε ως ιδιώτες είτε ως εν δυνάμει επιχειρηματίες/ νόμιμοι εκπρόσωποι εταιριών κλπ. Οι εκπαιδευτικές ενότητες που προσεγγίζονται έχουν σκοπό την παροχή των κατάλληλων εργαλείων προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι/νες να είναι διαμορφώνουν κριτική σκέψη, να λαμβάνουν δράση, να επιλύουν επιχειρηματικά προβλήματα που προκύπτουν από την διεκπεραίωση και

<sup>1</sup> Περισσότερα στο :Σημειώσεις Ρούσος, Π., *Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστική*, κεφ. 1, σελ.12, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

<sup>2</sup> Ανακτήθηκε την 17/01/2020 από ΕΕΚΔΒΜ από τον ιστότοπο:

<http://www.gsa.edu.gr/el/toppress/1427-odigoi-spoudon-eidikotiton-iek-tou-n-4186-2013> (Οδηγοί Σπουδών ειδικοτήτων ΙΕΚ του Ν.4186/2013, 2018)

παρακολούθηση συναλλαγών, αλλά παράλληλα να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν νέες δυνατότητες και επιχειρηματικές ευκαιρίες για την ενίσχυση της επιχειρηματικής τους δράσης.

#### **Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:**

Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την παρούσα ενότητα θα είναι σε θέση να:

- Αναγνωρίζουν τις βασικές Τραπεζικές Συναλλαγές
- Αξιοποιούν τις διάφορες Τραπεζικές Υπηρεσίες
- Εκτιμούν Οφέλη και κόστη/μειονεκτήματα στις διάφορες συναλλαγές
- Κατανοούν τη διαδικασία των σύγχρονων συναλλαγών
- Επιλέγουν τις σύγχρονες μορφές των τραπεζικών συναλλαγών έναντι των παραδοσιακών

#### **4.4.1 Διαδικασία Παρεμβάσεων – Το πείραμα**

Κατά τη διεξαγωγή του πειράματος, το ίδιο γνωστικό αντικείμενο καλύπτοντας στο σύνολο των παρεμβάσεων την ίδια έκταση της ύλης, θα διδαχθεί σε δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Αρχικά, στην ομάδα ελέγχου -ομάδα Α- θα πραγματοποιηθούν τέσσερις εβδομαδιαίες παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (όπως μετωπική διδασκαλία, εισήγηση κλπ). Παράλληλα, στη πειραματική ομάδα – ομάδα Β- θα διδαχθεί το ίδιο αντικείμενο εφαρμόζοντας περισσότερο βιωματικές τεχνικές και συγκεκριμένα θα γίνει ανάθεση ενός project, παράλληλα με τη χρήση και άλλων βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων. Έπειτα θα ακολουθήσει η αξιολόγηση των δύο ομάδων ώστε να διαπιστωθεί η επίτευξη των μαθησιακών στόχων μέσα από ένα φύλο αξιολόγησης το οποίο θα είναι κοινό.

Κατόπιν θα συλλεχθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και θα ακολουθήσει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το λογισμικό SPSS. Η ανάλυση των δεδομένων αναμένεται να φανερώσει τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών τεχνικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων, κάτι που ουσιαστικά αποτελεί τον κύριο ερευνητικό προβληματισμό της παρούσας εργασίας.

#### 4.4.2 Αναλυτικότερα οι μαθησιακοί στόχοι ανά παρέμβαση/αντικείμενο

##### 1<sup>η</sup> Παρέμβαση

###### Σε επίπεδο Γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τις μεθόδους τραπεζικής συναλλαγής με
  - a. πλαστική κάρτα
  - b. web banking
  - c. mobile banking
2. Να κατανοήσουν τα βασικά προαπαιτούμενα για την διενέργεια κάθε συναλλαγής.
3. Να γνωρίσουν τις διαδικασίες εισόδου και εξόδου στις διάφορες ηλεκτρονικές πλατφόρμες.

###### Σε επίπεδο Στάσεων:

1. Να μην αισθάνονται ανασφάλεια κατά τη χρήση μίας σύγχρονης τραπεζικής συναλλαγής.
2. Να παρουσιάζουν τους ορισμούς που αφορούν στις σύγχρονες τραπεζικές συναλλαγές.
3. Να αισθάνονται ασφάλεια στην επιλογή μίας σύγχρονης τραπεζικής μεθόδου.

###### Σε επίπεδο Δεξιοτήτων:

1. Να είναι σε θέση να διαχωρίζουν τις τραπεζικές συναλλαγές.
2. Να διαχωρίζουν τα βασικά απαιτούμενα βήματα για την ολοκλήρωση μια συναλλαγής.
3. Να διενεργούν σύνδεση και αποσύνδεση σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα.



## 2η Παρέμβαση

### Σε επίπεδο Γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τις συγκεκριμένες συναλλαγές/πληρωμές που μπορούν να διενεργήσουν μέσω μια πλατφόρμας.
2. Να κατανοήσουν τα βασικά βήματα που απαιτούνται για τη ολοκλήρωση μιας συναλλαγής.
3. Να γνωρίσουν τις διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και εμπορικών τραπεζικών συναλλαγών.

### Σε επίπεδο Στάσεων:

1. Να μην αισθάνονται ανασφάλεια κατά τη διενέργεια μιας συναλλαγής.
2. Να οργανώνουν τη διαδικασία επιλογής της κατάλληλης κατηγορίας συναλλαγής/πληρωμής.
3. Να αισθάνονται ασφάλεια στη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας για την διενέργεια των συναλλαγών.

### Σε επίπεδο Δεξιοτήτων:

1. Να οργανώνουν τις μεταφορές/πληρωμές ανά κατηγορία φορέα.
2. Να εντοπίζουν το είδος της συναλλαγής που επιθυμούν να εκτελέσουν.
3. Να είναι σε θέση να διαχωρίζουν τις εμπορικές από τις ιδιωτικές συναλλαγές.

### **3η Παρέμβαση**

#### Σε επίπεδο Γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τις τραπεζικές υπηρεσίες ενημέρωσης και επικύρωσης των συναλλαγών.
2. Να αντιληφθούν τη διαδικασία κλειδώματος ενός λογαριασμού.
3. Να κατανοήσουν τα βασικά βήματα επαναφοράς/ αρχικοποίησης του κωδικού πρόσβασης.

#### Σε επίπεδο Στάσεων:

1. Να αισθάνονται άνετα με τις υπηρεσίες ενημέρωσης των συναλλαγών.
2. Να αποβάλλουν το φόβο αποκλεισμού του λογαριασμού τους σε μια πλατφόρμα.
3. Να αισθάνονται ασφάλεια με τη διαδικασία επαναφοράς του κωδικού πρόσβασης.

#### Σε επίπεδο Δεξιοτήτων:

1. Να ενεργοποιούν/απενεργοποιούν μία υπηρεσία ενημέρωσης
2. Να αλλάζουν τον κωδικό πρόσβασης τους σε μία πλατφόρμα
3. Να εκτελούν επαναφορά/αρχικοποίηση στον λογαριασμό τους

#### 4η Παρέμβαση

##### Σε επίπεδο Γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τα οφέλη των σύγχρονων τραπεζικών συναλλαγών.
2. Να κατανοήσουν τους κινδύνους των σύγχρονων τραπεζικών συναλλαγών.
3. Να αντιληφθούν τους κανόνες ασφαλείας στη διενέργεια τραπεζικών συναλλαγών

##### Σε επίπεδο Στάσεων:

1. Να υποστηρίζουν την εφαρμογή των σύγχρονων εργαλείων.
2. Να αντιπαραβάλουν τα θετικά και τα αρνητικά των τραπεζικών συναλλαγών.
3. Να απορρίπτουν λανθασμένες πρακτικές ασφαλείας στις συναλλαγές τους.

##### Σε επίπεδο Δεξιοτήτων:

1. Να επιλέγουν την κατάλληλη τραπεζική μέθοδο συναλλαγής.
2. Να ερμηνεύουν τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε μία συναλλαγή.
3. Να χρησιμοποιούν τους κανόνες ασφαλείας διενέργειας μιας συναλλαγής.

Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί, πως οι βασικές αρχές υλοποίησής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι κατά το δυνατόν εναρμονισμένες με τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παράλληλα λήφθηκαν υπόψη και τα κριτήρια αξιολόγησης<sup>1</sup> των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το πρόγραμμα του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ

---

<sup>1</sup> Περισσότερα στο Γραμματικοπούλου 2014

#### 4.5 Ερευνητικές Υποθέσεις και μεταβλητές:

Η **κύρια ερευνητική** υπόθεση (μηδενική υπόθεση) είναι:

*«Η εφαρμογή σύγχρονων βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (σε δομές ΔΙΕΚ) δεν δύναται να παράγουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.»*

Αντίστοιχα οι **ειδικές ερευνητικές** υποθέσεις είναι πως:

*«Η εφαρμογή σύγχρονων βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (σε δομές ΔΙΕΚ) δεν δύναται να παράγουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο:*

*α )Γνώσεων    β) Δεξιότητων    γ) Στάσεων»*

Γίνεται αντιληπτό πως η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι: η *εφαρμογή σύγχρονων βιωματικών εκπαιδευτικών πρακτικών*, όπου ο χειρισμός της δεν δύναται να είναι ποσοτικός (αυξομείωση) αλλά είναι της μορφής on-off, δηλαδή στη πειραματική ομάδα υφίσταται η συνθήκη και στην ομάδα ελέγχου απουσιάζει η συνθήκη.

Η εξαρτημένη μεταβλητή, της οποίας οι τιμές εξετάζονται συγκριτικά με τις μεταβολές της ανεξάρτητης μεταβλητής *είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα* τα οποία μάλιστα εξειδικεύονται σε τρία επίπεδα: γνώσεων – δεξιότητων και στάσεων.

Ουσιαστικά, ο έλεγχος της μηδενικής υπόθεσης θα γίνει από τον έλεγχο των βαθμολογιών που θα λάβουν οι δύο ομάδες οι οποίες συμμετέχουν στο πείραμα και θα είναι της μορφής:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$  ( μηδενική υπόθεση).

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$  ( εναλλακτική υπόθεση).

#### 4.6 Το φύλλο αξιολόγησης – εργαλείο συλλογής δεδομένων

Έπειτα από τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων δόθηκε στους εκπαιδευόμενους ένα φύλλο αξιολόγησης το οποίο είχε ως σκοπό να διερευνήσει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων της εκπαιδευτικής ενότητας όπως παρουσιάστηκε στην παράγραφο 4.4.2. Το φύλλο αξιολόγησης, αναλυτικά παρουσιάζεται στο παράρτημα,

αποτελείται από 33 ερωτήσεις και διακρίνεται από θεματικούς άξονες οι οποίοι καλύπτουν τα δημογραφικά στοιχεία, την απόκτηση γνώσεων, την βελτίωση ή απόκτηση νέων δεξιοτήτων, την αλλαγή στάσεων και απόψεων και τέλος την εκπαιδευτική ικανοποίηση των συμμετεχόντων.

Αρχικά, οι ερωτήσεις της ομάδας Α αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά της ομάδας (ηλικία, φύλλο κλπ) προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν συσχετίσεις με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Έπειτα, η ομάδα Β, αποτελείται από μία σειρά 10 ερωτήσεων (σωστού - λάθους, πολλαπλής επιλογής κλπ) η οποία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο αποκτηθέντων γνώσεων. Κάθε ερώτηση είναι ισοσταθμική και το σύνολο της ομάδας θα βαθμολογηθεί με την εκατοστιαία κλίμακα (σε 100%).

Η ομάδα Γ των ερωτήσεων αποτελείται και αυτή από 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου και σκοπεύει στην διερεύνηση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο στάσεων. Οι ερωτήσεις αυτές διατυπώνονται με τη μέθοδο Likert.

Η ομάδα Δ αποτελείται από 4 ερωτήσεις- μίνι δραστηριότητες που καλείται να εκτελέσει ο εκπαιδευόμενος με σκοπό να ελέγξει εάν αποκτήθηκαν οι επιδιωκόμενες δεξιότητες. Η βαθμολόγηση κάθε δραστηριότητας είναι ισοσταθμική και θα γίνει όπως και οι προηγούμενες σε ποσοστό επί τοις εκατό.

Τέλος, η ομάδα Ε αναφέρεται στο επίπεδο ικανοποίησης από πλευράς των εκπαιδευόμενων, αποτελείται από 6 ερωτήσεις οι οποίες διατυπώνονται με την κλίμακα Likert. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται συνοπτικά η μεθοδολογία αξιολόγησης για κάθε επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων.

**Πίνακας 1. Πίνακας Αξιολόγησης Επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων**

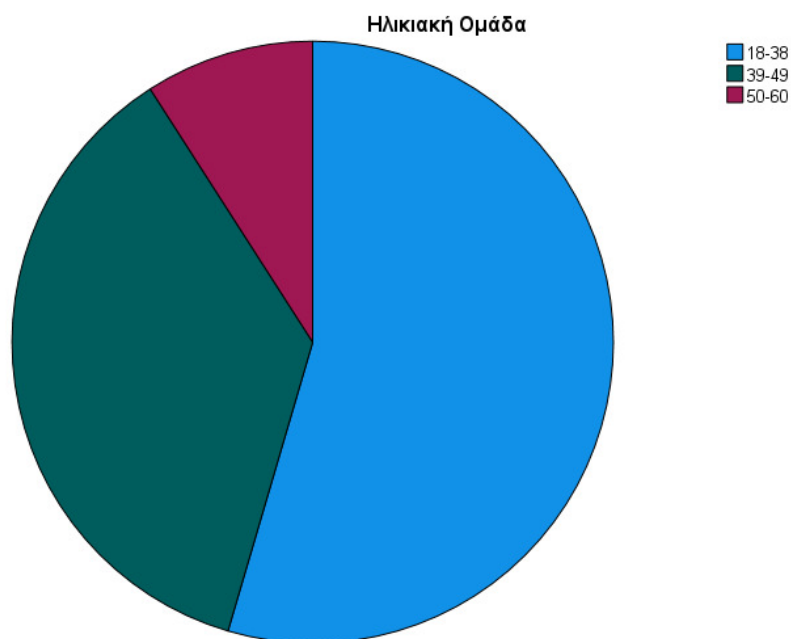
<u>Σε επίπεδο γνώσεων</u> : ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις θεωρητικού περιεχομένου.
<u>Σε επίπεδο δεξιοτήτων</u> : επιτυχημένη εφαρμογή σύντομων δραστηριοτήτων.
<u>Σε επίπεδο στάσεων</u> : διερεύνηση αλλαγής απόψεων μέσω ερωτηματολογίου προερχόμενο από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (εσωτερική) Η εσωτερική αξιολόγηση κρίνεται σκοπιμότερη καθώς η επίτευξη των μαθησιακών στόχων σε επίπεδο στάσεων σχετίζεται με την αλλαγή στην αυτοαντίληψη και την εσωτερική αλλαγή απόψεων ενός ενήλικα.

## Κεφάλαιο 5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Στη παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του λογισμικού SPSS.

Αρχικά, από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της πειραματικής ομάδας (αναλυτική παρουσίαση στο παράρτημα) διαπιστώνεται ότι από το σύνολο των συμμετεχόντων το 54,5% ανήκει στη ηλικιακή ομάδα 18 έως 38 ετών, πρόκειται δηλαδή για νεότερα άτομα, το 36,4% ανήκει στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα των 39-49 ενώ μόλις το 9,1% (εάν ληφθεί υπόψη ο απόλυτος αριθμός, μόλις 1 άτομο) ανήκει στην ηλικία των 40 -50. Να σημειωθεί πως δεν υπήρχαν άτομα ηλικίας των 60 και άνω. Τα δεδομένα αυτά απεικονίζονται και γραφικά στην εικόνα 9.

Εικόνα 9. Ηλικιακή κατανομή ομάδας Α

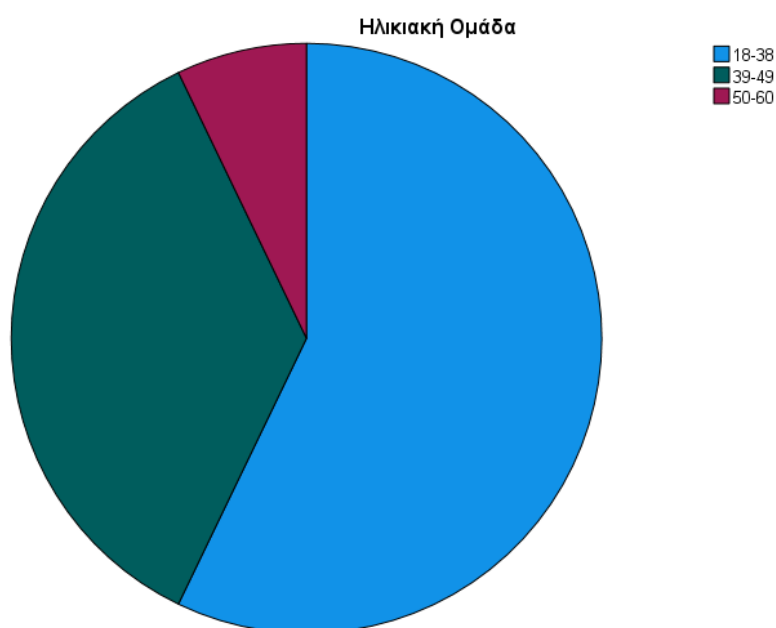


Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως όλες οι συμμετέχουσες στην ομάδα είναι γυναίκες, εκ των οποίων το 81,8% έχουν επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 18,2% τριτοβάθμιας. Παράλληλα, η πλειοψηφία, ήτοι το 63,6% είναι εργαζόμενες ενώ το υπόλοιπο 36,4% δήλωσαν φοιτήτριες/άλλο. Τέλος, ως προς τη συμμετοχή στην ίδια ειδικότητα μόλις το 9,1% δήλωσε πως συμμετείχε σε όμοια ειδικότητα στο παρελθόν, ποσοστό που θεωρείται αποδεκτό καθώς υψηλότερα ποσοστά θα δημιουργούσαν στρεβλώσεις στην σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, σχεδόν μοιρασμένα είναι τα ποσοστά αυτών που

συμμετείχαν σε κάποια άλλη ειδικότητα, 45,5% έναντι του 54,5% αυτών που δεν συμμετείχαν. Το γεγονός αυτό δεν δημιουργεί προβληματισμό καθώς δείχνει απλώς πως κάποιες συμμετέχουσες επιδιώκουν την συμμετοχή σε περισσότερους κύκλους σπουδών.

Σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά της ομάδας B<sup>1</sup> (ομάδας ελέγχου) όπως παρουσιάζεται και στην εικόνα 10 το 57,1% προέρχεται από την ηλικιακή ομάδα 18-38, το 35,7 από ηλικίες 39-49 και μόλις το 7,1% από ηλικίες 50 έως 60 ετών.

Εικόνα 10. Ηλικιακή κατανομή ομάδας ελέγχου



Ακόμη, η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 78,6 γυναίκες και 21,4% άνδρες. Όμοια ποσοστά σε επίπεδο εκπαίδευσης παρουσιάζει και η ομάδα ελέγχου καθώς το 85,7 % έχει λάβει δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ το 14,3% τριτοβάθμια. Ως προς την εργασιακή κατάσταση το 50% δηλώνουν εργαζόμενοι/ες, το 35,7 % φοιτητές/τριες και το 14,3% άνεργοι/ες. Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως κανείς δεν έχει παρακολουθήσει ίδια ή όμοια ειδικότητα στο παρελθόν ενώ μόλις το 21,4 έχει παρακολουθήσει κάποια άλλη διαφορετική ειδικότητα.

<sup>1</sup> Οι πίνακες παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα

Ως προς την επίδοση στα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2 η ελάχιστη βαθμολογία ήταν 60% ενώ η μέγιστη ήταν το άριστα, δηλαδή 100%. Επίσης, σε αρκετά υψηλό επίπεδο κινήθηκε η μέση βαθμολογία του τμήματος που ήταν το 74,5% με τη διακύμανση γύρω από το μέσο όσο να είναι στο 14,73%.

**Πίνακας 2. Μαθησιακά Αποτελέσματα Πειραματικής Ομάδας**

**Report**

B1

Mean	Minimum	Maximum	Variance	Harmonic Mean	% of Total Sum	Grouped Median
7,45	60%	100%	1,473	7,29	100,0%	7,29

Αντίστοιχα για την ομάδα ελέγχου σημειώνεται ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας είναι 68,6%, με την ελάχιστη τιμή να βρίσκεται στο 60% και τη μέγιστη στο 80% με αρκετά μικρότερη διακύμανση γύρω από το μέσο όρο της τάξης του 5.93%

**Πίνακας 3. Μαθησιακά αποτελέσματα Ομάδας Ελέγχου**

**Report**

B1

Mean	Minimum	Maximum	Variance	Harmonic Mean	% of Total Sum	Grouped Median
6,86	60%	80%	,593	6,86	100,0%	6,86

Στη συνέχεια, εξετάζοντας τα αποτελέσματα σε επίπεδο στάσεων, τα οποία ουσιαστικά μετρώνται σε μία ψυχομετρική κλίμακα, διαπιστώνουμε από τον πίνακα 4 ότι η τιμή του δείκτη Cronbach's alpha είναι 0,854 (>0,7), τιμή η οποία θεωρείται ικανοποιητική για την αξιοπιστία του εργαλείου.

Παράλληλα, από τους δείκτες συσχέτισης διαπιστώνουμε ότι όλες οι προτάσεις παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση λαμβάνοντας τιμές από 0.457 έως 0.721. Εφόσον όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες από 0.3 ουσιαστικά υποδεικνύεται πως η εσωτερική συνοχή της κλίμακας είναι υψηλή.



**Πίνακας 4. Δείκτες αξιοπιστίας σε επίπεδο στάσεων**

<b>Reliability Statistics</b>		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,844	,854	7

Από τη τελευταία στήλη του πίνακα 5 διαπιστώνουμε πως η αφαίρεση κάποιας πρότασης δεν πρόκειται να επιφέρει σημαντική βελτίωση στο δείκτη Cronbach's alpha και συνεπώς διατηρούνται όλες καθώς παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον.

**Πίνακας 5. Δείκτες εσωτερικής συνοχής σε επίπεδο στάσεων**

<b>Item-Total Statistics</b>					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Γ1	23,32	7,310	,783	,721	,803
Γ2	23,72	6,877	,586	,568	,827
Γ3	22,60	7,750	,599	,478	,825
Γ4	23,72	7,377	,583	,457	,825
Γ5	22,80	6,917	,705	,687	,806
Γ6	23,04	7,540	,476	,536	,842
Γ7	22,56	7,007	,565	,562	,830

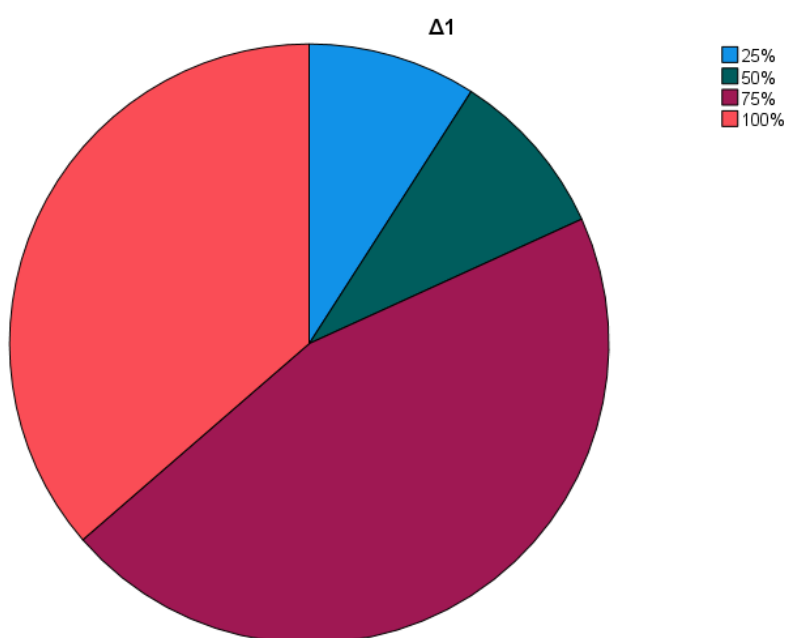
Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων ενός εργαλείου αποτελεί κρίσιμο παράγοντα και αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή και συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό.

Συνοψίζοντας, τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο στάσεων διαπιστώνεται ότι σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχουσες έχουν αποκτήσει, η καλύτερα εφόσον πρόκειται για εσωτερική αξιολόγηση, θεωρούν ότι έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις. Το δεδομένο αυτό προκύπτει από την αλλαγή αντιλήψεων απέναντι σε ορισμένα κρίσιμα για το γνωστικό αντικείμενο ζητήματα. Οι συμμετέχουσες θεωρούν στην πλειοψηφία τους πως είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις σχετικές δραστηριότητες που απαιτούνται ενώ παράλληλα θεωρούν ότι έχουν

την δυνατότητα να ενσωματώσουν τις καλές πρακτικές που διδάχθηκαν στην καθημερινότητά τους. Η αυτοτελής αναλυτική παρουσίαση τους (αναλυτικά παρουσιάζονται στο παράρτημα) δεν προσδίδει κάποιο ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον αλλά περισσότερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκριτική ανάλυση που διενεργείται με την ομάδα έλεγχου.

Ως προς τη βαθμολογία σε επίπεδο δεξιοτήτων αυτό που παρουσιάζεται και από τους την εικόνα 3 και τον πίνακα 4 είναι το γεγονός ότι μόλις το 9,1 % κινήθηκε σε πολύ χαμηλά ποσοστά βαθμολογίας της τάξης του 25% ενώ το 81,9% έλαβε βαθμολογία 75% και άνω με το μέσο όρο του τμήματος να βρίσκεται στο 77,25%

Εικόνα 11. Βαθμολογία σε επίπεδο δεξιοτήτων πειραματικής ομάδας



Πίνακας 6. Μέση τιμή βαθμολογιών σε επίπεδο δεξιοτήτων πειραματικής ομάδας

**Report**

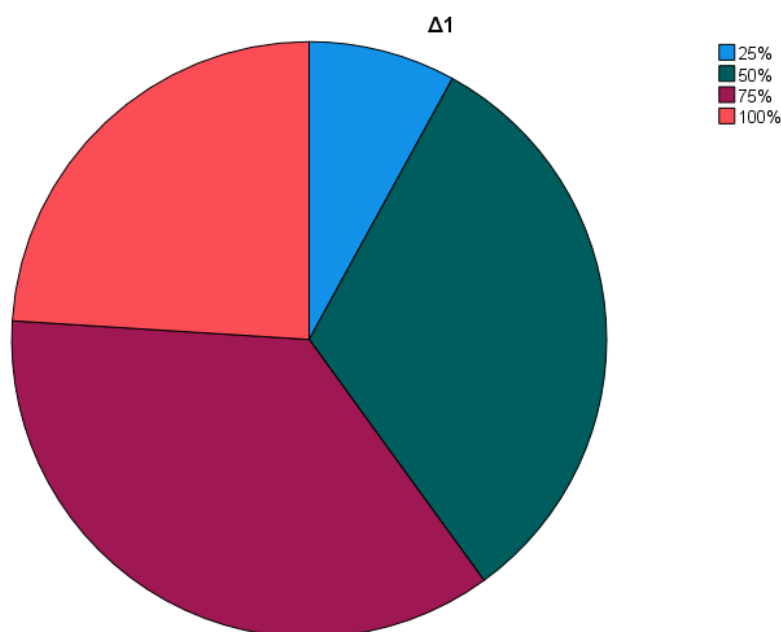
Βαθμολογία σε επίπεδο δεξιοτήτων

Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	% of Total Sum
3,09	11	,944	25%	100%	100,0%

Συνεχίζοντας, στην εικόνα 12 παρουσιάζονται γραφικά τα αντίστοιχα αποτελέσματα για την ομάδα ελέγχου, όπου διαπιστώνεται ότι μόλις το 8% κινήθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα, το 32% κινήθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα της βάσης (50% βαθμολογία), το 36% σε καλύτερα επίπεδα βαθμολογίας (75% βαθμολογία) και το

24% έλαβε άριστα. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι πως ο μέσος όρος βαθμολογίας της δεύτερης ομάδας, είναι στο 69% χαμηλότερος δηλαδή από την αντίστοιχη βαθμολογία της πειραματικής ομάδας.

**Εικόνα 12. Μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο δεξιοτήτων ομάδας ελέγχου**



Τέλος, ως προς την μαθησιακή ικανοποίηση, επειδή τα αποτελέσματα μετρώνται σε μία ψυχομετρική κλίμακα, αρχικά αναφέρεται ότι η τιμή του δείκτη Cronbach's alpha (πίνακας 7) παίρνει τιμή 0,876 (>0.7) και συνεπώς είναι ικανοποιητική ενώ από τον πίνακα 8 διαπιστώνεται αφενός η υψηλή συσχέτιση των προτάσεων (όλοι οι δείκτες είναι >0.533) και αφετέρου το γεγονός πως όλες οι προτάσεις διατηρούνται καθώς η αφαίρεση κάποιας δεν θα έχει θετικά αποτελέσματα στο δείκτη (πλην της πρότασης 5 η οποία θα παρουσιάσει απειροελάχιστη βελτίωση σε 0.875, ωστόσο διατηρείται για λόγους ερευνητικού ενδιαφέροντος).

**Πίνακας 7. Δείκτης αξιοπιστίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής ικανοποίησης**

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,872	,876	6

**Πίνακας 8. Δείκτης εσωτερικής συνοχής σε επίπεδο εκπαιδευτικής ικανοποίησης**

<b>Item-Total Statistics</b>					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E1	20,52	5,260	,736	,777	,838
E2	20,28	5,293	,739	,711	,838
E3	20,56	5,590	,739	,559	,839
E4	20,92	6,077	,704	,815	,849
E5	20,76	5,857	,533	,581	,875
E6	20,76	5,857	,626	,759	,857

Στη συνέχεια, διενεργείται μη συσχετισμένος έλεγχος (συνήθως αφορά δυο διαφορετικά δείγματα του ίδιου πληθυσμού που υποβάλλονται σε διαφορετική δοκιμασία) προκειμένου να γίνει σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων.

Αρχικά, από στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά κάθε ομάδας όπως πλήθος, μέση τιμή, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα. Από τον πίνακα 10 που ακολουθεί για τη μεταβλητή B1 (μέσος όρος βαθμολογίας σε επίπεδο γνώσεων) διαπιστώνεται ότι το επίπεδο σημαντικότητας του Levene's test είναι  $0,163 > 0,05$ , άρα επιβεβαιώνεται πως οι τιμές των δύο ομάδων παρουσιάζουν όμοιες διακυμάνσεις και συνεπώς η τιμή t λαμβάνεται από την πρώτη γραμμή (  $p \text{ value} = 0,047 > 0,05$ ).

Ομοίως κατά τα ανωτέρω για την μεταβλητή Δ1 ( μέσος όρος βαθμολογίας σε επίπεδο δεξιοτήτων) η τιμή  $p \text{ value}$  για το Levene's test είναι  $0,806 > 0,05$  επομένως επιβεβαιώνεται ότι οι διακυμάνσεις των μέσων όρων των δύο ομάδων είναι ίδιες, συνεπώς το  $p \text{ value}$  της τιμής t προκύπτει από την πρώτη γραμμή και παίρνει τιμή  $p=0.035 < 0.05$ .

*Ουσιαστικά, τα αποτελέσματα αυτά απορρίπτουν την μηδενική υπόθεση  $H_0: \mu_1 = \mu_2$  και συνεπώς επιβεβαιώνουν την εναλλακτική, το γεγονός δηλαδή ότι με τη χρήση βιωματικών πρακτικών δύνανται να προκύψουν διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα ( σε επίπεδο γνώσεων – δεξιοτήτων).*

**Πίνακας 9. Περιγραφικά Στατιστικά των δύο Ομάδων**

Group Statistics					
	OM	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B1	ΟΜΑΔΑ Α	11	7,45	1,214	,366
	ΟΜΑΔΑ Β	14	6,86	,770	,206
Δ1	ΟΜΑΔΑ Α	11	3,09	,944	,285
	ΟΜΑΔΑ Β	14	2,50	,855	,228

**Πίνακας 10. Μη συσχετισμένος έλεγχος μεταβλητών**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B1	Equal variances assumed	2,075	,163	1,501	23	,047	,597	,398	-,226	1,421
	Unequal variances not assumed			1,423	16,093	,074	,597	,420	-,292	1,487
Δ1	Equal variances assumed	,062	,806	1,639	23	,035	,591	,360	-,155	1,337
	Equal variances not assumed			1,619	20,495	,071	,591	,365	-,169	1,351

## Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

### 6.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία έγινε η προσπάθεια διενέργειας μίας σειράς πειραματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με σύγχρονες βιωματικές μεθόδους, εστιάζοντας κυρίως στη μέθοδο project με στόχο να διαπιστωθεί κατά πόσο δύναται οι βιωματικές πρακτικές να έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα έναντι της χρήσης των πιο παραδοσιακών εκπαιδευτικών μεθόδων.

Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και δημιουργούν έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική μελέτη. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως η μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία αλλά πρόκειται για μια πολυδιάστατη και σύνθετη κατάσταση στην οποία εμπλέκονται και παίζουν ρόλο πλήθος παραγόντων. Συνεπώς, δεν υπάρχει μία συνταγή, μία μέθοδος ή μία πρακτική η οποία να αποτελεί πανάκεια. Θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι κάθε πρακτική από μόνη της δε μπορεί να επιφέρει κάποιο αποτέλεσμα, να μεταφέρει μάθηση και γνώση αλλά αποτελεί απλώς επιπλέον εργαλείο στη φαρέτρα ενός εκπαιδευτή, ο οποίος κρίνει και το χρησιμοποιεί κατά το βέλτιστο δυνατό τρόπο.

Η βασική ερευνητική υπόθεση, με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο κεφαλαίο 5, δείχνει να επιβεβαιώνεται (εφόσον απορρίπτεται η  $H_0$ ), δηλαδή πράγματι διαφαίνεται να επιτυγχάνονται καλύτερα οι μαθησιακοί στόχοι με τη χρήση βιωματικών πρακτικών έναντι των πιο παραδοσιακών.

Συγκεκριμένα, σε επίπεδο γνώσεων αν και φάνηκε να υπάρχει μια μικρή υπεροχή στη βαθμολογία της πειραματικής ομάδας ωστόσο αυτή δε μπορεί να φανερώσει ισχυρές αιτιώδεις σχέσεις. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς, και στις δύο ομάδες η βασική παρουσίαση της ύλης έγινε με όμοιους τρόπους και τα ίδια εποπτικά μέσα και πιθανότατα η διαφοροποίηση στη βαθμολογία οφείλεται στον ενθουσιασμό της πειραματικής ομάδας από την ανακοίνωση διεξαγωγής μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Με απλά λόγια, δεν παρήγαγε η τεχνική καλύτερα αποτελέσματα απλώς η προσοχή και συγκέντρωση των εκπαιδευόμενων ήταν μεγαλύτερη. Ακόμη ένα στοιχείο είναι πως οι συμμετέχοντες και στις δύο ομάδες ήταν λίγοι σε αριθμό σε συνεπώς κάθε τιμή είχε σημαντική βαρύτητα. Επίσης, η αξιολόγηση με ερωτήσεις κλειστού τύπου (τυχαία επιλογή από τράπεζα θεμάτων) από τη φύση της ενέχει τον παράγοντα τύχη. Συνεπώς η επιλογή διαφορετικών

ερωτήσεων αξιολόγησης για το ίδιο γνωστικό αντικείμενο πιθανότατα να παρήγαγε διαφοροποιήσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η δεύτερη διάσταση που εξετάστηκε ήταν ο έλεγχος των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο στάσεων. Τα αποτελέσματα εδώ φαίνονται πως παρουσιάζουν και πάλι μια διαφοροποίηση, κάπως πιο έντονη. Ουσιαστικά, αυτό που μπορεί να ειπωθεί είναι το γεγονός πως οι συμμετέχοντες/ουσες στην πειραματική ομάδα βιώνοντας τους προβληματισμούς και τις εκπαιδευτικές ανησυχίες, ανταλλάσσοντας απόψεις και ιδέες και λαμβάνοντας δράση μέσα από την ομαδο-συνεργατική τεχνική του project, αισθάνθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό έτοιμοι και ένιωσαν μεγαλύτερη ασφάλεια. Με απλά λόγια οι ίδιοι θεώρησαν τους εαυτούς τους πιο έτοιμους ωστόσο δεν εξετάστηκε εάν πράγματι αυτό ισχύει. Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως υπάρχει σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτική τεχνική και μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο στάσεων, ωστόσο δε δύναται να προσδιοριστεί ο βαθμός επιρροής, ή ακόμα και να γίνει προσπάθεια μέτρησης, αυτή πιθανότατα θα είναι άτοπη καθώς στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε υποκειμενικά και μη ποσοτικά προσδιορίσιμα στοιχεία.

Η τρίτη διάσταση, η οποία παρουσιάζει και τα πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα προκύπτει από τη σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο δεξιοτήτων. Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 5 υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις πως η εφαρμογή σύγχρονων βιωματικών πρακτικών (όπως μέθοδος project) δύναται να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα έναντι πιο παραδοσιακών πρακτικών μάθησης. Το γεγονός αυτό, όπως διατυπώθηκε και στον ερευνητικό σχεδιασμό ίσως ήταν το πιο αναμενόμενο. Η απόκτηση μιας δεξιότητας, αποτελεί ένα πολυδιάστατο παράγοντα με πολλές και διαφορετικές πτυχές, οι οποίες μπορεί να έχουν ρίζες σε προσωπικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο ωστόσο φαίνεται πως η πρακτική εφαρμογή, η βιωματική προσέγγιση ενός προβλήματος, η ρεαλιστική αντιμετώπιση των συνθηκών σε πραγματικό χρόνο και οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες ανταλλαγής απόψεων, γνώσεων και ιδεών δύναται να οδηγήσουν στην ευκολότερη απόκτηση της.

## **6.2 Προβληματισμοί – Συζήτηση**

Ένας από τους βασικούς προβληματισμούς - περιορισμούς των αποτελεσμάτων είναι το γεγονός πως κάθε γνωστικό αντικείμενο και κάθε διδακτική

ενότητα δεν μπορεί να πλαισιωθεί από τις ίδιες πρακτικές. Με απλά λόγια αν και τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν θετικά στοιχεία ωστόσο αυτό αφορά μόνο τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ενότητα και το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Δηλαδή πολύ απλά υπάρχει περίπτωση η εφαρμογή των ίδιων μεθόδων να μην παράγει όμοια αποτελέσματα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ή ακόμη και σε άλλες εκπαιδευτικές ενότητες του ίδιου αντικειμένου.

Επίσης, ένας προβληματισμός υπάρχει γύρω από την εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου σε μη αμιγώς ποσοτικά πειράματα. Συνήθως, η εφαρμογή της μεθόδου αυτής εφαρμόζεται σε βιοχημικές και ιατρικές επιστήμες, από όπου και έχει δανειστεί ως μεθοδολογία, ωστόσο η εφαρμογή της σε ψυχοτεχνικές και παιδαγωγικές επιστήμες παρουσιάζει ορισμένες δυσκολίες. Η μεγαλύτερη εστιάζεται στο γεγονός πως ο άνθρωπος, είτε εκπαιδευόμενος/η, είτε εκπαιδευτής/τρια είτε άλλος/η συμμετέχοντας/ουσα δεν δύναται να απομονωθεί από το περιβάλλον του/της, να μπει σε «στερωμένα» πλαίσια, να αποκοπεί από χρόνιους δεσμούς και να αφήσει έξω από την πειραματική διαδικασία κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που πιθανώς να επηρεάζουν. Επομένως, η μελέτη των όποιων εργαλείων- εκπαιδευτικών μεθόδων και η παρατήρηση της επίδρασης τους εκ φύσεως θα περιέχει ένα βαθμό σφάλματος καθώς κάθε συμμετέχοντας/ουσα ως ανθρώπινο όν παρουσιάζει ιδιαίτερα, μοναδικά και πολυσύνθετα χαρακτηριστικά.

### **6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.**

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ως πρόταση για περαιτέρω έρευνα πως θα παρουσίαζε εξαιρετικά μεγάλο ενδιαφέρον να διενεργηθούν επαναληπτικές μετρήσεις στις δύο ομάδες έπειτα από ορισμένο χρονικό διάστημα. Τα αποτελέσματα των επαναληπτικών μετρήσεων συγκρινόμενα με αυτά της παρούσας έρευνας θα έδειχναν σε μεγάλο βαθμό κατά πόσο πράγματι υπήρξαν ουσιώδης διαφορές στην απόκτηση γνώσεων, στην αλλαγή στάσεων και στην εξέλιξη των δεξιοτήτων που επιδιωκόταν μέσα από την συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Είναι σύνηθες το φαινόμενο, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, η στείρα γνώση η οποία δεν συνδέεται με βιώματα και εφαρμογές στη καθημερινότητα να εγκαταλείπεται. Συνεπώς, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον να διαπιστωθεί κατά πόσο οι διαφοροποιήσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα ανάμεσα



σε βιωματικές και παραδοσιακές πρακτικές έχουν διάρκεια σε μεγαλύτερο χρονικό ορίζοντα. Εξάλλου, το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα σε επίπεδο στάσεων φανερώνει ακριβώς αυτή την όχι τόσο βραχυχρόνια και σύντομη αλλά περισσότερο μακροχρόνια αλλαγή αντιλήψεων και απόψεων.

Επίσης μία επιπλέον διάσταση που παρουσιάζει περιθώρια έρευνας ως επιστημονικό πεδίο είναι η διερεύνηση των άλλων παραγόντων που δύναται να παίξουν ρόλο στην διαμόρφωση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, εστιάζοντας κυρίως στον ρόλο, το χαρακτήρα, ιδιοσυγκρασία και το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτή. Ιδιαίτερα, στην εκπαίδευση ενηλίκων ο εκπαιδευτής αν και θα πρέπει να βρίσκεται στο παρασκήνιο και στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας να βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι, εντούτοις είναι πολλές φορές που αυτή η αρχή καταστρατηγείται, είτε λόγω έλλειψης επιμόρφωσης, είτε λόγω έλλειψης ετοιμότητας είτε και λόγω μη ικανής εφαρμογής ορισμένων πρακτικών. Συνεπώς, από ερευνητική πλευράς αν και έχουν γίνει αρκετές μελέτες οι οποίες εστίαζαν στην ανάλυση της άποψης των εκπαιδευτών, ωστόσο διερεύνηση σε βαθύτερα στοιχεία όπως τα στοιχεία του χαρακτήρα, η συνεχής επιμόρφωση, η ύπαρξη διάθεσης, ικανότητας κ.α. εξεταζόταν επιφανειακά.

## Βιβλιογραφία

- Andreopoulou, P., & Moustakas, L. (2019). Playful Learning and Skills Improvement. *Open Journal for Educational Research*, 3(1), 25-38.
- Blunt, A., & Yang, B. (2002, 08). Factor structure of the adult attitudes toward adult nad continuing education scale and its capacity to predict participation behavior: Evidence for adoption of a revised scale. *ADULT EDUCATION QUARTERLY*, σσ. 299-314.
- Christensen, L. B. (2007). Η Πειραματική Μέθοδος στην Επιστημονική Έρευνα (μεταφ. Α. Γιαννακούλοπούλου, Ν. Παπασταύρου. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2011). *Research Methods in education*. Oxon: UK: Routledge.
- Courau, S. (2005). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fasli, M., & Michalakopoulos, M. (2005). Supporting Active Learning Through Game-like Exercises. *Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Technologies (ICALT'05)*.
- Gilbert, G., & Sawyer, R. (2002). *Health education –Creating strategies for School Community Health*. . London: Jones and Bartlett.
- Giroux, H. (2018). *Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. Ανάκτηση 28 01, 2020, από Σελιδοδείκτης: <https://selidodeiktis.edu.gr>
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2013). *THE KOLB LEARNING STYLE INVENTORY-Version 4.0A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Ανάκτηση 02 08, 2020, από <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf>
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And second edition*. USA: Prentice-Hall.
- Kolb, D., Osland, J., & Rubin, I. (1991). *The Organizational Behavior Reader*. Prentice Hall International Paperback Editions; 5th edition.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1991). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

- Moustakas, L., & Stavrianaki, A. T. (2020). Factors that hinder adults in education The effect of gender, age and marital status. *International Journal of Current Research*, 12(5), 10475-10478.
- Moustakas, L., & Stavrianaki, A. T. (2020). Motivational Factors for Adult Education Participants: Gender, Age and Marital Status. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 7(3), 217-226.
- Moustakas, L., & Kiakou, A. (2020). Barriers Encountered by Adult Learners in the Context of Learning a Foreign Language, the Age Parameter. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 7(3), 208-216.
- Moustakas, L., & Fokiali, P. (2019). *Motivation and Obstacles on Adult Participation in Lifelong Learning. A Statistical Approach*. Riga: LAMBERT Academic Publication. (ISBN: 978-620-0-25237-1).
- Moustakas, L. (2018). Motivation and obstacles for participation of adults in lifelong learning programs. The effect of gender and age. *Online open access academic journals*, 2(1), 45-56.
- Panagiotopoulou, K., & Brokalaki, H. (2012, Οκτ.-Δεκ.). Continuing Professional Education and the Motivational Orientation of Nurses. *EBSCO*, σσ. 386-395.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002α). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000, 01). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Elsevier*, σσ. 54-67.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press.
- Smith, M. K. (n.d.). *David A. Kolb on experiential learning', the encyclopedia of informal education*. Ανάκτηση 02 08, 2020, από INFED: <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>
- Smith, Mark K. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy', the encyclopedia of informal education*. Ανάκτηση 01 02, 2020, από Infed: [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm).
- Spector, P. (2000). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Waddell, S. (2017). *Societal Learning and Change*. New York: Routledge.
- Αθανασίου Άντρεα, Μ. Α. (2014). *Εγχειρίδιο Προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων*. Κύπρος: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Frederick.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές ερευνας στις επιστημες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.

- Βαϊνά, Μ. (1996). Μέθοδος Progett. Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Μια νέα Παιδεία*, σσ. Τ. 80, 77-88.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999). Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. *ΕΑΠ*. Πατρα.
- Βιτσιλάκη, Χ., Μουστάκας, Λ., Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2018-2019). Διδακτικές Σημειώσεις: Εκπαιδευτικές τεχνικές και διδακτικές ενέργειες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης. (n.d.). Ανάκτηση 12 28, 2019, από ΕΕΚΔΒΜ: <http://www.gsae.edu.gr/images/Kanonismos%20Leitourgias%20DIEK.pdf>
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (σσ. 145-156).
- Δουκάκης, Ν., Βαλκάνος, Ε., & Μπρίνια, Β. (2015). Περιπτωσιακή Μελέτη της Συμβολής της Βιωματικής Μάθησης σε Περιβάλλον μη Τυπικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τευχος 2, Τόμος 3*, σσ. 7-34.
- Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (n.d.). Ανάκτηση 12 28, 2019, από [www.eorpep.gr](http://www.eorpep.gr): [https://www.eorpep.gr/images/European/ETHNIKO\\_PLAISIO\\_PROSONTON\\_NOVEMBER\\_2016.pdf](https://www.eorpep.gr/images/European/ETHNIKO_PLAISIO_PROSONTON_NOVEMBER_2016.pdf)
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζωντήρος, Δ. (2006). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε προγράμματα εκπαίδευσης που προσφέρονται από εργαστήρια ελευθέρων σπουδών*. Πατρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική Προσέγγιση της διδασκαλίας. 3η Έκδοση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας: από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Γ. Δάρδανος.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Paper graph.
- Καντάς, Α. (1998). *Οργανωτική - Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Α. (2003). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Ανάκτηση 02 2020, 2020, από [www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr)
- Καραλής, Α. (2004). *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, διδακτικές σημειώσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καραλής, Θ. (2007). *Πανεπιστήμιο Πατρών-Συμειώσεις: Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές*. Ανάκτηση 06 27, 2020, από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/%CE%A3%CE%A5%CE%A4%CE%A5%CE%A6%CE%A7%CE%A8%CE%A9%CE%AA%CE%AB%CE%AC%CE%AD%CE%AE%CE%AF%CE%B0%CE%B1%CE%B2%CE%B3%CE%B4%CE%B5%CE%B6%CE%B7%CE%B8%CE%B9%CE%BA%CE%BB%CE%BC%CE%BD%CE%BE%CE%BF%CE%C0%CE%C1%CE%C2%CE%C3%CE%C4%CE%C5%CE%C6%CE%C7%CE%C8%CE%C9%CE%CA%CE%CB%CE%CC%CE%CD%CE%CE%CE%CF%CE%D0%CE%D1%CE%D2%CE%D3%CE%D4%CE%D5%CE%D6%CE%D7%CE%D8%CE%D9%CE%DA%CE%DB%CE%DC%CE%DD%CE%DE%CE%DF%CE%E0%CE%E1%CE%E2%CE%E3%CE%E4%CE%E5%CE%E6%CE%E7%CE%E8%CE%E9%CE%EA%CE%EB%CE%EC%CE%ED%CE%EE%CE%EF%CE%F0%CE%F1%CE%F2%CE%F3%CE%F4%CE%F5%CE%F6%CE%F7%CE%F8%CE%F9%CE%FA%CE%FB%CE%FC%CE%FD%CE%FE%CE%FF>

E%9C%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%9F%CE%A7%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3\_  
%CE%95%CE%9A%CE%A0\_%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE  
%95%CE%A3\_%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%9B%CE%97%CE%A3\_%CE%A0  
%CE%91

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κοντάκος, Α., & Γκοβάρης, Χ. (2006). *Θεωρίες και Μοντέλα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ).

Κοντονή, Ά. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές Εφαρμογής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνοεκδοτική.

Κοσσυβάκη. (2005). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνα, Ι. (2014). *CENTRE OF ACADEMICS RESEARCH AND STUDIES ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ Συγκριτική μελέτη της Ανδραγωγικής Θεωρίας και της Μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανάκτηση 01 10, 2020, από <http://cears.edu.gr>: [http://cears.edu.gr/wp-content/uploads/2012/11/andragogy\\_transformative\\_education.pdf](http://cears.edu.gr/wp-content/uploads/2012/11/andragogy_transformative_education.pdf)

Λειβαδάρος, Ν. (2017). *Εκπαιδευτικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή*. Ανάκτηση 06 15, 2020, από Apothesis: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36350>

Λιντζέρης, Π. (2007, 12). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Ανάκτηση 02 12, 2020, από <https://www.academia.edu/>

Μάνος, Ν. (1992). *Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχιατρικών Όρων*, 2η έκδοση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μανωλάς, Ι. (2018). *Η Σημασία της Ενεργητικής Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Περίπτωση των Δ. ΙΕΚ*. Ανάκτηση 06 15, 2020, από Apothesis: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39331>

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουστάκας, Λ., & Φώκιαλη, Π. (2017). Έρευνα καταγραφής απόψεων των κατοίκων του νησιού της Ρόδου για τους λόγους παρακίνησης και παρεμπόδισης της συμμετοχής τους σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης. Ο ρόλος του φύλου και της ηλικίας. Στο Β. Παπαβασιλείου, Π. Φώκιαλη, Ε. Νικολάου, Δ. Ματζάνος, & Μ. Καΐλα. (επιμ.). *Κοινωνική και Πολιτισμική Βιωσιμότητα*. Ρόδος: ΠΜΣ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση».

Μουστάκας, Λ., & Τσακίρης, Ι. (2008). Το «Παιχνίδι Ρόλων» ως εργαλείο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διαδικασίας επίλυσης

περιβαλλοντικών προβλημάτων. . Συνέδριο Ε.Μ.Π. & Υ.Π.Θ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη. Αθήνα.

Μουστακάς, Λ., Τσακίρης, Ι., Φωκιαλή, Π., & Καίλα, Μ. (2008). Το Παιχνίδι ως Εργαλείο Μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Πρακτικά Συνεδρίου Τυπικής, Μη Τυπικής & Άτυπης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Οδηγοί Σπουδών ειδικοτήτων ΙΕΚ του Ν.4186/2013. (2018). *ΕΕΚΔΒΜ*. Ανάκτηση 01 2020, 17, από <http://www.gsae.edu.gr/el/toppress/1427-odigoι-spoudon-eidikotiton-iek-tou-n-4186-2013>

Παντισίδου, Ε. (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση: Μια Συγχρονη "Πανάκεια", Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Παυλάκης, Μ. (n.d.). *Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανάκτηση 02 08, 2020, από [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi\\_Mathiteia/1.5.2.b\\_epimorfotiko\\_yliko\\_EY1\\_THE4.1.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.b_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.1.pdf)

Ρουσσός, Π. (2011). *statistiki.gr*. Ανάκτηση 07 27, 2020, από [http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//stats/stats\\_mithe.html](http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//stats/stats_mithe.html)

Ρούσσος, Π., & Τσαουσής, Ι. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Σπαθάρη, Μ. (2019). Η εφαρμογή της μεθόδου Project στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση των απόψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, σσ. 477-486.

Στεφάνου, Ι. (2013, 04 12). *Νημέρτης*. Ανάκτηση 02 22, 2020, από <http://hdl.handle.net/10889/5937>: [www.nemertes.lis.upatras.g](http://www.nemertes.lis.upatras.g)

Τάνου Θωμάς, Π. Ι. (2019). *Ψηφίδα*. Ανάκτηση 01 02, 2020, από Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22536>

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Η μέθοδος project στη Θεωρία και στη Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Τερεζάκη, Χ. (2012). *Η εφαρμογή του project ως ενεργητική διδακτική πρόταση στην αρχική και στην ενήλικη εκπαίδευση: η εφαρμογή του σε δημοτικό σχολείο και σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας συγκριτικά*. Ανάκτηση 06 17, 2020, από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27958>

Τριλιβά, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση, Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Ψυχολογίας.

Χαραμποπούλου, Δ. (2018). *Η μέθοδος PROJECT στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η περίπτωση των εκπαιδευτών ενηλίκων της Περιφερειακής Ενότητας Κυκλάδων*. Ανάκτηση 06 15, 2020, από [apothesis: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39514](https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39514)

- Χασαπης, Δ. (1996). Έκθεση για την πρόσβαση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση στην Ελλάδα. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Χατζηδήμου, Δ., & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στο: Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.), Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη. Εκπαιδευτικές-διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.

## Παράρτημα

### Φύλλο Αξιολόγησης

### Φύλλο Αξιολόγησης

Το παρόν συντάχθηκε για τις ανάγκες εκπόνησης της μεταπτυχιακής ερευνάς με τίτλο: «Εφαρμογή Σύγχρονων Βιοματικών Τεχνικών Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»

του μεταπτυχιακού φοιτητή Μοσκοφίδη Αναστάσιου

του Πανεπιστημίου Αιγαίου

του τμήματος ΤΕΠΑΕΣ

Σημ.: Οι πληροφορίες θα παραμείνουν ανώνυμες, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας. Καμία πληροφορία δε πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς, να δημοσιοποιηθεί ή να κοινοποιηθεί σε τρίτους εκτός του φορέα.

Τμήμα ΔΙΕΚ:

#### **Ομάδα Α.**

1. Παρακαλώ να επιλέξετε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε

- 18-38
- 39-49
- 50-60
- 61 και άνω

2. Παρακαλώ να επιλέξετε το φύλλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο/ Δεν απαντώ

3. Το εκπαιδευτικό σας επίπεδο είναι:

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Καμία εκπαίδευση
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Τίτλου

4. Η εργασιακή σας κατάσταση αυτή τη στιγμή είναι:

- Άνεργος/η



- Εργαζόμενος/η
- Φοιτητής/τρια - πρακτικά ασκούμενος/η- άλλο

5. Έχετε παρακολουθήσει την ίδια ή συναφή ειδικότητα Δ.Ι.ΕΚ στο παρελθόν

- Ναι
- Όχι

6. Έχετε παρακολουθήσει κάποια άλλη ειδικότητα σε Δ.Ι.ΕΚ στο παρελθόν

- Ναι
- Όχι

### **Ομάδα Β: (Σε επίπεδο Γνώσεων)**

1. Οι λογαριασμοί καταθέσεων ταμειυτηρίου αποτελούν παραδοσιακή μορφή αποταμειυτικού καταθετικού λογαριασμού με βασικό χαρακτηριστικό τη δυνατότητα καταθέσεων και αναλήψεων οποιαδήποτε στιγμή και σε πρώτη ζήτηση.

- Σωστό
- Λάθος

2. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες του Συστήματος Τειρεσίας υποστηρίζουν την εξυγίανση των συναλλαγών, το θεσμό της τραπεζικής πίστης και την πρόληψη της απάτης.

- Σωστό
- Λάθος

3. Οι τραπεζικοί λογαριασμοί που απευθύνονται κυρίως σε ελεύθερους επαγγελματίες ή ατομικές επιχειρήσεις ονομάζονται

- Τρεχούμενοι/όψεως
- Ταμειυτηρίου/καταθετικοί
- Αλληλόχρεοι

4. Η κάθε χρεωστική κάρτα έχει ένα πιστωτικό όριο που καθορίζεται από την πιστοληπτική ικανότητα του πελάτη.

- Σωστό
- Λάθος

5. Συναλλαγή με πλαστικά κάρτα θεωρείται η χρήση

- Ανέπαφης pre paid κάρτας
- Χρεωστικής κάρτας
- Πιστωτικής κάρτας

d) Όλα τα ανωτέρω

6. Η έκδοση τραπεζικής πιστωτικής κάρτας θεωρείται ένας είδος τραπεζικού δανεισμού

- a) Σωστό
- b) Λάθος

7. Για να εισέλθει ένας χρήστης στην πλατφόρμα web banking μιας τράπεζας (log in) θα πρέπει:

- a) Να γνωρίζει το όνομα χρήστη
- b) Να γνωρίζει το μυστικό κωδικό
- c) Να γνωρίζει απαραίτητα και τα δύο
- d) Να γνωρίζει απαραίτητα τουλάχιστον το ένα από τα δύο

8. Μέσω web –banking υπάρχει η δυνατότητα να γίνουν οι εξής ενέργειες:

- a) Μεταφορές σε άλλους λογαριασμούς
- b) Συναλλαγές με το δημόσιο
- c) Συναλλαγές με ασφαλιστικά ταμεία
- d) Εξοφλήσεις λογαριασμών ΔΕΚΟ
- e) Όλα τα παραπάνω

9. Η παρουσίαση της κάρτας ενώπιον του τερματικού μηχανήματος (POS) και έπειτα η πληκτρολόγηση τον μυστικού κωδικού θεωρείται μη ανέπαφη συναλλαγή:

- Σωστό
- Λάθος

10. Αρχικοποίηση λογαριασμού ονομάζεται:

- Η διαδικασία έκδοσης ζεύγους κωδικών χρήστη και μυστικού κωδικού για την είσοδο σε κάποια πλατφόρμα
- Η διαδικασία επαναφοράς-επανεκδόσης ζεύγους κωδικών

### **Ομάδα Γ : (Σε επίπεδο Στάσεων)**

1. Θεωρείτε ότι έχετε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσετε τις βασικές ενέργειες σύνδεσης/αποσύνδεσης σε μία τραπεζική πλατφόρμα

- Καθόλου    Λίγο    Ουδέτερα    Αρκετά    Πάρα Πολύ

2. Την επόμενη φορά που θα χρειαστεί να πληρώσετε μία οφειλή πόσο πιθανό είναι να επιλέξετε μία σύγχρονη μέθοδο αντί να πληρώσετε στο γκισέ της τράπεζας.

- Καθόλου    Λίγο    Ουδέτερα    Αρκετά    Πάρα Πολύ

3. Πόσο απαραίτητη θεωρείτε τη χρήση των σύγχρονων τραπεζικών συναλλαγών ως στέλεχος μιας εταιρίας/επιχείρησης.

- Καθόλου    Λίγο    Ουδέτερα    Αρκετά    Πάρα Πολύ

4. Θεωρείται ότι μπορείτε με σιγουριά να εκτελέσετε μία πληρωμή μέσω web banking.

- Καθόλου    Λίγο    Ουδέτερα    Αρκετά    Πάρα Πολύ

5. Πιστεύετε ότι είστε σε θέση να εξυπηρετήσετε τους πελάτες της επιχείρησης στην οποία εργάζεστε με τερματικό POS.

- Καθόλου    Λίγο    Ουδέτερα    Αρκετά    Πάρα Πολύ

6. Θεωρείται ότι είστε σε θέση να διακρίνεται τα θετικά και τα αρνητικά κάθε μέσου συναλλαγής

- Καθόλου    Λίγο    Ουδέτερα    Αρκετά    Πάρα Πολύ

7. Πόσο ασφαλέστερο ζεύγος κωδικών θεωρείτε ότι είστε σε θέση να δημιουργήσετε

- Καθόλου    Λίγο    Ουδέτερα    Αρκετά    Πάρα Πολύ

#### **Ομάδα Δ : (Σε επίπεδο Δεξιοτήτων)**

Εφόσον σας δίνεται το ζεύγος κωδικών ( username/password) ζητείται

1. να κάνετε σύνδεση στην πλατφόρμα της τράπεζας (και έπειτα printscreen την οθόνη)
2. Να επιλέξετε την κατάλληλη κατηγορία τραπεζικής συναλλαγής για πληρωμή οφειλής προς το δημόσιο (κάνετε printscreen την οθόνη)
3. Να μεταβείτε στην επισκόπηση των τραπεζικών λογαριασμών σας ( κάνετε printscreen την οθόνη)
4. να αποσυνδεθείτε με ασφάλεια (κάνετε printscreen την οθόνη)

**Ομάδα Ε: ( Σε επίπεδο εκπαιδευτικής ικανοποίησης)**

1. Θεωρείτε ότι η ύλη της εκπαιδευτικής ενότητας ήταν καλά οργανωμένη

- Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Καλά      Πολύ καλά

2. Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτής είχε τις απαραίτητες γνώσεις

- Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Πολύ      Πάρα πολύ

3. Θεωρείτε ότι προσπάθησε να ελκύσει το ενδιαφέρον και να ενεργοποιήσει τους συμμετέχοντες/ουσες

- Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Πολύ      Πάρα πολύ

4. Θεωρείται ότι χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα τα εποπτικά μέσα που επιλέχτηκαν

- Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Πολύ      Πάρα πολύ

5. Πόσο χρήσιμη σας φάνηκε η παρούσα εκπαιδευτική ενότητα

- Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Πολύ      Πάρα πολύ

6. Πως θα κρίνατε τη συνολική εκπαιδευτική παρέμβαση

- Πολύ Κακή      Κακή      Μέτρια      Καλή      Πολύ Καλή

## Πίνακες Συχνοτήτων Γενικών Χαρακτηριστικών Πειραματικής Ομάδας

### Frequencies

		Statistics					
		Ηλικιακή Ομάδα	Φύλλο	Εκπαιδευτικό_επίπεδο	Εργασιακή_Κατάσταση	Συμμετοχή_σε_ε_ίδια_ειδικότητα	Συμμετοχή_σε_άλλη_ειδικότητα
N	Valid	11	11	11	11	11	11
	Missing	0	0	0	0	0	0

### Frequency Table

		Ηλικιακή Ομάδα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-38	6	54,5	54,5	54,5
	39-49	4	36,4	36,4	90,9
	50-60	1	9,1	9,1	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

		Φύλλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΓΥΝΑΙΚΑ	11	100,0	100,0	100,0

		Εκπαιδευτικό_επίπεδο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	9	81,8	81,8	81,8
	ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	2	18,2	18,2	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

		Εργασιακή_Κατάσταση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ/Η	7	63,6	63,6	63,6
	ΦΟΙΤΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ-ΑΛΛΟ	4	36,4	36,4	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

### Συμμετοχή\_σε\_ίδια\_ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	1	9,1	9,1	9,1
	OXI	10	90,9	90,9	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

### Συμμετοχή\_σε\_άλλη\_ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	5	45,5	45,5	45,5
	OXI	6	54,5	54,5	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

## Πίνακες Συχνότητας Γενικών Χαρακτηριστικών Ομάδας Ελέγχου

### Ηλικιακή Ομάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-38	8	57,1	57,1	57,1
	39-49	5	35,7	35,7	92,9
	50-60	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### Φύλλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	3	21,4	21,4	21,4
	ΓΥΝΑΙΚΑ	11	78,6	78,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### Εκπαιδευτικό\_επίπεδο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	12	85,7	85,7	85,7
	ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### Εργασιακή\_Κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΕΡΓΟΣ/Η	2	14,3	14,3	14,3
	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ/Η	7	50,0	50,0	64,3
	ΦΟΙΤΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ-ΑΛΛΟ	5	35,7	35,7	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### Συμμετοχή\_σε\_ίδια\_ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	14	100,0	100,0	100,0

### Συμμετοχή\_σε\_άλλη\_ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	3	21,4	21,4	21,4
	ΟΧΙ	11	78,6	78,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### Means Ομάδας A

### Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
B1	11	100,0%	0	0,0%	11	100,0%

## Report

B1

Mean	Minimum	Maximum	Variance	Harmonic Mean	% of Total Sum	Grouped Median
7,45	60%	100%	1,473	7,29	100,0%	7,29

### Βαθμολογία σε επίπεδο δεξιοτήτων πειραματικής ομάδας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 25%	1	9,1	9,1	9,1
50%	1	9,1	9,1	18,2
75%	5	45,5	45,5	63,6
100%	4	36,4	36,4	100,0
Total	11	100,0	100,0	

### Περιγραφικοί Πίνακες και Διαγράμματα σε επίπεδο στάσεων Πειραματικής ομάδας

#### Frequency Table

##### Γ1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΟΥΔΕΤΕΡΑ	2	18,2	18,2	18,2
ΑΡΚΕΤΑ	9	81,8	81,8	100,0
Total	11	100,0	100,0	

##### Γ2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΛΙΓΟ	1	9,1	9,1	9,1
ΟΥΔΕΤΕΡΑ	4	36,4	36,4	45,5
ΑΡΚΕΤΑ	6	54,5	54,5	100,0
Total	11	100,0	100,0	



**Γ3**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ	5	45,5	45,5	45,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	54,5	54,5	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

**Γ4**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΥΔΕΤΕΡΑ	6	54,5	54,5	54,5
	ΑΡΚΕΤΑ	5	45,5	45,5	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

**Γ5**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΥΔΕΤΕΡΑ	1	9,1	9,1	9,1
	ΑΡΚΕΤΑ	8	72,7	72,7	81,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	18,2	18,2	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

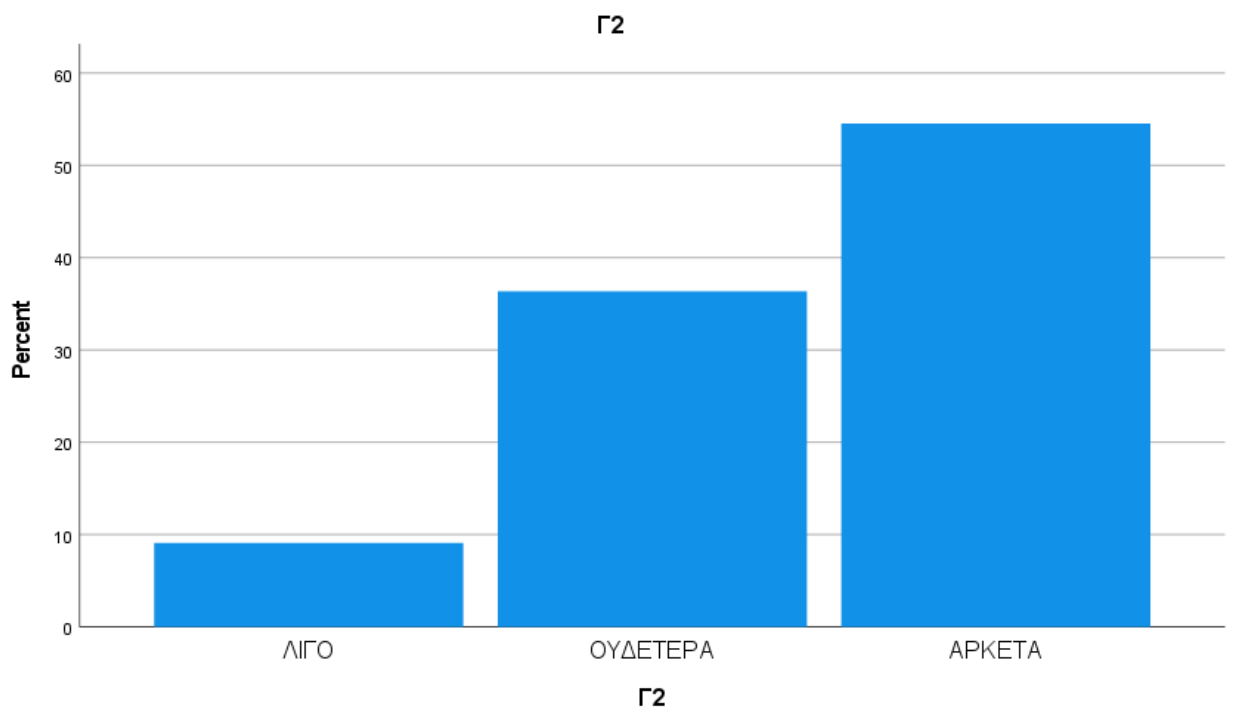
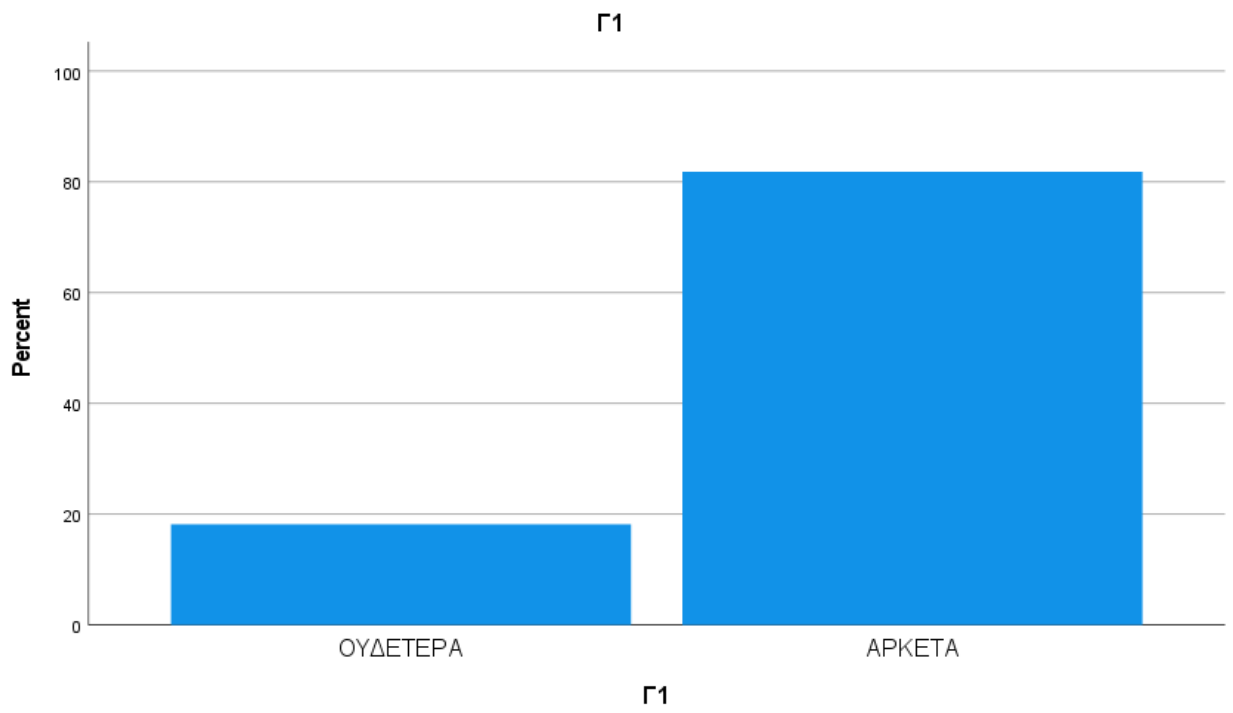
**Γ6**

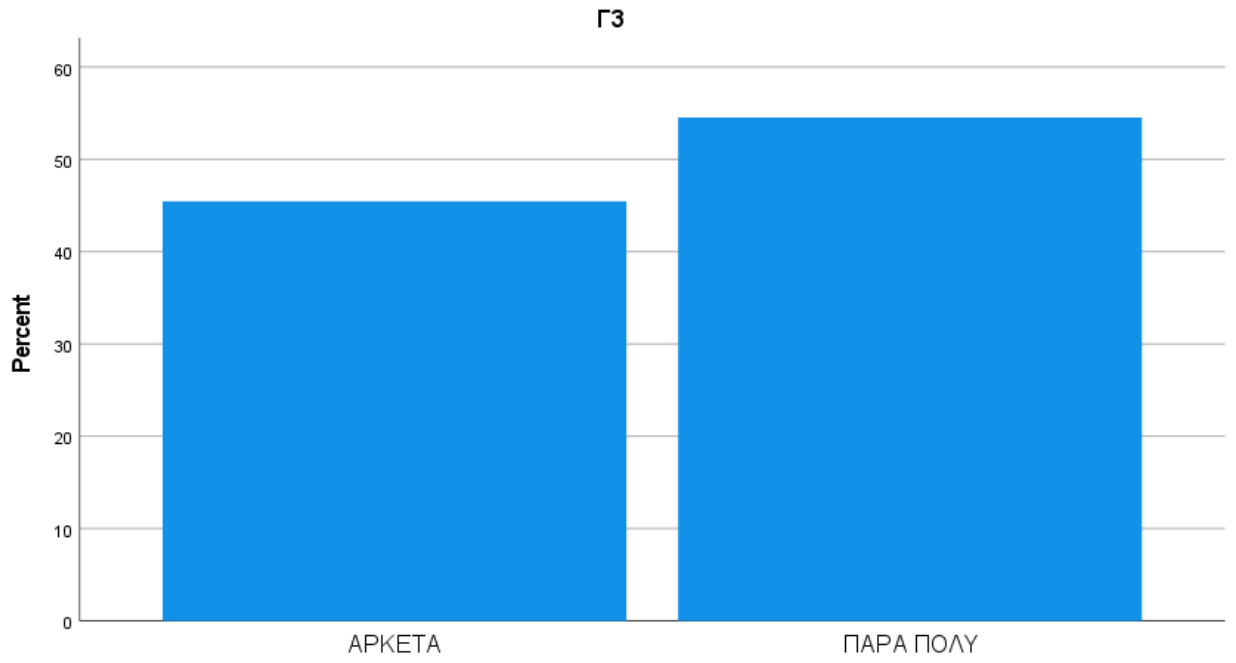
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΥΔΕΤΕΡΑ	4	36,4	36,4	36,4
	ΑΡΚΕΤΑ	7	63,6	63,6	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

**Γ7**

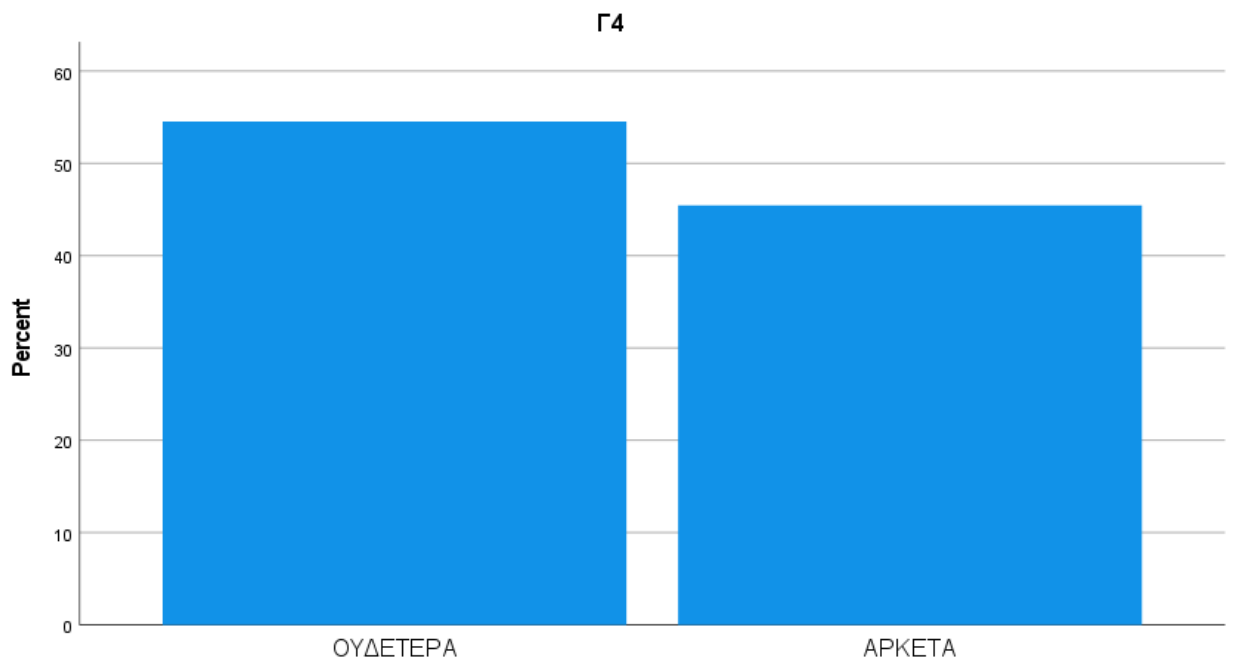
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΥΔΕΤΕΡΑ	1	9,1	9,1	9,1
	ΑΡΚΕΤΑ	1	9,1	9,1	18,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	81,8	81,8	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Bar Chart





**Γ3**



**Γ4**

