



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ.
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΓΟΓΟΛΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

A.M.: 4272019008

«Η Βιωματική Μάθηση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων»

«The Experiential Learning in the context of Adult Education»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΦΩΚΙΑΛΗ ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ	ΟΜΟΤΙΜΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΜΟΥΣΤΑΚΑΣ ΛΟΥΚΑΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΑΣ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΡΕΠΠΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΑΠΟΧΩΡΗΣΑΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΑΣΠΑΙΤΕ	ΑΣΠΑΙΤΕ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, 2021

Copyright © Αγγελική Γόγολα, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΑΚΡΟΝΥΜΙΑ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13

ΜΕΡΟΣ Ι ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Εκπαίδευση Ενηλίκων	16
1.1. Ορισμός, αποσαφήνιση εννοιών	16
1.2. Θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	18
1.2.1. Μαθαίνοντας μέσα από πράξεις, Dewey	18
1.2.2. Η μάθηση μέσω κοινωνικής εμπειρίας, Jarvis.....	19
1.2.3. Η ανακαλυπτική μάθηση, Bruner.....	20
1.2.4. Η κριτική παιδαγωγική, Freire	21
1.2.5. Η μετασχηματίζουσα Μάθηση, Mezirow.....	22
1.2.6. Η πλαισιωμένη μάθηση, Lave & Wenger.....	23
1.2.7. Η προσωποκεντρική προσέγγιση, Carl Rogers.....	24
1.3. Το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα	25
1.3.1. Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων	26
1.3.2. Ο θεσμός των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK).....	28
1.4. Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Βιωματική Μάθηση	31
2.1. Παιδαγωγικές-Διδακτικές αρχές σχεδιασμού βιωματικών δράσεων.....	31
2.1.1. Η αρχή της βιωματικής μάθησης.....	32
2.1.2. Η αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων	32
2.1.3. Η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	33
2.1.4. Η αρχή της συνεργατικής διερεύνησης.	34

2.2. Διδακτικά μοντέλα αξιοποίησης των βιωματικών δράσεων.....	36
2.2.1. Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης, Kolb	36
2.2.2. Βιωματική μάθηση, Mary Kalantzis and Bill Cope.....	38
2.3. Βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων	40
2.3.1. Παιχνίδια ρόλων	41
2.3.2. Καταιγισμός ιδεών.....	41
2.3.3. Μελέτη περίπτωσης.....	42
2.3.4. Μέθοδος “Project”	43
2.3.5. Αλληλοδιδασκαλία	44
2.3.6. Προσομοίωση	44
2.3.7. Δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας	45
2.3.8. Μελέτη Πεδίου	46
2.3.9. Δραματοποίηση	47
2.3.10. Στρογγυλή τράπεζα - debate	47
2.3.11. Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης.....	48
2.3.12. Πρακτική άσκηση.....	49
2.4. Πεδία εφαρμογής της βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ	49
2.4.1. Πρόγραμμα πρακτικής άσκησης.....	50
2.4.2. Ο θεσμός της μαθητείας	50
2.4.3. Εργαστηριακά μαθησιακά αντικείμενα	51
2.4.4. Πρακτική εφαρμογή στην ειδικότητα.....	52
2.4.5. Εκπαιδευτικές επισκέψεις.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Ανασκόπηση εμπειρικών μελετών	54
3.1. Η σημασία της βιωματικής μάθησης	54
3.2. Παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης	58
3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	61
3.4. Η δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων	63
3.5. Περιορισμοί στην εφαρμογή βιωματικών δράσεων.....	65

ΜΕΡΟΣ ΙΙ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Προσδιορισμός της έρευνας	68
4.1. Σκοπός – Στόχοι της έρευνας.....	68
4.2. Η σημασία της έρευνας.....	69
4.3. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Μεθοδολογία της έρευνας	71
5.1. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις.....	71
5.2. Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων	72
5.3. Μέθοδος δειγματοληψίας – Πρόσβαση στο δείγμα.....	75
5.4. Ο πληθυσμός – Το δείγμα της έρευνας.....	76
5.5. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία της έρευνας	81
5.6. Δεοντολογία της έρευνας – Περιορισμοί.....	83
5.7. Τεχνικές ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Αποτελέσματα της έρευνας	87
6.1. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης	87
6.2. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης	99
6.2.1. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με το φύλο.....	99
6.2.2. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την ηλικία.....	103
6.2.3. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την εκπαίδευση.....	105
6.2.4. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την επαγγελματική θέση	107
6.2.5. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με το είδος εκπαιδευτικής δομής	111
6.2.6. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με το γεωγραφικό διαμέρισμα.....	114
6.2.7. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την διδακτική προϋπηρεσία	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Συζήτηση - Συμπεράσματα	119
7.1. Συζήτηση/ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	119
7.2. Συμπερασματικές επιστημονικές.....	128
Επίλογος	130
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	131
Δικτυογραφία	144
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	145
Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	145

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αγγελική Σ. Γόγολα: Η βιωματική μάθηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.
(Με την επίβλεψη της κας Περσεφόνης Φώκιαλη, Καθηγήτριας)

Η Βιωματική Μάθηση αποτελεί μια εκπαιδευτική διεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων και οδηγεί στη δημιουργία ενός ζωντανού συστήματος. Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων επιδιώκεται η κινητοποίηση του νοητικού και συναισθηματικού δυναμικού κάθε μέλους της ομάδας, με σκοπό την αξιοποίηση των αποκτώμενων εμπειριών και το μετασχηματισμό τους σε νέα γνώση. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη του ρόλου της Βιωματικής Μάθησης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΙΕΚ) καθώς και η ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πρώτο μέρος πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου θεμελιώνεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης. Στο δεύτερο μέρος διενεργείται ποσοτική-συγχρονική έρευνα, η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων, σε εθνικό επίπεδο. Εφαρμόστηκε απογραφική δειγματοληπτική προσέγγιση, με στοιχεία εθελοντικής ανταπόκρισης, βάση της οποίας αντλήθηκε το δείγμα της έρευνας, ήτοι 317 εκπαιδευτές ενηλίκων, από τα εννέα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Ερευνητικό εργαλείο της μελέτης αποτέλεσε ένα τυποποιημένης μορφής ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος IBM SPSS statistics, με αξιοποίηση περιγραφικών στατιστικών μέτρων και επαγωγικών μη παραμετρικών αναλύσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας τεκμηριώνουν τον ουσιώδη ρόλο της Βιωματικής Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς αναδεικνύεται η σημασία των ανθρώπινων πόρων, αλλά και επιμέρους οργανωτικών και λειτουργικών παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή της. Τα ερευνητικά ευρήματα δύναται να αξιοποιηθούν ως εργαλεία προβληματισμού και να αποτελέσουν διάυλο ανατροφοδότησης και διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργών, των στελεχών διοίκησης και των καταρτιζόμενων.

Λέξεις κλειδιά: *Βιωματική Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Επαγγελματική Κατάρτιση, Διδακτικές Τεχνικές, Εκπαιδευτές, Καταρτιζόμενοι, ΙΕΚ.*

ABSTRACT

Angeliki S. Gogola: Experiential learning in the context of adult education.
(With the supervision of Dr. Persephone Fokiali, Professor)

Experiential Learning is an educational process that develops between instructor and learners and leads to the creation of a living system. In the context of Adult Education, the mobilization of the mental and emotional potential of each member of the team is sought, in order to utilize the acquired experiences and their transformation into new knowledge. The purpose of the research is to study the role of Experiential Learning in the Institutes of Vocational Education and Training (IEK), as well as to identify the factors that affect its effective application in the educational process. In the first part, a bibliographic review is carried out, where the theoretical background of the study is established. The second part conducts quantitative-synchronous research, which is addressed to adult educators, at national level. An inventory sampling approach was applied, with evidence of voluntary response, based on which the research sample was drawn, 317 adult educators, from the nine geographical regions of the country. The research tool of the study was a standardized questionnaire constructed for the needs of the research. Statistical data processing was performed through the IBM SPSS statistics program, using descriptive statistical measures and inductive non-parametric analyzes. The results of the research document the essential role of Experiential Learning in Adult Education, as it highlights the importance of human resources, but also individual organizational and operational factors that influence its successful implementation. The research findings can be used as tools for reflection and as a channel for feedback and dialogue between educators, executives and trainees.

Keywords: *Experiential Learning, Adult Education, Vocational Training, Teaching Techniques, Educators, Trainees, IEK.*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί το επιστέγασμα ενός όμορφου ταξιδιού που εκκίνησε στο Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, τον Οκτώβριο του 2019. Η επιλογή του θέματος της διατριβής είναι προϊόν των ατέρμωνων επιστημονικών αναζητήσεών μου και ορισμένων συγκυριών που σχετίζονται με την παρούσα επαγγελματική μου ιδιότητα, ως στέλεχος εκπαίδευσης σε Δημοσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Σημαντικό παράλληλα ρόλο διαδραμάτισε η οικοδόμηση σχέσεων πνευματικής και συναισθηματικής ταύτισης με ορισμένους διδάσκοντες τους ΠΜΣ «Νέες Μορφές εκπαίδευσης και Μάθησης», συνάρτηση των εκπαιδευτικών τους προσεγγίσεων και του πεδίου ερευνητικών τους ενδιαφερόντων.

Η ολοκλήρωση της διατριβής δεν θα ήταν δυνατή δίχως τη συνδρομή ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω. Ευχαριστώ τους /τις καθηγητές/τριες του ΠΜΣ για τις γνώσεις και τις εμπειρίες που μου προσέφεραν, προσθέτοντας σημαντικά στοιχεία στο γνωστικό μου υπόβαθρο και τον τρόπο σκέψης μου. Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας κα Πέρσα Φώκιαλη και το μέλος της τριμελούς επιτροπής κα Αναστασία Ρέππα που με τίμησαν με την εμπιστοσύνη τους. Ευγνωμοσύνη οφείλω στον κ. Λουκά Μουστάκα, έτερο μέλος της τριμελούς επιτροπής, ο οποίος στάθηκε πολύτιμος συνοδοιπόρος σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου, προσφέροντάς μου απλόχερα τις γνώσεις και την εμπειρία του, με αμέριστο ενδιαφέρον και αίσθημα αποδοχής. Τέλος, ευχαριστώ κάθε εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων που ανταποκρίθηκε ανιδιοτελώς στην έρευνα, καθιστώντας δυνατή την υλοποίησή της.

Ευελπιστώ η ερευνητική αυτή προσπάθεια να χρησιμεύσει ως εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτών ενηλίκων και εκπαιδευόμενων, που αποτελούν ή που επιθυμούν να γίνουν μέρος της βιωματικής εκπαίδευσης. Να εκπληρώσει το στόχο της, λειτουργώντας ως αφορμή για αναστοχασμό και κριτική σκέψη, αλλά και σαν αφετηρία για πιθανές μελλοντικές επιστημονικές και όχι μόνο αναζητήσεις.

Αφιερώνεται σ' αυτούς που ξεπερνούν τις προσδοκίες...

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1 - Στάδια συνεργατικής διερεύνησης.....	35
Γράφημα 2 - Το φύλο του δείγματος.....	77
Γράφημα 3 - Διδακτική εμπειρία του δείγματος ως προς το είδος ΙΕΚ (Δημόσιο-Ιδιωτικό)	79
Γράφημα 4 - Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας του δείγματος ως εκπαιδευτές ενηλίκων	81

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 - Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων.....	27
Πίνακας 2 - Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς την ηλικία	77
Πίνακας 3 - Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο.....	78
Πίνακας 4 - Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς την επαγγελματική κατάσταση	79
Πίνακας 5 - Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς το γεωγραφικό διαμέρισμα που εδράζεται το ΙΕΚ παροχής διδακτικού έργου.....	80
Πίνακας 6 - Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου (Cronbach's Alpha).....	82
Πίνακας 7 - Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τις υιοθετούμενες βιωματικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	88
Πίνακας 8 - Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με το ρόλο της βιωματικής μάθησης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.....	90
Πίνακας 9 - Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι κατά τη βιωματική διδασκαλία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	92
Πίνακας 10 - Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	94
Πίνακας 11 - Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	96
Πίνακας 12 - Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τις συνθήκες παροχής διδακτικού έργου στα ΙΕΚ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.....	98
Πίνακας 13 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις υιοθετούμενες βιωματικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test).....	100

Πίνακας 14 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το ρόλο της βιωματικής μάθησης, ως προς ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test)	100
Πίνακας 15 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test).....	101
Πίνακας 16 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test)	102
Πίνακας 17- Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test).....	102
Πίνακας 18 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	103
Πίνακας 19 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test).....	104
Πίνακας 20 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test).....	104
Πίνακας 21 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Εκπαίδευση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	105
Πίνακας 22 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test).....	106
Πίνακας 23 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test).....	107
Πίνακας 24 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Επαγγελματική θέση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test).....	108
Πίνακας 25 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Επαγγελματική θέση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	109
Πίνακας 26 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Επαγγελματική θέση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	109

Πίνακας 27 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις επικρατούσες συνθήκες στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Επαγγελματική θέση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test).....	110
Πίνακας 28 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Είδος εκπαιδευτικής δομής». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test).....	111
Πίνακας 29 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Είδος εκπαιδευτικής δομής». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	112
Πίνακας 30 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Είδος εκπαιδευτικής δομής». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	112
Πίνακας 31 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις επικρατούσες συνθήκες στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Είδος εκπαιδευτικής δομής». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	113
Πίνακας 32 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παραγοντες που επηρεάζουν τη βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Γεωγραφικό διαμέρισμα». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	114
Πίνακας 33 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις επικρατούσες συνθήκες στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Γεωγραφικό διαμέρισμα». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test).....	115
Πίνακας 34 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις υιοθετούμενες βιωματικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική προϋπηρεσία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test).....	116
Πίνακας 35 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική προϋπηρεσία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	117
Πίνακας 36 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παραγοντες που επηρεάζουν τη βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική προϋπηρεσία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	118
Πίνακας 37 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παραγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική προϋπηρεσία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)	118
Πίνακας 38 - Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά των στατιστικά σημαντικών διαφορών σε σχέση με τις επιλεγόμενες ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας.....	124
Πίνακας 39 - Κατανομή συχνοτήτων των στατιστικά σημαντικών διαφορών κάθε ενότητας ερωτήσεων, συνάρτηση των ανεξάρτητων μεταβλητών	125

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΑΚΡΟΝΥΜΙΑ

ΣΥΝΤΜΗΣΗ	ΣΗΜΑΣΙΑ
<i>BM</i>	<i>Βιοματική Μάθηση</i>
<i>CEDEFOP</i>	<i>Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (French: European Centre for the Development of Vocational Training)</i>
<i>OECD</i>	<i>Organization for Economic Co-operation & Development</i>
<i>SPSS</i>	<i>Superior Performance Software System</i>
<i>UNESCO</i>	<i>United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization</i>
<i>ΔΒΜ</i>	<i>Δια Βίου Μάθηση</i>
<i>Ε.Κ.</i>	<i>Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων</i>
<i>ΕΕ</i>	<i>Εκπαίδευση Ενηλίκων</i>
<i>ΕΕΚ</i>	<i>Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση</i>
<i>ΕΕΠ</i>	<i>Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων</i>
<i>ΕΟΠΠΕΠ</i>	<i>Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού</i>
<i>ΙΝΕΔΙΒΙΜ</i>	<i>Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης</i>
<i>ΣΕΚ</i>	<i>Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα</i>
<i>ΠΑ</i>	<i>Πρακτική Άσκηση</i>

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την εμφάνιση της οικονομίας της γνώσης, η ενθάρρυνση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων καθ' όλη τη διάρκεια ζωής - δηλαδή η διά βίου μάθηση - αποτέλεσε το επίκεντρο πολλών πολιτικών πρωτοβουλιών (Fridberg et al., 2015· ΟΟΣΑ, 2012). Η σημασία της δια βίου μάθησης και τα οφέλη της είναι εμφανή στις πολιτικές διαφόρων χωρών, καθώς και σε ευρωπαϊκά έγγραφα και συστάσεις προς τα κράτη μέλη. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2012) έχει δρομολογήσει μια σειρά πρωτοβουλιών που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς σύμφωνα με ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου: *«Δεν είναι αργά τα κράτη μέλη να μάθουν και να εστιάζουν στον τρόπο μεταβολής στη συμπεριφορά των ενηλίκων»*, διαμέσου της διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων *«τα κράτη μέλη πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας και το διδακτικό προσωπικό είναι αποτελεσματικές και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών»* (Spolar & Holford, 2014, p.4). Σημαντικό στόχο στην ατζέντα των 114 κρατών μελών της UNESCO αποτελεί η ουσιαστική αύξηση μέχρι το 2030, του αριθμού των νέων και των ενηλίκων που θα δραστηριοποιούνται ενεργά, συμπεριλαμβανομένης της απόκτησης τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων για την απασχόληση, για αξιοπρεπείς θέσεις εργασίας και για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας (Milana, Holford, Hodge, Waller & Webb, 2017).

Η εκπαίδευση ενηλίκων διέπεται από αρχές μάθησης, οι οποίες προκρίνουν την αξιοποίηση της εμπειρίας και της προϋπάρχουσας γνώσης, μέσω της προώθησης της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2008α· Rogers, 1999). Η Βιωματική προσέγγιση της μάθησης διαμορφώνει ένα καινούριο πλαίσιο στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη της μαθησιακής διεργασίας, με στοχευμένη μεθοδολογία και εκπαιδευτικές τεχνικές που έχουν υποκαταστήσει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Παπασταμάτης, Βαλκάνος, Πανιτσίδου, Ζαρίφης, 2010).

Παράλληλα, οι δημογραφικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις προκαλούν αυξανόμενη ζήτηση για ευκαιρίες μάθησης σε ενήλικες, άνδρες και γυναίκες, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια εκφράζουν έντονο ενδιαφέρον για σπουδές σε ειδικότητες που προσφέρονται από τα Ινστιτούτα επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK). Η ανάγκη για βαθύτερη γνώση και εμπειρία μπορεί να ικανοποιηθεί με την αύξηση της πρόσβασης των ενηλίκων σε μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης, σχετικά με την ποιοτική μεθοδολογία βιωματικής εκπαίδευσης.

Το θεωρητικό υπόβαθρο που στοιχειοθετούν οι θέσεις και το έργο σπουδαίων στοχαστών για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη βιωματική μάθηση (Dewey, 1986· Kolb, 2014· Mezirow, 2000) καθώς και η αναγκαιότητα για προώθηση της Δια Βίου εκπαίδευσης, όπως ανακύπτει από τις εκθέσεις και τις συστάσεις των ευρωπαϊκών θεσμών, γεννούν ένα πρόσφορο πεδίο μελέτης, για το οποίο στην Ελλάδα δεν έχουν υλοποιηθεί επαρκείς εμπειρικές έρευνες. Διαφαίνεται ότι το ζήτημα της βιωματικής και ολιστικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και οι παράγοντες αποτελεσματικής εφαρμογής βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων, απασχολούν ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού κλάδου, στοιχείο εμφανές στην προβληματική, αλλά και την πρακτική πολλών παιδαγωγών και ερευνητών.

Σε αυτό το πλαίσιο εδράζεται η σημασία και η αναγκαιότητα σχεδιασμού και εκπόνησης της ανά χείρας ερευνητικής εργασίας, η οποία εντάσσεται στα πεδία των κοινωνικών επιστημών και της εκπαίδευσης.

Σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη της βιωματικής μάθησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Συγκεκριμένα, αφού αποτυπώνεται το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της βιωματικής μάθησης, καθώς και οι σχετικές μελέτες που έχουν υλοποιηθεί, α) εξετάζεται ο ρόλος της βιωματικής μάθησης και η συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία, β) αναζητούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων βιωματικών δράσεων στο χώρο των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και γ) διερευνώνται οι συνθήκες υλοποίησης της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και οι πιθανοί περιορισμοί στην άρτια και απρόσκοπτη εφαρμογή της.

Η εργασία αποτελείται από δύο κύρια μέρη: το *θεωρητικό πλαίσιο* που διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια, όπου παρουσιάζεται η θεωρητική θεμελίωση του προς διερεύνηση ζητήματος και το *ερευνητικό μέρος* που αναπτύσσεται σε τέσσερα κεφάλαια και περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίησης της ποσοτικής έρευνας.

Συγκεκριμένα στο *πρώτο* κεφάλαιο αποτυπώνεται το ζήτημα της εκπαίδευσης ενηλίκων και επιχειρείται αποσαφήνιση βασικών εννοιών. Περιγράφονται οι θεωρίες μάθησης που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων, το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και τέλος αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Στο *δεύτερο* κεφάλαιο στο περιγράφεται η έννοια της βιωματικής μάθησης, οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές σχεδιασμού βιωματικών δράσεων και τα διδακτικά μοντέλα αξιοποίησής τους. Παρουσιάζονται οι βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και τα πεδία εφαρμογής της βιωματικής μάθησης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Το *τρίτο* και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της μελέτης εστιάζει στην ανασκόπηση εμπειρικών μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τη σημασία και το ρόλο της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, τους παράγοντες αποτελεσματικότητάς της, το ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, τη δυναμική της ομάδας, καθώς επίσης και τους περιορισμούς που συναντώνται κατά την εφαρμογή των βιωματικών δράσεων.

Το *τέταρτο* κεφάλαιο ουσιαστικά μας εισάγει στο δεύτερο μέρος της εργασίας - την εμπειρική μελέτη - και αφορά τον προσδιορισμό της έρευνας, τη διατύπωση του σκοπού, των επιμέρους στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο *πέμπτο* κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφεται το εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων - το ερωτηματολόγιο, η μέθοδος δειγματοληψίας, η διαδικασία πρόσβασης στο δείγμα, ο πληθυσμός και οι τεχνικές ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Επισημαίνονται ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας και εντοπίζονται ορισμένοι περιορισμοί στις οποίους πιθανόν εμπίπτει.

Στο *έκτο* κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την υλοποίηση της έρευνας, τα οποία αποτυπώνονται ανά θεματικό άξονα, συνάρτηση των ερευνητικών ερωτημάτων στα οποία καλούνται να δώσουν απάντηση.

Το *έβδομο* κεφάλαιο περιλαμβάνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, αναδεικνύεται η σημασία τους και αποτυπώνονται ορισμένες συμπερασματικές επισημάνσεις και προτάσεις σχετικά με μελλοντικές έρευνες.

Ακολουθεί ένας σύντομος επίλογος και η εργασία ουσιαστικά ολοκληρώνεται με την παράθεση των πηγών και της βιβλιογραφίας, καθώς επίσης και σχετικού παραρτήματος στο οποίο παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ευρύς όρος που εμπεριέχει πολύ περισσότερα από την διαφοροποιημένη εκπαίδευση ατόμων που είναι ενήλικα. Θεμελιώνεται από μια σειρά θεωριών και εντάσσεται πλέον σε ένα Θεσμικό πλαίσιο, αναγνωρισμένο και κοινό για όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Συνιστά είναι ένα ευρύ πεδίο που περικλείει επιστημονική έρευνα, ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, ειδικό σχεδιασμό και υλικοτεχνικούς πόρους, δημιουργώντας προκλήσεις για τις κυβερνήσεις, οι οποίες συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο την οικονομική και κοινωνική της διάσταση (Foley, 2020). Η κατανόηση του όρου της εκπαίδευσης ενηλίκων, απαιτεί την αποσαφήνιση των εννοιών και του περιεχομένου της, την ανάδειξη των σχετικών θεωριών μάθησης, αλλά και του θεσμικού πλαισίου όπου εντάσσεται στη χώρα μας.

1.1. Ορισμός, αποσαφήνιση εννοιών

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δια βίου μάθηση, καθώς άτομα που είναι ενήλικα συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες ή να επικαιροποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες (Rogers, 1998). Το κριτήριο της ενηλικίωσης δεν είναι σταθερό και ίδιο σε όλες τις κοινωνίες, αλλά ούτε σε όλες τις εποχές. Ο όρος της ενηλικιότητας σύμφωνα με τον Jarvis θα μπορούσε να αποδοθεί σε ένα άτομο όταν αυτό αντιμετωπίζεται από τους άλλους ανθρώπους ως κοινωνικά ώριμο και θεωρείται ότι διαθέτει όλες τις ικανότητες, τα στοιχεία και τις δεξιότητες που του επιτρέπουν να ανταποκρίνεται σε αυτόν το χαρακτηρισμό (Κόκκος, 2005). Ανάλογη είναι και η τοποθέτηση του Knowles, ο οποίος θεωρεί ως βασική προϋπόθεση για να λογίζεται κάποιος ενήλικος, το να

εκδηλώνει ανάλογη συμπεριφορά, να δρα δηλαδή ως ενήλικος και να αντιλαμβάνεται το ίδιο τον εαυτό του ως τέτοιο. Η ενηλικιότητα δηλαδή είναι συγκερασμός της επίγνωσης που έχουν τα ίδια τα άτομα για τον εαυτό τους αλλά και της αντίληψης των άλλων για αυτά, μέσα από τα κριτήρια που θέτει η εκάστοτε κοινωνία (Jarvis 2004)

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι όρος ενήλικας είναι έννοια πολυσύνθετη, όπου η ηλικία δεν μπορεί να αποτελέσει το μόνο τεκμήριό της, καθώς διαφέρει ανά εποχή και κοινωνία. Ενήλικας είναι το άτομο που αναπτύσσει και αξιοποιεί τις ικανότητές του, διαθέτει αυτονομία, δύναται να λαμβάνει υπεύθυνες αποφάσεις και ν' αυτοπροσδιορίζεται σχετικά με την ταυτότητά του και τους ατομικούς και κοινωνικούς του ρόλους. Η ενηλικίωση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία αλλά εξαρτάται από τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, το επίπεδο νοητικών λειτουργιών και τον βαθμό ωρίμανσης ενός ατόμου, σε συνάρτηση με το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει και αλληλοεπιδρά.

Η Δια Βίου Εκπαίδευση αποτελεί ένα ευρύτερο πεδίο από αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων που εμπερικλείει όλους τους τύπους εκπαίδευσης τυπική, μη τυπική και άτυπη. Συνιστά μία συνεχή διαδικασία, η οποία ξεκινά από τη γέννηση του ατόμου και συνεχίζεται κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής του, με σκοπό την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Εμφανίζει μεγάλη ποικιλομορφία ως προς το χώρο και το χρόνο υλοποίησης της, τα μαθησιακά αντικείμενα και τις τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιούνται και βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες ζουν τα άτομα που συμμετέχουν σ' αυτή (Κάραλης, 2003). Η Δια Βίου Εκπαίδευση εκφράζεται από ένα θεσμικό Πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει τις διαδικασίες, τα μέσα εφαρμογής και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί μία πιο προσωπική/εσωτερική διαδικασία, όπου το άτομο αναλαμβάνει την πρωτοβουλία προκειμένου να συμμετέχει σε αυτές τις συλλογικές ή ατομικές διαδικασίες μάθησης.

Η εκπαίδευση ενηλίκων από την άλλη αποτελεί μια πιο σαφή έννοια, καθώς εμπεριέχει μία συγκεκριμένη ηλικιακή διάσταση. Συνίσταται στην αξιοποίηση εμπειριών, στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών από τα ενήλικα άτομα. Παρέχεται μέσω ενός ευρύ φάσματος οργανωμένων δραστηριοτήτων, από πληθώρα οργανισμών ή φορέων, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων κατά περίπτωση εκπαιδευτικών στόχων. Σύμφωνα με σχετικό ορισμό του ΟΟΣΑ «εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά οποιαδήποτε

μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα, το οποίο είναι μεθοδικά σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες κατάρτισης των ατόμων και μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής τους» (Κόκκος, 2005).

Περισσότερο σύνθετος όρος είναι αυτός της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, που χρησιμοποιείται προκειμένου να εκφράσει μία πιο ουσιαστική σύνδεση των εκάστοτε οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενήλικους σε συνάρτηση με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική τους εξέλιξη και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Σύμφωνα με τον ορισμό του Cedefop (2014) η επαγγελματική κατάρτιση αφορά το κομμάτι της εκπαίδευσης που παρέχει ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες προσδίδουν επαγγελματική επάρκεια στον εκπαιδευόμενο. Στην επαγγελματική κατάρτιση φαίνεται ότι το κριτήριο της ενηλικιότητας δεν αποτελεί βασικό παράγοντα προκειμένου μία δραστηριότητα να θεωρηθεί ότι εντάσσεται σε αυτή, σε αντίθεση με την εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία αναφέρεται αποκλειστικά σε ενήλικες εκπαιδευόμενους.

1.2. Θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η μάθηση αποτελεί μια συνθέτη διαδικασία που περικλείει πληθώρα διεργασιών τόσο σε βιολογικό, όσο και σε πνευματικό επίπεδο. Ως βιολογική διαδικασία, είναι εμφανής στους ανθρώπους αλλά και στα ζώα, ως αποτέλεσμα εξάσκησης για επιβίωση, επανάληψης ενεργειών και μίμησης συμπεριφορών. Ως πνευματική διαδικασία η μάθηση παρατηρείται μόνο στον άνθρωπο, δεν πραγματοποιείται ακούσια αλλά κατευθύνεται από τον ίδιο και εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του. Η μάθηση είναι δύσκολο να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί πλήρως και κατά τρόπο παραδεκτό από όλους, καθώς μόνο τα αποτελέσματά της είναι παρατηρήσιμα (Κορομπίλη & Τόγια, 2015, σ.16). Οι διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τη μάθηση και ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων συνιστούν επιστημονικές απόψεις και υποθέσεις που απορρέουν από την μελέτη των αποτελεσμάτων της.

1.2.1. Μαθαίνοντας μέσα από πράξεις, Dewey

Ο Dewey είναι βασικός εκφραστής της θεωρίας του πραγματισμού, σύμφωνα με την οποία δεν μπορεί να υπάρξει καμία σκέψη ή θεωρία χωρίς αυτή να δοκιμαστεί στην πράξη και να

διαπιστωθεί η επίδρασή της στις συνήθειες και την πραγματικότητα που βιώνουν οι άνθρωποι. Θεωρεί ότι η εμπειρία δύναται να περικλείει πολλές αντικειμενικές μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων και του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Miettinen, 2000).

Η επαναστατική του άποψη για τη δομή της γνώσης, ως δράσης, συνιστά μεταβολή του παλιού στατικού και αμετάβλητου μαθησιακού συστήματος προς νέους τρόπους μάθησης. Σύμφωνα με αυτούς, η θεωρητική σκέψη μπορεί να ενεργοποιηθεί μέσω διαδικασιών βίωσης και επικοινωνίας και να πραγματωθεί μέσα από την υλοποίηση ερευνητικών δράσεων. Ο πραγματισμός έχει σημαντική επίδραση σε κάθε μορφής μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα στην εκπαίδευση, η οποία σε μεγάλο βαθμό στηρίζεται και προάγεται μέσω της έρευνας (Riga, 2020). Ο Dewey υποστηρίζει πως σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την πρόοδο βάσει της αξιοποίησης εκπαιδευτικών και επιστημονικών μεθόδων που βασίζονται στην Ελευθερία έκφρασης και στην ανάληψη πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευόμενο. Δίνεται έμφαση στην ποιότητα της γνώσης και όχι στην ποσότητα, καθώς μεγαλύτερη αξία αποδίδεται στη δυνατότητα των μαθητών να λειτουργούν ελεύθερα, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή τους, σε λιγότερο αυστηρά και προκαθορισμένα πλαίσια.

Σύμφωνα με τον Boyles (2020), ο Dewey επισημαίνει ότι οι άνθρωποι πρέπει ν' αντιμετωπίζουν κάθε πιθανό εμπόδιο ως ερέθισμα για αλλαγή, για αναζήτηση νέων λύσεων, συνεπώς σαν μια κατάσταση που οδηγεί σε πρόοδο. Η προσαρμογή σε νέες καταστάσεις είναι μια συνεχής διαδικασία, καθώς κάθε αλλαγή απαιτεί χρόνο προκειμένου να υπάρξει επικοδομητική προσαρμογή του οργανισμού στο περιβάλλον.

1.2.2. Η μάθηση μέσω κοινωνικής εμπειρίας, Jarvis

Το θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξε ο Jarvis αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται άμεσα με την κοινωνική εμπειρία, καθώς αναγνωρίζει ότι η μαθησιακή διεργασία εκκινείται από το σημείο όπου ένα άτομο έρχεται σε επαφή με την κοινωνία. Ο Jarvis (1995) κατηγοριοποίησε τη μάθηση των ενηλίκων σε στοχαστική (reflective) και μη στοχαστική (non reflective), αλλά και μια επιπλέον κατηγορία που την αποκαλεί μη μάθηση, κατά την οποία δεν οδηγούν όλες οι εμπειρίες σε μάθηση ειδικότερα αν εμπεριέχουν φόβο, υπεροψία ή υποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας. Η στοχαστική μάθηση προάγει την κριτική σκέψη και συμβάλει στην ανάπτυξη της

δημιουργικότητας των εκπαιδευομένων, αντίθετα με την μη στοχαστική μάθηση, η οποία συνίσταται σε απλή αποδοχή γνωστικών στοιχείων και την προσπάθεια στείρας απομνημόνευσης αυτών. Η ουσιαστική μάθηση (στοχαστική) θεωρείται αποτέλεσμα επεξεργασίας ποικίλων εξωτερικών ερεθισμάτων και υπαγορεύεται από τη συμμετοχή του ατόμου στα κοινωνικά δράματα (Pieris, 2018).

Κατανοώντας τον τρόπο που λειτουργούν αυτές οι διεργασίες, γίνεται αντιληπτός ο λόγος που η δια βίου μάθηση αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι ολόκληρης της ζωής ενός ατόμου, καθώς η μάθηση είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη ανάπτυξη. Συνεπώς το άτομο είναι ένα αμάλγαμα από επιμέρους γνώσεις, ενώ η εμπειρία είναι το προσωπικό βίωμα του ατόμου όταν ο εσωτερικός του κόσμος συναντά τα εξωτερικά ερεθίσματα (Jarvis, 2006).

1.2.3. Η ανακαλυπτική μάθηση, Bruner

Η ανακαλυπτική μάθηση είναι μια παιδαγωγική στρατηγική, κατά την οποία οι μαθητευόμενοι δεν αντιμετωπίζουν το μαθησιακό αντικείμενο ως ολότητα, αλλά εξετάζουν τα επιμέρους στοιχεία του κλιμακωτά, δημιουργώντας μια δομημένη εμπειρία που έχει ως αποτέλεσμα τη μάθηση. Αυτή η επαγωγική διεργασία (Johnson, 2017) απαιτεί μεν προσεκτικό σχεδιασμό, όμως διευκολύνει την μεταφορά και τη διατήρηση της αποκτώμενης γνώσης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner αυτή η διαρκής προσπάθεια οικοδόμησης νέων γνώσεων εδράζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου και στη έμφυτη ροπή του να νοηματοδοτήσει όλα όσα το περιβάλλουν. Για να το πετύχει αυτό ο ανθρώπινος εγκέφαλος δημιουργεί μια σειρά από μαθησιακές εμπειρίες τις οποίες ταξινομεί σε επαναλαμβανόμενα μοτίβα (Ozdem-Yilmaz & Bilican, 2020). Για το λόγο αυτό τόσο οι δεξιότητες όσο και οι έννοιες πρέπει να διδάσκονται αρχικά σε απλοϊκή μορφή και στη συνέχεια μπορούν να εισάγονται πιο πολύπλοκα μαθησιακά στοιχεία και έννοιες.

Ο Bruner αναγνωρίζει δύο τύπους ανακαλυπτικής μάθησης: την ανοιχτή και την καθοδηγούμενη, οι οποίες δύναται να επηρεάσουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Alfieri, Brooks, Aldrich, & Tenenbaum, 2011). Στην ανοιχτή μάθηση οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν μόνοι τους όλες τις πρωτοβουλίες και τις αποφάσεις και η συμβολή του εκπαιδευτή είναι ελάχιστη ή και ανύπαρκτη. Από την άλλη, η διαδικασία της καθοδηγούμενης ανακάλυψης

προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να οικοδομήσουν την γνώση κάτω από την καθοδήγηση του εκπαιδευτή. Πρόκειται για μια διαδικασία που ενώ φαίνεται πως συνάδει άρτια με τον τρόπο που σκέπτονται και μαθαίνουν τα παιδιά, δύναται ωστόσο να λειτουργήσει και ως παιδαγωγική στρατηγική στην διδασκαλία των ενήλικων εκπαιδευόμενων και την βελτίωση του επιπέδου κινητοποίησης τους.

1.2.4. Η κριτική παιδαγωγική, Freire

Στόχος της μάθησης, σύμφωνα με τον Freire, είναι να οδηγεί τα άτομα στη χειραφέτηση και κατά συνέπεια στην αλλαγή των κοινωνικών δομών. Μέσω της μόρφωσης αποκτούν εφόδια και γνώσεις για ν' αναγνωρίζουν τους παράγοντες που δρουν περιοριστικά ή καταπιεστικά στη ζωή τους. Συνάμα αναπτύσσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αγωνιστούν για να αλλάξουν αυτή τη δυσχερή πραγματικότητα και να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσης τους (Darder, 2017). Παράλληλα, υποστήριζε ότι η πραγματική εκπαίδευση μπορεί να πραγματωθεί διαμέσου του διαλόγου και της επικοινωνίας, στοιχεία που την καθιστούν πράξη ελευθερίας και της προσδίδουν έναν χαρακτήρα απελευθέρωσης. Ο διάλογος γίνεται το μέσο για οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, αποκτώντας εξανθρωπιστική δράση και επηρεάζοντας την συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο η δύναμη του διαλόγου χάνει την ισχύ της όταν χρησιμοποιείται σε θεωρητική μορφή, ως απλές σκέψεις και φιλοσοφίες. Απαιτείται σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική, ώστε να καλλιεργηθεί και να προαχθεί η κριτική συνείδηση τόσο από τους εκπαιδευτές, όσο και στους εκπαιδευόμενους (Freire, 2018:87).

Η εκπαίδευση μπορεί να αντλεί τη δύναμή της στην αγάπη, την ταπεινότητα, το χιούμορ, τη σιωπή, την κριτική σκέψη και την πίστη. Όταν υπάρχει αγάπη και αποδοχή προωθείται ο αληθινός διάλογος και η ειλικρινής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Η ταπεινότητα επίσης συμβάλλει στην αποφυγή συγκρούσεων μέσα στην ομάδα και στην καλλιέργεια αισθήματος σεβασμού. Η γνήσια διδασκαλία πρέπει να είναι το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, εμπλουτισμένη με χιούμορ – ένα στοιχείο που απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες και προσοχή στον τρόπο χρήσης του. Επιπλέον, πρέπει να αξιοποιούνται τα ποιοτικά στοιχεία της σιωπής, η οποία προσφέρεται για την αναζήτηση άλλων ανώτερων διαύλων επικοινωνίας, αλλά λειτουργεί και ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητευόμενων. Τέλος οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες

και τις επιλογές των εκπαιδευόμενων και μέσα από δημοκρατικές πρακτικές να τους βοηθήσουν να γίνουν πληρέστεροι και πιο ευτυχισμένοι άνθρωποι (Shih, 2018).

1.2.5. Η μετασχηματίζουσα Μάθηση, Mezirow

Ο μετασχηματισμός για το Mezirow είναι ένας εσωτερικός μηχανισμός που ενεργοποιείται όταν βιώνουμε μια εμπειρία την οποία αδυνατούμε να κατανοήσουμε και να εκλογικεύσουμε. Το άτομο είτε απορρίπτει αυτή την εμπειρία, είτε προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κατάλληλο πλαίσιο ώστε να την μετατρέψει και στη συνέχεια να την αφομοιώσει. Ο Mezirow υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις των ανθρώπων εμφανίζονται περισσότερο ευμετάβλητες σε αντίθεση με τις συνήθειες που δύσκολα αλλάζουν. Εντοπίζει έξι τύπους συνθηκών οι οποίες δεν είναι ευδιάκριτες, αλλά αλληλεπικαλυπτόμενες και αλληλεξαρτώμενες. Τέτοιες συνθήκες συνιστούν οι εσωτερικές γνώσεις του ατόμου, η χρήση της γλώσσας και των κοινωνικών κανόνων, η ψυχολογική ιδιοσυγκρασία του, το σύστημα αξιών του, οι φιλοσοφικές και θρησκευτικές του πεποιθήσεις και η καλαισθησία (Anand, Anand, Welch, Marsick & Langer, 2020).

Αναφορικά με τη θεωρία του μετασχηματισμού, η φύση της μάθησης των ενηλίκων προϋποθέτει ένα πλαίσιο ιδανικών συνθηκών για την αποτελεσματική και ουσιαστική υλοποίησή της. Είναι ωστόσο πολύ δύσκολο να προσδιοριστούν και να αποτυπωθούν με ακρίβεια αυτές οι συνθήκες που προάγουν τη διαδικασία της μεταμορφωτικής μάθησης. Η κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης και της αξίας της εκπαίδευσης ενηλίκων επιβαρύνει τον εκπαιδευτή με την υποχρέωση για την επιλογή των πλέον κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες μπορούν να υπερνικήσουν κάθε πολιτιστικό ή κοινωνικό στοιχείο που στρεβλώνει ή περιορίζει τη μάθηση ενηλίκων. (Mezirow, 1997)

Αυτές οι πρακτικές δύνανται να συμβάλουν ώστε οι εκπαιδευόμενοι να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και το διάλογο, ώστε αποκτήσουν μια πιο σφαιρική και πιο ουσιαστική εικόνα του εαυτού τους, αλλά και του κόσμου που τους περιβάλλει. Σύμφωνα με τον Baumgartner (2019) υπάρχουν έξι παράγοντες που προάγουν τη μετασχηματιστική μάθηση: η ατομική εμπειρία, η κριτική σκέψη, ο διάλογος, η θεώρηση της μετασχηματιστικής μάθησης ως μια ολιστική εμπειρία, η αναγνώριση της σπουδαιότητας των κοινωνικών επιρροών και η αξία της αυθεντικότητας. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προωθήσουν τη μετασχηματιστική μάθηση

μπορούν να υιοθετούν μορφές διαλεκτικής διδασκαλίας και διαδραστικές τεχνικές όπως παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, μελέτες περίπτωσης κ.α., ενθαρρύνοντας την ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων.

1.2.6. Η πλαισιωμένη μάθηση, Lave & Wenger

Οι εμπειρικές και θεωρητικές εξελίξεις στις εκπαιδευτικές επιστήμες έχουν οδηγήσει στην εμφάνιση της πλαισιωμένης γνώσης, η οποία υποθέτει ότι η γνώση είναι ουσιαστικά μια κοινωνική διεργασία ή οποία διαμοιράζεται στα μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας και δύναται να αναζητηθεί τόσο στο κοινωνικό, πολιτιστικό, αλλά και φυσικό περιβάλλον. Οι Lave & Wenger (1991) στην θεωρία τους προσδίδουν στη μάθηση τη διάσταση της κοινωνικής πρακτικής, όπου το άτομο δρα ως ενεργός συμμετέχοντας στις πρακτικές των κοινωνικών κοινοτήτων, μέσα στις οποίες οικοδομεί την ταυτότητά του. Τέτοιες κοινότητες πρακτικής προϋποθέτουν τα άτομα να έχουν κοινό ενδιαφέρον για κάποιο ζήτημα ή ένα θεματικό πεδίο, να συνεργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα πάνω σε αυτό, να μοιράζονται ιδέες και στρατηγικές, να μεθοδεύουν λύσεις και να παράγουν νέα γνώση. Η οικοδόμηση της γνώσης γίνεται μέσω ποικίλων τεχνικών, όπως: επίλυση προβλημάτων, αναζήτηση πληροφοριών και εμπειριών, επαναχρησιμοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης ή δεδομένων, κατάλληλος συντονισμός και συνεργατική δράση.

Η εσωτερική έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου να αποκτήσει υπόσταση μέσα στην κοινότητα πρακτικής που συμμετέχει αποτελεί την κινητήρια δύναμη για μάθηση. Επιπλέον, η επίδραση των θετικών προτύπων – ανθρώπων με δεξιότητες και καθολική αποδοχή στην κοινότητα – οδηγούν τ' άλλα άτομα να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να αποκτήσουν ανάλογες δεξιότητες, ώστε να εδραιώσουν μια πιο ισχυρή παρουσία στην κοινότητα. Σημαντικός είναι ο ρόλος του συντονιστή - εκπαιδευτή στην διαχείριση της κοινότητας, ο οποίος αξιοποιεί για την προαγωγή της μάθησης έξι τεχνικές: μοντελοποίηση, καθοδήγηση, ιεράρχηση, παρατήρηση, προβληματισμό και εξερεύνηση (Cakmakci, Aydeniz, Brown & Makokha, 2020).

1.2.7. Η προσωποκεντρική προσέγγιση, Carl Rogers

Ο *Carl Rogers* υποστηρίζει μία προσωποκεντρική προσέγγιση η οποία αναπτύχθηκε αρχικά στο χώρο της ψυχολογίας. Μετέπειτα την προσαρμόζει στο χώρο της εκπαίδευσης, φέρνοντας τον μαθητή στο προσκήνιο σε αντίθεση με την προϋπάρχουσα αυταρχική εκπαίδευση στην οποία επικρατούσε ο ρόλος του δασκάλου-αυθεντία. Υποστηρίζει ότι ο στόχος της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η δημιουργία ατόμων ικανών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα σε ένα κλίμα ελεύθερης έκφρασης, το οποίο τους επιτρέπει να προσαρμόζονται στις εκάστοτε περιστάσεις (Gatongi, 2007). Πρέπει να αξιοποιείται η έμφυτη ροπή που διαθέτουν οι άνθρωποι να προσπαθούν να κατανοήσουν τα πράγματα που συμβαίνουν γύρω τους και να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις και απαντήσεις.

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία (Asprey, 2020), ο εκπαιδευτής οφείλει να οικοδομήσει μία διαπροσωπική επικοινωνία, καλλιεργώντας ένα κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού και των εκπαιδευόμενων. Σημαντική παράμετρος είναι η αποδοχή των απόψεών και των συναισθημάτων τους, αποφεύγοντας την προσωπική κριτική. Μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον συνεχούς ενθάρρυνσης οι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται, ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν δράση και να εκφράζουν ελεύθερα και αβίαστα τα συναισθήματά τους και να τοποθετούνται με αυτοπεποίθηση, προτείνοντας λύσεις για τα ζητήματα που τους απασχολούν.

Η αποτελεσματική εφαρμογή της προσωποκεντρικής θεωρίας εξαρτάται από τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος, τον υπεύθυνο σχεδιασμό και προγραμματισμό από την πλευρά του εκπαιδευτή, την σε βάθος διερεύνηση του προβλήματος που πρόκειται να μελετηθεί, τη δημιουργία μιας εμπειριστατωμένης και ολοκληρωμένης εικόνας για αυτό που μελετάται και τέλος την μεθοδική σύνθεση όλων των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών, προκειμένου να καταφέρουμε να επιτύχουμε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Ακολουθώντας όλα τα στάδια ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να αναλάβει δράση, έχοντας εμπιστοσύνη στις δεξιότητες και στις ικανότητές του, χωρίς την ανάγκη λήψης εξωτερική ανταμοιβής. Η μάθηση διενεργείται με κινητήριο δύναμη την εσωτερική ικανοποίηση, την αποδοχή και το ουσιαστικό ενδιαφέρον. Ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο, διευκολύνοντας τους μαθητές στην αναζήτηση πηγών μάθησης και παρουσιάζοντας τις διαθέσιμες επιλογές, όπου οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί οι οποίοι θα επιλέξουν πώς και με τι τρόπο θα δραστηριοποιηθούν (Murphy & Joseph, 2019).

1.3. Το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί νομοθετικές προσπάθειες προκειμένου να ρυθμιστούν τα ζητήματα που απασχολούν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) στη χώρα μας. Το 2003 ψηφίστηκε ο νόμος 3191, ο οποίος ρύθμιζε ζητήματα που αφορούσαν τη σύνδεση της ΕΕΚ με την απασχόληση. Ακολούθησε λίγο αργότερα ο νόμος 3369/2005, που εστιάζόταν σε μια προσπάθεια συστηματοποίησης και ενδυνάμωσης της δια βίου μάθησης. Με το νόμο 4115/2013 ρυθμίζεται η οργάνωση και λειτουργία του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Το σημαντικότερο νομοθετικό εγχείρημα που ουσιαστικά διαμόρφωσε την πιο πρόσφατη δομή του συστήματος της ΕΕΚ των ενηλίκων είναι ο νόμος 4186/2013, ο οποίος αναφέρεται στην αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και περιλαμβάνει ορισμένες τροπολογίες για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (CEDEFOP, 2014). Σύμφωνα με το νόμο αυτό επιχειρείται το άνοιγμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προς την αγορά εργασίας και η σύνδεσή της με τους φορείς απασχόλησης, καθώς ρυθμίζονται σημαντικά θέματα που αφορούν την δια βίου μάθηση, την πρακτική άσκηση και τη μαθητεία.

Βάση του νόμου 4186/2013 η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική έως και την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή έως την αποφοίτηση από το γυμνάσιο. Μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση το άτομο μπορεί να επιλέξει να ακολουθήσει: α) αρχική επαγγελματική εκπαίδευση εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος των ΕΠΑΛ, που εντάσσονται στο δεύτερο κύκλο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή β) αρχική επαγγελματική κατάρτιση στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως είναι οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), τα κολέγια και τα ΙΕΚ. Καθοριστικό παράγοντα για τη στροφή των νέων προς την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί η προσπάθεια κατοχύρωσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων και της αντιστοίχισής των αποκτώμενων δεξιοτήτων τους με το εθνικό πλαίσιο προσόντων (CEDEFOP, 2014).

1.3.1. Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση συνιστά μια συνεχή διαδικασία, η οποία ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία έως και την ενηλικίωση. Ανάλογα με το πλαίσιο ανάπτυξής της, τις μεθόδους που υιοθετούνται και το περιεχόμενό της, διακρίνεται σε τρεις μορφές: (1) τυπική εκπαίδευση, (2) μη τυπική εκπαίδευση και (3) άτυπη εκπαίδευση.

Η *τυπική* εκπαίδευση παρέχεται συνήθως από επίσημες εκπαιδευτικές δομές, είναι συνεχόμενη και ιεραρχικά δομημένη και έως ένα επίπεδο υποχρεωτική για τους πολίτες μιας χώρας. Παρά το γεγονός ότι δεν διαθέτει αυστηρά προκαθορισμένα αποτελέσματα, οδηγεί σε πιστοποίηση, μέσω συγκεκριμένων αξιολογικών διαδικασιών. Η *μη τυπική* εκπαίδευση αποτελεί επίσης μία οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα παράλληλα ή και συμπληρωματικά με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά συνήθως δεν οδηγεί σε κάποιας μορφής πιστοποίηση. Η συμμετοχή σε αυτή είναι οικειοθελής και ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα στην *άτυπη* εκπαίδευση η μάθηση αποτελεί λιγότερο συνειδητή διαδικασία, κατά την οποία το άτομο καλλιεργεί αξίες και δεξιότητες όχι μεθοδευμένα, αλλά ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Moreland, 2019).

Αδυναμία της *τυπικής* εκπαίδευσης αποτελεί η έντονη εστίαση στην απόδοση παρά στη μάθηση και ο υποκειμενικός χαρακτήρας των διαδικασιών αξιολόγησης. Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης χρειάζεται να λειτουργεί συμπληρωματικά με τις άλλες μορφές εκπαίδευσης, καθώς δεν μπορεί αυτόνομα να καλύψει ολόκληρο το εύρος των εκπαιδευτικών αναγκών του ατόμου (Tudor, 2013). Στη *μη τυπική* εκπαίδευση, η μαθησιακή διαδικασία είναι μια διαδραστική και συνεργατική δραστηριότητα, όπου τα άτομα αλληλοεπιδρούν, με δική τους πρωτοβουλία, προκειμένου να επιτύχουν κάποιο στόχο. Η *άτυπη* εκπαίδευση από την άλλη δεν είναι πάντα ορατή, καθώς είναι προϊόν των εμπειριών του ατόμου, του οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο ζει, του τρόπου ζωής του, του κοινωνικού του δικτύου, των ΜΜΕ κ.α.

Καμία από τις τρεις αυτές μορφές δεν μπορεί να προκριθεί εναντι των υπολοίπων, καθώς όλες συμβάλουν στην συγκρότηση και την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Παρόλα αυτά, μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποια σημαντικά βήματα για την αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης στην Ευρώπη. Πολύ σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ανάπτυξη και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων, η δημιουργία Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (ΕΕΠ), αλλά και η αναγνώριση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτώνται

από την εκπαίδευση, οι οποίες αντιστοιχίζονται σε οκτώ κλιμακούμενα επίπεδα αναφοράς. Τα 8 επίπεδα του ΕΠΠ καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των προσόντων από την πρωτοβάθμια έως την ανώτατη εκπαίδευση (πίνακας 1). Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Πουλαστίδης & Μπάρλου, 2019). Τα μαθησιακά αποτελέσματα αντιστοιχίζονται στα προσόντα του αντίστοιχου επιπέδου.

Ο αρμόδιος φορέας που έχει επωμισθεί την δημιουργία και την απρόσκοπτη εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, καθώς και την αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Η ολοκλήρωση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, με την αναγνώριση των προσόντων που αποκτώνται από το σύνολο των διαδικασιών μάθησης (τυπική, μη τυπική, άτυπη), απαιτεί μεθοδικό σχεδιασμό και αξιόπιστες πρακτικές, προκειμένου να υπάρξει θεσμική θωράκιση της διαδικασίας, μέσα από τη δημιουργία ενός δημόσιου και κοινωνικού πλέγματος προστασίας (ΓΣΕΕ, 2018).

Πίνακας 1 - Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων

ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΘΝΙΚΟΥ & ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
1		ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	
2		ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	
3	ΠΤΥΧΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΕΠΙΠΕΔΟΥ 3		
4	ΠΤΥΧΙΟ ΕΠΑΣ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ (ΕΠΑΛ) ΕΠΙΠΕΔΟΥ 4 ΠΤΥΧΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΕΠΙΠΕΔΟΥ 4	ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 4	
5	ΠΤΥΧΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΕΠΙΠΕΔΟΥ 5 ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΕΠΙΠΕΔΟΥ 5 ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ (ΙΕΚ) ΜΕΤΑΔΕΥΤΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑ/ΠΤΥΧΙΟ ΑΝΩΤΕΡΑΣ ΣΧΟΛΗΣ		
6			ΠΤΥΧΙΟ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ/ΤΕΙ)
7			ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ
8			ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ

Πηγή: ΕΟΠΠΕΠ www.eoppep.gr

1.3.2. Ο θεσμός των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)

Σύμφωνα με το νόμο για τη Δια Βίου Μάθηση (Ν.3879/2010), ως επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και δύναται να οδηγήσει στην αναγνώριση και την πιστοποίηση των αποκτώμενων τυπικών προσόντων. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), δημόσια και ιδιωτικά, εντάσσονται στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση και απευθύνονται σε αποφοίτους του 2ου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δημόσια Ι.Ε.Κ. λειτουργούν υπό την εποπτεία α) του Υπουργείου Παιδείας και συγκεκριμένα του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., β) του Υπουργείου εργασίας, μέσω του Ο.Α.Ε.Δ., γ) του Υπουργείου Τουρισμού στα οποία οι ειδικότητες σχετίζονται κυρίως με τον κλάδο του τουρισμού και της εστίασης, δ) του Υπουργείου Υγείας, τα οποία αποτελούν παράρτημα του αντίστοιχου Δημοσίου Νοσοκομείου στο οποίο λειτουργούν και ε) του Ε.Κ.Α.Β. στα οποία λειτουργεί μόνο η ειδικότητα του Διασώστη – Πλήρωμα Ασθενοφόρου (Τσατσαρώνη, Κατσής, Σαρακινιώτη, Ματούση & Σαμαράς, 2013).

Τόσο στα δημόσια, όσο και στα ιδιωτικά ΙΕΚ, τα οποία διέπονται από το ίδιο κανονιστικό πλαίσιο σπουδών, προσφέρεται μεγάλη ποικιλία ειδικοτήτων. Σύμφωνα με τα οριζόμενα στον κανονισμό λειτουργίας των ΙΕΚ, η φοίτηση σε αυτά διαρκεί 5 εξάμηνα, εκ των οποίων τα 4 περιλαμβάνουν θεωρητική και εργαστηριακή κατάρτιση και το 5^ο αφορά στην πρακτική άσκηση στο χώρο εργασίας, διάρκειας 960 ωρών. Η επιλογή των σπουδαστών σε αυτές γίνεται με βάση το βαθμό του απολυτηρίου τους, την εργασιακή τους εμπειρία κι αλλά κοινωνικά κριτήρια (Κανονισμός λειτουργίας Δ.ΙΕΚ). Οι εκπαιδευτές, τόσο στα θεωρητικά όσο και στα εργαστηριακά μαθησιακά αντικείμενα, εργάζονται υπό το καθεστώς του ωρομίσθιου εκπαιδευτικού και επιλέγονται ύστερα από αξιολογική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο ειδικό μητρώο εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η ολοκλήρωση των 5 εξαμήνων κατάρτισης οδηγεί στη λήψη Βεβαίωσης Επαγγελματικής Κατάρτισης, που εξασφαλίζει στους καταρτιζόμενους τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε Εξετάσεις Πιστοποίησης Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, τις οποίες διοργανώνει ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) και περιλαμβάνουν θεωρητική και πρακτική δοκιμασία. Η επιτυχής συμμετοχή στις εξετάσεις του ΕΟΠΠΕΠ οδηγεί στην απόκτηση διπλώματος επιπέδου μεταδευτεροβάθμιας

επαγγελματικής κατάρτισης, το οποίο είναι αναγνωρισμένο, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης που χορηγείται στους αποφοίτους ΙΕΚ μετά από τη πιστοποίηση, αντιστοιχεί στο 5ο από τα 8 επίπεδα του εθνικού πλαισίου προσόντων (Ζήκος, 2019).

1.4. Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους τυπικούς (ανήλικους) μαθητές. Η προσέγγιση και η μελέτη αυτών των χαρακτηριστικών συμβάλει στον ορθό και αποτελεσματικό σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Πολλοί ερευνητές (Ho & Lim, 2020· Κόκκος, 2005:86· Malone, 2014· Polson, 1993) έχουν εστιάσει στην μελέτη των χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευόμενων, επισημαίνοντας ορισμένα από αυτά ως τα σημαντικότερα και περισσότερο κοινά στην πλειοψηφία των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατά βάση:

- ▶ Ωθούνται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Κίνητρα όπως η επιθυμία για μάθηση και αυτοβελτίωση, η ανάγκη για αποδοχή και ικανοποίηση σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, η βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης που απορρέει από την απόκτηση δεξιοτήτων.
- ▶ Διαθέτουν την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται και την ανάγκη να γνωρίζουν για ποιό λόγο χρειάζεται να μάθουν κάτι, πριν εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης. Επιδιώκουν να είναι όσο το δυνατόν αυτόνομοι και αναζητούν τη δυνατότητα ευελιξίας και επιλογών κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσής τους.
- ▶ Εισέρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, ο οποίοι συχνά είναι επαγγελματικοί ή σχετίζονται με την εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων, την προσωπική ανάπτυξη, την απόκτηση κύρους κ.α.
- ▶ Φέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, τόσο από τον εργασιακό τους βίο, όσο και από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως όφελος στην εκπαιδευτική διεργασία, καθώς οι προϋπάρχουσες εμπειρίες μπορούν να αξιοποιηθούν ως η βάση και αφετηρία οικοδόμησης της νέας μάθησης (Κόκκος, 2005:88). Μπορεί

όμως να έχει και αρνητική επίδραση, καθώς ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει ήδη διαμορφώσει τις στάσεις και αντιλήψεις του, που όταν είναι παγιωμένες ανακόπτουν την αποδοχή νέων γνώσεων και εμπειριών (Polson, 1993).

- ▶ Συγκροτούν ανομοιογενείς ομάδες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, σε αντίθεση με αυτές των ανήλικών μαθητών. Η ανομοιογένεια έγκειται στην ηλικία, στα βιώματα, την επαγγελματική εμπειρία, τα κίνητρα μάθησης, το εξελικτικό στάδιο ανάπτυξης κ.α.
- ▶ Φέρουν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους (εργαζόμενοι, γονείς κλπ.), που επηρεάζουν τον διαθέσιμο χρόνο και ενέργεια που μπορούν να διαθέσουν και να επενδύσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όπου συμμετέχουν.
- ▶ Έχουν αποκρυσταλλώσει τους πλέον αποδοτικούς για αυτούς τρόπους μάθησης, μέσα από πολλαπλά εκπαιδευτικά ερεθίσματα που έχουν λάβει κατά καιρούς, ώστε επιζητούν εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας που θα τους εξασφαλίζουν «ανοιχτό» πεδίο μάθησης και θα ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή (Ho & Lim, 2020). Για το λόγο αυτό συχνά αμφισβητούν το περιεχόμενο και τις μεθόδους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διεκδικώντας η διδακτέα ύλη να μην είναι τυποποιημένη, αλλά να προσαρμόζεται στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους.
- ▶ Εμφανίζουν συμπτώματα άγχους τα οποία συχνά είναι αποτέλεσμα της έλλειψης αυτοπεποίθησης, του φόβου αποτυχίας ή κριτικής από τους άλλους, της ανασφάλειας του αγνώστου και των καινοτόμων πρακτικών (ΤΠΕ), της έλλειψης ελεύθερου χρόνου κ.α. (Malone, 2014).
- ▶ Τέλος, ορισμένες φορές οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας ή απεμπολούν την ενηλικιότητα και εκδηλώνουν αρνητισμό και παθητικότητα. Οι συμπεριφορά αυτή συχνά οφείλεται στην κακή οργάνωση και την προχειρότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στις αυξημένες κοινωνικές υποχρεώσεις και ρόλους που έχουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και σε άλλους εσωτερικούς/ψυχολογικούς παράγοντες (παγιωμένες στάσεις και αξίες, κοινωνικά στερεότυπα κ.α.), (Κόκκος, 2005:86).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική μάθηση εστιάζεται στη αξιοποίηση της εμπειρίας στη μαθησιακή διαδικασία, προτείνοντας την ουσιαστική αναζήτηση νοήματος στα μαθησιακά αντικείμενα και όχι την απλή απομνημόνευση και μεταφορά στείρων πληροφοριών. Μέσω της αξιοποίησης βιωματικών δραστηριοτήτων επιδιώκεται η διανοητική και συναισθηματική ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου, ο οποίος διαμέσου μετασχηματιστικών διεργασιών δημιουργεί νέες μαθησιακές εμπειρίες. Ουσιώδη ρόλο στη διαδικασία της μάθησης παίζει η εμπειρία του ατόμου, τα βιώματά του και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που ανήκει.

Οι βιωματικές δράσεις δεν χαρακτηρίζονται από στασιμότητα και ακαμψία, όπως συμβαίνει συχνά στο πλαίσιο της τυπικής παραδοσιακής διδασκαλίας. Πρόκειται εκπαιδευτικές πρακτικές που αναπτύσσουν ποικιλία λειτουργιών, διαπνέονται από ευελιξία και ρευστότητα, καθώς διαφορετικοί άνθρωποι προσεγγίζουν με μοναδικό τρόπο ο καθ' ένας ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Αφιερώνουν διαφορετικό χρόνο σ' αυτό, το συσχετίζουν με το προσωπικό σύστημα ενδιαφερόντων τους και με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης ανασύρουν τις πλέον κατάλληλες εμπειρίες που έχουν θετική εκπαιδευτική αξία γι' αυτούς.

2.1. Παιδαγωγικές-Διδακτικές αρχές σχεδιασμού βιωματικών δράσεων.

Η αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων βιωματικών δράσεων εξαρτάται από το μεθοδολογικό σχεδιασμό, τα μέσα και τις συνθήκες υλοποίησης, την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτή, αλλά και από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2012), ο σχεδιασμός τους εδράζεται σε τέσσερις βασικές παιδαγωγικές-διδακτικές αρχές: την αρχή της βιωματικής μάθησης, την αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων, την αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την αρχή της συνεργατικής διερεύνησης.

2.1.1. Η αρχή της βιοματικής μάθησης

Η αρχή της βιοματικής μάθησης τοποθετεί τη μάθηση ως το προϊόν άμεσων εμπειριών, οι οποίες πρέπει επεξεργάζονται μεθοδικά για τον εντοπισμό τυχών συσχετίσεων με τη νέα γνώση, αλλά και για την επίτευξη αναστοχαστικής λειτουργίας, που είναι σημαντική για την εμπέδωσή της. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στην ένταση και στην επιμονή των εκπαιδευτών αναφορικά με την εφαρμογή της βιοματικής μάθησης. Ο υπερβάλλον ζήλος και η υπερφόρτωση των εκπαιδευομένων με πληθώρα εμπειριών και απαιτήσεων μπορεί να τους δημιουργήσει σύγχυση και κόπωση, μειώνοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα και το ζήλο τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ανάλυση και επεξεργασία των εμπειριών είναι πολύπλοκη διεργασία και δεν περιορίζεται στην απλή ανάκληση και περιγραφή τους. Στηρίζεται στην ικανοποίηση ορισμένων προϋποθέσεων για την επιτυχή υλοποίησή της: α) την οικοδόμηση νέων εμπειριών και τον εντοπισμό των προς διερεύνηση ζητημάτων, β) στη συστηματική παρατήρηση, τον εντοπισμό και την αποτύπωση των δεδομένων εκείνων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, γ) την κριτική αποτίμηση των δεδομένων συνάρτηση των σχέσεων τους με τους μαθησιακούς στόχους.

Επιπλέον, για να έχουν οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων αξία και υπόσταση πρέπει σύμφωνα με τους σύγχρονους παιδαγωγούς: α) να έχουν προσωπικό νόημα για τους μαθητές, β) να είναι συνεχείς, δηλαδή να εδράζονται σε προηγούμενες εμπειρίες, γ) να υπάρχουν διάλογοι επικοινωνίας και σύνδεσης τους με τις νέες μαθησιακές εμπειρίες, δ) να μελετώνται σε σχέση με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον όπου γεννήθηκαν και ε) να αποτελούν αντικείμενο ερευνητικής μελέτης και αναστοχασμού σε σχέση με τρία βασικά επίπεδα: (1) το άτομο σε σχέση με το προς διερεύνηση θέμα, (2) οι άλλοι και το προς διερεύνηση θέμα και (3) το θεσμικό πλαίσιο και το προς διερεύνηση θέμα (Ματσαγγούρας, 2012:23)

2.1.2. Η αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων

Η διεπιστημονική προσέγγιση των μαθησιακών αντικειμένων αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική πρακτική, καθώς εδράζεται στην σύνδεση περισσότερων από μιας οπτικών για ένα θέμα, με στόχο την πολύπλευρη μελέτη του και τον εμπλουτισμό της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Δεν πρόκειται για μία απλή προσέγγιση, όπου το ίδιο αντικείμενο διδάσκεται παράλληλα από πολλές διαφορετικές ειδικότητες. Οι διεπιστημονικές τεχνικές είναι κάτι πολύ περισσότερο, καθώς επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να δουν διαφορετικές προοπτικές, να εργαστούν σε ομάδες, να αναστοχαστούν με κριτική διάθεση, με στόχο τη σύνθεση της επιστημονικής γνώσης διαφορετικών κλάδων (Jones, 2010).

Μέσω της διεπιστημονικότητας παρέχονται στους εκπαιδευόμενους αλλά και στους εκπαιδευτές πολλαπλά οφέλη, που συνδέονται με την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων που προάγουν τη διά βίου μάθηση. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας, (2012:25), οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο λειτουργίας του φυσικού, του κοινωνικού, του τεχνολογικού και του εσωτερικού κόσμου. Επίσης αντιλαμβάνονται τον τόπο που μεταβάλλονται και αλληλοσυσχετίζονται οι διαφορετικοί αυτοί κόσμοι, τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε με αυτούς τους κόσμους και τον τρόπο που εσωτερικεύουμε και οικοδομούμε τη γνώση μας για αυτούς. Επιπρόσθετα, ενισχύεται η πολύπλευρη κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου και ενδυναμώνονται οι επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτών διαφορετικών ειδικοτήτων. Αδυναμία της διεπιστημονικής προσέγγισης αποτελεί η ενδεχόμενη σύγχυση κατά την επεξεργασία και αφομοίωση των πολυδιάστατων πληροφοριών, καθώς και η ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία προετοιμασίας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

2.1.3. Η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση κατά τη διάρκεια της οποίας οι διδάσκοντες επιλέγουν να εφαρμόσουν εναλλακτικές στρατηγικές, μέσα και ρυθμούς διδασκαλίας, απευθυνόμενοι σε μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Απαιτεί καλή οργάνωση και σχεδιασμό, συχνά κατόπιν διεπιστημονικής συνεργασίας με άλλες ειδικότητες. Έχει ως στόχο την ενεργοποίηση καθενός μαθητή ξεχωριστά, ώστε με ατομική προσπάθεια και εξατομικευμένη στήριξη να υπερσκελίσει κάθε δυσκολία και να επιτύχει την οικοδόμηση της νέας γνώσης (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020). Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης αποτελεί ο εντοπισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, των αναγκών, αλλά και των αδυναμιών του κάθε μαθητή, παράλληλα με την ικανότητα ανταπόκρισης των διδασκόντων στις απαιτήσεις αυτές, μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό και

δόμηση της διδασκαλίας, προκειμένου να εκπληρωθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Wenning & Vieyra, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν με πολλαπλούς τρόπους το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα λάβει χώρα η διδακτική διαδικασία, να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν το διδακτικό υλικό, καθώς και τα μέσα με τα οποία θα επικοινωνήσουν τη νέα γνώση προς τους μαθητές. Οι Βιωματικές Δράσεις παρέχουν ποικίλες δυνατότητες διαφοροποίησης, αναφορικά με τη δημιουργία ομοιογενών ομάδων βάση της μαθησιακής ετοιμότητας και ικανότητας, βάση του τύπου νοημοσύνης ή του στυλ μάθησης, βάση άλλων επιπρόσθετων δεξιοτήτων, ικανοτήτων ή εμπειριών των εκπαιδευόμενων (Ματσαγγούρας, 2012:26).

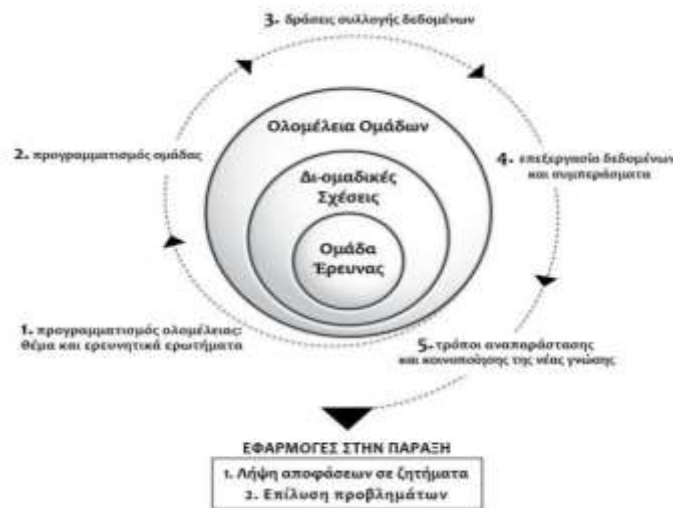
Στο διαφοροποιημένο αυτό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα μελετήσουν και να εστιάσουν στα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και την ετοιμότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, γεγονός που προσδίδει επιπλέον βαθμό δυσκολίας στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς απαιτείται αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η δυσκολία της μεθόδου θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή και ακόμα με καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές, όπως η συνδιδασκαλία (Heck & Bacharach, 2016), ειδικά σε αντικείμενα που απαιτούν βιωματική προσέγγιση.

Ωστόσο, όπως και στις προηγούμενες προσεγγίσεις, η υπερβολική παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στους εκπαιδευόμενους ή η λάθος χρήση των διδακτικών τεχνικών, μπορεί να επιφέρει προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προβλήματα όπως η εξάρτηση των μαθητών από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν ένα αίσθημα εκούσιας «αδυναμίας» όταν χρειάζεται να αντιμετωπίσουν οτιδήποτε καινούριο. Γι' αυτό οι εκπαιδευτές οφείλουν να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με προγραμματισμό και μεθοδικότητα, εγείροντας υψηλές προσδοκίες για επιτυχία, απ' όλους του μαθητές.

2.1.4. Η αρχή της συνεργατικής διερεύνησης.

Η μάθηση αν και συνιστά ατομικό επίτευγμα, συντελείται μέσα σε πλαίσιο αλληλεπικοινωνίας και συνεργασίας του ατόμου με άλλα άτομα. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2012:27), αυτή την διαπίστωση υποστηρίζει χαρακτηριστικά και ο Vygotsky στην θεωρία του σχετικά με τη

«Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», βάση της οποίας τα άτομα αλληλεπιδρώντας και συνεργαζόμενα ξεπερνούν τα ατομικά τους όρια σκέψης και δράσης και κάνουν το αρχικό βήμα προς επόμενο επίπεδο βελτίωσης, μέσω της υποστήριξης της ομάδας. Σε αυτό το ομαδικό πλαίσιο οικειοποιούνται και εμπεδώνουν τη νέα αποκτώμενη γνώση και την μετασχηματίζουν σε προσωπική δεξιότητα. Τα σημαντικότερα στάδια ανάπτυξης συνεργασίας περιλαμβάνουν: α) τη συνεργασία, τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών και δεδομένων, με στόχο την διαμόρφωση κοινής θέσης για το προς διερεύνηση θέμα, β) συζήτηση ανά 2 ή 3 άτομα και ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της έρευνας, με στόχο τον εντοπισμό των σημαντικότερων πτυχών της και γ) παρουσίαση, από κάθε ομάδα, των συμπερασμάτων και των πιθανών προτάσεων σε επίπεδο ολομέλειας και ανάπτυξη γενικότερου διαλόγου σχετικά με τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των ομάδων (Γράφημα 1).



Γράφημα 1 - Στάδια συνεργατικής διερεύνησης

Πηγή: Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. [Επιμορφωτικό Υλικό]. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 6/02/2012.

Σχετικά με το σχεδιασμό αποτελεσματικών συνεργατικών μαθησιακών περιβαλλόντων, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες και οι περιορισμοί των συνεργαζόμενων μελών της ομάδας. Απαιτούνται προσεκτικές και τεκμηριωμένες επιλογές στην οργάνωση της διδασκαλίας και τη σύνθεση των ομάδων, βάση ορισμένων κριτηρίων όπως: το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων (π.χ. αρχάριοι ή έμπειροι), τις απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου (π.χ. χαμηλή ή υψηλή πολυπλοκότητα), την σύνθεση της ομάδας (π.χ. ετερογενής ή ομοιογενής), τους

επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους (π.χ., τομείς μάθησης ειδικές γνώσεις ή διεπιστημονική μάθηση). (Kirschner, Sweller, Kirschner & Zambrano, 2018)

Σύμφωνα με τους Le, Janssen & Wubbels (2018), οι βασικότερες αδυναμίες της συνεργατικής προσέγγισης μπορούν να αναζητηθούν στην ποιότητα της συνεργασίας. Συχνά παρατηρείται έλλειψη συνεργατικών δεξιοτήτων, μειωμένη πειθαρχία και αδυναμία συμμόρφωσης με τις οδηγίες, εστιασμός στο αποτέλεσμα και στην προσωπική προβολή, με συνέπεια την παραμέληση του συνεργατικού πνεύματος και της αλληλοϋποστήριξης σε επίπεδο ομάδας.

2.2. Διδακτικά μοντέλα αξιοποίησης των βιωματικών δράσεων

Οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται το έργο των θεωρητικών της Βιωματικής μάθησης θεμελιώνονται βάση ορισμένων θέσεων, οι οποίες φαίνεται να είναι κοινά αποδεκτές απ' όλους. Όπως επισημαίνουν οι Kolb και Kolb (2008) οι θέσεις αυτές συγκλίνουν στις εξής παραδοχές:

1. Η μάθηση γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως διαδικασία, παρά ως αποτέλεσμα.
2. Η μάθηση αποτελεί μία συνεχή διαδικασία παραγωγής και οικοδόμησης της γνώσης.
3. Η μάθηση εμπεριέχει ένα συγκρουσιακό πνεύμα, με στόχο την κοινωνική προσαρμογή.
4. Η μάθηση συνιστά μια ολιστική διαδικασία προσαρμογής.
5. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος.

Βάση αυτών των θέσεων καλλιεργήθηκαν ορισμένα μοντέλα αξιοποίησης βιωματικών δράσεων, τα σημαντικότερα των οποίων είναι αυτά του Kolb και των Kalantzis και Cope.

2.2.1. Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης, Kolb

Σύμφωνα με τον Kolb (2014), κατά την εκπαιδευτική διεργασία ένας εκπαιδευόμενος κινείται μέσα σε ένα ελικοειδές άμεσων εμπειριών που οδηγούν στην παρατήρηση και τον στοχασμό της εμπειρίας. Οι εσωτερικές αυτές διεργασίες συνδέονται με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες και στη συνέχεια μετασχηματίζονται σε αφηρημένες έννοιες ή θεωρίες, δημιουργώντας νέες συνάψεις και νοήματα, προκειμένου να διερευνηθούν και να εφαρμοστούν σε νέα βάση.

Ο Kolb περιέγραψε τα τέσσερα στάδια του κύκλου της βιωματικής εκπαίδευσης ως:

1. Συγκεκριμένη Εμπειρία (Concrete Experience)

2. Αναστοχαστική Παρατήρηση (Reflective Observation)
3. Αφηρημένη Θεωρητική Σύλληψη (Abstract Conceptualization)
4. Ενεργός Πειραματισμός (Active Experimentation)

Η *Συγκεκριμένη Εμπειρία* στο στάδιο του κύκλου μάθησης εντοπίζεται στην προσωπική επαφή του ατόμου με το περιβάλλον. Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευόμενος εστιάζει και δρα περισσότερο με το συναίσθημα παρά με μια ορθολογική προσέγγιση των ζητημάτων που τον απασχολούν. Στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στηρίζεται στις ψυχικές - πνευματικές του ικανότητες και εμφανίζει ισχυρά στοιχεία ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στις εξωτερικές μεταβολές.

Κατά την *Αναστοχαστική Παρατήρηση* του κύκλου μάθησης, τ' άτομα επεξεργάζονται ιδέες και καταστάσεις, τις αναλύουν και τις ερμηνεύουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Κατά την εκπαιδευτική διεργασία, ο εκπαιδευόμενος βασίζεται στην υπομονή, την αντικειμενική κρίση και παραμένει επι το πλείστον παρατηρητής, χωρίς να προβαίνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Εξακολουθεί να στηρίζεται στις νοητικές του δυνατότητες και στα συναισθήματά του προκειμένου να διαμορφώσει άποψη.

Στο στάδιο της *Αφηρημένης Θεωρητικής Σύλληψης*, τη θέση των συναισθημάτων καταλαμβάνει η ανάπτυξη θεωριών και η χρησιμοποίηση της λογικής για την ερμηνεία και την κατανόηση των καταστάσεων. Ο εκπαιδευόμενος στηρίζεται στο μεθοδικό σχεδιασμό και στην κατάλληλη αξιοποίηση των θεωριών για την επίλυση των ζητημάτων που τον απασχολούν.

Κατά το στάδιο του *Ενεργού Πειραματισμού* η μάθηση γίνεται περισσότερο ενεργητική, λαμβάνει πιο ξεκάθαρη πειραματική μορφή και βασίζεται στη διάδραση με τις νέες καταστάσεις. Ο εκπαιδευόμενος υιοθετεί πρακτική προσέγγιση απέναντι στα πράγματα, δεν μένει απλός παρατηρητής των καταστάσεων, αλλά αναλαμβάνει ενεργό δράση και πασχίζει να διαπιστώσει τι είναι ωφέλιμο και αποδοτικό.

Στα παραπάνω τέσσερα στάδια του κύκλου μάθησης του Kolb εδράζεται η ανάπτυξη του μοντέλου των τύπων μάθησης. Μιλώντας για τύπους μάθησης ο Kolb εννοεί τον ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από την σύνδεση και αξιοποίηση διαφορετικών στοιχείων και χαρακτηριστικών (Kolb & Kolb, 2018). Συγκεκριμένα, αναγνωρίζει τέσσερις τύπους μάθησης:

1. Απόκλισης (αξιοποίηση συναισθήματος και παρατήρησης)
2. Αφομοίωσης (αξιοποίηση σκέψης και παρατήρησης)
3. Σύγκλισης (αξιοποίηση σκέψης και δράσης)
4. Διευκόλυνσης (αξιοποίηση συναισθήματος και δράσης)

Ο David Kolb επεσήμανε ότι η βιωματική μάθηση «είναι μια ολιστική διαδικασία», καθώς βασίζεται στο συγκερασμό της δυναμικής φύσης της εμπειρίας παράλληλα με την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στην οικοδόμηση της γνώσης.

2.2.2. Βιωματική μάθηση, Mary Kalantzis and Bill Cope

Οι Kalantzis & Cope (2005) ανέπτυξαν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο γνωστικών προσανατολισμών το οποίο συγκροτείται από τέσσερις διαδικασίες γνώσης: (1) της εμπειρίας, (2) της σύλληψης, (3) της ανάλυσης και (4) της εφαρμογής. Οι διαδικασίες αυτές δεν αναπτύσσονται απαραίτητα με την ίδια ακολουθία, αλλά συνάρτηση του επιπέδου των εκπαιδευόμενων, των συνθηκών μάθησης και άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων. Στην αλληλεπίδραση των επιμέρους στοιχείων των διαφορετικών αυτών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, έχει αποδοθεί ο πολύ εύστοχος όρος «ύφανση».

Κατά τη γνωστική διαδικασία της εμπειρίας η γνώση του ατόμου εδράζεται στον πραγματικό κόσμο και σε εμπειρικά πρότυπα που συνδέονται με τη σχολική ζωή, αλλά και την εκτός σχολείου ζωή του ατόμου. Οι εμπειρίες αυτές υφαίνονται σε δύο διαστάσεις: στο γνωστό και το άγνωστο. Η εμπειρία του γνωστού περιλαμβάνει την αναζήτηση και τον προβληματισμό σχετικά με βιώματα και ενδιαφέροντά από οικείες καταστάσεις και ανάκληση προϋπάρχουσων γνώσεων και εμπειρικών προτύπων, σύμφωνα με τα οποία το άτομο κατανοεί το κόσμο και τις έννοιες (Walsh, 2017). Η εμπειρία του νέου συνεπάγεται την παρατήρηση του άγνωστου, την εμπάθυνση σε νέες καταστάσεις και έννοιες και την ανάπτυξη νέου γνωστικού φορτίου. Η προσέγγιση στο νέο προϋποθέτει την σύνδεση με το γνωστό και το μετασχηματισμό της γνώσης. Η εννοιολόγηση εστιάζει σε εξειδικευμένες, βαθιά παγιωμένες γνώσεις που είναι προϊόν θεωρίας και πρακτικής άσκησης. Έχουν καλλιεργηθεί στα πλαίσια μαθησιακών διαδικασιών, όπου πέραν της θεωρητικής ή ακαδημαϊκής κατάρτισης τα άτομα έχουν ενεργητική προσέγγιση στην εννοιολόγηση και την κατανόηση των πραγμάτων, με κατεύθυνση από το γενικό στο ειδικό.

Όταν αυτό συμβαίνει σε συγκεκριμένα πλαίσια, εντός της υποκειμενικής ζώνης αντίληψης και ασφάλειας του ατόμου, τότε επιτυγχάνεται η νοηματοδότηση των πραγμάτων, που οδηγεί στην νέα γνώση (Kalantzis & Cope 2009).

Η γνωστική διαδικασία της *σύλληψης* εδράζεται στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών στις γνωστικές εμπειρίες, στην κατηγοριοποίηση και την ονοματοδότησή τους. Η απόδοση ονομασίας στις έννοιες και τις καταστάσεις, οδηγεί στην δημιουργία θεωριών, βάση των οποίων μπορούν να γίνουν γενικεύσεις και να τοποθετηθούν οι βασικοί όροι σε περισσότερο κατανοητά ερμηνευτικά πλαίσια. Αυτές οι θεωρίες (γνωστικοί κανόνες, νόμοι, θεωρήματα κ.α.), αποτελούν αυστηρά γνωστικά σχήματα, των οποίων ο σχεδιασμός και η μελέτη απαιτεί οι εκπαιδευόμενοι να είναι ενεργητικοί δρώντες κατά την δημιουργία τους. Η διαδικασία προϋποθέτει την ύφανση μεταξύ του βιωματικού και του εννοιολογικού (Kalantzis & Cope, 2009), μέσα από τη σύνδεση της καθημερινής γνώσης και των επιστημονικών εννοιών ή μέσα από την σύνδεση της συγκεκριμένης και αφηρημένης σκέψης.

Το στάδιο της γνωστικής διαδικασίας της *ανάλυσης* στηρίζεται στην παραδοχή ότι η εδραίωση της μάθησης προϋποθέτει το στοιχείο της κριτικής ικανότητας. Η παιδαγωγική διάσταση της κριτικής ικανότητας υποδηλώνει τη δυνατότητα ανάλυσης των εμπειριών και των εννοιών και εν συνεχεία την αποτίμησή τους, σε σχέση με ένα ήδη υπάρχον αξιολογικό πλαίσιο. Η ανάλυση εμπεριέχει στοιχεία συλλογισμού, εξαγωγής συμπερασμάτων, καθώς και της λειτουργικής σύνδεσης των γνωστικών δεδομένων, για την περαιτέρω αναζήτηση των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος που τα διέπουν (Hunt, 2019). Αυτή η μορφή ύφανσης της γνώσης χαρακτηρίζεται από αμφίδρομη αλληλεπίδραση του γνωστού και του νέου.

Τέλος η γνωστική διαδικασία της *εφαρμογής* αποτελεί το τελευταίο στάδιο και συνεπάγεται την εφαρμογή της γνώσης σε πραγματικές συνθήκες και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς της. Η απλή εφαρμογή υποδηλώνει ένα αρκετά προβλέψιμο και σταθερό περιβάλλον, σε αντίθεση με τη δημιουργική εφαρμογή που συνίσταται σε παρεμβάσεις σε ένα περιβάλλον καινοτόμο και μεταβαλλόμενο, με μια πνοή ανανέωσης και συναισθηματικής διέγερσης. Σε αυτό το επίπεδο η ύφανση της γνώσης μπορεί να λάβει ποικίλες διαστάσεις, προσδίδοντας μια νέα βιωματική ή και εννοιολογική αντίληψη του κόσμου.

2.3. Βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι ένα συγκεκριμένα παιδαγωγικά «εργαλεία», βάση των οποίων μεθοδεύεται και οικοδομείται η διδασκαλία των μαθησιακών αντικειμένων. Μέσα από τις βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή (Masalimova, Usak & Shaidullina, 2016). Δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα κάθε τεχνικής εξαρτάται από ποικιλία παραγόντων, είναι πολύ σημαντική η επιλογή της καταλληλότερης κατά περίπτωση. Μια τεχνική δεν χαρακτηρίζεται ως βιωματική χάρη στο τύπο ή τη δομή της, αλλά χάρη στο γενικότερο πνεύμα που διέπει το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή της.

Σύμφωνα με τον Κουλαϊδή (2007) οι εκπαιδευτικές τεχνικές θα μπορούσαν βάση του περιεχομένου και της μεθοδολογικής προσέγγισης να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες: α) Τεχνικές διερεύνησης: Αναζήτηση της γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, π.χ. ομάδες εργασίας, συζήτηση, β) Τεχνικές εφαρμογής: Επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους ν' αξιοποιήσουν γνώσεις που έχουν αποκτήσει, π.χ. ασκήσεις, γ) Τεχνικές παρουσίασης: Παρουσίαση ενός ζητήματος από τους εκπαιδευόμενους, π.χ. συζήτηση και επίδειξη, δ) Τεχνικές καθοδήγησης: Έμφαση στην συνεργατική ανάπτυξη γνωστικού περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό και τους εκπαιδευόμενους, π.χ. παιχνίδι ρόλων, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση και ε) Τεχνικές ανακάλυψης: Οι μαθητές ακολουθούν μια νοητική κλιμακωτή διεργασία για την κατάκτηση της γνώσης, π.χ. διάφορες μορφές προσομοίωσης (Μουστάκας, & Μουστάκα, 2019).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά οι σημαντικότερες βιωματικές τεχνικές, των οποίων η υιοθέτηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνάρτηση: του σκοπού και των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος, του είδους και του περιεχομένου του μαθησιακού αντικειμένου, του επιπέδου και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων, των ικανοτήτων και της εμπειρίας του εκπαιδευτή, της υφιστάμενης κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού, του μαθησιακού κλίματος της ομάδας, του διαθέσιμου χρόνου και των διαθέσιμων υλικοτεχνικών πόρων (Ιωάννου & Ρέππα, 2008).

2.3.1. Παιχνίδια ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων είναι μια εκπαιδευτική τεχνική που προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και τη συνεργατική μάθηση. Ενδείκνυται για την διδασκαλία δύσκολων και απαιτητικών εννοιών, οι οποίες απαιτούν την αναπαράσταση μιας λειτουργίας ή ενός γεγονότος προκειμένου να γίνει ευκολότερα κατανοητό. Τα μέλη της ομάδας συμμετεχόντων, στην οποία δύναται να συμμετέχει και ο εκπαιδευτής, ενθαρρύνονται να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να δραστηριοποιηθούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Παράλληλα ενισχύεται η συμμετοχική μάθηση, με έμφαση στην διαδικασία πρόσκτησης γνώσεων και όχι στο αποτέλεσμα κάθε αυτό. Η τεχνική επιτρέπει την μελέτη ενός αντικειμένου από διαφορετικές οπτικές (Kerr, Troth & Pickering, 2020), μέσω μεταβολής των αρχικών δεδομένων, πρόσθεσης ή αφαίρεσης στοιχείων και παραμέτρων, καθώς δεν απαιτείται ειδικός εξοπλισμός για την εφαρμογή της (Μουστάκας, Τσακίρης, & Φώκιαλη, 2008).

Το παίξιμο ρόλων είναι μια απαιτητική διδακτική τεχνική και προϋποθέτει οι εκπαιδευτές να είναι έμπειροι και εξοικειωμένοι με αυτήν, καθώς και να επιλέγουν με προσοχή τα θέματα που σκοπεύουν να προσεγγίσουν. Η επιλογή του σεναρίου, ώστε να συνδέεται με πραγματικές καταστάσεις, αλλά και η προσαρμοσμένη στις ικανότητες των εκπαιδευόμενων κατανομή των ρόλων είναι κομβικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της τεχνικής (Στυλιάρης & Δήμου, 2015). Δεδομένου ότι μέσω αυτής της διαδικασίας πραγματευόμαστε πολύπλοκες καταστάσεις, απαιτείται επαρκής χρόνος προετοιμασίας, τόσο του εκπαιδευτή, όσο και των εκπαιδευόμενων, καθώς και να διαθέτουν κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες. Σημαντικό επίσης είναι το ζήτημα της διατήρησης της πειθαρχίας και του συντονισμού της ομάδας, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος υπεραπλούστευσης ή και υποτίμησης της μαθησιακής διαδικασίας.

2.3.2. Καταιγισμός ιδεών

Ο καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα (brainstorming) συνιστά μια συμμετοχική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές ανακαλούν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για ένα ζήτημα. Επιτυγχάνεται με αυτή την τεχνική η διερεύνηση των ποικίλων διαστάσεων του ζητήματος ή της έννοιας που μελετάται, μέσα από την καταγραφή όλων των ιδεών, τη συζήτηση και την ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες (Στυλιάρης & Δήμου, 2015). Σημαντικός παράγοντας σε όλη τη διαδικασία είναι η

κινητοποίηση των μαθητών να συμμετέχουν αυθόρμητα και να μοιραστούν αβίαστα τις ιδέες τους. Ο εκπαιδευτής κατά την έναρξη της διαδικασίας θέτει ένα ερώτημα ή προβληματισμό ως ερέθισμά για προβληματισμό και σκέψη. Καταγράφει όλες τις απαντήσεις στον πίνακα, χωρίς να τις αναλύει ή να τις κριτικάρει. Οι εκπαιδευόμενοι στη συνέχεια παρουσιάζουν τις ιδέες τους και συνάμα συζητούν και προβληματίζονται πάνω στις τοποθετήσεις των συμμαθητών τους (Seeber, De Vreede, Maier & Weber, 2017). Η ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των ιδεών μπορεί να γίνει βάση των στόχων του μαθήματος, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή και ανάλογα με το ειδικό περιεχόμενο των εννοιών που μελετώνται. Ο καταγιγισμός ιδεών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, για την εισαγωγή ενός νέου θέματος/έννοιας, για την ανάκληση κάποιων προϋπάρχουσων γνώσεων, αλλά και για την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

2.3.3. Μελέτη περίπτωσης

Η τεχνική της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιείται όταν υποδεικνύεται προς τους εκπαιδευόμενους ένα συγκεκριμένο γεγονός προς μελέτη, το οποίο έχει συνάφεια με το περιεχόμενο του μαθησιακού αντικειμένου. Καλούνται να εμβαθύνουν και να αναζητήσουν λύσεις και προτάσεις στα επιμέρους ζητήματα που εντοπίζουν και εκτιμούν ότι χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη περίπτωση (Κουλαϊδής, 2007). Πρόκειται για μία μαθητοκεντρική τεχνική, κατά την οποία ενεργοποιούνται οι εκπαιδευόμενοι, αποφασίζουν για τον τρόπο που θα δράσουν και διαμορφώνουν μία γενικότερα θετική στάση απέναντι στην ερευνητική προσέγγιση. Παράλληλα αναλαμβάνουν την ευθύνη για πιθανά λάθη και εντοπίζουν ουσιώδη κριτήρια για τον έλεγχο των υποθέσεων (Brinia, Nikitaki & Kioulanis, 2017). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιμερισμού και ανάλυσης προβλημάτων και καταστάσεων και καλλιεργείται η κριτική προσέγγιση και σκέψη. Τα άτομα εξοικειώνονται στην αντιμετώπιση σύνθετων και πολυσχιδών ζητημάτων, όπως είναι και τα ζητήματα που συχνά αντιμετωπίζουν στη ζωή τους, είτε την προσωπική, είτε την επαγγελματική.

Ο Yin (2009) διακρίνει τρία είδη προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης: α) θεωρητική προσέγγιση, μέσα από την αναζήτηση των σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος, β) επεξηγηματική προσέγγιση, μέσα από την περιγραφική αφήγηση μιας ιστορίας ή την απεικόνιση ενός σχεδίου ή μοτίβου και γ) τη διερευνητική προσέγγιση, με την εις σε βάθος μελέτη και ανάλυση των

δεδομένων. Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητική εκπαιδευτική τεχνική, προϋποθέτει αποτελεσματική αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου, πειθαρχία και μεθοδικότητα, καθώς και άρτιο σχεδιασμό ολόκληρης της διαδικασίας.

2.3.4. Μέθοδος “Project”

Η μέθοδος σχεδίων δράσης είναι προϊόν του αμερικανικού κινήματος προοδευτικής εκπαίδευσης. Αποτυπώθηκε και οροθετήθηκε για πρώτη φορά από τον William Heard Kilpatrick το 1918, ο οποίος υποστήριζε ότι μέσω αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης προάγεται η κριτική σκέψη, οι καινοτόμες δράσεις και η προσαρμοστικότητα στις νέες κοινωνικές συνθήκες (Pecore, 2015). Εφαρμόζεται τόσο στην εκπαίδευση, την εργασία και την εκπαίδευση ενηλίκων, βοηθώντας τα άτομα να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσα από την εμπειρία (Kolb, 2014:31). Η βιωματική μάθηση, που επιτυγχάνεται μέσω αυτής της διδακτικής τεχνικής, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για να υπάρξει μετασχηματιστική μάθηση (Nicolaidis & Dzubinski, 2016). Επιδρά σε σημαντικά δομικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως το περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι μαλακές δεξιότητες (soft skills), η συνεργασία και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Ο Frey (1986) κάνει αναφορά στη μέθοδο project ως διαδικασία ομαδικής διδασκαλίας, με ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών, που εκπορεύεται από την αποφασιστικότητα και τη θέληση, ενώ η ίδια η διδασκαλία σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και διεξάγεται με τη συνεισφορά όλων των συμμετεχόντων. Αφορά μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης που αν και ακολουθεί σειρά διαδοχικών σταδίων ανάπτυξης, τα πλαίσιά της και οι δυνατότητές της δεν είναι αυστηρά οριοθετημένα. Μεταβάλλονται και εξελίσσονται ανάλογα με τη διαμορφωμένη κατάσταση, τις προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, οι οποίοι καθορίζουν τους στόχους, αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης της δράσης (Ματσαγγούρας, 2003). Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου project είναι ότι προωθεί τη συνεργατική-ομαδική δραστηριότητα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

2.3.5. Αλληλοδιδασκαλία

Με τον όρο αλληλοδιδασκατική μέθοδος αναφέρεται η μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία η γνώση μεταφέρεται από μαθητές προς μαθητές. Η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των εκπαιδευόμενων αποτελεί μια εφικτή ενεργή μαθησιακή ευκαιρία, η οποία μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν τα άτομα επικοινωνούν στους συμμαθητές τους γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν χάρη στον επαγγελματικό τους ρόλο (Dunleavy, Galen, Reid, Dhar & DiZazzo-Miller, 2017). Τα άτομα παρακινούνται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσοντας παράλληλα και δεξιότητες διδασκαλίας. Δια μέσου του νέου αυτού ρόλου ενδυναμώνεται η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευόμενων, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση για τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτή, προάγεται η αλληλεπίδραση και καλλιεργούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Τέλος, επιτυγχάνεται η αυτό-οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αυτορρύθμιση των ρόλων και προάγεται το αίσθημα της αυτοπειθαρχίας (Ματσαγγούρας, 2008).

Οι μαθητές που διδάσκουν, συχνά επιτυγχάνουν τη μεταγνώση αλλάζοντας στάση απέναντι στα μαθησιακά αντικείμενα, καθώς τα διερευνούν σε βάθος, δίνοντάς τους ουσιαστικότερη νοηματοδότηση. Προϋπόθεση εφαρμογής της τεχνικής είναι η δημιουργία θετικού κλίματος και η υποβάθμιση συμπεριφορών ανταγωνισμού στο εσωτερικό της ομάδας. Η ενεργή αυτή διαδικασία μάθησης μπορεί να μην οδηγεί απαραίτητα σε σημαντική βελτίωση της απόδοσης ή στην απόκτηση βαθιάς γνώσης (Stigmar, 2016), ωστόσο εξασφαλίζει άλλα παιδαγωγικά οφέλη και ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων όπως: κριτική σκέψη, μαθησιακή αυτονομία, κίνητρα, συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

2.3.6. Προσομοίωση

Η Προσομοίωση αποτελεί μια εκπαιδευτική τεχνική όπου τα άτομα συμμετέχουν σε μία νοητή και ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να αισθανθούν, να σκεφτούν και να δράσουν σαν να συνέβαιναν τα γεγονότα στην πραγματικότητα. Με τη διείσδυση στη νοητή πραγματικότητα, επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αντιλαμβάνονται βαθύτερα τις διάφορες πλευρές της, έτσι ώστε να συμπεριφέρονται αποτελεσματικά σε παρόμοιες καταστάσεις (Zhang, Wang & Gao, 2016). Συνεπώς, η προσομοίωση είναι μια

εκπαιδευτική τεχνική που μοιάζει με το παιχνίδι ρόλων, με τη διαφορά ότι δεν καλούνται να δράσουν με θεατρικό τρόπο. Οι στόχοι πρέπει να είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια και να συνοδεύονται από ξεκάθαρες οδηγίες (Μουστάκας, & Τσακίρης, 2017).

Η ανάπτυξη της τεχνικής απαιτεί κλίμα εμπιστοσύνης και δέσμευσης μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία καλείται να λειτουργήσει σε αυστηρά προκαθορισμένα χρονοδιαγράμματα. Μεσω αυτής της τεχνικής προσφέρεται η δυνατότητα εξάσκησης σε ένα περιβάλλον ελεγχόμενο, με χαμηλό ρίσκο και χειρισμό καταστάσεων που σε άλλες περιπτώσεις ενέχουν περισσότερο άγχος και κίνδυνο (Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, Κόκκος & Κουτρούμπα, 2008). Αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική, καθώς τα άτομα εμφανίζουν μεγαλύτερη βελτίωση αναφορικά με την πρόσκτηση και εμπέδωση της γνώσης (Cook, et.al., 2013), σε σχέση με άλλες πιο παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας.

2.3.7. Δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας

Η τεχνική των δραστηριοτήτων άμεσων εμπειριών περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δράσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην αναζήτηση της γνώσης ενεργά, μέσα από δραστηριότητες άμεσης παρατήρησης σε μουσεία, επαγγελματικούς χώρους, εκθέσεις κ.α., με τη χρήση ερωτηματολογίων ή την διεξαγωγή συνεντεύξεων, μέσω έρευνας σε ιστορικά αρχεία, βιβλιοθήκες κ.α.

Ο σχεδιασμός τέτοιων αυθεντικών μαθησιακών δραστηριοτήτων προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν τις εμπειρίες τους και να επιτύχουν βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου. Διευκολύνει τους μαθητές να κυριαρχήσουν στο γνωστικό περιεχόμενο, να επεξεργαστούν τους στόχους πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές (Edelson, 2001), καθώς επίσης και να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Οι δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας απαιτούν καλή και έγκαιρη οργάνωση και πρέπει να βασίζονται σε ζωντανές αξίες, έτσι ώστε να εσωτερικεύονται εύκολα και να έχουν θετική επίδραση στην προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων (Komalasari, Saripudin & Masyitoh, 2014). Ουσιώδη στοιχεία που πρέπει να προάγονται μέσω αυτών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

αποτελούν η πειθαρχία, η αλληλεγγύη, η ανοχή, η υπευθυνότητα, η δημιουργικότητα, η ειλικρίνεια, η κοινωνική ικανότητα κ.α.

2.3.8. Μελέτη Πεδίου

Η μελέτη πεδίου ως διδακτική προσέγγιση αφορά την μετάβαση από τη θεωρητική κατάρτιση εντός της αίθουσας διδασκαλίας, στην εμπειρική μάθηση σε εξωτερικά πεδία και μαθησιακά περιβάλλοντα. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική συνδυάζει τις γνώσεις που αποκτώνται σε θεωρητικό επίπεδο με την εφαρμογή τους σε πρακτικές δράσεις, μέσα από αλληλεπίδραση με το πραγματικό περιβάλλον. Με τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται σε νέες εμπειρίες, καθώς οικοδομούν και αναπτύσσουν περιβαλλοντική συνείδηση. Ο σχεδιασμός της μελέτης πεδίου περιλαμβάνει ορισμένα στάδια τα οποία αφορούν την λήψη απόφασης για την υλοποίηση της δράσης, τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της, την σύνδεση και αξιοποίησή της στο πλαίσιο του μαθήματος, την ερμηνεία και την αναζήτηση νοήματος της νέας γνώσης, την παρουσίαση συμπερασμάτων και τέλος την ανατροφοδότηση και την αξιολόγησή της.

Διαμέσου της μελέτης πεδίου καλλιεργούνται σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες στους εκπαιδευόμενους και βελτιώνεται η ικανότητα συνεργατικής δράσης και η ομαδικότητα. Παράλληλα καλλιεργείται στα άτομα η περιβαλλοντική συνείδηση, αναπτύσσονται οι προσωπικές αξίες και δημιουργείται κουλτούρα ενεργητικού πολίτη στους συμμετέχοντες. Η επιτυχία της εκπαιδευτικής τεχνικής στις περιβαλλοντικές και ανθρωπιστικές επιστήμες έγκειται στον βαθμό εμπλοκής των ατόμων στην μελέτη πεδίου, στο σχεδιασμό και τη μεθόδευση της διαδικασίας και στη δυναμική της ομάδας συμμετεχόντων (Alagona & Simon, 2010).

Στην εφαρμογή αυτής της διδακτικής προσέγγισης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας χρόνος που αποτελεί συχνά εμπόδιο, καθώς είναι πειστικός ο φόρτος εργασίας και ο όγκος της διδακτέας ύλης που πρέπει να καλυφθεί. Επιπρόσθετα, οι πολυπληθείς ομάδες λειτουργούν περιοριστικά, καθώς είναι δύσκολη η οργάνωση και η εποπτεία τους, γεγονός που λειτουργεί εις βάρος της αποτελεσματικότητας ολόκληρης της διαδικασίας.

2.3.9. Δραματοποίηση

Η Θεατροπαιδαγωγική ως εκπαιδευτική πρακτική εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία με εφαρμογές από το χώρο του θεάτρου. Αποτελεί ένα διαδομένο μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013) έχει μορφοπλαστικό χαρακτήρα και οδηγεί στην αλλαγή των διαπροσωπικών σχέσεων. Προσδίδει έναν καινοτόμο χαρακτήρα στο σύστημα παροχής γνώσης και συμβάλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των τυποποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και της αξιοποίησης του αυτοσχεδιασμού στη διδακτική διαδικασία. Συνήθεις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη δραματοποίηση είναι η παγωμένη εικόνα, η διαμόρφωση του φανταστικού περιβάλλοντος, η ανίχνευση σκέψεων, η υπόδηση χαρακτήρων, η τελετουργία, η ανακριτική καρέκλα, ο διάδρομος συνείδησης, η μίμηση κ.α. (Κοντογιάννη, 2012)

Η Δραματοποίηση αποτελεί διδακτική τεχνική μέσω της οποίας ενεργοποιούνται τα κίνητρα και η διαισθητική σκέψη των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα αξιοποιείται ο πλούτος των εμπειριών και των συναισθημάτων τους, με συνέπεια την βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους (Garay, García & Santana, 2020). Ιδιαίτερης σημασίας είναι ο ρόλος του εμπνευστή, ο οποίος προτείνει τα κατάλληλα ερεθίσματα στην ομάδα, με σκοπό να προκαλέσει την αφύπνιση των αισθήσεων, την απελευθέρωση των ψυχικών αποθεμάτων και την αναζήτηση ατομικής έκφρασης κάθε συμμετέχοντα.

2.3.10. Στρογγυλή τράπεζα - debate

Η δομημένη συζήτηση (debate) αποτελεί μια ενδεδειγμένη εκπαιδευτική τεχνική η οποία ενισχύει την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και την εκφραστική βελτίωση των εκπαιδευόμενων, ακολουθώντας μία σειρά ενεργειών που προάγουν την κριτική σκέψη (Mumtaz & Latif, 2017). Τα βήματα που απαιτούνται για την εφαρμογή της τεχνικής έχουν ως αφετηρία την εισαγωγή ενός ζητήματος προς μελέτη, τον καθορισμό στη συνέχεια ενός συντονιστή της διαδικασίας και το χωρισμό της ολομέλειας σε δύο ομάδες. Στη συνέχεια προσδιορίζονται οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τ' άτομα εντός των ομάδων, καθώς προσδιορίζονται και οι κανόνες που διέπουν τη διαδικασία. Διανέμεται το κατάλληλο προς μελέτη υλικό, στοιχειοθετείται και προετοιμάζεται η κατάλληλη επιχειρηματολογία, με σκοπό την αξιοποίησή της στο πλαίσιο του debate. Ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή επιχειρημάτων και η εκπαιδευτική διεργασία

ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της απόδοσης των δύο ομάδων, βάση συγκεκριμένων κριτηρίων.

Η τεχνική δίνει τη δυνατότητα στοιχειοθέτησης πλήρως τεκμηριωμένων πληροφοριών και θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την ταχύτατη αξιοποίηση πολύπλοκων, αντικρουόμενων και ταχέως μεταβαλλόμενων πληροφοριών, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ωστόσο συνίσταται ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή του έντονου ανταγωνισμού, όπου η νίκη γίνεται αυτοσκοπός εις βάρος του συμβιβασμού και της οικοδόμησης συναινετικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευόμενων (Zare & Othman, 2013). Μέριμνα απαιτείται για την παρότρυνση των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, ανεξάρτητα από την όποια συστολή νοιώθουν ή την προέλευσή τους, το επίπεδο ικανοτήτων, το φύλο τους κ.α..

2.3.11. Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης

Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης υλοποιούνται σε ποικίλους χώρους, με σκοπό την προώθηση της δια βίου μάθησης, την απελευθέρωση του εσωτερικού δυναμικού του ατόμου και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. Χώροι όπου προσφέρονται προγράμματα ή δράσεις δημιουργικής απασχόλησης για ενήλικες μπορεί να είναι μουσεία, πολιτιστικά κέντρα, εργαστήρια, εξειδικευμένες σχολές, σεμινάρια κ.α. Σκοπός της τεχνικής είναι η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με το γνωστικό περιεχόμενο και η πρόκληση προβληματισμού μέσω σύνδεσης με παλιότερες εμπειρίες ή της ανάκλησης προϋπάρχουσας γνώσης. Τα άτομα μαθαίνουν βιωματικά, συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, επιμορφώνονται, προβληματίζονται, εκφράζονται μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, εντοπίζουν και αναδεικνύουν τα ειδικά ενδιαφέροντά τους (Atkins, 2019).

Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία στοχευμένη, που προϋποθέτει ανάληψη πρωτοβουλίας από το άτομο και συνειδητή εμπλοκή του στις εκάστοτε δημιουργικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε μεθόδους ή διαδικασίες σχετικές με τη δημιουργικότητα, μπορεί να αποτελέσει τη βάση εμπλουτισμού των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους και να βελτιώσει την ικανότητα λήψης αποφάσεων (Moustakas, & Tsakiris, 2018). Διαμέσου των παιδαγωγικών πρακτικών που αξιοποιούν τη

δημιουργική έκφραση δύναται να επιτευχθούν οι άμεσοι μαθησιακοί στόχοι και μακροπρόθεσμα τα άτομα να αισθάνονται περισσότερο ανεξάρτητα και αυτόνομα (Li, Yang, Lin & Liu, 2020).

2.3.12. Πρακτική άσκηση

Η Πρακτική άσκηση ως εκπαιδευτική τεχνική αφορά την ατομική ή συλλογική δραστηριοποίηση του ατόμου η οποία μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές. Σκοπός της τεχνικής είναι η δραστηριοποίηση των εκπαιδευόμενων, η σύνδεση του θεωρητικού συστήματος γνώσεων με την πράξη, η ανάλυση και αξιολόγηση των παραγόμενων αποτελεσμάτων (Τσιμπουκλή, κ.α., 2008). Σημαντική παράμετρος στην πρακτική άσκηση είναι ότι προωθείται ή ενεργός συμμετοχή, ενισχύεται η υπευθυνότητα και η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και επιτυγχάνεται η απόκτηση εμπειρίας, χωρίς να είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία. Μεταξύ των δεξιοτήτων που προάγονται, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ομαδική εργασία και την αυτοανάπτυξη. Απαιτείται ωστόσο καλή οργάνωση, ασφαλείς συνθήκες εφαρμογής και υπεύθυνη εποπτεία της διαδικασίας από τον εκπαιδευτή (Callahan & Watkins, 2018).

Η εκπαιδευτική αυτή πρακτική εδράζεται σε δύο μορφές μάθησης (θεωρία και πρακτική) και τέσσερις τύπους ατομικής μάθησης (σύλληψη, πειραματισμός, εμπειρία και προβληματισμός), που οδηγούν στην απόκτηση δύο μορφών γνωστικού φορτίου (αντιληπτό και υποσυνείδητο). Η αποτελεσματικότητα της πρακτικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την επιλογή των εξειδικευμένων δραστηριοτήτων που θα αντιμετωπιστούν με αυτή τη μέθοδο (Bocharova, Bagachuk & Safonova, 2020).

2.4. Πεδία εφαρμογής της βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ

Από τη σύντομη παρουσίαση των βιωματικών τεχνικών τεκμαίρεται ότι για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η βιωματική μάθηση προϋποθέτει - έκτος από την ενεργητική συμμετοχή εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτή - ανοιχτές εκπαιδευτικές διαδικασίες, καθώς επίσης ευέλικτα και ευπροσάρμοστα αναλυτικά προγράμματα. Το πλαίσιο λειτουργίας των ΙΕΚ, καθώς και τα οριζόμενα στους οδηγούς σπουδών των προσφερόμενων ειδικοτήτων, συνιστούν ένα πολύ πρόσφορο πεδίο για την καλλιέργεια και ανάπτυξη βιωματικών δραστηριοτήτων. Η Πρακτική

Άσκηση, η Μαθητεία, η Πρακτική Εφαρμογή στην ειδικότητα και οι Εκπαιδευτικές Επισκέψεις συνιστούν τα πλέον κατάλληλα πεδία εφαρμογής της βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ.

2.4.1. Πρόγραμμα πρακτικής άσκησης

Η Πρακτική Άσκηση (ΠΑ) διαρκεί 960 ώρες και είναι υποχρεωτική για τους καταρτιζόμενους όλων των ειδικοτήτων των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.). Η πραγματοποίησή της αποτελεί προϋπόθεση για την ολοκλήρωση των σπουδών ενός ατόμου και την απόκτηση Βεβαίωσης Επαγγελματικής Κατάρτισης (άρθρο 23 του Ν. 4186). Η ΠΑ πραγματοποιείται σε ιδιωτικούς ή δημόσιους φορείς απασχόλησης, συναφείς με την ειδικότητά του καταρτιζόμενου, χωρίς ωστόσο να αποκτά εργασιακά δικαιώματα. Το εξάμηνο ΠΑ δύναται να εκκινήσει μετά την ολοκλήρωση του 2^{ου} εξαμήνου φοίτησης (άρθρο 47, παρ. 3 του ν. 4264/2014) και μπορεί να είναι συνεχόμενη ή και τμηματική, δίχως όμως να ξεπερνά σε διάρκεια τους 12 μήνες (άρθρο 23, παρ. 5 του ν. 4186/2013).

Τα Ι.Ε.Κ., είναι υποχρεωμένα ν' ασφαλίζουν τους Πρακτικά Ασκούμενους στο Ι.Κ.Α., μόνο για την περίπτωση ατυχήματος στους χώρους εργασίας κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της Πρακτικής Άσκησης ή της Μαθητείας, με ποσοστό 1% επί του ετήσιου τεκμαρτού ημερομισθίου της δωδέκατης ασφαλιστικής κλάσης του ΙΚΑ-ΕΤΑΜ, όπως ισχύει κάθε φορά. Οι ασφαλιστικές εισφορές καλύπτονται από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 1953/Β/10-09- 2015).

2.4.2. Ο θεσμός της μαθητείας

Μαθητεία είναι το δυικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά το οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία μοιράζεται σε θεωρητική κατάρτιση στο ΙΕΚ και μαθητεία σε εργασιακό περιβάλλον. Ο καταρτιζόμενος συνάπτει σχετική Σύμβαση Μαθητείας με τον εργοδότη, λαμβάνει χρηματικό αντάλλαγμα για την εργασία του και του παρέχεται ασφαλιστική κάλυψη (Κ.Υ.Α. Κ1/118932/13-7-2017).

Ο θεσμός της μαθητείας ακολουθεί συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, μέσω του οποίου καθορίζονται τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι όροι και το πλαίσιο συνεργασίας ΙΕΚ και φορέα απασχόλησης, καθώς και τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των

εμπλεκόμενων μερών (ΦΕΚ 1953/Β/10-09- 2015). Έχει ως στόχο την παροχή επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων στον καταρτιζόμενο και την προετοιμασία για την ομαλή ένταξή του στην αγορά εργασίας. Η ημερήσια αποζημίωση και η ασφάλιση του μαθητευόμενου, εκτός του βιοποριστικού σκοπού, αποσκοπεί και στην εξοικείωσή του με τις πραγματικές υποχρεώσεις και δικαιώματα, αλλά και τους κανόνες που διέπουν τον εργασιακό βίο.

Συντονιστής και υπεύθυνος για την υλοποίηση του Προγράμματος Μαθητείας είναι το ΙΕΚ στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι οι μαθητευόμενοι. Δικαίωμα συμμετοχής στο πρόγραμμα μαθητείας έχει κάποιος όταν ολοκληρώσει επιτυχώς και τα τέσσερα εξάμηνα φοίτησης και υπό την προϋπόθεση ότι δεν έχει πραγματοποιήσει Πρακτική Άσκηση ή δεν έχει λάβει απαλλαγή από αυτή, λόγω εργασιακής εμπειρίας. Η μαθητεία διαρκεί επίσης 960 ώρες και επιμερίζεται σε 192 ώρες κατάρτισης στο ΙΕΚ και 768 ώρες στο χώρο εργασίας. Ο επιμερισμός των ωρών μαθητείας μεταφράζεται σε μία ημέρα κατάρτισης στο ΙΕΚ και σε τέσσερις ημέρες μαθητείας στον φορέα απασχόλησης, ανά εβδομάδα (ΦΕΚ 1953/Β/10-09- 2015).

2.4.3. Εργαστηριακά μαθησιακά αντικείμενα

Η κατάρτιση στα ΙΕΚ περιλαμβάνει μαθησιακά αντικείμενα θεωρητικά, εργαστηριακά ή μεικτά (Κανονισμός λειτουργίας ΙΕΚ, άρθρο 10). Σημαντικό μέρος του ωρολογίου προγράμματος, σχεδόν σε όλες τις ειδικότητες σπουδών, καταλαμβάνουν τα εργαστηριακά μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία αποσκοπούν στην σε βάθος κατανόηση της θεωρίας και την καλύτερη εμπέδωσή της, μέσω της ανάπτυξης βιωματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, σε ειδικά διαμορφωμένους εργαστηριακούς χώρους.

Για την αποτελεσματικότερη και ασφαλή διδασκαλία των εργαστηριακών αντικειμένων προβλέπονται ειδικές ρυθμίσεις ή και περιθώρια ευελιξίας της εκπαιδευτικής δομής κατά περίπτωση. Συγκεκριμένα προβλέπεται η τοποθέτηση δεύτερου εκπαιδευτή όταν ο αριθμός των καταρτιζόμενων υπερβαίνει τα δεκαέξι άτομα, ενώ η διδασκαλία του εργαστηριακού μέρους ενός μαθησιακού αντικειμένου δεν πρέπει να ξεπερνά σε διάρκεια τις 2 συνεχόμενες ώρες ανά ημέρα. Παράλληλα, σε περιπτώσεις ελλιπούς υποδομής, δίνεται η δυνατότητα υλοποίησης των εργαστηρίων σε εξωτερικούς εργαστηριακούς χώρους ή εργασιακά περιβάλλοντα (πχ. νοσοκομεία, φαρμακεία, γυμναστήρια, χώρους εστίασης κλπ.). Στις περιπτώσεις αυτές προβλέπεται περαιτέρω μείωση του αριθμού καταρτιζόμενων ανά τμήμα.

Τα μαθησιακά αντικείμενα εργαστηριακού χαρακτήρα δύναται να εξετάζονται κατά περίπτωση και ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του περιεχομένου τους γραπτά ή προφορικά ή ακόμη και με την παρουσίαση δεξιοτήτων των καταρτιζόμενων στο εργαστήριο και την εκτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Είναι επίσης δυνατόν να επιλεγεί η εκπόνηση ενός project ή η παρουσίαση μιας βιωματικής δράσης κ.α.

2.4.4. Πρακτική εφαρμογή στην ειδικότητα

Το μαθησιακό αντικείμενο της Πρακτικής Εφαρμογής στην Ειδικότητα είναι κοινό σε όλες τις ειδικότητες των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Σύμφωνα με τα οριζόμενα στους οδηγούς σπουδών και με μικρές αποκλίσεις κατά περίπτωση, στόχος του μαθησιακού αντικειμένου είναι η ουσιαστικότερη εμπέδωση της θεωρητικής κατάρτισης και η απόκτηση κατάλληλων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων, για την καλύτερη δυνατή ανταπόκριση των καταρτιζόμενων στις απαιτήσεις του επαγγέλματος που επέλεξαν να σπουδάσουν.

Πρόκειται για ένα διδακτικό αντικείμενο με έντονα βιωματικό χαρακτήρα και περιεχόμενο, που παρέχει τεράστια ευελιξία στον εκπαιδευτή, ο οποίος μπορεί να συντονίσει το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων δράσης (project), μελετών περίπτωσης και πληθώρα άλλων βιωματικών δράσεων. Δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης δραστηριοτήτων επαγγελματικού προσανατολισμού, σύνταξης βιογραφικού σημειώματος, προετοιμασίας για επαγγελματική συνέντευξη, διαχείρισης χρόνου ή κρίσεων στο εργασιακό περιβάλλον κ.α. Ενδείκνυνται επίσης οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους, αλλά και σε δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς απασχόλησης. Ο εκπαιδευτής εποπτεύει και συνεπικουρεί τις διδακτικές δράσεις, διευκολύνοντας τους καταρτιζόμενους, παρέχοντάς τους επαρκή πληροφόρηση και οδηγίες και ενθαρρύνοντας την προσπάθειά τους, διασφαλίζοντας κλίμα αποδοχής και συνεργασίας στην ομάδα.

2.4.5. Εκπαιδευτικές επισκέψεις

Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας των ΙΕΚ προβλέπονται για όλες τις ειδικότητες εκπαιδευτικές επισκέψεις, για την διεξαγωγή μαθησιακών αντικειμένων και την εμπέδωση των αποκτώμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, μέσω εμπειριών βιωματικής μάθησης. Με τον τρόπο

αυτό, η εμπειρία συνιστά τη βάση απόκτησης της γνώσης και το ΙΕΚ πραγματοποιεί άνοιγμα προς τους τοπικούς φορείς και την ευρύτερη κοινωνία.

Εκπαιδευτικές επισκέψεις μπορεί να υλοποιηθούν σε εργαστήρια, επαγγελματικές μονάδες, εκθεσιακούς χώρους, βιβλιοθήκες, αξιοθέατα, πολιτιστικούς ή περιβαλλοντικούς προορισμούς, καθώς και σε εκδηλώσεις, συνέδρια κ.α., που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και συνάφεια με το διδασκόμενο αντικείμενο. Πραγματοποιούνται ελεύθερα, χωρίς περιορισμό μέσα στο εξάμηνο κατάρτισης και δύναται να διαρκέσουν από μία διδακτική ώρα έως και ολόκληρο το ημερήσιο πρόγραμμα. Συνήθως εντάσσονται στο ωράριο κατάρτισης, αλλά μπορεί να υλοποιηθούν και εκτός αυτού, όταν οι συνθήκες ή ενδεχόμενοι περιορισμοί το επιβάλλουν.

Η οργάνωση τέτοιων επισκέψεων προϋποθέτει την αιτιολογημένη εισήγηση του υπεύθυνου εκπαιδευτή, την έγκριση εν συνεχεία από τον Διευθυντή του ΙΕΚ και φυσικά τη συμμετοχή της πλειοψηφίας του τμήματος. Οι επισκέψεις θεωρούνται μέρος της κατάρτισης, χρεώνονται ως διδακτικό έργο για τους συνοδούς εκπαιδευτές και η συμμετοχή σε αυτές είναι υποχρεωτική, με την έννοια της τήρησης του παρουσιολογίου για τους καταρτιζόμενους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Ανασκόπηση εμπειρικών μελετών

Μέσα από την ανασκόπηση των εμπειρικών μελετών επιχειρείται να αποτυπωθεί η πραγματικότητα αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη σημασία της βιωματικής μάθησης (BM), η οποία φαίνεται ότι είναι περισσότερο πολυσχιδής διαδικασία από ότι διακρίνεται με μία πρώτη ανάγνωση. Αναζητούνται ευρήματα που τεκμηριώνουν το ρόλο της BM και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της, το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και τη δυναμική της ομάδας, αλλά και τους περιορισμούς που ανακύπτουν και επηρεάζουν την εφαρμογή της.

3.1. Η σημασία της βιωματικής μάθησης

Ο ρόλος της βιωματικής εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητά της ως μέσο για την συμπλήρωση της παραδοσιακής διδασκαλίας και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων απασχολεί τους ερευνητές εδώ και δεκαετίες. Από το σπουδαίο έργο του Dewey «Εμπειρία και εκπαίδευση» το 1939 έως και τον κύκλο της βιωματικής μάθησης του Kolb τη δεκαετία του 1980, αλλά και από ακόμη πιο πρόσφατες έρευνες αναδεικνύεται η σημαντικότητα της βιωματικής προσέγγισης στη μάθηση.

Από τα αποτελέσματα έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε με ανάλυση περιεχομένου χιλίων και πλέον άρθρων ενός περιοδικού για την εκπαίδευση ενηλίκων, καταδεικνύεται ότι η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Boeren, 2018). Αυτό επιβεβαιώνεται και από μία μετα-ανάλυση που έγινε σε άρθρα, διατριβές και πρακτικά συνεδρίων που γράφτηκαν τα τελευταία 43 χρόνια κι ανέρχονται σε πάνω από 13.000 (Burch, Giambatista, Batchelor, Burch, Hoover & Heller, 2019). Στη συνθετική αυτή κριτική μελέτη εξετάστηκε κατά πόσο χρησιμοποιούνται οι βιωματικές μαθησιακές τεχνικές και πόσο αποτελεσματικές είναι για τη βελτίωση της μάθησης. Διαπιστώθηκε ότι μόνο 89 από το σύνολο των μελετών περιλάμβαναν εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της

βιωματικής μάθησης, τα ευρήματα των οποίων επιβεβαιώνουν τον ουσιαστικό της ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Σημαντικά είναι επίσης τα ευρήματα έρευνας η οποία υλοποιήθηκε σε πανεπιστήμιο της νότιας Καρολίνας, σε 2058 ενήλικες, στην οποία αναζητούνταν οι επιπτώσεις της ΒΜ σε δύο επίπεδα: α) σε βάθος – δηλαδή σε σχέση με τη χρονική δέσμευση και β) σε εύρος – δηλαδή σε σχέση με τους διαφορετικούς τύπους εμπειρίας που αποκτά το άτομο (Coker, Heiser, Taylor & Book, 2017). Διαπιστώθηκε ότι, τόσο σε βάθος όσο και σε εύρος, υπάρχει θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητά της βιωματικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που αντλήθηκαν αναγνωρίζουν την αξία της ΒΜ και την ανάγκη ένταξής της στα προγράμματα σπουδών, καθώς επιτρέπει μία ποικιλία μαθησιακών εμπειριών, η οποία μπορεί να ικανοποιήσει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Και οι δύο παράμετροι κρίθηκαν ως εξίσου σημαντικοί, με την παράμετρο βάθος να συνδέεται με βελτίωση της κριτικής σκέψης και της αναλυτικής ικανότητας των εκπαιδευόμενων, ενώ αντίθετα η παράμετρος εύρος συσχετίστηκε με βελτίωση της συνεργασίας και την ανάπτυξη συνεκτικότητας στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας.

Η ΒΜ δύναται να επηρεάσει τα επίπεδα συναισθηματικής εγρήγορσης των συμμετεχόντων, όχι μόνο αναφορικά με την ορατή εκδήλωση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών τους, αλλά και βάση των ψυχολογικών διεργασιών μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι εσωτερικεύουν και κατανοούν τις εμπειρίες τους (Zeinots, 2018). Παράλληλα, φαίνεται ότι οι ενήλικες μαθητές αναγνωρίζουν την υποστήριξη που τους παρέχεται από τους καθηγητές, αλλά και τους συμμαθητές τους στα πλαίσια της ΒΜ, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και να ενισχύεται η αποφασιστικότητά τους. Το στοιχείο αυτό που εντοπίζεται συχνά σε έρευνες (Brewer & Movahedazarhouli, 2018· Dietz, 2018) οδηγεί σε μεταβολή της γενικότερης στάσης και της προδιάθεσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στη Δια Βίου Μάθηση.

Οι Hulaikah & Degeng, το 2020 υλοποίησαν έρευνα σε 120 συμμετέχοντες στην οποία εξετάστηκε η επίδραση της ΒΜ αναφορικά με το επίπεδο δυσκολίας του διδακτικού αντικειμένου και την ικανότητα επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων από τους εκπαιδευόμενους. Εντοπίστηκαν σημαντικές αποκλίσεις στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μεταξύ των μαθητών στους οποίους κατά τη μαθησιακή διαδικασία εφαρμόζεται η ΒΜ και εκείνων οι οποίοι ακολουθούν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Moustakas, & Fokiali, 2019). Ανάλογες διαφορές αναδείχθηκαν και στην ικανότητα ανταπόκρισης σε διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας

μαθησιακών αντικειμένων, με τους μαθητές στους οποίους εφαρμόζεται ΒΜ να έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Απαραίτητη αναδεικνύεται η χρήση συνδυασμένων εργαλείων μάθησης με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή και τη διάδραση των εκπαιδευόμενων (Nayar & Koul, 2020).

Ενδιαφέρον είναι ότι η ΒΜ έχει εξίσου θετικά αποτελέσματα ακόμα και όταν εφαρμόζεται ενσωματωμένη στην κινητή μάθηση. Συγκεκριμένα, ευρήματα έρευνας σε 213 φοιτητές (Leung & Cheng, 2019) τονίζουν ότι η ΒΜ μπορεί να υλοποιηθεί με υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας μέσω κινητών συσκευών, καθώς οι μαθητές καθοδηγούνται να ερμηνεύσουν τα αίτια ενός γεγονότος, να μεθοδεύσουν τους τρόπους αντιμετώπισης, να συλλέξουν και να αξιολογήσουν στοιχεία και δεδομένα, καθώς επίσης να εσωτερικεύσουν και να βιώσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις που έλαβαν. Ανάλογα είναι και τα οφέλη της βιοματικής εκπαίδευσης όταν συνδυάζεται με επισκέψεις σε διάφορους χώρους (μουσεία, εκθέσεις), όπου με την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνικών και παιχνιδιών ρόλων ενισχύεται η μετασχηματιστική μάθηση (Walter, 2019).

Σύμφωνα με τους Coker & Porter (2017) τα κίνητρα των μαθητών διευκολύνουν η παρεμποδίζουν τις αποφάσεις τους σχετικά με τη φοίτησή τους, αλλά και την αντιληπτική αξία που αποδίδουν στις εκπαιδευτικές εμπειρίες που βιώνουν. Τα κίνητρα σύμφωνα με την έρευνα σχετίζονται με μακροπρόθεσμους στόχους σταδιοδρομίας, με τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές ευκαιρίες, με τους επιμέρους μαθησιακούς στόχους, με τις οικονομικές ανάγκες, αλλά και τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν (Moustakas, & Stavrianiaki, 2020). Τα δεδομένα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η ΒΜ πρέπει να αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς παρέχει ποικιλία βιοματικών μαθησιακών εμπειριών. Η ορθή επιλογή και αξιοποίησή τους καθιστά τη βιοματική προσέγγιση την πλέον κατάλληλη μέθοδο που καλύπτει την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, είτε ως προς τις διαφορετικές ανάγκες του, είτε ως προς την διαφορετική κοινωνική και οικονομική του προέλευση (Moustakas, & Fokiali, 2019).

Σε ανάλογη έρευνα σε 294 έγχρωμους φοιτητές κολεγίων των ΗΠΑ, η ενεργητική μάθηση αναδείχθηκε ως θετικός προγνωστικός παράγοντας του επιπέδου και της έντασης των μαθησιακών κινήτρων, αλλά και της βελτίωσης της στάσης των σπουδαστών απέναντι στα μαθησιακά αντικείμενα τα οποία χαρακτηρίζονται ως δύσκολα. Ήταν εμφανής η ισχυρή θετική

σχέση μεταξύ βιωματικών ενεργητικών τεχνικών διδασκαλίας, κινήτρων συμμετοχής και επιπέδου δυσκολίας του γνωστικού φορτίου των μαθησιακών αντικειμένων (Andres, 2019). Η βιωματική προσέγγιση στη διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται σε μεθοδικό σχεδιασμό και σε επαναπροσδιορισμό των υιοθετούμενων δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να διευκολύνεται η άμεση εμπειρία και η επίλυση προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό δύναται ν' αποτελέσει τη βάση για την κατασκευή της γνώσης και κατά συνέπεια να συμβάλει στη βελτίωση της αφοσίωσης των εκπαιδευόμενων και του βαθμού δέσμευσής τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Danko, 2019· Li, Öchsner & Hall, 2019).

Μεγάλη έρευνα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αφρικής (Pherson-Geysler, 2020) εστιάζει στη σημαντικότητα της ΒΜ στο πλαίσιο των λεγόμενων επιστημών ζωής. Το σημαντικότερο ζήτημα που τέθηκε ήταν η επιλογή των κατάλληλων κατά περίπτωση μεθόδων και τεχνικών αναφορικά με τη εφαρμογή της βιωματικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, μία μονοσήμαντη μαθησιακή εμπειρία, η οποία δεν έχει εφαρμογή σε κανέναν άλλο τομέα της εκπαίδευσης, δεν έχει καμία παιδαγωγική αξία. Είναι σημαντικό να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των βιωμάτων των ανθρώπων και της θεωρίας που διδάσκονται εντός της σχολικής τάξης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί κάλλιστα μέσω βιωματικών δράσεων, οι οποίες συνδέουν την επιστήμη και τη θεωρία με την κοινωνία και αποτελούν την πύλη προς την πραγματική ζωή των εκπαιδευομένων.

Η εφαρμογή της μικτής μάθησης με τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική και στους χώρους εργασίας. Η άντληση δεδομένων από πληθώρα μελετών της τελευταίας 50ετίας σχετικά με το ζήτημα αυτό και η μελέτη ενός συνολικού δείγματος 3.250 ενηλίκων επισημαίνει ότι η μικτή μάθηση είναι μία προσέγγιση ιδιαίτερα κατάλληλη σε περιβάλλοντα εργασίας, λόγω του γεγονότος ότι προάγονται η αυθεντική εμπειρία και οι συνεργατικές κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων (Mubayrik, 2018). Ανάλογα είναι και τα ευρήματα Μελέτης σε 182 φοιτητές όπου εξετάστηκε η επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητά τους και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε επαγγελματικές δραστηριότητες επιχειρήσεων. Φαίνεται ότι η πρακτική άσκηση ενισχύει τη βελτίωση των δημοσίων σχέσεων, της επικοινωνίας και των στρατηγικών διαχείρισης στην εργασία που αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι. Μάλιστα, όπως μαρτυρά έρευνα σε 82 ενήλικες εργαζόμενους, οι παραπάνω θετικές επιπτώσεις της ΒΜ είναι περισσότερο ορατές σε λιγότερο

έμπειρους εργαζόμενους, οι οποίοι αναπτύσσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, βελτιώνουν την αντιληπτική τους ικανότητα και νιώθουν περισσότερο ασφαλείς (Spaulding, 2010).

Η μικτή μάθηση φαίνεται να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα και στα επαγγέλματα υγείας καθώς ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και το επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους ασθενείς (Skinner, Hyde & McPherson, 2016). Οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι πολύ δύσκολο να διδαχτούν στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, καθώς απαιτούν πρακτική άσκηση και αξιολόγηση στο περιβάλλον εργασίας. Η συνέπεια, η σωστή οργάνωση και η επιλογή κατάλληλων διδακτικών τεχνικών, σε συνδυασμό με την υπεύθυνη αξιολόγηση και τη συνεχή καθοδήγηση των εποπτών, αποτελεί το κλειδί για την επιτυχημένη εφαρμογή της ΒΜ σε επαγγελματικούς χώρους υγείας.

Ελάχιστες έρευνες οι οποίες εντοπίζονται στον ελληνικό χώρο αναδεικνύουν τη σημασία της ΒΜ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, μέσω της οποίας προάγονται οι περιβαλλοντικές αξίες στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευόμενων (Koutsoukos, Fragoulis & Valkanos, 2015). Πρόσφατες μελέτες σε 163 μαθητές και 33 φοιτητές σχετικά με το παιχνίδι και τη συμβολή του στη περιβαλλοντική εκπαίδευση επιβεβαιώνουν ότι μέσω των βιωματικών παιγνιδιών δράσεων προάγεται η μάθηση και ενισχύεται η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτών των μελετών τα βιωματικά παιχνίδια είναι διασκεδαστικά και προσφέρονται ως εργαλείο αξιολόγησης, ενώ παράλληλα προωθείται η κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων και ενισχύεται η ανάπτυξη θετικών στάσεων για το περιβάλλον (Andreopoulou & Moustakas, 2019· Moustakas & Tsakiris, 2018). Τέλος αξιοσημείωτη είναι έρευνα της Voukelatou (2019) στην οποία τονίζεται ότι η βιωματική μάθηση καθώς και οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές έχουν θετικό αντίκτυπο στον εμπλουτισμό των γνώσεων, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικότερα στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών σχετικά με την πολιτιστική κληρονομιά και τις αξίες της παράδοσης.

3.2. Παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης

Η συμμετοχή, η υπεύθυνη παρουσία και η δέσμευση των ενηλίκων συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι συνυφασμένη με ορισμένους ατομικούς και θεσμικούς παράγοντες. Οι μεν ατομικοί παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε γνωστικούς και μη

γνωστικούς, ενώ οι θεσμικοί σχετίζονται με την εθνική ή την τοπική εκπαιδευτική πολιτική και τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δράσεων (Farally-Semerad, 2019). Μία άλλη κατηγοριοποίηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ΒΜ είναι σε εσωτερικούς και σε εξωτερικούς. Οι εσωτερικοί παράγοντες είναι αυτοί που καταρτιζόμενοι φέρουν μαζί τους και σχετίζονται με τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση, ενώ οι εξωτερικοί περιλαμβάνουν τις παρεμβάσεις και το οργανωτικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού, τους διαθέσιμους πόρους, τη διοίκηση, τους εκπαιδευτές κλπ. (Pearson, 2019).

Πρόσφατη Μελέτη (Lee, Yoo, Lee, Park & Yoon, 2019) σε ένα δείγμα 4628 εργαζομένων σε 496 εταιρείες στη Νότια Κορέα αναζήτησε τους οργανωτικούς και ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την άτυπη βιωματική μάθηση και την αποτελεσματικότητα της. Διαπιστώθηκε ότι σε ατομικό επίπεδο η συμμετοχή βιωματικές εκπαιδευτικές δράσεις παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τα κίνητρα, την προσωπική δέσμευση, την ικανοποίηση από την εργασία, αλλά και τις αντιληπτές ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη. Σε οργανωτικό επίπεδο ισχυροί προγνωστικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της άτυπης βιωματικής μάθησης αναδείχθηκαν η συνεκτική κουλτούρα, το κλίμα εμπιστοσύνης στους κόλπους του οργανισμού, αλλά και η υποστήριξη των συμμετεχόντων. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι ο παράγοντας της διοίκησης του οργανισμού δεν φαίνεται να επιδρά στην αποτελεσματικότητα της άτυπης μάθησης.

Η βιωματική μάθηση είναι συνάρτηση της εμπειρίας και της κριτικής σκέψης πάνω στην οποία αυτή οικοδομείται. Στις περιπτώσεις που η εμπειρία είναι χαμηλής ποιότητας, ο κριτικός στοχασμός είναι επίσης περιορισμένος, γεγονός που επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα της ΒΜ. Για το λόγο αυτό πολύ σημαντικοί παράμετροι αναδεικνύονται τα εκπαιδευτικά εργαλεία που υιοθετούνται, η επιλογή των κατάλληλων βιωματικών δράσεων, καθώς και γενικότερη συμπεριφορά του καταρτιζόμενου κατά τη μαθησιακή διεργασία. Εξίσου υπολογίσιμοι παράγοντες είναι το υπόβαθρο και ο τρόπος παρέμβασης του εκπαιδευτή, τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευόμενων, αλλά και συχνά οι δράσεις και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν άλλα μέλη της ομάδας (Fowler, 2008). Επίδραση στις αντιλήψεις και στη στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στις βιωματικές τεχνικές ασκούν επίσης η υιοθετούμενη μεθοδολογία και η δόμηση των μαθησιακών αντικειμένων, οι παραμετροποίηση και οι κανόνες

των βιωματικών δράσεων, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, το γνωστικό τους υπόβαθρο, αλλά και η ένταση της προσπάθειας που καταβάλλουν (Hergert & Hergert, 1990).

Η Υλικοτεχνική υποδομή και ειδικότερα οι εργαστηριακή υποδομή των εκπαιδευτικών οργανισμών συνιστούν έναν πολύ ουσιώδη παράγοντα για την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης. Σύμφωνα με το βιβλίο των Davis και McCallon (1975) η λειτουργία των εργαστηρίων προϋποθέτει μεθοδικό σχεδιασμό, υπεύθυνη διαχείριση και αξιοποίηση του χώρου, προσεκτικό σχεδιασμό των βιωματικών δραστηριοτήτων και διαδικασιών, ανάπτυξη συνεκτικού μαθησιακού κλίματος, κοινά αποδεκτή στοχοθεσία και ασφαλή καθοδήγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων από τον επόπτη εκπαιδευτή.

Δεδομένου ότι η εργαστηριακή και υλικοτεχνική υποδομή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα συχνά είναι υποτυπώδης και τα προς διάθεση κεφάλαια είναι ανεπαρκή (Ζωγόπουλος, 2013), κρίνεται σκόπιμη η συνεργασία δημόσιου τομέα, φορέων απασχόλησης του ιδιωτικού τομέα ή και ανεξάρτητων εμπειρογνομώνων, που μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της διαθεσιμότητας πόρων (Khalid, Javed, Nasir & Afreen, 2016).

Ανάλογα ζητήματα αντιμετωπίζουν και ορισμένα ΙΕΚ στη χώρα μας τα οποία σύμφωνα με σχετική έρευνα (Μπακιρτζόγλου, 2010) δεν διαθέτουν τις απαραίτητες υποδομές για την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος κατάρτισης. Σημαντικό επιπλέον εύρημα της έρευνας αποτελεί η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, σε θέματα σχετικά με την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, το σχεδιασμό των βιωματικών δράσεων και της παραγωγής πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού.

Η προσωπικότητα και ενθάρρυνση του εκπαιδευτή σε συνδυασμό με τις υψηλές προσδοκίες από τους καταρτιζόμενους επηρεάζουν το βαθμό και την ένταση συμμετοχής των ενηλίκων σε βιωματικές εκπαιδευτικές δράσεις. Οι εκπαιδευτές σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Idoko, 2018) πρέπει να διαθέτουν ατομική ευθύνη, να εμπλουτίζουν και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους, να γνωρίζουν και να κατανοούν τις τρέχουσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και να εμπνέουν την ενεργό συμμετοχή, με στόχο τη διατήρηση της ακαδημαϊκής απόδοσης των εκπαιδευομένων.

Τελευταίος αλλά πολύ ουσιαστικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης αναδεικνύεται η αξιολόγηση. Μελέτη σε 123 ενήλικες σε δημόσιο οργανισμό της Ινδίας (Kodwani, 2017) ανέδειξε ότι οι μηχανισμός αξιολόγησης και οι διαδικασίες λογοδοσίας

που ακολουθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή οργανισμός επηρεάζουν σημαντικά την αντιληπτή αποτελεσματικότητα της κατάρτισης ενηλίκων, καθώς και τα επίπεδα κινητοποίησης των συμμετεχόντων.

3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Στη ρητορική και το περιεχόμενο των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναγνωρίζεται ο σπουδαίος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ενίσχυση των κινήτρων, την βελτίωση των δεξιοτήτων τους και την υιοθέτηση θετικών στάσεων για την αξία της διδασκαλίας. Τα στοιχεία αυτά προάγουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι και δημιουργούν πρόσφορο κλίμα για την επιτυχή υλοποίησή της (Beavers, 2009). Ανεξάρτητα από τον τύπο εκπαιδευτικού οργανισμού που υπηρετεί, ένας εκπαιδευτής πρέπει να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την υποστήριξη και την ενδυνάμωση των μαθητών. Η επιτυχία της εκπαιδευτικής διεργασίας, πριν από κάθε άλλη συστημική αλλαγή, προϋποθέτει την ατομική αλλαγή και εξέλιξη. Σύμφωνα με αυτήν την απαίτηση για ατομική ωρίμανση, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να υιοθετούν και να εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους τα καινούργια πρότυπα και τις νέες εκπαιδευτικές τεχνικές, έτσι ώστε να συμβάλλουν στη βελτίωση του κοινωνικού κεφαλαίου κάθε μαθητεύομενου (Deggs & Miller, 2011).

Οι μεταβαλλόμενοι ρόλοι και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτυπώνονται σε έκθεση του Cedefop (2013), η οποία περιλαμβάνει 19 χαρακτηριστικά παραδείγματα από εννέα ευρωπαϊκές χώρες. Παρουσιάζεται η υφιστάμενη κατάσταση στα κράτη μέλη αναφορικά με το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών, αλλά και τις δυνατότητες βελτίωσης των προσόντων και των δεξιοτήτων τους. Με γνώμονα τις κατευθυντήριες αρχές και τις φιλοσοφικές παραδοχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο ρόλος του εκπαιδευτή ως αρωγού και διευκολυντή της αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης είναι ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί.

Η παροχή μετασηματιστικών εμπειριών μάθησης προς τους εκπαιδευόμενους απαιτεί πρωτίστως αναπροσαρμογή των ατομικών στάσεων και θεωριών προς μία περισσότερο προοδευτική και ανθρωπιστική κατεύθυνση. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η

εμπειρία τους, το γνωστικό τους υπόβαθρο, αλλά και τα κίνητρα συμμετοχής τους αποτελούν ουσιώδεις παράγοντες που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής (Wang & Sarbo, 2004). Η εφαρμογή συνδυασμένης μάθησης στα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων είναι το κλειδί για τη βελτίωση των επιπέδων συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, αλλά και για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των μαθησιακών τους εμπειριών (Maniopoulos, Sipitanou & Pampouri, 2019).

Οι παράμετροι που συμβάλλουν στη δημιουργία επιτυχημένων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης στις τάξεις ενηλίκων αναζητήθηκαν σε έρευνα σε 132 ενήλικες εκπαιδευόμενους (Phillips, Baltzer, Filoon & Whitley, 2017). Τα ευρήματα της έρευνας μαρτυρούν ότι ενήλικες μαθητές επιθυμούν οι εκπαιδευτές τους να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, να τους συμπεριφέρονται με σεβασμό, να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να είναι δίκαιοι και κατανοητοί. Παράλληλα εκτιμούν ως πολύ σημαντικό στοιχείο την εφαρμοσμένη εμπειρία των εκπαιδευτών στους τομείς που διδάσκουν.

Παρόλο που οι ελάχιστες καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ελκυστικές, φαίνεται ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικές απ' ό,τι οι καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτή ενηλίκων διδακτικές πρακτικές. Αυτό το στοιχείο αρχίζει να υποχωρεί μόνο όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κατακτήσει επαρκείς γνώσεις για να παρέχουν «εσωτερική» καθοδήγηση (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Μείζουσας σημασίας αναδεικνύεται ο ρόλος τους επόπτη-εκπαιδευτή στις βιωματικές δραστηριότητες και ειδικότερα στην πρακτική άσκηση. Μελέτη σε 343 επόπτες πρακτικής άσκησης (Sosland & Lowenthal, 2017) υποστηρίζει ότι ο επόπτης πρακτικής άσκησης μπορεί να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευόμενου, όταν το έργο του συμπληρώνεται από την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή της εκπαιδευτικής μονάδας.

Οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτές αλλά και η στάση τους απέναντι στη Δια Βίου Μάθηση εξετάστηκε σε έρευνα 354 εκπαιδευτών στην Τουρκία. Αναφορικά με το φύλο διαπιστώθηκαν διαφορές στη συναισθηματική προσέγγιση και την στάση απέναντι στη Δια Βίου μάθηση. Η ηλικία παρουσίασε θετική συσχέτιση με την προσπάθεια που καταβάλουν οι εκπαιδευτές και την ποιότητα της διδασκαλίας. Αντίθετα όταν αυξάνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο μειώνεται η ένταση της προσπάθειας, ενώ βελτιώνεται η ικανότητα ενσυναίσθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο δεν εντοπίστηκε σημαντική διαφορά στον τρόπο παροχής διδασκαλίας σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας (Sentürk & Duran, 2020).

Απεναντίας, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και η ηλικία φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων στο χώρο του αθλητισμού στην Ελλάδα. Ευρήματα μελέτης σε 423 εκπαιδευτές (Eason, Barret & Clines, 2020) καταδεικνύουν την ηλικία και την προϋπηρεσία ως στατιστικά σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες της διακύμανσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των προπονητών. Η σημασία του παράγοντα της διδακτικής εμπειρίας σε ενήλικες επισημαίνεται και σε ανάλογη έρευνα σε 271 Εκπαιδευτές νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) στη χώρα μας. Οι συμμετέχοντες σε αυτή αποδίδουν μεγάλη αξία στον παράγοντα εύρος διδακτικής εμπειρίας, την οποία θεωρούν ως το ουσιαστικότερο κριτήριο που χαρακτηρίζει το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτή ενηλίκων (Kwon & Cho, 2020).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διαχωρισμός μεταξύ εκείνων των εκπαιδευτών ενηλίκων οι οποίοι διδάσκουν τις λεγόμενες μαλάκες δεξιότητες (soft skills) και εκείνων που διδάσκουν τις σκληρές (hard skills). Στα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας σε 129 εκπαιδευτές με προσέγγιση στα soft skills και άλλων 61 με προσέγγιση στα hard skills εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στον τρόπο διαχείρισης των αλληλεπιδράσεων και των συμπεριφορών, σε σχέση με τη διδασκαλία μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι διαφορές στις απαιτήσεις εκπαιδευτών μαλακών και σκληρών δεξιοτήτων, υποδεικνύουν ότι υπάρχει ανάλογη διαφοροποίηση αναφορικά με το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο, αλλά και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν (Wisshak & Hochholdinger, 2020).

Οι μεταβολές στην οικονομία της γνώσης δημιουργούν αυξημένες απαιτήσεις στους εκπαιδευτές ενηλίκων αναφορικά με τον εμπλουτισμό και επικαιροποίηση των γνώσεων και τον δεξιότητων τους, όπως επισημαίνεται σε πολύ πρόσφατη έρευνα σε 226 εκπαιδευτές στη Νότια Κορέα (Kwon, & Cho, 2020). Αδιαμφισβήτητα οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να διαθέτουν ποικιλία δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς το έργο τους. Η άτυπη μάθηση και δια βίου κατάρτισή μπορεί να τους εξασφαλίσει περισσότερες και καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, καθώς και ανάλογη επαγγελματική εξέλιξη.

3.4. Η δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στην εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα στη βιωματική μάθηση καθοριστικός παράγοντας είναι η δυναμική και η αποτελεσματικότητα της ομάδας. Μεταξύ των μελών κάθε ομάδας

αναπτύσσονται επιμέρους λειτουργίες και καθορίζονται συγκεκριμένες ευθύνες. Συνεπώς διαμορφώνεται ένα περίγραμμα ρόλων και αναδύεται ένα πλέγμα σχέσεων που συμβάλουν στην ανάπτυξη και συνοχή της ολομέλειας. Συχνά οι ρόλοι είναι συνυφασμένοι ή εμπεριέχουν έντονα στοιχεία από την ευρύτερη κοινωνία και λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι κατά την μαθησιακή διαδικασία. Βασική προϋπόθεση αποτελεί οι ρόλοι να είναι συμπληρωματικοί και να περικλείουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και λειτουργιών για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου. Φυσικά, κατά την ανάθεση των ρόλων, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη και να αξιοποιούν κατάλληλα τ' ατομικά χαρακτηριστικά, τις ιδιαίτερες κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες κάθε ατόμου (Partington & Harris, 1999).

Η αποτελεσματική ομαδική μάθηση προϋποθέτει τη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, με έντονα στοιχεία ανεκτικότητας και αποδοχής μεταξύ των μελών της ομάδας, στο οποίο οι επικοινωνιακές συμπεριφορές, όπως «κοινή χρήση», «συν-κατασκευή» και «επικοινωνιακή σύγκρουση» είναι ισορροπημένες (Decuyper, Dochy & Bossche, 2010). Στις περιπτώσεις που η ομάδα εκπαιδευομένων αντιμετωπίζει μια κρίση, αυτή δεν πρέπει να καταστέλλεται με απότομο και βίαιο τρόπο. Η σωστή και ψύχραιμη διαχείριση τέτοιων κρίσεων συμβάλει στην ανάδειξη των ρόλων που έχουν σιωπηρά υιοθετήσει τα μέλη της ομάδας και κατά συνέπεια αποτελεί την αφορμή για την ανάδειξη της δυναμικής της. Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτές τις περιπτώσεις είναι κατασταλτικός για την αποσυμφόρηση της έντασης, την διατήρηση των ισορροπιών και τη συνοχή της ομάδας (Georgas, Giannoukos, Stergiou, Kallianta, Hioctour & Argyropoulos, 2018).

Οι Bennett & Kane (2014) εξέτασαν κατά πόσο η ικανοποίηση, η δέσμευση και η συνοχή της ομάδας δύναται να επηρεάσει την ικανοποίηση και την επίδοση των εκπαιδευόμενων. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι ο βαθμός εμπιστοσύνης, η συχνότητα και η ένταση των συγκρούσεων μέσα στην ομάδα, αλλά και οι διαφορές στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό και στους στόχους κάθε μέλους, επιδρούν στην αποτελεσματικότητά της. Παράλληλα διαπιστώθηκε ότι στις ομάδες που εμφάνισαν μεγαλύτερη λειτουργικότητα, τα μέλη τους είχαν καλύτερη απόδοση και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την μαθησιακή διεργασία.

Μελέτη σε 336 υπαλλήλους σε 12 επιχειρηματικούς οργανισμούς αναζητά τη σχέση μεταξύ ομαδικότητας και καινοτομίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η καλλιέργεια συμμετοχικού κλίματος φαίνεται να αποτελεί βασική θετική συνιστώσα στην εκδήλωση και την

ανάπτυξη καινοτόμων συμπεριφορών και δράσεων, ειδικότερα σε χώρους εργασίας (Pandey, Gupta, & Gupta, 2019). Ανάλογα είναι τα ευρήματα σχετικά με την αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας και σε χώρους φροντίδας υγείας. Ο εστιασμός στην μάθηση βάση ομαδικής προσέγγισης οδήγησε σε βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, αλλά και σε ενδυνάμωση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων για τον αμοιβαίο σεβασμό και την αντιληπτή ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Buhse, Della Ratta, 2017).

Είναι γεγονός ότι η ομαδική διδασκαλία και η ανάπτυξη βιωματικών δράσεων απαιτεί ένα ευρύ φάσμα προσαρμογών και ρυθμίσεων που είναι δύσκολο να φέρει εις πέρας ένας εκπαιδευτής μόνος του. Σε ορισμένα μάλιστα εκπαιδευτικά πεδία, όπου απαιτείται κλινική ή πρακτική εφαρμογή, η συμβολή επιπλέον εκπαιδευτή στην μαθησιακή διαδικασία είναι αδιαμφισβήτητη. Η ομαδική διδασκαλία εμπλουτίζει το παρεχόμενο διδακτικό έργο και προσφέρει μεγαλύτερες προοπτικές ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευόμενων, αλλά και των ίδιων των διδασκόντων (Hellier, & Davidson, 2018).

3.5. Περιορισμοί στην εφαρμογή βιωματικών δράσεων

Οι βιωματικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν μία σημαντική παιδαγωγική προσέγγιση, η δημοτικότητα της οποίας έχει βελτιωθεί αισθητά τα τελευταία χρόνια. Παρόλα αυτά πολλοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τη βιωματική εκπαίδευση με αμφίσημους τρόπους και κατά συνέπεια εκδηλώνουν και διαφορετικές συμπεριφορές. Αυτό οφείλεται σε ορισμένους παράγοντες που περιγράφονται σε μελέτη του Bradford (2019) και σχετίζονται με μία σειρά ζητημάτων που ανακύπτουν κατά τη συμμετοχή των ατόμων σε εμπειρικές δραστηριότητες. Συχνά εγείρονται ζητήματα σχετικά με το επίπεδο πληροφόρησης των συμμετεχόντων για την υπό υλοποίηση δραστηριότητα, τις επιμέρους απαιτήσεις της, αλλά και το ρόλο που θα αναλάβουν σ' αυτή. Η εξατομίκευση της συμπεριφοράς τους, η ανοιχτή έκθεσή τους μπροστά στην ομάδα και ο αντίκτυπος της ανατροφοδότησης δύναται επίσης να προκαλέσουν προβληματισμό, ειδικότερα σε δραστηριότητες που δεν είναι εξαρχής και με σαφήνεια καθαρισμένα τα όριά τους.

Η προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων σε μαθησιακό περιβάλλον συνδέεται αναπόσπαστα με την απαίτηση για συναισθηματική έκθεση και ενεργητική εμπλοκή των συμμετεχόντων. Μία

σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι κατά πόσο οι συνθήκες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η βιωματική δράση προσομοιάζουν με εκείνα τα οποία ισχύουν στην πραγματική ζωή. Σε παλαιότερη έρευνα του Pittaway (2004) σχετική με την επιχειρηματικότητα, αν και αναγνωρίζεται μία σειρά μαθησιακών οφελών που συνδέονται με τη βιωματική μάθηση, ωστόσο επισημαίνεται ότι είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να προσομοιωθούν όλες οι πτυχές και τα στοιχεία των πραγματικών καταστάσεων και των συνθηκών που λαμβάνουν χώρα σε μία κοινωνία.

Σε αντίθεση με την θεωρητική, παραδοσιακή μάθηση, όπου έχουμε απλή απόκτηση γνώσεων, η βιωματική μάθηση προϋποθέτει την ολόπλευρη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Συνεπώς η συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες συνοδεύεται με αυξημένα επίπεδα κούρασης, όπου η εσωτερική ενέργεια των ατόμων αποστραγγίζεται εξαιτίας πιθανών προσωπικών ή άλλων κοινωνικών δυσχερειών. Ειδικά για τους ενήλικες, σε διάφορες φάσεις της ζωής τους, η ενέργειά τους διοχετεύεται αποκλειστικά και μόνο προκειμένου να λειτουργήσουν σε βιοποριστικό επίπεδο και ν' ανταποκριθούν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η αντίσταση που εκδηλώνουν τα άτομα όταν καλούνται να συνδυάσουν την ενεργητική συμμετοχή και τον κριτικό στοχασμό για θέματα όπως ο θάνατος, ο πόνος, ο ρατσισμός κι άλλες ιδέες ή πεποιθήσεις, οι οποίες τυγχάνει να τους προκαλούν πρόσθετη συναισθηματική φόρτιση (Fowler, 2008).

Τα εμπόδια διάθεσης συναντώνται συχνότερα στις μετασοσιαλιστικές χώρες, καθώς και στη Νότια Ευρώπη, απ' ότι στις βόρειες χώρες. (Roosmaa & Saar, 2017). Σε συνάρτηση με την γενικότερη κουλτούρα της χώρας τους, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις καινούργιες, ιδιαίτερα εάν αυτές συγκρούονται με τα όσα ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν στη ζωή τους (Κόκκος, 2005: 90). Τα εμπόδια διάθεσης απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και αφορούν: α) την έλλειψη αυτοπεποίθησης, β) το φόβο της αποτυχίας και γ) το άγχος που βιώνουν αρκετοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης (Καραλής, 2013).

Αδιαμφισβήτητα κάθε άτομο αντιλαμβάνεται διαφορετικά την ιδιαίτερα εύθραυστη σχέση των αντιλήψεων που έχει για τα πλεονεκτήματα της βιωματικής μάθησης, αλλά και τις θυσίες που

αυτή απαιτεί. Συγκεκριμένα, ευρήματα έρευνας του Τμήματος Εκπαίδευσης του Ηνωμένου βασιλείου (2018) σε 70 εκπαιδευόμενους μαρτυρούν πως το ισοζύγιο προσωπικών οφελών και δαπανών από την βιωματική εκπαίδευση, αποτελεί κομβικό σημείο για συμμετοχή στη μάθηση ή σε αντίθετη περίπτωση σημείο εγκατάλειψης της προσπάθειας. Πρόκειται για μία αδιάλειπτη και συνεχώς μεταβαλλόμενη πάλη, η οποία διατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής πορείας ενός ενήλικα.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η αυτόβουλη και αβίαστη συμμετοχή στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, λόγω εσωτερικών κινήτρων και προσωπικού ενδιαφέροντος είναι ο βασικός προγνωστικός παράγοντας για την παραμονή των ατόμων στα προγράμματα αυτά. Τα άτομα τα οποία συμμετέχουν για λόγους που δεν πηγάζουν από τους ίδιους ή εξαναγκάζονται, συχνά αναπτύσσουν μία πληθώρα συμπεριφορών ψυχολογικής άμυνας και αντίδρασης απέναντι στη μάθηση. Επιπρόσθετα, οι ενήλικες εμφανίζουν μειωμένη διάθεση για μάθηση όταν αξιολογούν ότι τα διδασκόμενα αντικείμενα δεν συνάδουν και δεν έχουν ουσιαστικό νόημα για τη ζωή και τις επιδιώξεις τους.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Προσδιορισμός της έρευνας

4.1. Σκοπός – Στόχοι της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου της βιωματικής μάθησης (BM) στην εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αναζητούνται τα οφέλη της BM στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της, αλλά και οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην άρτια και επιτυχημένη εφαρμογή της.

Η ερευνητική μελέτη απευθύνεται σε εκπαιδευτές και εκπαιδευτριες ενηλίκων, δημοσίων και ιδιωτικών ΙΕΚ, σε εθνικό επίπεδο και αναγνωρίζει ως επιμέρους στόχους:

- ▶ Να αποτυπωθούν οι βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές που υιοθετούνται κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτές στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- ▶ Να αναζητηθούν τα οφέλη της προσανατολισμένης στη βιωματική μάθηση εκπαιδευτικής προσέγγισης.
- ▶ Να ανιχνευθούν οι ψυχολογικές προσαρμογές και οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες.
- ▶ Να διερευνηθεί ο ρόλος του ανθρώπινου στοιχείου (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, διοίκηση) στην αποτελεσματική εφαρμογή βιωματικών πρακτικών.
- ▶ Να αναδειχθούν οι πρόσθετοι οργανωσιακοί – λειτουργικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της BM.

- ▶ Να αποτυπωθούν οι συνθήκες παροχής διδακτικού έργου στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
- ▶ Να εντοπιστούν οι παράγοντες που δρουν περιοριστικά στην απρόσκοπτη υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα ΙΕΚ.

4.2. Η σημασία της έρευνας

Η εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνιστούν ένα σημαντικό πεδίο του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων κατάρτισης και των οδηγών σπουδών για τις ειδικότητες των ΙΕΚ αποτελεί μία δυναμική διεργασία, η οποία εξελίσσεται και αναπροσαρμόζεται συνεχώς. Αναζητούνται οι πλέον κατάλληλες τεχνικές και μέθοδοι, προκειμένου να αξιοποιηθεί το διδακτικό περιεχόμενο και να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό η ΒΜ αποτελεί μία προκλητική προσέγγιση, η οποία εδράζεται στην αξιοποίηση των βιωμάτων και της άμεσης εμπειρίας, με στόχο τη βελτίωση της ικανότητας κριτικού αναστοχασμού. Μέσω των βιωματικών δράσεων διαμορφώνεται ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η εμπειρία εσωτερικεύεται και μετασχηματίζεται σε νέα γνώση, συνάρτηση πάντα των ατομικών χαρακτηριστικών, της προσωπικότητας, των αναγκών και των κινήτρων των εκπαιδευόμενων.

Η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης για την ΒΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρά τους περιορισμούς που την διακρίνουν, αποτελεί μείζονα σημασίας ερευνητικό εγχείρημα, διότι σε εθνικό επίπεδο εντοπίζεται πολύ περιορισμένος αριθμός ανάλογων δημοσιευμένων ερευνών. Οι υφιστάμενες έρευνες είναι επί το πλείστον βιβλιογραφικές μελέτες, με θεωρητικό κατά βάση προσανατολισμό. Διαπιστώνεται ότι είναι ελάχιστες οι εμπειρικές έρευνες που αξιοποιούν την ποσοτική προσέγγιση και οι περισσότερες εξ αυτών απευθύνονται σε μικρά δείγματα, η άντληση των οποίων έχει πραγματοποιηθεί σε περιορισμένο γεωγραφικό εύρος.

Η επιλογή του προς διερεύνηση θέματος συμβάλλει στην σε βάθος κατανόηση του περιβάλλοντος λειτουργίας των ΙΕΚ και κατά συνέπεια στην βελτίωση των εκπαιδευτικών διεργασιών και την ανταπόκρισή τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Μέσα από τη διερεύνηση του ευρύτερου φάσματος του εκπαιδευτικού πλαισίου της ΒΜ μπορούν να κατανοηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων και ν' αναδειχθούν οι καλές πρακτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Παράλληλα, ο εντοπισμός

δυσλειτουργικών καταστάσεων και ανεπαρκειών δύναται να αποτελέσει το ερέθισμα για την ανάληψη κατάλληλων πρωτοβουλιών αντιμετώπισής τους.

Η ρευστότητα του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, σε συνδυασμό με τις ιδιαιτερότητες που διακρίνουν την εκπαίδευση ενηλίκων, προσδίδουν στην έρευνα επιπλέον προστιθέμενη αξία. Οι πληροφορίες και η ανατροφοδότηση που θα εξαχθούν είναι χρήσιμες για την λειτουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, με στόχο να καταστούν δυναμικά περιβάλλοντα, που δέχονται και αφομοιώνουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Το ερμηνευτικό φίλτράρισμα των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα, τα οποία δύναται ν' αξιοποιηθούν σαν εργαλεία προβληματισμού και ως διάυλος διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτών, των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδευτικής διοίκησης.

4.3. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας που παρουσιάστηκαν παραπάνω, αλλά και τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, η ανά χείρας ερευνητική μελέτη εστιάζει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην επαγγελματική κατάρτιση;
2. Ποια η σημασία και ο ρόλος της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων;
3. Ποιος είναι ο αντίκτυπος των βιωματικών διδακτικών πρακτικών στους ενήλικες εκπαιδευόμενους;
4. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης;
5. Ποιες είναι οι συνθήκες εφαρμογής βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Στόχος κάθε ερευνητικής προσπάθειας είναι η αποτύπωση κι η σε βάθος κατανόηση των απόψεων και των στάσεων ορισμένων κοινωνικών ομάδων, καθώς και η ερμηνεία φαινομένων και ζητημάτων, τα οποία παρουσιάζουν συγκεκριμένο κατά περίπτωση ερευνητικό ενδιαφέρον. Η επιλογή και αξιοποίηση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων επιτρέπουν την αντικειμενική και ουδέτερη αποτύπωση των εμπειρικών δεδομένων που αντλούνται για τη μελέτη ενός προβλήματος ή φαινομένου. Η κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση αναδεικνύει τις ιδιαίτερες διαστάσεις και της αιτιώδεις σχέσεις που διέπουν το προς μελέτη φαινόμενο και συμβάλει στη σύνδεση της θεωρίας με τα εμπειρικά δεδομένα. Η διαδικασία συλλογής και ο όγκος των δεδομένων, καθώς και οι τεχνικές στατιστικής ανάλυσής τους, προσδίδουν ένα σημαντικό βαθμό εγκυρότητας στα ευρήματα της έρευνας, γεγονός που διευκολύνει τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Η κοινωνική έρευνα ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της μπορεί να χαρακτηριστεί *θεωρητική*, όταν μελετώνται δευτερογενή δεδομένα που συλλέγονται από ήδη υπάρχοντα στοιχεία, που τηρούνται απο διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς ή ερευνητές, τα οποία έχουν ήδη υποστεί στατιστική επεξεργασία. *Εμπειρική* χαρακτηρίζεται όταν βασίζεται σε πρωτογενή δεδομένα που γίνονται αντιληπτά ή συλλέγονται απευθείας από τις μονάδες που διαθέτουν τα προς διερεύνηση στοιχεία και χαρακτηριστικά και έχουν πρωτότυπο χαρακτήρα. Ως προς το είδος των εμπειρικών δεδομένων που συλλέγονται, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικές προσεγγίσεις στην εμπειρική έρευνα: την *ποσοτική* και την *ποιοτική* προσέγγιση (Creswell, 2014: 12-13).

Δεδομένου ότι ο χώρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης λειτουργεί σε οριοθετημένο κανονιστικό πλαίσιο, κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος για αυτή την έρευνα, η ποσοτικοποιημένη παρουσίαση πολλαπλών ευρημάτων. Υιοθετήθηκε δηλαδή η *ποσοτική* προσέγγιση, η οποία επιτρέπει την τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται και εξασφαλίζει

τη δυνατότητα προσέγγισης ενός σημαντικού αριθμητικά μέρους του πληθυσμού. Παράλληλα, προσφέρεται ευελιξία στον ερευνητή, καθώς δύναται να μελετηθεί ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων και ν' αξιοποιηθεί σημαντική ποσότητα ερευνητικών δεδομένων, σε σύντομο χρονικό διάστημα και χωρίς ιδιαίτερα μεγάλο κόστος (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 289).

Βάση των συνθηκών διεξαγωγής, αλλά και των τεχνικών ανάλυσης των δεδομένων που αντλήθηκαν, η έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί: α) *περιγραφική*, καθώς επιχειρείται η ανίχνευση και η παρουσίαση των χαρακτηριστικών, των εμπειριών και των απόψεων μιας κατηγορίας εκπαιδευτικών, β) *συγχρονική*, καθώς μελετώνται οι σχέσεις μεταξύ διαφορετικών παραγόντων (μεταβλητών) ενός δείγματος του πληθυσμού σε μία δεδομένη χρονική στιγμή γ) *επαγωγική* καθώς οι απόψεις, οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του μέρους του πληθυσμού που μελετήθηκε, δύναται να αποτελέσουν την αφετηρία ώστε εν συνεχεία να συναχθούν χαρακτηριστικά ή σχέσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό (Kothari, 2004: 5). Αυτή η τελευταία διάσταση της έρευνας – η επαγωγική – εκφράζεται με κάποια επιφύλαξη λόγω των περιορισμών στους οποίους εμπίπτει η έρευνα.

5.2. Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Οι ερευνητές έχουν στη διάθεσή τους ένα ευρύ φάσμα τεχνικών και εργαλείων για τη συλλογή του ερευνητικού τους υλικού, καθώς και ποικιλία τρόπων για την εφαρμογή αυτών. Η λήψη απόφασης σχετικά με τη μέθοδο συλλογής δεδομένων που θα χρησιμοποιηθεί σε μια έρευνα, εξαρτάται το είδος της έρευνας (πχ. ποιοτική, ποσοτική κ.α.) και από τον τύπο των δεδομένων, αν είναι δηλαδή πρωτογενή ή δευτερογενή (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 193· Kothari, 2004: 95).

Η αναγκαιότητα διερεύνησης της βιωματικής μάθησης και των διδακτικών συνθηκών στην εκπαίδευση ενηλίκων σε εκτεταμένο γεωγραφικό εύρος, οδήγησε στην επιλογή του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου. Σχεδιάστηκε λοιπόν ένα τυποποιημένης μορφής ερωτηματολόγιο, το οποίο ενδείκνυται για την μελέτη προτιμήσεων, απόψεων και συμπεριφορών και συνιστά πολύ δημοφιλή μέθοδο για την ποσοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 219). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, με τη χρήση του οποίου μειώνεται το κόστος της έρευνας και ο χρόνος

διενέργειάς της. Παράλληλα μειώνεται η εμπλοκή του ερευνητή και κατά συνέπεια περιορίζεται η μεροληψία αλλά και η άσκηση επιρροής προς τους ερωτώμενους (Bhattacharjee, 2012: 74).

Το ερευνητικό εργαλείο σχεδιάστηκε σε ψηφιακό περιβάλλον, μέσω της εφαρμογής google forms, γεγονός που διευκόλυνε την άμεση πρόσβασή σε αυτό από κάθε σημείο της χώρας, με την χρήση του κατάλληλου συνδέσμου (link). Προκειμένου λοιπόν να εξασφαλιστεί η υψηλότερη δυνατή ανταπόκριση από τους εκπαιδευτές των ΙΕΚ αναπτύχθηκε ένα καλαίσθητο, ελκυστικό, αλλά και συνάμα ιδιαίτερα προσεγμένο ως προς τη δομή και τη διατύπωση ερωτηματολόγιο (Bryman, 2012: 237). Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, έχοντας ως οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν επί το πλείστον ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, ανιούσας διάταξης, τύπου Likert (Babbie, 2011: 191), αλλά και λίγες ερωτήσεις απλής ταξινόμησης χαρακτηριστικών (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010: 11-14). Η κλίμακα των ερωτήσεων μορφής Likert διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα τα οποία για όλες τις ερωτήσεις λαμβάνουν τις εκφράσεις: Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ. Αξιοποιήθηκαν δομημένες, κλειστές ερωτήσεις στις οποίες είναι προκαθορισμένο το εύρος των απαντήσεων. Αποτελεί εύχρηστη μορφή άντλησης δεδομένων, καθώς διευκολύνεται η τυποποίηση των στοιχείων, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυσή τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 321).

Εβδομήντα τέσσερις (74) σύντομες ερωτήσεις, διατυπωμένες με σαφήνεια και απλότητα (Bhattacharjee, 2012: 75-78), ομαδοποιημένες μεθοδικά σε πέντε ενότητες βάση εσωτερικής συνάφειας, αλλά και συνάρτηση των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων, αποτέλεσαν το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, αποσκοπώντας στη σφαιρική διερεύνηση του προς μελέτη θέματος.

Η *πρώτη* ενότητα του ερευνητικού εργαλείου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εισαγωγική, καθώς ουσιαστικά περιέχει μία σύντομη συνοδευτική επιστολή, η οποία σε λιτό και ευγενικό ύφος, γνωστοποιεί στους ερωτώμενους τον σκοπό της έρευνας, το πλαίσιο διενέργειάς της, την αξία της στο ερευνητικό πεδίο και την ταυτότητα της ερευνήτριας. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, διαβεβαιώνοντάς τους για την ανωνυμία, την εμπιστευτικότητα και τον εθελοντικό χαρακτήρα της έρευνας και παράλληλα διατυπώνονται ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες για την οικειοθελή ανταπόκρισή τους.

Ακολουθεί η επόμενη ενότητα, η *δεύτερη*, στην οποία περιλαμβάνονται 7 ερωτήσεις σχετικές με δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, σπουδές, προέλευση κ.α., αλλά και ορισμένα ατομικά στοιχεία όπως επαγγελματική κατάσταση, διδακτική εμπειρία κλπ.

Η *τρίτη* ενότητα του ερωτηματολογίου περιέχει 34 ερωτήσεις που επιμερίζονται σε τρεις ομάδες και φιλοδοξεί ν' αντλήσει δεδομένα αναφορικά με τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Στην πρώτη ομάδα ερωτήσεων αναζητούνται οι βιωματικές τεχνικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτές και η ένταση με την οποία τις εντάσσουν στη διδασκαλία τους (1^ο ερευνητικό ερώτημα). Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στη σημασία της βιωματικής μάθησης και στον αντίκτυπο που έχει στη μαθησιακή διαδικασία (2^ο ερευνητικό ερώτημα). Ακολουθεί η τρίτη ομάδα ερωτήσεων στις οποίες αναζητούνται οι ψυχολογικές επιδράσεις της βιωματικής μάθησης στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι (3^ο ερευνητικό ερώτημα).

Στην *τέταρτη* ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 21 ερωτήσεις, δομημένες σε δύο ομάδες. Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, που ουσιαστικά συνιστά το 4^ο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στην επίδραση του ανθρώπινου παράγοντα (πχ. χαρακτηριστικά και ικανότητες του εκπαιδευτή ή των καταρτιζόμενων, το ρόλο του διευθυντή κλπ.). Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από ερωτήματα που σχετίζονται με την επίδραση επιπλέον εξωγενών παραγόντων στην αποτελεσματικότητα παρεχόμενης βιωματικής μάθησης, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, το οργανωτικό πλαίσιο, οι συνθήκες διδασκαλίας κ.α.

Στην τελευταία - *πέμπτη* ενότητα του ερωτηματολογίου περιέχονται 12 ερωτήματα, μέσω των οποίων επιχειρείται ν' αποτυπωθούν οι συνθήκες εφαρμογής βιωματικών πρακτικών στα ΙΕΚ, καθώς επίσης και να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα ή ανεπάρκειες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Τα ερωτήματα αυτής της τελευταίας ενότητας συνδεονται και φιλοδοξούν να δώσουν απάντηση στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στις συνθήκες εφαρμογής της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

5.3. Μέθοδος δειγματοληψίας – Πρόσβαση στο δείγμα

Με τον όρο δειγματοληψία (sampling) εννοούμε τη διαδικασία με την οποία επιλέγουμε ένα δείγμα (μέρος) από το ευρύτερο σύνολο ενός πληθυσμού, στοχεύοντας αυτό να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό, να διαθέτει δηλαδή τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο ανήκει (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 100). Η δειγματοληπτική μέθοδος που υιοθετείται κατά περίπτωση είναι συνάρτηση παραμέτρων όπως το αντικείμενο της έρευνας, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, οι διαθέσιμοι πόροι, και το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της μελέτης.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε δειγματοληψία με απογραφική προσέγγιση για τη συλλογή και αξιοποίηση δεδομένων απ' όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, σε εθνικό επίπεδο. Ο απογραφικός χαρακτήρας άντλησης του δείγματος εκφράζεται μέσα την αποστολή του ερωτηματολογίου σε όλα ανεξαιρέτως τα ΙΕΚ της Ελλάδας. Ο συγκεκριμένος δειγματοληπτικός σχεδιασμός εφαρμόστηκε κάτω από δύσκολες κοινωνικές και υγειονομικές συνθήκες, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στους περιορισμούς της έρευνας. Συνέπεια αυτών ήταν η περιορισμένη δυνατότητα ελέγχου του πλαισίου δειγματοληψίας, εξ αιτίας της αντικειμενικής δυσκολίας επικοινωνίας και ελέγχου κάθε μονάδας επαγγελματικής κατάρτισης και φυσικά αδυναμία προσωπικής επικοινωνίας της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτές ενηλίκων.

Η πρόσβαση στο δείγμα έγινε μέσω ενός προσεκτικά σχεδιασμένου ψηφιακού ερωτηματολογίου κλειστού τύπου (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 344), που η ίδια η ερευνήτρια προώθησε σε εκπαιδευτές επαγγελματικής κατάρτισης της χώρας. Ο σημαντικότερος εξ αυτών αφορούσε την αποστολή του συνδέσμου του ερωτηματολογίου, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), σε όλα τα ΙΕΚ, δημόσια και ιδιωτικά, με την παράκληση να προωθηθεί στο εκπαιδευτικό προσωπικό τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις η αποστολή του e-mail ενισχύθηκε με τηλεφωνική επικοινωνία της υπογράφουσας την έρευνα με διευθυντές ΙΕΚ που ανήκαν στο δίκτυο κοινωνικών επαφών και συνεργατών της. Παράλληλα δημοσιεύθηκε σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης με θεματικό αντικείμενο την εκπαίδευση ενηλίκων, τη βιωματική μάθηση και την επαγγελματική κατάρτιση.

Ο χρόνος που απαιτείτο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανερχόταν περίπου στα 15 λεπτά. Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων διήρκεσε από 17 Νοεμβρίου έως 4

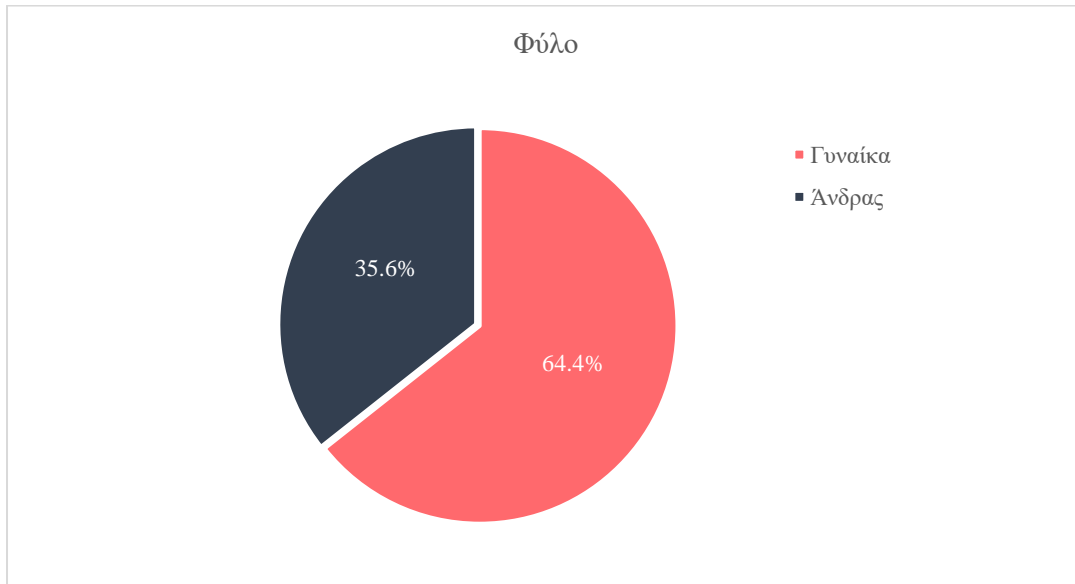
Δεκεμβρίου 2020. Το ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτών ενηλίκων κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα και προερχόταν απ' όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας.

5.4. Ο πληθυσμός – Το δείγμα της έρευνας

Πληθυσμός (population) είναι ένα συνήθως μεγάλο σύνολο ερευνητικών υποκειμένων (ατόμων, αντικειμένων, δοκιμίων), του οποίου ορισμένα στοιχεία ή χαρακτηριστικά θέλουμε να ερευνήσουμε. Στην παρούσα μελέτη ο πληθυσμός είναι όλοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων που υπηρετούν σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) της Ελλάδας, δημόσια ή ιδιωτικά και χρησιμοποιούν βιωματική προσέγγιση στην διδασκαλία τους.

Δείγμα (sample) είναι το υποσύνολο, το μέρος του πληθυσμού, το οποίο τελικά ερευνάται με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων που να αφορούν σε όλο τον πληθυσμό (Ζαφειρόπουλος, 2005: 126). Το μέγεθος του δείγματος (*sample size*) επηρεάζεται από το είδος της έρευνας (ποσοτική ή ποιοτική), την φύση της ανάλυσης που θα γίνει, την επιθυμητή ακρίβεια που έχει τεθεί σαν στόχος από τον ερευνητή, τον αριθμό και τα είδη συγκρίσεων που θα γίνουν, τον αριθμό των προς εξέταση μεταβλητών και το βαθμό ετερογένειας του πληθυσμού που εξετάζεται (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 150-151). Εξαρτάται επίσης, από τους ερευνητικούς στόχους, από το διαθέσιμο χρόνο, τους πόρους που δύναται να διατεθούν και φυσικά από το μέγεθος του υπό έρευνα πληθυσμού (Kothari, 2004: 175).

Προκειμένου λοιπόν να εξασφαλιστεί ένα αξιοπρεπές μέγεθος δείγματος που να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, αποστάλθηκε το ερωτηματολόγιο σε όλα τα δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ της χώρας, με την παράκληση να προωθηθεί διαμέσου των διευθυντών στο διδακτικό δυναμικό κάθε μονάδας. Το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη σε περίοδο υγειονομικής κρίσης (covid-19) και μάλιστα το ερευνητικό μέρος συνέπεσε με το 2^ο καθολικό lockdown για τη χώρα μας, επηρέασαν την δειγματοληπτική διαδικασία ως προς την εφαρμογή και τον έλεγχο της. Ωστόσο, παρά τις ειδικές αυτές συνθήκες, το δείγμα συγκροτήθηκε από σημαντικό αριθμό εκπαιδευτών ενηλίκων που πληρούσαν τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια που είχαν τεθεί κατά το σχεδιασμό της έρευνας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 317 άτομα, 113 άνδρες και 204 γυναίκες, ποσοστό 35,6% και 64,4% αντίστοιχα (*γράφημα 2*).



Γράφημα 2 - Το φύλο του δείγματος

Στο ερωτηματολόγιο, η ηλικία των συμμετεχόντων αναζητείτο βάση σχεδιασμού ηλικιακών κλάσεων (πίνακας 2), όπου διαπιστώνεται ότι οι ηλικιακές κλάσεις «30-39» και «40-49» είναι οι πιο πολυπληθείς με 116 και 120 άτομα και ποσοστό που ανέρχεται αθροιστικά σε 74,5%. Η επόμενη κλάση είναι αυτή των «50-59» ετών με 52 άτομα, ακολουθεί η «20-29», με τελευταία την κατηγορία >60 στην οποία ανήκουν μόλις έξι ερωτώμενοι.

Πίνακας 2 - Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς την ηλικία

Ηλικία		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-29	23	7.3	7.3	7.3
	30-39	116	36.6	36.6	43.8
	40-49	120	37.9	37.9	81.7
	50-59	52	16.4	16.4	98.1
	60 και άνω	6	1.9	1.9	100.0
	Total	317	100.0	100.0	

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο θα πρέπει να σημειωθεί ότι αρχικά οι προς επιλογή τιμές ήταν 7, καθώς συμπεριλαμβανόταν οι αδιαβάθμητες εκπαιδευτικές κατηγορίες «ΙΕΚ» και «Κολλέγιο». Κατά την εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS οι δύο αυτές κατηγορίες συγχωνεύτηκαν με την κατηγορία «Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», καθώς η συχνότητά τους ήταν πολύ μικρή. Ως εκ τούτου οι τιμές της μεταβλητής «Εκπαίδευση» μετατράπηκαν σε τέσσερις (πίνακας 3). Βάση των αποτελεσμάτων διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (55,5%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ πτυχιούχοι πανεπιστημίων και ΤΕΙ είναι το 28,4%. ακολουθούν οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος με 8,8% και 7,3% αντίστοιχα.

Πίνακας 3 - Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

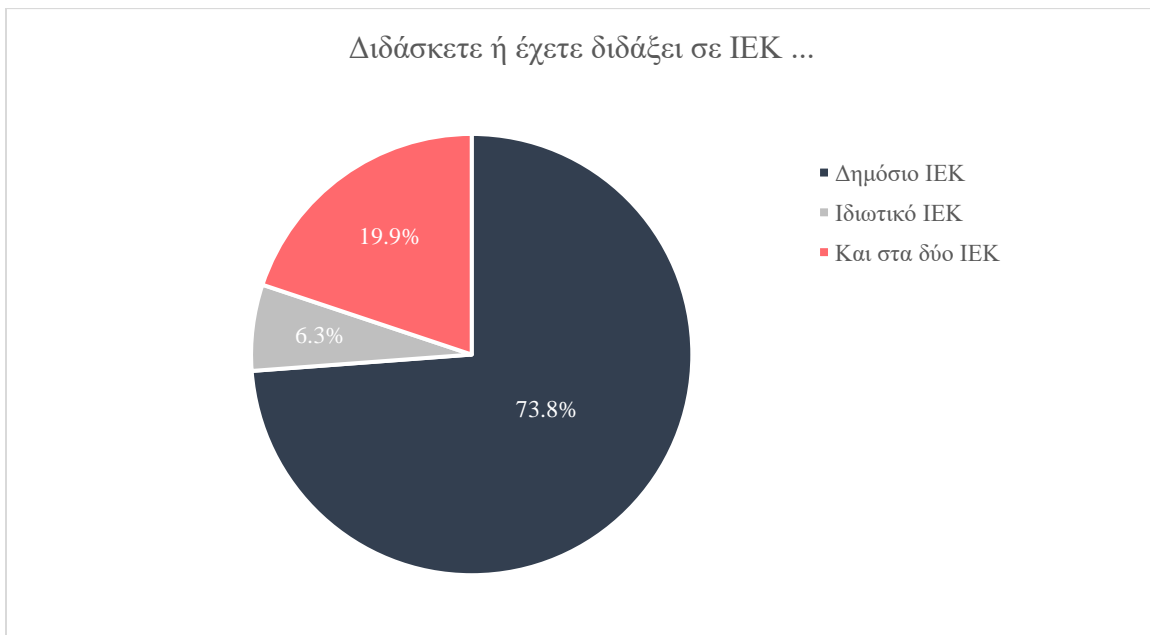
Εκπαίδευση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δευτεροβάθμια Εκπ/ση	28	8.8	8.8	8.8
	ΑΕΙ - ΤΕΙ	90	28.4	28.4	37.2
	Μεταπτυχιακό	176	55.5	55.5	92.7
	Διδακτορικό	23	7.3	7.3	100.0
	Total	317	100.0	100.0	

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται ότι εργάζονται παράλληλα με την επαγγελματική τους ιδιότητα ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Συγκεκριμένα 262 από τα 317 άτομα του δείγματος δηλώνουν ότι εργάζονται και σε κάποιον άλλο τομέα εκτός από τη διδασκαλία σε ΙΕΚ. Το 34,4% είναι δημόσιοι υπάλληλοι, το 24,6% ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 17% ελεύθεροι επαγγελματίες και το 6,6% ημιαπασχολούμενοι. Πενήντα πέντε άτομα απάντησαν ότι εργάζονται αποκλειστικά και μόνο ως εκπαιδευτές ενηλίκων, ποσοστό που ανέρχεται στο 17,4% του δείγματος (πίνακας 4).

Πίνακας 4 - Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς την επαγγελματική κατάσταση

Εκτός από εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων έχετε κάποια επιπλέον επαγγελματική ιδιότητα;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ημιαπασχολούμενος	21	6.6	6.6	6.6
	Δημόσιος Υπάλληλος	109	34.4	34.4	41.0
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	78	24.6	24.6	65.6
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	54	17.0	17.0	82.6
	Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων	55	17.4	17.4	100.0
	Total	317	100.0	100.0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών ενηλίκων (73,8%) διδάσκουν ή έχουν διδάξει μόνο σε δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (γράφημα 3). Διδακτική εμπειρία μόνο σε Ιδιωτικό ΙΕΚ έχουν 20 άτομα (6,3%), ενώ και στους δύο τύπους εκπαιδευτικών δομών έχει εργαστεί το 19,9% των ερωτώμενων, δηλαδή 63 άτομα.



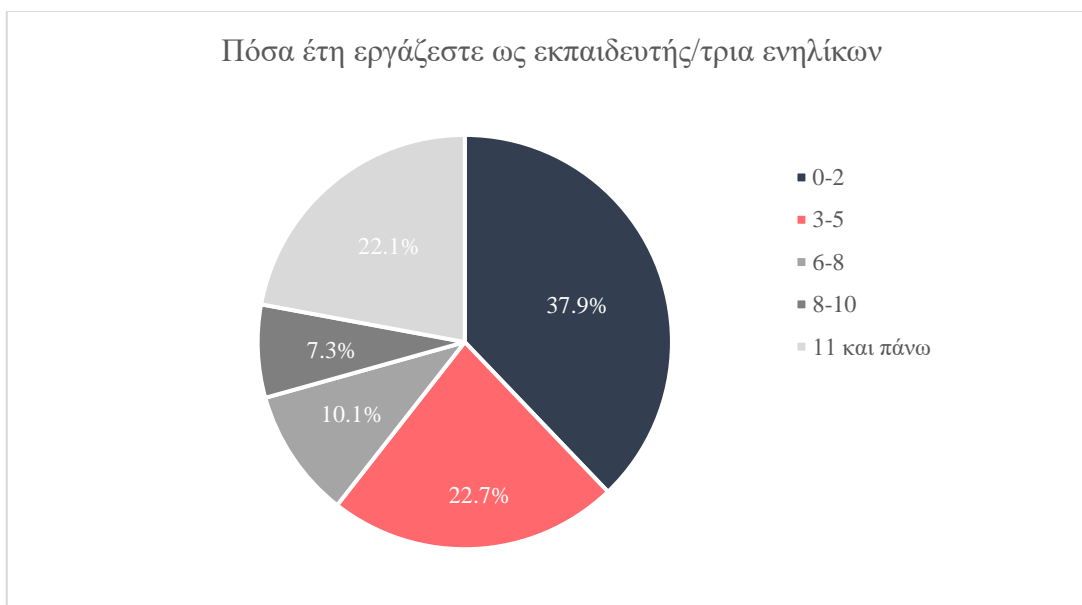
Γράφημα 3 - Διδακτική εμπειρία του δείγματος ως προς το είδος ΙΕΚ (Δημόσιο-Ιδιωτικό)

Στον πίνακα 5 αποτυπώνεται η κατανομή του δείγματος ανά γεωγραφικό διαμέρισμα της χώρας, με τη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο να εμφανίζουν τις υψηλότερες συχνότητες, καταγράφοντας 107 και 81 άτομα και ποσοστά 33,8% και 25,6% αντίστοιχα. Η εκπροσώπηση της Μακεδονίας και των Νησιών του Αιγαίου έπεται με ποσοστά κοντά στο 10%, ενώ πολύ κοντά με 7,3% βρίσκεται η Κρήτη. Λίγο μικρότερη ήταν η ανταπόκριση από τις περιοχές της Θράκης (4,7%), της Μακεδονίας (4,4%) και της Ηπείρου (3,5%) και μόλις δύο άτομα αποκρίθηκαν από το Γεωγραφικό διαμέρισμα των Νησιών του Ιονίου (0,6%).

Πίνακας 5 - Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς το γεωγραφικό διαμέρισμα που εδράζεται το ΙΕΚ παροχής διδακτικού έργου

Το ΙΕΚ στο οποίο διδάσκετε αυτή τη στιγμή βρίσκεται στο γεωγραφικό διαμέρισμα:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θράκη	15	4.7	4.7	4.7
	Μακεδονία	33	10.4	10.4	15.1
	Ήπειρος	11	3.5	3.5	18.6
	Θεσσαλία	14	4.4	4.4	23.0
	Νησιά Ιονίου	2	.6	.6	23.7
	Στερεά Ελλάδα	107	33.8	33.8	57.4
	Πελοπόννησος	81	25.6	25.6	83.0
	Νησιά Αιγαίου	31	9.8	9.8	92.7
	Κρήτη	23	7.3	7.3	100.0
	Total	317	100.0	100.0	

Ολοκληρώνοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος διαπιστώνεται ότι ένα σημαντικό μέρος του (37,9%) είναι πρόσφατα ενταγμένοι στο πεδίο επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων από 0 έως 2 χρόνια. Αρκετά άτομα διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία 3 έως 5 χρόνια (22,7%), αλλά και περισσότερα από 11 έτη (22,1%). Έξι έως οκτώ χρόνια εμπειρίας διαθέτει το 10,1% και οκτώ έως δέκα το 7,3% του ερευνώμενου πληθυσμού (γράφημα 4).



Γράφημα 4 - Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας του δείγματος ως εκπαιδευτές ενηλίκων

5.5. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου δοκιμάστηκε πριν τη διεξαγωγή της έρευνας πιλοτικά (pilot study) (Cohen, Manion, Morrison, 2007: 328· Kothari, 2004: 101). Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να εντοπιστούν στοιχεία στο περιεχόμενο ή και στη διάρθρωση του ερωτηματολογίου που πιθανόν έχριζαν βελτίωσης, ώστε να καταστεί κατανοητό και προσιτό για το δείγμα που έχει τεθεί ως στόχος της έρευνας. Ζητήθηκε η ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου, το βαθμό κατανόησης και αποδοχής του, την αντιληπτικότητα των υιοθετούμενων όρων, την δομή και την αλληλουχία των ερωτήσεων, την διατύπωση των ερωτημάτων, την έκταση και το βαθμό δυσκολίας συμπλήρωσής του.

Για το λόγο αυτό το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε έναν περιορισμένο αριθμό ατόμων, που διέθεταν ορισμένα χαρακτηριστικά που κρίθηκαν κατάλληλα για διαφορετικούς λόγους. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να αξιολογήσουν το ερευνητικό εργαλείο 9 άτομα (5 γυναίκες και 4 άνδρες), τα οποία έφεραν ποικίλους ρόλους, πχ. διευθυντικό, διοικητικό, εκπαιδευτή ενηλίκων, ερευνητή κ.α. Οι υποδείξεις και οι επισημάνσεις τους ήταν πολύ χρήσιμες και γι' αυτό υιοθετήθηκαν και έγιναν οι ανάλογες προσαρμογές στο ερωτηματολόγιο. Πολύ σημαντική τέλος για την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου ήταν η συνεισφορά του επιβλέποντα της

διπλωματικής διατριβής, ο οποίος συνέδραμε στην δημιουργία του με έγκυρες συμβουλευτικές παρεμβάσεις.

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου αφορά τη συνέπεια, με την οποία το ερωτηματολόγιο μετρά την έννοια υποστηρίζεται ότι μετρά (Cohen, Manion, Morrison, 2007: 331). Κατά συνέπεια υψηλή αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου συνεπάγεται τη μείωση του τυχαίου σφάλματος. Επειδή οι απαντήσεις στα επιμέρους στοιχεία (ερωτήματα) του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αποτελούνται από περισσότερες των δύο κατηγορίες (χρησιμοποιήθηκε 4βαθμη κλίμακα Likert), η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha (Tavakol & Dennick, 2011). Ο έλεγχος εφαρμόστηκε για κάθε μία από τις έξι κατηγορίες ερωτημάτων, τα αποτελέσματα του οποίου αποτυπώνονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6 - Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου (Cronbach's Alpha)

<i>Reliability Statistics</i>		
Κατηγορίες Ερωτήσεων	N of Items	Cronbach's Alpha
1. Ποιες απο τις παρακάτω βιοματικές τεχνικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας;	13	.797
2. Από τη διδακτική εμπειρία σας στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείτε ότι η Βιοματική Μάθηση:	11	.868
3. Κατά την εφαρμογή βιοματικών τεχνικών διδασκαλίας ποια από τα παρακάτω συναισθήματα/συμπεριφορές εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι;	10	.710*
4. Σε σχέση με τον ανθρώπινο παράγοντα, την αποτελεσματικότητα της Βιοματικής Μάθησης στα ΙΕΚ επηρεάζουν:	10	.735
5. Σε ποιο βαθμό εξαρτάται η αποτελεσματικότητα της Βιοματικής Μάθησης στα ΙΕΚ από τους παρακάτω παράγοντες:	11	.782
6. Περιγράψτε σε ποιο βαθμό στη δομή στην οποία παρέχετε διδακτικό έργο ...	12	.904

Διαπιστώνεται ότι οι τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha είναι $>0,7$ και για τις έξι κατηγορίες και μάλιστα σε κάποιες εξ αυτών εμφανίζεται σημαντικά υψηλός. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τρίτη κατηγορία (*) το αποτέλεσμα του δείκτη Cronbach Alpha υπολείπεται

οριακά (0.681), ωστόσο με την αφαίρεση του έκτου ερωτήματος το αποτέλεσμα του δείκτη λαμβάνει την τιμή 0,710, που είναι επίσης αποδεκτή. Βάση αυτών των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι το ερευνητικό εργαλείο διακρίνεται από ικανοποιητικό έως υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας.

5.6. Δεοντολογία της έρευνας – Περιορισμοί

Οι ακαδημαϊκές κοινότητες και οι φορείς έρευνας εφαρμόζουν ορισμένους κώδικες επαγγελματικής ή ερευνητικής δεοντολογίας, τους οποίους ακόμη κι αν δεν επιβάλλουν άμεσα, οι επιστήμονες πρέπει να τους γνωρίζουν και να συμμορφώνονται με αυτούς. Πρόκειται για ηθικές αρχές και κανόνες που διέπουν την επιστημονική κοινότητα και προϋποθέτουν την υιοθέτηση θετικών και αποδεκτών συμπεριφορών μέσα σ' αυτή (Bhattacharjee, 2012: 137).

Κατά το σχεδιασμό και τη συγγραφή της παρούσας έρευνας, σε όλα τα στάδια υλοποίησής της, κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια σεβασμού και τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας. Η προσεκτική χρήση των παραπομπών και η ορθή παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών εξασφαλίζουν την αναγνώριση της συνεισφοράς άλλων ερευνητών σε διάφορες θεματικές περιοχές της έρευνας. Η ενδελεχής μελέτη, η κριτική προσέγγιση των πηγών και η συγγραφική επιμέλεια της εργασίας, πιστοποιούν ότι η μελέτη είναι προϊόν προσωπικής και έντιμης προσπάθειας της ερευνήτριας.

Για λόγους ηθικής τάξης, κατά την διαδικασία προσέγγισης του προς μελέτη πληθυσμού, δεν αξιοποιήθηκαν προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας από τις βάσεις δεδομένων του υπουργείου, στις οποίες η ερευνήτρια είχε πρόσβαση, λόγω της επαγγελματικής της θέσης. Αντίθετα επιλέχθηκε η ιεραρχική επίσημη επικοινωνία, διαμέσου των διευθυντών των κατά τόπους εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, παρόλο που αυτό σήμαινε μικρότερη ίσως ανταπόκριση στην έρευνα. Αναφορικά με το ερευνητικό μέρος, γνωστοποιήθηκε στους συμμετέχοντες ο εθελοντικός χαρακτήρας συμμετοχής και έλαβαν τη διαβεβαίωση για την ελεύθερη και αβίαστη αποτύπωση των απόψεών τους και την τήρηση της ανωνυμίας τους. Η ερευνήτρια δεσμεύτηκε για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας, καθώς επίσης φρόντισε οι ερωτώμενοι να έχουν σαφή εικόνα του σκοπού της έρευνας, αλλά και του τρόπου αξιοποίησής της (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 82).

Η μελέτη και ανάλυση όλων των δεδομένων που αντλήθηκαν έγινε με τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία, χωρίς ουδεμία παράφραση ή αλλοίωση. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που εμπεριέχονται στην έρευνα χαρακτηρίζονται από ουδετερότητα, καθώς έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε προσωπικές κοινωνικές σχέσεις ή προσωπικές στάσεις και απόψεις της υπογράφουσας την έρευνα να μην επηρεάσουν την αντικειμενικότητα της κρίσης της. Αναγνωρίζεται τέλος, η ουσιαστική πρακτική ή πνευματική συνεισφορά, αλλά ακόμη και η ηθική υποστήριξη των καθηγητών του μεταπτυχιακού προγράμματος και άλλων συνεργατών που συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής διατριβής.

Η συγκεκριμένη έρευνα εμπίπτει σε ορισμένους περιορισμούς που οι συνθήκες επέβαλαν ή ακόμη και η ερευνήτρια έθεσε προκειμένου να ολοκληρωθεί εντός των προβλεπόμενων χρονικών ορίων και να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική μελέτη του διερευνώμενου θέματος. Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτές ενηλίκων σε εθνικό επίπεδο, δηλαδή φιλοδοξούσε να έχει απήχηση και στα εννέα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Παρά το γεγονός ότι η προσδοκώμενη εξακτίνωση ικανοποιήθηκε, ωστόσο στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να επισημάνουμε ορισμένες αδυναμίες της δειγματοληπτικής διαδικασίας.

Δεδομένου ότι η χώρα βρισκόταν σε παρατεταμένη περίοδο υγειονομικής κρίσης λόγω του Κορονοϊού (covid-19) και μάλιστα το γεγονός ότι ερευνητικό μέρος υλοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο του δεύτερου lockdown (καραντίνα) είχε ορισμένες επιπτώσεις: α) το μέγεθος του δείγματος αν και μπορεί να χαρακτηριστεί αξιοπρεπές, ωστόσο δεν επιτρέπει ρητές γενικεύσεις των συμπερασμάτων της έρευνας, καθώς δεν κατέστη δυνατό να ελεγχθεί το δειγματοληπτικό πλαίσιο και β) δεν ήταν εφικτή η μεθόδευση των διαδικασιών άντλησής του, ώστε ο αριθμός των συμμετεχόντων ανά γεωγραφικό διαμέρισμα να είναι ανάλογος του αριθμού του πληθυσμού. Η ανισοκατανομή του δείγματος, το οποίο εντοπίζεται πιο ισχυρό σε ορισμένες γεωγραφικές περιοχές, όπως πχ. η Πελοπόννησος και η Στερεά Ελλάδα (Πίνακας 5), πιθανόν οφείλεται στην καταγωγή και την επαγγελματική θέση της ερευνήτριας, ή τη συνεισφορά ορισμένων διευθυντών ΙΕΚ, οι οποίοι ανήκουν στο δίκτυο κοινωνικών επαφών της.

5.7. Τεχνικές ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων μέσω του ερωτηματολογίου που αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο της μελέτης, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία τους με το αναγνωρισμένο πρόγραμμα για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων SPSS. Η διαδικασία προετοιμασίας των δεδομένων για την εισαγωγή τους στο SPSS περιλάμβανε τη δημιουργία κωδικοποίησης, όπου κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί και σε μία μεταβλητή. Ανάλογα με το πόσες τιμές λάμβανε κάθε μεταβλητή αντιστοιχίστηκαν με έναν αριθμό. Όλες οι μεταβλητές και οι τιμές τους μεταφέρθηκαν ως είχαν, εκτός από τη ανεξάρτητη μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο» για την οποία οι τιμές *IEK*, *Κολέγιο* συγχωνεύτηκαν στην τιμή *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ορίστηκαν όλες οι μεταβλητές και τα χαρακτηριστικά τους, ανάλογα με τις κλίμακες μέτρησης που τις διέκριναν (διατακτικές, ονομαστικές, κλίμακες ίσων διαστημάτων). Μετά το τέλος όλων των παραμετροποιήσεων στο SPSS, πραγματοποιήθηκε εισαγωγή των δεδομένων όλων των ερωτηματολογίων της έρευνας.

Πριν την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνοχής (αξιοπιστίας) του ερευνητικού εργαλείου, με την αξιοποίηση του δείκτη Cronbach Alpha, τα αποτελέσματα του οποίου περιγράφονται στην ενότητα 5.5. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας για να διαπιστωθεί αν οι τιμές των μεταβλητών ακολουθούν κανονική κατανομή ή όχι, βάση του οποίου θα εξαρτιόταν, αν θα εφαρμόζονταν παραμετρικά ή μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια κατά το στάδιο της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο kolmogorov Smirnov (Siegel, 1956:127), καθώς το μέγεθος του δείγματος ήταν μεγαλύτερο των 50 μονάδων ($n > 50$). Από τα αποτελέσματα του κριτηρίου διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές εμφάνιζαν $Sign < 0,05$, που σήμαινε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (H_0) και αποδοχή της εναλλακτικής (H_1), δηλαδή ότι οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Για την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ενότητα 5.4) χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στατιστικά με πίνακες συχνοτήτων και ποσοστά για κάθε μεταβλητή. Στη συνέχεια όλες οι διατακτικές μεταβλητές (Likert) αναλύθηκαν περιγραφικά, όπου παρουσιάζονται, εκτός των συχνοτήτων και των ποσοστών, ο δείκτης μέτρησης της κεντρικής τάσης των αποκρίσεων των ερωτώμενων (Μέσος όρος = M.O.) και ο δείκτης μέτρησης της διασποράς των τιμών (Τυπική απόκλιση = T.A.).

Μετά την ολοκλήρωση της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ακολουθούν επαγωγικές στατιστικές μέθοδοι για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Δεδομένου ότι δεν ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας (κριτήριο kolmogorov Smirnov), χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι (Non Parametric Statistics) για τον έλεγχο της σημαντικότητας των διαφορών των τιμών των μεταβλητών. Για την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο», επειδή διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, εφαρμόστηκε το κριτήριο Mann-Whitney δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Siegel, 1956:116). Για τις υπόλοιπες έξι ανεξάρτητες μεταβλητές, που εμφανίζουν περισσότερες από δύο τιμές, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal Wallis (Siegel, 1956:184). Το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου των στατιστικών διαφορών και για τα δύο μη παραμετρικά κριτήρια ήταν $p < 0,05$ (5%).

Στο κριτήριο Mann-Whitney τα περιγραφικά στατιστικά αντλήθηκαν μέσω t-test, ενώ στο κριτήριο Kruskal Wallis μέσω του κριτηρίου One Way anova. Μάλιστα, αναφορικά με τις αναλύσεις που βασίζονται στο κριτήριο Kruskal Wallis, στις περιπτώσεις που εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, εφαρμόστηκε post hoc ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων, με την αξιοποίηση pairwise (κατά ζεύγη) πινάκων, για τον εντοπισμό των κατηγοριών στις οποίες εστιάζεται η διάφορα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

6.1. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την περιγραφική στατιστική ανάλυση των διαβαθμιστικών μεταβλητών likert αξιοποιούνται μέτρα κεντρικής τάσης όπως η Κατανομή Συχνοτήτων και ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.), καθώς και μέτρα διασποράς όπως τυπική απόκλιση (Τ.Α.). Οι 67 συνεχείς μεταβλητές της μελέτης διαρθρώνονται σε έξι κατηγορίες ερωτημάτων, βάση των οποίων περιγράφονται στη συνέχεια η ποιότητα και η ένταση των αποκρίσεων του δείγματος (N=317).

Η πρώτη κατηγορία ερωτημάτων αναφέρεται στις βιωματικές τεχνικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην άσκηση του διδακτικού τους έργου. Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι δεκατρείς διαφορετικές βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, καθώς και η ένταση των αποκρίσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με κάθε μία από αυτές. Διαπιστώνεται ότι η δημοφιλέστερη τεχνική είναι ο καταγιγισμός ιδεών, την οποία προτιμά το 89,1% των συμμετεχόντων (Μ.Ο. 3,20). Πολύ κοντά με υψηλά επίσης ποσοστά ακολουθούν η πρακτική άσκηση με 74,1% (Μ.Ο. 3,02), η μελέτη περίπτωσης με 71,6% (Μ.Ο. 3,00) και οι δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας με 70,6% (Μ.Ο. 2,94) των συμμετεχόντων να δηλώνουν ότι τις χρησιμοποιούν αρκετά έως πολύ. Μοιρασμένες εμφανίζονται οι τοποθετήσεις των ερωτώμενων για την εκπαιδευτική τεχνική της προσομοίωσης, με το 53,3% (Μ.Ο. 2,59) να ισχυρίζεται πώς τη χρησιμοποιεί διδακτική διαδικασία. Ακόμη πιο οριακές είναι οι αποκρίσεις σχετικά με τη μέθοδο project, όπου το 51,1% (Μ.Ο. 2,50) διατείνεται θετικά, ενώ το 48,9 δηλώνει ότι δεν επιλέγει συχνά αυτή την τεχνική.

Χαμηλότερα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων κατατάσσονται οι υπόλοιπες βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Λίγο έως καθόλου ισχυρίζεται ότι χρησιμοποιεί τις τεχνικές της αλληλοδιδασκαλίας, των δραστηριοτήτων δημιουργικής έκφρασης και της χαρτογράφησης εννοιών το 58,4%, το 58% και 57% των ερωτώμενων αντίστοιχα. Έπεται η έρευνα πεδίου όπου το 69,7% τοποθετείται επίσης αρνητικά, ενώ ακολουθούν τελευταίες στις προτιμήσεις των

εκπαιδευτών οι προσεγγίσεις της στρογγυλής τράπεζας «debate» και της δραματοποίησης, με τα ποσοστά εκείνων που τις υιοθετούν λίγο έως καθόλου να ανέρχονται στο 70,7% και 77% αντίστοιχα.

Πίνακας 7 - Κατανομή συχνότητας αναφορικά με τις υιοθετούμενες βιοματικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ Ποιες βιοματικές τεχνικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας;	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Παιχνίδια ρόλων	73	23.0	114	36.0	91	28.7	39	12.3	2.30	.960
Καταιγισμός ιδεών	12	3.8	48	15.1	123	38.8	134	42.3	3.20	.830
Μελέτη περίπτωσης	18	5.7	64	20.2	130	41.0	105	33.1	3.02	.873
Προσομοίωση	40	12.6	108	34.1	110	34.7	59	18.6	2.59	.932
Μέθοδος "Project"	60	18.9	95	30.0	105	33.1	57	18.0	2.50	.996
Πρακτική άσκηση	36	11.4	54	17.0	102	32.2	125	39.4	3.00	1.011
Έρευνα πεδίου	98	30.9	123	38.8	70	22.1	26	8.2	2.08	.925
Δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας	23	7.3	70	22.1	126	39.7	98	30.9	2.94	.905
Δραματοποίηση	155	48.9	89	28.1	43	13.6	30	9.5	1.84	.990
Στρογγυλή τράπεζα - debate	143	45.1	81	25.6	68	21.5	25	7.9	1.92	.989
Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης	99	31.2	85	26.8	80	25.2	53	16.7	2.27	1.078
Χαρτογράφηση εννοιών	84	26.5	103	32.5	94	29.7	36	11.4	2.26	.976
Αλληλοδιδασκαλία	83	26.2	102	32.2	88	27.8	44	13.9	2.29	1.006

Ο Ρόλος και τα οφέλη της βιωματικής μάθησης, όπως αποτυπώνεται μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτών ενηλίκων, αναζητήθηκε στη δεύτερη κατηγορία ερωτημάτων που ουσιαστικά αποτελείτο από 11 δηλώσεις για τις οποίες αναζητείτο η ένταση συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=317). Τα δεδομένα για αυτή την κατηγορία καταδεικνύουν ισχυρή θετική τοποθέτηση ($3,15 \leq M.O. \leq 3,56$) των συμμετεχόντων σε όλες (πλην μίας) τις δηλώσεις αναφορικά με τον αντίκτυπο και τη σημασία της βιωματικής μάθησης. Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται όλα τα στοιχεία αναλυτικά, καθώς οι ποσοτώσεις περιγράφονται με αθροιστική προσέγγιση, για πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτώμενων. Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα το 97,2% των εκπαιδευτών ενηλίκων αξιολογούν ότι η βιωματική μάθηση είναι αρκετά έως πολύ σημαντική διαδικασία για την απόκτηση νέων γνώσεων και παράλληλα αποτελεί μία ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική προσέγγιση για το 96,9% εξ' αυτών. Το 94,3% του δείγματος εκτιμά ότι οι βιωματικές προσεγγίσεις στην διδασκαλία συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση του διδασκόμενου αντικειμένου και επιπρόσθετα ενισχύουν τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη κατά τη μαθησιακή διαδικασία (91,5%).

Εξίσου θετικές, σε ποσοστό 93,1%, είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών για το ότι η βιωματική μάθηση είναι μία προσέγγιση που προάγει τη συνεκτικότητα και την ομαδική εργασία, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των καταρτιζόμενων στην μαθησιακή διεργασία (92,7%) και παράλληλα δημιουργεί ένα πρόσφορο περιβάλλον για την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ εκπαιδευτή και καταρτιζόμενων (85,8%). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν επίσης ότι διαμέσου των βιωματικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία κινητοποιούνται οι «αδρανείς» δυνάμεις (81,4%) και ενισχύεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων από τους μαθητευόμενους (88,3%). Τέλος, σύμφωνα με το 88% συμμετεχόντων στην έρευνα, η βιωματική μάθηση μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα χρήσιμη εμπειρία και εφόδιο για τη μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των καταρτιζόμενων.

Στην κατηγορία αναφορικά με το ρόλο της ΒΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων, η μοναδική ερώτηση της οποίας τ' αποτελέσματά διαφοροποιούνται αφορούν στη δήλωση ότι η βιωματική μάθηση ευνοεί κυρίως τους πιο ικανούς και έμπειρους καταρτιζόμενους. Οι αποκρίσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων εδώ είναι εμφανώς μοιρασμένες, με το 48% να θεωρεί ότι αυτό ισχύει, ενώ λίγο

μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτών (52%) εκφράζουν διαφωνία αναφορικά με αυτήν την τοποθέτηση (Μ.Ο. 2,49).

Πίνακας 8 - Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με το ρόλο της βιωματικής μάθησης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Από την εμπειρία σας θεωρείτε ότι η Βιωματική Μάθηση:										
Είναι σημαντική για την απόκτηση νέων γνώσεων	1	.3	8	2.5	123	38.8	185	58.4	3.55	.564
Είναι ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική προσέγγιση	1	.3	9	2.8	128	40.4	179	56.5	3.53	.571
Συμβάλλει στην κατανόηση του διδασκόμενου αντικειμένου	2	.6	13	4.1	109	34.4	193	60.9	3.56	.607
Προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα	2	.6	20	6.3	107	33.8	188	59.3	3.52	.644
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των καταρτιζόμενων	1	.3	22	6.9	111	35.0	183	57.7	3.50	.640
Ευνοεί κυρίως τους πιο ικανούς και έμπειρους καταρτιζόμενους	52	16.4	113	35.6	97	30.6	55	17.4	2.49	.963
Είναι χρήσιμη για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των καταρτιζόμενων	4	1.3	34	10.7	132	41.6	147	46.4	3.33	.716
Δημιουργεί δεσμούς μεταξύ εκπαιδευτή και καταρτιζόμενων	3	.9	42	13.2	134	42.3	138	43.5	3.28	.726
Ενισχύει τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη	4	1.3	23	7.3	137	43.2	153	48.3	3.38	.678
Ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων	5	1.6	32	10.1	142	44.8	138	43.5	3.30	.714
Κινητοποιεί «αδρανείς» δυνάμεις	7	2.2	52	16.4	144	45.4	114	36.0	3.15	.769

Στην επόμενη ενότητα της έρευνας περιλαμβάνονται δέκα ερωτήματα, μέσω των οποίων εξετάζεται ο αντίκτυπος της βιωματικής διδασκαλίας στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι των ΙΕΚ. Από τα αποτελέσματα καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτές θεωρούν τη Βιωματική μάθηση ως εκπαιδευτική πρακτική που προκαλεί αξιοσημείωτες θετικές επιδράσεις και προσαρμογές στα άτομα (πίνακας 9).

Αναλύοντας αθροιστικά, κατά περίπτωση, τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι το 92,8% (Μ.Ο. 3,28) των εκπαιδευτών υποστηρίζουν ότι οι καταρτιζόμενοι μέσα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δράσεις εκδηλώνουν συναισθήματα ικανοποίησης. Το 88,7% των εκπαιδευτών δηλώνουν ότι τέτοιες βιωματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις βελτιώνουν τα κίνητρα των ατόμων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων (Μ.Ο. 3,28).

Παράλληλα, οι διδάσκοντες εκτιμούν ότι η βιωματική μάθηση συνιστά ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι σπουδαστές νιώθουν ιδιαίτερα σίγουροι. Μάλιστα περίπου τα 3/4 του δείγματος (76,3%) αναφέρει ότι οι σπουδαστές τους δεν εκδηλώνουν αισθήματα ανασφάλειας κατά τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες. Ανάλογα υψηλό (73,5%) είναι και το ποσοστό των ερωτώμενων που θεωρούν ότι οι βιωματικές τεχνικές δεν προκαλούν στους καταρτιζόμενους φόβο και άγχος για ενδεχόμενη αποτυχία. Απεναντίας το 85,8% εκτιμά ότι οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται αυτοπεποίθηση για τις δυνατότητές τους (Μ.Ο. 3,13). Επισημαίνεται επίσης, από το 88% του δείγματος, ότι η βιωματική μάθηση, παρά τις όποιες απαιτήσεις εμπεριέχει, δεν επηρεάζει αρνητικά τα επίπεδα ενέργειας των εκπαιδευόμενων. Απεναντίας αρκετά υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων (70%) αναφέρει ότι ενισχύεται σημαντικά ο βαθμός προσωπικής δέσμευσης των καταρτιζόμενων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως παρατηρήθηκε και στην ανάλυση των οφελών της βιωματικής μάθησης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών (83,9%) επισημαίνουν τον σημαντικό αντίκτυπο της βιωματικής διδασκαλίας στην καλλιέργεια της ομαδοσυνεργατικής συνείδησης και ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό (93,4%) υποστηρίζει ότι η ΒΜ συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας με τους άλλους (Μ.Ο. 3,35). Οι καταρτιζόμενοι οικοδομούν μέσα από τις βιωματικές εκπαιδευτικές διεργασίες μία ισχυρή εσωτερική αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, στοιχείο που καταδεικνύεται στο 84,9% (Μ.Ο. 3,11) των αποκρίσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Πίνακας 9 - Κατανομή συχνότητας αναφορικά με συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι κατά τη βιωματική διδασκαλία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Βιωματική Διδασκαλία: συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι										
Αίσθημα ικανοποίησης	1	.3	22	6.9	187	59.0	107	33.8	3.26	.593
Βελτίωση των κινήτρων για μάθηση	1	.3	35	11.0	154	48.6	127	40.1	3.28	.667
Αίσθημα ανασφάλειας	73	23.0	169	53.3	59	18.6	16	5.0	2.06	.786
Αυτοπεποίθηση για τις δυνατότητές τους	1	.3	44	13.9	186	58.7	86	27.1	3.13	.639
Ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικής διάθεσης	2	.6	49	15.5	144	45.4	122	38.5	3.22	.720
Χαμηλά επίπεδα ενέργειας	131	41.3	148	46.7	27	8.5	11	3.5	1.74	.756
Ενίσχυση του βαθμού προσωπικής δέσμευσης	9	2.8	86	27.1	175	55.2	47	14.8	2.82	.709
Βελτίωση της επικοινωνίας με τους άλλους	2	.6	19	6.0	162	51.1	134	42.3	3.35	.622
Φόβος για το ενδεχόμενο αποτυχίας	80	25.2	153	48.3	62	19.6	22	6.9	2.08	.849
Αίσθημα αυτο- αποτελεσματικότητας	5	1.6	43	13.6	180	56.8	89	28.1	3.11	.684

Στην τέταρτη κατηγορία ερωτημάτων της έρευνας αναζητούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Τα δέκα ερωτήματα/δηλώσεις, στις οποίες κλήθηκαν να αποκριθούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, εστιάζουν κυρίως σε παραμέτρους που συνδέονται με το ανθρώπινο παράγοντα, βάση των χαρακτηριστικών ή των ρόλων που φέρουν τα άτομα στο πλαίσιο λειτουργίας των ΙΕΚ.

Από την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων (πίνακας 10) προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, που ανέρχεται στο 97,8%, υποδεικνύει ως ουσιώδη παράγοντα για την βιωματική μάθηση τις εκπαιδευτικές ικανότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων (Μ.Ο. 3,65). Ανάλογα σε κατεύθυνση και ένταση είναι τα ποσοστά εκείνων που αναγνωρίζουν ως σημαντικές παραμέτρους την προσωπικότητα του ατόμου που αναλαμβάνει ρόλο εκπαιδευτή (97,2%), αλλά και το εκπαιδευτικό/επιμορφωτικό υπόβαθρο που αυτό φέρει (92,8%), με τους μέσους όρους να εντοπίζονται στο 3,62 και 3,46 αντίστοιχα. Εξίσου ισχυρή είναι η τοποθέτηση των ερωτώμενων υπέρ της επαγγελματικής/διδασκτικής εμπειρίας του εκπαιδευτή ενηλίκων, με το 91,8% (Μ.Ο. 3,44) αυτών να αξιολογεί τον παράγοντα αυτό από αρκετά έως πολύ σημαντικό για την υλοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Μοιρασμένη, με ελαφρώς θετικό πρόσημο, εμφανίζεται η τοποθέτηση του δείγματος για την επίδραση των διοικητικών ικανοτήτων της ηγεσίας του ΙΕΚ στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης. Το 61,9% επισημαίνει ότι οι διευθυντικές ικανότητες είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την υιοθέτηση βιωματικών πρακτικών, με το υπόλοιπο 38,1% να εκφράζει πιο συγκρατημένη έως αρνητική θέση (Μ.Ο. 2,67). Μοιρασμένες εμφανίζονται επίσης οι αποκρίσεις των ερωτώμενων για την επίδραση του μαθησιακού επιπέδου των καταρτιζόμενων στην βιωματική διδασκαλία, με το 58,1% να τάσσεται θετικά, σε αντίθεση με το υπόλοιπο 41,9% το οποίο δεν αξιολογεί ως ιδιαίτερα ισχυρό τον παράγοντα αυτό (Μ.Ο. 2,61).

Διαφοροποιημένα εμφανίζονται τα αποτελέσματα των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τους παράγοντες «φύλο» και «ηλικία», τόσο των εκπαιδευτών ενηλίκων, όσο και των καταρτιζόμενων (πίνακας 10). Από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι το 87,7% των ερωτώμενων εκτιμά ότι το φύλο του εκπαιδευτή ή της εκπαιδευτριάς δεν επηρεάζει τις βιωματικές εκπαιδευτικές διεργασίες (Μ.Ο. 1,55). Λίγο μικρότερο, αλλά αρκετά σημαντικό ποσοστό (67,2%) δηλώνει ότι ούτε η ηλικία του εκπαιδευτή επηρεάζει την παρεχόμενη βιωματική εκπαίδευση, με το υπόλοιπο 32,8% να έχει αντίθετη τοποθέτηση (Μ.Ο. 2,10). Η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης φαίνεται ότι δεν εξαρτάται ούτε από το φύλο των καταρτιζόμενων, σύμφωνα με τις απόψεις του 87,1% των εκπαιδευτών ενηλίκων (Μ.Ο. 1,57), αλλά ούτε και η ηλικία των εκπαιδευόμενων φαίνεται να είναι υπολογίσιμος παράγοντας για το 62,7% των αποκρινόμενων στην έρευνα (Μ.Ο. 2,16).

Πίνακας 10 - Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Τη Βιωματική Μάθηση στα ΙΕΚ επηρεάζουν										
Οι διοικητικές ικανότητες του/της Διευθυντή/τριας	40	12.6	81	25.6	141	44.5	55	17.4	2.67	.908
Οι εκπαιδευτικές ικανότητες του/της Εκπαιδευτή/τριας	2	.6	5	1.6	95	30.0	215	67.8	3.65	.546
Η προσωπικότητα του/της Εκπαιδευτή/τριας	0	0	9	2.8	103	32.5	205	64.7	3.62	.542
Το επίπεδο επιμόρφωσης του/της Εκπαιδευτή/τριας	2	.6	21	6.6	122	38.5	172	54.3	3.46	.648
Το φύλο του/της Εκπαιδευτή/τριας	189	59.6	89	28.1	31	9.8	8	2.5	1.55	.772
Η ηλικία του/της Εκπαιδευτή/τριας	99	31.2	114	36.0	76	24.0	28	8.8	2.10	.947
Η εμπειρία του/της Εκπαιδευτή/τριας	5	1.6	21	6.6	122	38.5	169	53.3	3.44	.689
Το φύλο των καταρτιζόμενων	188	59.3	85	26.8	36	11.4	8	2.5	1.57	.791
Η ηλικία των καταρτιζόμενων	87	27.4	112	35.3	97	30.6	21	6.6	2.16	.906
Το μαθησιακό επίπεδο των καταρτιζόμενων	36	11.4	97	30.6	140	44.2	44	13.9	2.61	.864

Συνεχίζοντας με την αναζήτηση επιπλέον οργανωτικών και λειτουργικών παραγόντων που πιθανόν επηρεάζουν τη ΒΜ, αναλύθηκαν στατιστικά έντεκα ακόμη προτάσεις πάνω στις οποίες τοποθετήθηκε το δείγμα της έρευνας (N=317), οι οποίες παρουσιάζονται με μια αθροιστική

επίσης προσέγγιση ανάλογα με την ένταση συμφωνίας ή διαφωνίας για κάθε μία εξ αυτών (πίνακας 11).

Η εργαστηριακή υποδομή της εκπαιδευτικής μονάδας και η διάθεση επαρκούς υλικοτεχνικού εξοπλισμού φαίνεται ότι συγκροτούν πολύ σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της ΒΜ, με μέσο όρο που εντοπίζεται στο 3,28 και για τους δύο αυτούς παράγοντες και με τα ποσοστά συμφωνίας των συμμετεχόντων στο 86,4% και 85,5% αντίστοιχα. Την παροχή κατάλληλης και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής συμπληρώνει ή ανάγκη για ασφάλεια και ποιότητα αυτών των υποδομών, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις του 81,7% των συμμετεχόντων στην έρευνα (Μ.Ο. 3,18). Με ανάλογο υψηλό ποσοστό (82,6%) και με ακριβώς ίδιο Μ.Ο. αποκρίσεων (3,18), οι ερωτώμενοι επισημαίνουν ως ουσιώδη παράγοντα για την ΒΜ την ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας των ΙΕΚ με εξωτερικούς φορείς απασχόλησης.

Αναφορικά με τον αριθμό σπουδαστών ανά τμήμα, φαίνεται ότι το 78,8% (Μ.Ο. 3,11) του δείγματος θεωρεί τη διάσταση αυτή ως έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει τη βιωματική μάθηση. Το 67,8% (Μ.Ο. 2,84) των ερωτώμενων αναγνωρίζει επιπρόσθετα και τη σημασία του αριθμού των εκπαιδευτών ενηλίκων ανά εργαστηριακό αντικείμενο, για την επιτυχή εφαρμογή βιωματικών πρακτικών. Επιπρόσθετα το αντικείμενο του μαθήματος, αλλά και ο διαθέσιμος χρόνος για διδασκαλία συνιστούν ακόμη δύο υπολογίσιμους παράγοντες με την ένταση των αποκρίσεων να είναι στο 83,6% (Μ.Ο. 3,26) και στο 85,2% (Μ.Ο. 3,23) για καθ' έναν αντίστοιχα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολογούν ότι οι πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων που είναι αντίθετες στην βιωματική μάθηση μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητά της. Συγκεκριμένα, το 65% πιστεύει ότι αυτό μπορεί να συμβεί, ενώ το 35% εκφράζει αντίθετη άποψη, δηλαδή ότι οι πρότερες εμπειρίες δεν έχουν ουσιαστική επίδραση (Μ.Ο. 2,88). Ανάλογης έντασης είναι η τοποθέτηση του δείγματος για τη σημασία του οικονομικού παράγοντα. Το 66,9% εκτιμά πως η οικονομική υποστήριξη είναι μείζουσας σημασίας, είτε προέρχεται από κρατικά κονδύλια, είτε πρόκειται αξιοποίηση χορηγιών, σε αντίθεση με το 33,3% που δεν αποδίδει ιδιαίτερη αξία στον παράγοντα αυτό.

Ολοκληρώνοντας την αναζήτηση των παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης βιωματικής μάθησης, διαπιστώνεται οι καιρικές/περιβαλλοντικές είναι ο μόνος από

τους 11 παράγοντες που έχει αρνητικό πρόσημο, δεν εκτιμάται δηλαδή ως ιδιαίτερα σημαντικός για το 69,7% (Μ.Ο. 2,05) των ατόμων που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα.

Πίνακας 11 - Κατανομή συχνότητας αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ- ΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ ΙΕΚ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Εργαστηριακή Υποδομή	3	.9	40	12.6	139	43.8	135	42.6	3.28	.716
Παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού στους καταρτιζόμενους	4	1.3	42	13.2	131	41.3	140	44.2	3.28	.739
Ασφάλεια και ποιότητα υποδομών	4	1.3	54	17.0	141	44.5	118	37.2	3.18	.751
Ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας με φορείς απασχόλησης	7	2.2	49	15.5	142	44.8	119	37.5	3.18	.767
Αριθμός καταρτιζόμενων ανά τμήμα	17	5.4	50	15.8	132	41.6	118	37.2	3.11	.857
Αριθμός εκπαιδευτών ανά τμήμα	28	8.8	74	23.3	137	43.2	78	24.6	2.84	.899
Το αντικείμενο του μαθήματος	13	4.1	39	12.3	117	36.9	148	46.7	3.26	.829
Πρότερες εμπειρίες αντίθετες από τη βιωματική μάθηση	23	7.3	88	27.8	110	34.7	96	30.3	2.88	.927
Ο διαθέσιμος χρόνος για διδασκαλία	9	2.8	38	12.0	140	44.2	130	41.0	3.23	.769
Οι Καιρικές/περιβαλλοντικές συνθήκες	104	32.8	117	36.9	72	22.7	24	7.6	2.05	.926
Οικονομική Υποστήριξη (κρατική-χορηγίες)	22	6.9	83	26.2	117	36.9	95	30.0	2.90	.912

Η τελευταία ενότητα της έρευνας περιλαμβάνει 12 ερωτήματα, βάση των οποίων εξετάζονται οι συνθήκες παροχής διδακτικού έργου στα Ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης (πίνακας 12). Μοιρασμένες είναι οι τοποθετήσεις του δείγματος (n=317) σχετικά με την διάθεση επαρκούς αριθμού εργαστηρίων στις εκπαιδευτικές δομές, με το με το 58,7% να τάσσεται θετικά και το

41,3% να υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει επάρκεια εργαστηρίων (Μ.Ο. 2,60). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για την διάθεση υλικοτεχνικού εξοπλισμού στα εργαστήρια, με τους μισούς ερωτώμενους (49,8%) να δηλώνουν ότι διατίθεται επάρκεια εξοπλισμού, ενώ το 50,2% τοποθετείται αρνητικά ως προς αυτό (Μ.Ο. 2,45).

Αναφορικά με το αν ο εξοπλισμός είναι κατάλληλος για την εξασφάλιση της ασφαλούς υλοποίησης των μαθησιακών αντικειμένων, το 57,1% τοποθετείται θετικά, σε αντίθεση με το 42,9% που εκφράζει αρνητική θέση (Μ.Ο. 2,61). Παρόλα αυτά σημαντικό κομμάτι των συμμετεχόντων (79,2%) αξιολογεί πως στα ΙΕΚ τηρούνται τα οριζόμενα πρωτόκολλα ασφάλειας και οι συνθήκες υγιεινής, με μικρό ποσοστό (20,9%) να εκδηλώνει αντίθετη άποψη (Μ.Ο. 3,10).

Συγκρατημένα θετικές εμφανίζονται οι αποκρίσεις των ερωτώμενων σχετικά με την πραγματοποίηση διδακτικών επισκέψεων στα ΙΕΚ (59%), ενώ το εναπομείναν 41% δηλώνει ότι οι διδακτικές επισκέψεις είναι περιορισμένες (Μ.Ο. 2,63). Επιπλέον, το 57,7% των εκπαιδευτών ενηλίκων υποστηρίζει, ότι στις δομές ΙΕΚ που εργάζονται προωθείται η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς απασχόλησης, σε αντίθεση με το 42,3% που θεωρεί ότι αυτό δεν επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό (Μ.Ο. 2,70).

Μοιρασμένες με ελαφρώς θετική τάση αποτυπώνονται οι αποκρίσεις του δείγματος σχετικά με το κατά πόσο στα ΙΕΚ που υπηρετούν υλοποιούνται βιωματικές δράσεις (project), με το 55,2% να εκφράζεται θετικά και το 44,8% να δηλώνει ότι η πραγματοποίηση βιωματικών δράσεων είναι περιορισμένη (Μ.Ο. 2,68). Γενικότερα, το 63,7% των εκπαιδευτών επιβεβαιώνει την ύπαρξη κουλτούρας προσανατολισμένης στην ΒΜ στα ΙΕΚ, με το 36,3% να τοποθετείται αρνητικά ως προς αυτή την παράμετρο (Μ.Ο. 2,75).

Αναφορικά με τη λειτουργία και την προσφορά εντατικοποιημένων προγραμμάτων κατάρτισης από τα κατά τόπους ΙΕΚ, μόνο το 39,1% των συμμετεχόντων στην έρευνα απαντά θετικά, με το μεγαλύτερο ποσοστό (60,9%) να δηλώνει την απουσία τέτοιων προγραμμάτων (Μ.Ο. 2,32).

Σημαντικό ποσοστό ερωτώμενων (71,3%) εκτιμά ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων διαθέτουν επαρκή κατάρτιση (Μ.Ο. 2,8), για την εφαρμογή βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, το 58,1% των εκπαιδευτών ΙΕΚ αναγνωρίζουν ότι τους προσφέρονται αρκετές ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, σε αντίθεση με το 41,9% που έχει αρνητική άποψη ως προς αυτό (Μ.Ο. 2,68). Τέλος, το 81,7% του δείγματος αναγνωρίζει ότι η διοίκηση των ΙΕΚ στέκεται

αρωγός στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, με 18,3% να εμφανίζεται συγκρατημένο ή αρνητικό ως προς την συμβολή της διοίκησης στην διαχείριση των προβλημάτων (Μ.Ο. 3,21).

Πίνακας 12 - Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τις συνθήκες παροχής διδακτικού έργου στα ΙΕΚ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ Επικρατούσες συνθήκες στη δομή παροχής διδακτικού έργου	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Διατίθεται επαρκής αριθμός εργαστηρίων για την κάλυψη των αναγκών κατάρτισης	32	10.1	99	31.2	149	47.0	37	11.7	2.60	.823
Τα εργαστήρια είναι εξοπλισμένα με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή	47	14.8	112	35.3	125	39.4	33	10.4	2.45	.869
Διατίθενται τα μέσα/υλικός εξοπλισμός για την ασφαλή υλοποίηση των μαθημάτων	28	8.8	108	34.1	142	44.8	39	12.3	2.61	.815
Τηρούνται όλοι οι όροι/πρωτόκολλα ασφάλειας και υγιεινής	11	3.5	55	17.4	143	45.1	108	34.1	3.10	.803
Πραγματοποιείται επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών επισκέψεων	36	11.4	94	29.7	138	43.5	49	15.5	2.63	.878
Προωθείται η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς απασχόλησης	30	9.5	104	32.8	113	35.6	70	22.1	2.70	.918
Υλοποιούνται βιωματικές δράσεις (project)	23	7.3	119	37.5	112	35.3	63	19.9	2.68	.874
Προσφέρονται εντατικοποιημένα προγράμματα	57	18.0	136	42.9	89	28.1	35	11.0	2.32	.895
Οι εκπαιδευτές/τριες διαθέτουν επαρκή κατάρτιση για να εφαρμόζουν βιωματικές τεχνικές/δράσεις	18	5.7	73	23.0	176	55.5	50	15.8	2.81	.763
Παρέχονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης	21	6.6	112	35.3	133	42.0	51	16.1	2.68	.822
Η διοίκηση είναι αρωγός στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων	12	3.8	46	14.5	122	38.5	137	43.2	3.21	.828
Επικρατεί κουλτούρα προσανατολισμένη προς τη βιωματική μάθηση	27	8.5	88	27.8	139	43.8	63	19.9	2.75	.870

6.2. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης

Μετά την παρουσίαση των περιγραφικών στατιστικών, όπου συνοψίστηκαν τα δεδομένα και αποτυπώθηκε η ένταση και η ποιότητα των επιμέρους μεταβλητών στο προς έρευνα δείγμα, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί εξαγωγή συμπερασματικών στατιστικών συγκρίσεων. Διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας με την εφαρμογή του κριτηρίου Kolmogorov–Smirnov, όπου διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές της έρευνας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Συνέπεια αυτού χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια στατιστικής ανάλυσης.

Για τον έλεγχο εντοπισμού στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μέσων ανεξάρτητων δειγμάτων αξιοποιήθηκαν δύο μη παραμετρικά κριτήρια, το *Mann Whitney* και το *Kruskal Wallis*.

- ▶ Το κριτήριο *Mann-Whitney* χρησιμοποιήθηκε επειδή: η ανεξάρτητη μεταβλητή «Φύλο» είναι δίτιμη, οι εξαρτημένες μεταβλητές μετρούνται σε διατακτική/συνεχή κλίμακα (Likert), οι παρατηρήσεις είναι ανεξάρτητες και η κατανομή τους δεν είναι κανονική.
- ▶ Το κριτήριο *Kruskal Wallis* χρησιμοποιήθηκε για τις υπόλοιπες έξι ανεξάρτητες μεταβλητές επειδή: οι μεταβλητές αποτελούνται από περισσότερες των δύο κατηγοριών, οι εξαρτημένες μεταβλητές μετρούνται σε διατακτική/συνεχή κλίμακα (Likert), οι παρατηρήσεις είναι ανεξάρτητες και η κατανομή τους δεν είναι κανονική.

Το κρίσιμο επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου των στατιστικών διαφορών και για τα δύο μη παραμετρικά κριτήρια ήταν $p < 0,05$ (5%).

6.2.1. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με το φύλο

Από τ' αποτελέσματα της εφαρμογής του Mann-Whitney Test διαπιστώνονται διαφορές στο βαθμό υιοθέτησης τριών εκ των βιωματικών τεχνικών, μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων ανδρών και γυναικών (πίνακας 13). Συγκεκριμένα φαίνεται ότι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική του καταγισμού ιδεών (Μ.Ο. 3,28) σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο. 3,04), $U=9911,500$, $p=,026$. Παρομοίως χρησιμοποιούν συχνότερα δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (Μ.Ο. 2,38) απ' ότι οι άνδρες (Μ.Ο. 2,08), $U=9801,000$, $p=,022$. Σε αντίθεση με τις δύο προαναφερθείσες βιωματικές τεχνικές, την τεχνική της έρευνας πεδίου

αποδεικνύεται ότι την υιοθετούν συχνότερα οι άνδρες (Μ.Ο. 2,21) σε σχέση με τις γυναίκες (Μ.Ο. 2,00), $U=10002.000$, $p=,040$.

Πίνακας 13 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις υιοθετούμενες βιωματικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test)

ΦΥΛΟ Ποιες βιωματικές τεχνικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας;	Γυναίκα		Άνδρας		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	U	P
Καταιγισμός ιδεών	3.28	.779	3.04	.900	9911.500	.026
Έρευνα πεδίου	2.00	.910	2.21	.940	10002.000	.040
Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης	2.38	1.115	2.08	.983	9801.000	.022

Αναφορικά με τα οφέλη της βιωματικής μάθησης (πίνακας 14) οι γυναίκες εκφράζουν πιο ισχυρή πεποίθηση ότι η ΒΜ προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα μεταξύ των ατόμων (Μ.Ο. 3,61) σε σχέση με την άποψη των ανδρών (Μ.Ο. 3,35), $U=9275.500$, $p=,001$. Παρομοίως οι γυναίκες υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. 3,57) από ότι οι άνδρες (Μ.Ο. 3,37) ότι η ΒΜ λειτουργεί κινητροδοτικά ενθαρρύνοντας την συμμετοχή όλων των καταρτιζόμενων $U=9922.500$, $p=,019$.

Πίνακας 14 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το ρόλο της βιωματικής μάθησης, ως προς ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test)

ΦΥΛΟ Από την εμπειρία σας θεωρείτε ότι η Βιωματική Μάθηση:	Γυναίκα		Άνδρας		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	U	P
Προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα	3.61	.590	3.35	.706	9275.500	.001
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των καταρτιζόμενων	3.57	.578	3.37	.722	9922.500	.019

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εντοπίζονται και στις απόψεις που αυτοί εκφράζουν αναφορικά με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι στα πλαίσια της βιωματικής διδασκαλίας. Οι διαφορές εντοπίζονται σε πέντε μεταβλητές (πίνακας 15), όπου σε όλες διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες τάσσονται περισσότερο θετικά σε σχέση με τους άνδρες. Συγκεκριμένα οι γυναίκες (Μ.Ο. 3,32) θεωρούν ότι η ΒΜ προκαλεί αίσθημα ικανοποίησης στους συμμετέχοντες περισσότερο απ' ότι οι άνδρες (Μ.Ο. 3,15), $U=9839.500$, $p=.013$. Ομοίως τοποθετούνται πιο θετικά (Μ.Ο. 3,35) από τους άνδρες (Μ.Ο. 3,16) για το γεγονός ότι η ΒΜ βελτιώνει τα κίνητρα μάθησης $U=9833.500$, $p=.017$. Επιπλέον οι γυναίκες διάκεινται θετικότερα (Μ.Ο. 3,19) απ' τους άνδρες (Μ.Ο. 3,02) σχετικά με την αυτοπεποίθηση που αντλούν από τις βιωματικές δραστηριότητες οι εκπαιδευόμενοι $U=9994.000$, $p=.026$. Το ίδιο παρατηρούμε και αναφορικά με το ρόλο της ΒΜ στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικής μάθησης, με τις γυναίκες να εκφράζουν μεγαλύτερη συμφωνία (Μ.Ο. 3,31) από τους άνδρες (Μ.Ο. 3,04), $U=9090.000$, $p=.001$. Μία ακόμη διαφορά στο βαθμό συμφωνίας, υπέρ των γυναικών (Μ.Ο. 2,89) σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο. 2,70), παρατηρείται και στο ότι η ΒΜ ενισχύει το επίπεδο προσωπικής δέσμευσης των συμμετεχόντων $U=10050.500$, $p=.036$. Τέλος, υψηλότερο βαθμό συμφωνίας παρουσιάζουν οι γυναίκες (Μ.Ο. 3,19) σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο. 2,97) και στο αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας που αποκομίζουν οι καταρτιζόμενοι μέσα από τη ΒΜ, $U=9666.500$, $p=.008$.

Πίνακας 15 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test)

ΦΥΛΟ Βιωματική Διδασκαλία. συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι	Γυναίκα		Ανδρας		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	U	P
Αίσθημα ικανοποίησης	3.32	.590	3.15	.586	9839.500	.013
Βελτίωση των κινήτρων για μάθηση	3.35	.638	3.16	.702	9833.500	.017
Αυτοπεποίθηση για τις δυνατότητές τους	3.19	.639	3.02	.627	9994.000	.026
Ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικής διάθεσης	3.31	.722	3.04	.686	9090.000	.001
Ενίσχυση του βαθμού προσωπικής δέσμευσης	2.89	.645	2.70	.801	10050.500	.036
Αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας	3.19	.664	2.97	.700	9666.500	.008

Παρατηρώντας τα δεδομένα του πίνακα 16 συμπεραίνουμε ότι οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. 2,27) απ' ό τι οι γυναίκες (Μ.Ο. 2,01) ότι η βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ επηρεάζεται από την ηλικία του εκπαιδευτή/τριας που την εφαρμόζει $U=9925.500$, $p=.032$.

Πίνακας 16 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test)

ΦΥΛΟ	Γυναίκα		Άνδρας		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	U	P
Τη Βιωματική Μάθηση στα ΙΕΚ επηρεάζουν						
Η ηλικία του/της Εκπαιδευτή/τριας	2.01	.918	2.27	.982	9925.500	.032

Παρομοίως οι άνδρες τοποθετούνται περισσότερο θετικά (Μ.Ο. 3,00) σε σχέση με τις γυναίκες (Μ.Ο. 2,75) αναφορικά με το ό,τι ο αριθμός εκπαιδευτών ενηλίκων ανά τμήμα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης βιωματικής μάθησης $U=9720.500$, $p=.014$, (πίνακας 17).

Πίνακας 17 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Mann-Whitney Test)

ΦΥΛΟ	Γυναίκα		Άνδρας		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	U	P
Παράγοντες αποτελεσματικότητας Βιωματικής Μάθησης στα ΙΕΚ						
Αριθμός εκπαιδευτών ανά τμήμα	2.75	.912	3.00	.856	9720.500	.014

6.2.2. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την ηλικία

Εξετάζοντας τις επιπτώσεις της βιωματικής μάθησης και συγκεκριμένα το αν οι καταρτιζόμενοι κατά τη ΒΜ εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα ενέργειας (πίνακας 18), οι συμμετέχοντες στην έρευνα τοποθετούνται αρνητικά. Με την εφαρμογή του κριτηρίου *Kruskal-Wallis* εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ένταση των τοποθετήσεων ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών ηλικιακών κλάσεων (Μ.Ο. 1.48, 1.59, 1.89, 1.79, 2.33), $H(4)= 15,860$, $p=,003$. Από την post hoc ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι οι σημαντικότερες διαφορές εμφανίζονται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 20-29 & 40-49 ($p=,003$), 20-29 & 60 και άνω ($p=,008$), 30-39 & 40-49 ($p=,004$) και 30-39 & 60 και άνω ($p=,008$).

Πίνακας 18 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΗΛΙΚΙΑ Βιωματική Διδασκαλία συναισθήματα/ συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι	20-29		30-39		40-49		50-59		>60		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Χαμηλά επίπεδα ενέργειας	1.48	.511	1.59	.660	1.89	.838	1.79	.776	2.33	.516	15,860	4	.003

Στον πίνακα 19 διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων αναφορικά με το αν επηρεάζει την βιωματική μάθηση: α) η ηλικία του εκπαιδευτή/τριας $H(4)= 13,022$, $p=,011$, β) η ηλικία των καταρτιζόμενων $H(4)= 12,803$, $p=,012$, και γ) το μαθησιακό επίπεδο των καταρτιζόμενων $H(4)= 10,641$, $p=,031$. Από την post hoc ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων για τις μεταβλητές αυτές συνάγεται το συμπέρασμα ότι στην πρώτη περίπτωση (ηλικία εκπαιδευτή/ τριας) οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 20-29 & 30-39 ($p=,008$), 50-59 & 30-39 ($p=,013$) και 40-49 & 30-39 ($p=,006$). Στη δεύτερη περίπτωση (ηλικία καταρτιζόμενων) οι διαφορές είναι μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 50-59 & 40-49 ($p=,004$) και 50-59 & 30-39 ($p=,003$). Στην τρίτη περίπτωση (μαθησιακό επίπεδο καταρτιζόμενων) οι διαφορές εστιάζονται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 20-29 & 30-39 ($p=,027$), 20-29 & 40-49 ($p=,003$).

Πίνακας 19 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την βιοματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΗΛΙΚΙΑ Τη Βιοματική Μάθηση στα ΙΕΚ επηρεάζουν	20-29		30-39		40-49		50-59		>60		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Η ηλικία του/της Εκπαιδευτή/τριας	1.78	.902	2.34	.961	2.02	.961	1.92	.813	2.00	.894	13,022	4	.011
Η ηλικία των καταρτιζόμενων	1.87	.757	2.27	.926	2.26	.874	1.83	.879	2.33	1.211	12,803	4	.012
Το μαθησιακό επίπεδο των καταρτιζόμενων	2.13	.920	2.61	.911	2.74	.761	2.46	.917	2.83	.408	10,641	4	.031

Τέλος, διαφορές ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα διαπιστώνονται και στην ένταση των αποκρίσεων για το κατά πόσο ο αριθμός καταρτιζόμενων ανά τμήμα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της βιοματικής μάθησης, $H(4) = 9,693$, $p = ,046$ (πίνακας 20). Ο εκ των υστέρων έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων έδειξε ότι οι διαφορές είναι μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών 20-29 & 30-39 ($p = ,037$), 20-29 & 40-49 ($p = ,008$) και 20-29 & 60 και άνω ($p = ,023$).

Πίνακας 20 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιοματικής μάθησης στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΗΛΙΚΙΑ Παράγοντες αποτελεσματικότητας Βιοματικής μάθησης στα ΙΕΚ	20-29		30-39		40-49		50-59		>60		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Αριθμός καρτιζόμενων ανά τμήμα	1.61	.783	2.03	.869	2.18	.996	1.94	.895	2.50	.837	9,693	4	.046

6.2.3. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την εκπαίδευση

Μελετώντας τα αποτελέσματα του πίνακα 21 και παρατηρώντας τους μέσους όρους διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα υιοθετούν στην διδασκαλία τους τις εκπαιδευτικές τεχνικές του καταγισμού ιδεών και την πρακτική άσκηση, σε αντίθεση με την στρογγυλή τράπεζα (debate). Ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτώμενων, παρατηρούνται διαφορές στο βαθμό που εφαρμόζουν την τεχνική του καταγισμού ιδεών, $H(3)=23,509$, $p=,000$, στο βαθμό που εφαρμόζουν την πρακτική άσκηση $H(3)=12,367$, $p=,006$, αλλά και στο βαθμό που εφαρμόζουν την τεχνική της στρογγυλής τράπεζας $H(3)=10,433$, $p=,015$. Από τη διενέργεια post hoc ανάλυσης πολλαπλών συγκρίσεων για τις συγκεκριμένες μεταβλητές βρέθηκε ότι: α) ως προς τη αξιοποίηση του καταγισμού ιδεών οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων Δευτεροβάθμια - ΑΕΙ/ΤΕΙ ($p=,001$), Δευτεροβάθμια - Μεταπτυχιακό ($p=,000$), Δευτεροβάθμια - Διδακτορικό ($p=,000$), β) ως προς εφαρμογή της πρακτικής άσκησης οι διαφορές εμφανίζονται μεταξύ Διδακτορικό - ΑΕΙ/ΤΕΙ ($p=,044$), Διδακτορικό - Μεταπτυχιακό ($p=,012$), Διδακτορικό - Δευτεροβάθμια ($p=,001$), ΑΕΙ/ΤΕΙ - Δευτεροβάθμια ($p=,020$), Μεταπτυχιακό - Δευτεροβάθμια ($p=,041$) και γ) ως προς την εφαρμογή στρογγυλής τράπεζας οι διαφορές είναι μεταξύ Δευτεροβάθμια - Μεταπτυχιακό ($p=,033$), Δευτεροβάθμια - ΑΕΙ/ΤΕΙ ($p=,010$) και Δευτεροβάθμια - Διδακτορικό ($p=,003$).

Πίνακας 21 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Εκπαίδευση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Ποιες βιωματικές τεχνικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας;	Β/ΘΜΙΑ		ΑΕΙ-ΤΕΙ		ΜΕΤ/ΚΟ		ΔΙΔ/ΚΟ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								H	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Καταγισμός ιδεών	2.57	.690	3.12	.859	3.32	.772	3.30	.974	23,509	3	.000
Πρακτική άσκηση	3.43	.836	2.88	1.179	3.05	.927	2.52	.898	12,367	3	.006
Στρογγυλή τράπεζα - debate	1.50	.882	2.02	1.027	1.89	.977	2.26	.915	10,433	3	.015

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν τη επίδραση των διοικητικών ικανοτήτων του διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού στην επιτυχή εφαρμογή της ΒΜ (πίνακας 22), ωστόσο ο βαθμός συμφωνίας τους εμφανίζει σημαντικές διαφορές, συνάρτηση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου $H(3)= 8,543, p=,036$. Η εκ' των υστέρων ανάλυση κατά ζεύγη συγκρίσεων ανέδειξε ότι οι διαφορές εστιάζονται μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων Μεταπτυχιακό - Δευτεροβάθμια ($p=,004$) και ΑΕΙ/ΕΙ - Δευτεροβάθμια ($p=,045$).

Πίνακας 22 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την βιοματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Β/ΘΜΙΑ		ΑΕΙ-ΤΕΙ		ΜΕΤ/ΚΟ		ΔΙΔ/ΚΟ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	H	df	p
Τη Βιοματική Μάθηση στα ΙΕΚ επηρεάζουν											
Οι διοικητικές ικανότητες του/της Διευθυντή/ντριας	3.07	.813	2.71	.838	2.57	.929	2.74	1.010	8,543	3	.036

Σημαντικά διαφοροποιημένες εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων, συνάρτηση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου, για τέσσερις από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ΒΜ (πίνακας 23). Συγκεκριμένα, διαφέρουν οι απόψεις τους για την σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής $H(3)= 10,919, p=,012$, με τις διαφορές ν' αναζητούνται βάση post hoc ανάλυσης πολλαπλών συγκρίσεων και να εντοπίζονται μεταξύ Μεταπτυχιακό - Δευτεροβάθμια ($p=,001$), ΑΕΙ/ΤΕΙ - Δευτεροβάθμια ($p=,003$) και Διδακτορικό - Δευτεροβάθμια ($p=,038$). Αναφορικά με τον παράγοντα ασφάλεια και ποιότητα υποδομών οι διαφορές, $H(3)= 11,822, p=,008$, εντοπίζονται μεταξύ Μεταπτυχιακό - Δευτεροβάθμια ($p=,001$), Διδακτορικό- Δευτεροβάθμια ($p=,041$) και ΑΕΙ/ΤΕΙ - Δευτεροβάθμια ($p=,010$). Για τον αριθμό εκπαιδευτών ανά τμήμα οι διαφορές στις αποκρίσεις, $H(3)= 9,008, p=,029$, εμφανίζονται ανάμεσα ΑΕΙ/ΤΕΙ - Διδακτορικό ($p=,003$) και Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό ($p=,022$). Τέλος ο παράγοντας οικονομική υποστήριξη παρουσιάζει επίσης διαφορές, $H(3)= 15,679, p=,001$, οι οποίες εστιάζονται μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων Μεταπτυχιακό - Δευτεροβάθμια ($p=,000$), ΑΕΙ/ΤΕΙ - Δευτεροβάθμια ($p=,009$).

Πίνακας 23 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Παράγοντες αποτελεσματικότητας Βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ	Β/ΘΜΙΑ		ΑΕΙ-ΤΕΙ		ΜΕΤ/ΚΟ		ΔΙΔ/ΚΟ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	H	df	p
Παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού	3.71	.460	3.22	.832	3.24	.711	3.30	.703	10,919	3	.012
Ασφάλεια και ποιότητα υποδομών	3.61	.567	3.20	.737	3.10	.761	3.17	.778	11,822	3	.008
Αριθμός εκπαιδευτών ανά τμήμα	2.86	1.008	2.67	.960	2.86	.853	3.30	.703	9,008	3	.029
Οικονομική Υποστήριξη (κρατική-χορηγίες)	3.46	.637	2.93	.992	2.78	.876	3.00	.905	15,679	3	.001

6.2.4. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την επαγγελματική θέση

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον πίνακα 24 διαπιστώνεται ότι οι προσομοίωση και η δραματοποίηση δεν αποτελούν πολύ δημοφιλείς βιωματικές τεχνικές στην διδασκαλία των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων εντοπίζει σημαντικές διαφορές στις δύο αυτές μεταβλητές ανάλογα με την επαγγελματική ιδιότητα των ερωτώμενων, $H(4)= 10,595$, $p=,032$ και $H(3)= 10,952$, $p=,027$ αντίστοιχα. Με την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων οι διαφορές στην χρήση της τεχνικής της προσομοίωσης εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων-Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,018$), Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων - Ιδιωτικός Υπάλληλος ($p=,011$), Ελεύθερος Επαγγελματίας - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,044$) και Ελεύθερος Επαγγελματίας - Ιδιωτικός Υπάλληλος ($p=,027$). Αντίστοιχα για την χρήση της δραματοποίησης οι διαφορές είναι ανάμεσα

στα ανεξάρτητα δείγματα Ελεύθερος Επαγγελματίας - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,003$) και Ελεύθερος Επαγγελματίας - Ημιαπασχολούμενος ($p=,022$).

Πίνακας 24 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Επαγγελματική θέση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ Ποιες βιωματικές τεχνικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας;	Ημιαπασχολούμενος		Δημόσιος Υπάλληλος		Ιδιωτικός Υπάλληλος		Ελεύθερος Επαγγελματίας		Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ												
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	H	df	p
Προσομοίωση	2.57	.978	2.70	.887	2.76	1.009	2.39	.940	2.36	.825	10,595	4	.032
Δραματοποίηση	2.10	1.091	2.01	1.050	1.81	.954	1.56	.904	1.71	.896	10,952	4	.027

Οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για την επίδραση της βιωματικής μάθησης στους καταρτιζόμενους είναι συγκρατημένα θετικές για τη συμβολή της στην ενίσχυση του βαθμού δέσμευσης και πολύ θετικές για τη συμβολή της στη βελτίωση της επικοινωνίας με τους άλλους, όπως φαίνεται από τους αντίστοιχους μέσους όρους (πίνακας 25). Ωστόσο διαπιστώνονται σημαντικές στατιστικές διαφορές στην ένταση των αποκρίσεων, μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα, τόσο για το βαθμό προσωπικής δέσμευσης $H(4)= 14,074$, $p=,007$, όσο και για τη βελτίωση της επικοινωνίας $H(4)= 9,641$, $p=,047$. Στην πρώτη περίπτωση μετά από σύγκριση κατά ζεύγη (post hoc analysis), οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις κατηγορίες Ελεύθερος Επαγγελματίας - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,003$), Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,004$) και Ιδιωτικός Υπάλληλος - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,012$). Στη δεύτερη περίπτωση οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ομάδων Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,016$) και Ιδιωτικός Υπάλληλος - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,009$).

Πίνακας 25 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Επαγγελματική θέση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ Βιωματική Διδασκαλία: συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι	Ημιαπασχολούμενος		Δημόσιος Υπάλληλος		Ιδιωτικός Υπάλληλος		Ελεύθερος Επαγγελματίας		Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
	M.O	T.A.	M.O	T.A.	M.O	T.A.	M.O.	T.A.	M.O	T.A.			
Ενίσχυση του βαθμού προσωπικής δέσμευσης	2.76	.700	3.03	.645	2.74	.729	2.69	.696	2.67	.747	14,074	4	.007
Βελτίωση επικοινωνίας με τους άλλους	3.43	.598	3.50	.520	3.23	.663	3.31	.696	3.24	.637	9,641	4	.047

Το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνούν ότι το αντικείμενο του μαθήματος αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικότητας της ΒΜ στα ΙΕΚ (Μ.Ο. 3.00, 3.22, 3.27, 3.57, 3.13) (πίνακας 26). Ωστόσο ο βαθμός συμφωνίας τους εμφανίζει σημαντικές διαφορές, ανάλογα με την επαγγελματική τους θέση, $H(4)= 10,534$, $p=,032$. Με post hoc ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται διαφορά στο βαθμό συμφωνίας μεταξύ των επαγγελματικών κατηγοριών: Ημιαπασχολούμενος - Ελεύθερος Επαγγελματίας ($p=,006$), Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων- Ελεύθερος Επαγγελματίας ($p=,014$), Δημόσιος Υπάλληλος - Ελεύθερος Επαγγελματίας ($p=,014$) και Ιδιωτικός Υπάλληλος - Ελεύθερος Επαγγελματίας ($p=,045$).

Πίνακας 26 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Επαγγελματική θέση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ Παράγοντες αποτελεσματικότητας Βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ	Ημιαπασχολούμενος		Δημόσιος Υπάλληλος		Ιδιωτικός Υπάλληλος		Ελεύθερος Επαγγελματίας		Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Το αντικείμενο του μαθήματος	3.00	.837	3.22	.843	3.27	.817	3.57	.570	3.13	.963	10,534	4	.032

Σχετικά με τις συνθήκες διδασκαλίας που επικρατούν στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης οι εκπαιδευτές που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα εκφράζουν σημαντικά διαφοροποιημένες απόψεις, συνάρτηση της επαγγελματικής τους θέσης (πίνακας 27). Συγκεκριμένα, διαφορές εντοπίζονται στις τοποθετήσεις τους αναφορικά με α) το κατά πόσο προωθείται η συνεργασία των ΙΕΚ με εξωτερικούς φορείς απασχόλησης $H(4)= 10,509, p=,033$, β) με το κατά πόσο τους προσφέρονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης $H(4)= 9,945, p=,041$ και γ) σε ποιο βαθμό επικρατεί στα ΙΕΚ κουλτούρα προσανατολισμένη προς τη βιωματική μάθηση $H(4)= 10,431, p=,034$. Η εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων κατέδειξε ότι στην πρώτη περίπτωση οι διαφορές εστιάζονται μεταξύ των ανεξάρτητων ομάδων: Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων- Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,003$) και Ελεύθερος Επαγγελματίας - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,039$). Στη δεύτερη περίπτωση οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις κατηγορίες Ημιαπασχολούμενος - Δημόσιος Υπάλληλος και Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων - Δημόσιος Υπάλληλος. Τέλος στην τρίτη περίπτωση οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ομάδων Ιδιωτικός Υπάλληλος - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,005$), Ελεύθερος Επαγγελματίας - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,040$) και Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων - Δημόσιος Υπάλληλος ($p=,039$).

Πίνακας 27 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις επικρατούσες συνθήκες στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Επαγγελματική θέση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	Ημιαπασχολούμενος		Δημόσιος Υπάλληλος		Ιδιωτικός Υπάλληλος		Ελεύθερος Επαγγελματίας		Μόνο Εκπαιδευτής Ενηλίκων		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ													
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	H	df	p	
Επικρατούσες συνθήκες στη δομή παροχής διδακτικού έργου														
Προωθείται η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς απασχόλησης	2.62	.973	2.93	.790	2.65	.951	2.59	.981	2.47	.959	10,509	4	.033	
Παρέχονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης	2.33	.730	2.86	.787	2.62	.841	2.61	.856	2.58	.809	9,945	4	.041	
Επικρατεί κουλτούρα προσανατολισμένη προς τη βιωματική μάθηση	2.62	.921	2.97	.763	2.60	.888	2.67	.932	2.65	.907	10,431	4	.034	

6.2.5. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με το είδος εκπαιδευτικής δομής

Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test) κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες, ανάλογα με το είδος του ΙΕΚ όπου εργάζονται, υιοθετούν σε διαφορετικό βαθμό στη διδασκαλία τους τις βιωματικές τεχνικές των δραστηριοτήτων δημιουργικής έκφρασης $H(2)= 6,054$, $p=,048$ και της χαρτογράφησης εννοιών $H(2)= 6,155$, $p=,046$, (πίνακας 28). Ύλοποιώντας εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι διαφορές στη χρήση δραστηριοτήτων δημιουργικής έκφρασης είναι σημαντικές μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων: Και στα δύο ΙΕΚ - Δημόσιο ΙΕΚ ($p=,020$), ενώ οι διαφορές στη χρήση της χαρτογράφησης εννοιών εντοπίζονται μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων Ιδιωτικό ΙΕΚ - Δημόσιο ΙΕΚ ($p=,033$). Επιπλέον, παρατηρώντας τους μέσους όρους διαπιστώνεται ότι οι παραπάνω τεχνικές γενικότερα δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Πίνακας 28 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Είδος εκπαιδευτικής δομής». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΙΔΟΣ ΙΕΚ Ποιες βιωματικές τεχνικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας;	Δημόσιο		Ιδιωτικό		Δημόσιο & Ιδιωτικό		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	H	df	p
Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης	2.36	1.064	2.10	1.119	2.02	1.085	6,054	2	.048
Χαρτογράφηση εννοιών	2.32	.943	1.85	.933	2.14	1.075	6,155	2	.046

Ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής δομής που εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, φαίνεται ότι διαφοροποιούνται σημαντικά οι τοποθετήσεις τους $H(2)= 10,810$, $p=,004$, για το κατά πόσο η ΒΜ βελτιώνει την επικοινωνία των καταρτιζόμενων (πίνακας 29). Με εφαρμογή post hoc κατά ζεύγη ελέγχων, οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: Ιδιωτικό ΙΕΚ - Και στα δύο ΙΕΚ ($p=,006$) και Ιδιωτικό ΙΕΚ-Δημόσιο ΙΕΚ ($p=,001$). Παρατηρώντας τους μέσους όρους μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι αυτοί που εργάζονται σε ιδιωτικό ΙΕΚ υποστηρίζουν σε μικρότερο βαθμό ότι η ΒΜ βελτιώνει την επικοινωνία των καταρτιζόμενων.

Διαφορετικής έντασης επίσης, $H(2)= 7,131$, $p=,028$, είναι οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτών ΙΕΚ για το αν οι καταρτιζόμενοι φοβούνται ότι θα αποτύχουν κατά τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες. Η ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων υπέδειξε ότι οι διαφορές εστιάζονται μεταξύ Ιδιωτικό ΙΕΚ - Δημόσιο ΙΕΚ ($p=,001$). Από τους μέσους όρους (πίνακας 29) συμπεραίνεται ότι οι ερωτώμενοι δεν θεωρούν ότι οι καταρτιζόμενοι νιώθουν φόβο αποτυχίας κατά τη ΒΜ, με τους εκπαιδευτές Ιδιωτικών δομών να το υποστηρίζουν περισσότερο.

Πίνακας 29 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Είδος εκπαιδευτικής δομής». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΙΔΟΣ ΙΕΚ Βιωματική Διδασκαλία. συναισθήματα/ συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι	Δημόσιο		Ιδιωτικό		Δημόσιο & Ιδιωτικό		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	H	df	p
Βελτίωση της επικοινωνίας με τους άλλους	3.39	.593	2.85	.745	3.35	.626	10,810	2	.004
Φόβος για το ενδεχόμενο αποτυχίας	2.15	.849	1.75	.851	1.94	.821	7,131	2	.028

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (M.O. 3.26, 3.00, 3.48) αναγνωρίζει ως ουσιώδη παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της ΒΜ, την υλικοτεχνική υποδομή (πίνακας 30). Οι διαφορές που παρατηρούνται στην ένταση των αποκρίσεων $H(2)= 8,049$, $p=,018$ εστιάζονται μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων Ιδιωτικό ΙΕΚ-Και στα δύο ΙΕΚ ($p=,014$) και Δημόσιο ΙΕΚ-Και στα δύο ΙΕΚ ($p=,019$).

Πίνακας 30 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Είδος εκπαιδευτικής δομής». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΕΙΔΟΣ ΙΕΚ Παράγοντες αποτελεσματικότητας Βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ	Δημόσιο		Ιδιωτικό		Δημόσιο & Ιδιωτικό		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	H	df	p
Παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού	3.26	.725	3.00	.858	3.48	.715	8,049	2	.018

Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων ανέδειξε ότι οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτών, που υπηρετούν σε διαφορετικά είδη ΙΕΚ, διαφοροποιούνται σημαντικά για τρεις από τις μεταβλητές που συσχετίζονται με τις συνθήκες διδασκαλίας στα ΙΕΚ (πίνακας 31). Καταρχάς διαφοροποιείται η ένταση των αποκρίσεων τους αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή των εργαστηρίων $H(2)= 7,568, p=,023$. Διαφορές εντοπίζονται στο αν ο παρεχόμενος υλικοτεχνικός εξοπλισμός εγγυάται την ασφαλή υλοποίηση των μαθημάτων $H(2)= 8,682, p=,013$. Τέλος, οι απόψεις εμφανίζουν αποκλίσεις και για το κατά πόσο η διοίκηση στέκεται αρωγός στην αντιμετώπιση προβλημάτων $H(2)= 6,216, p=,045$. Η εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων ανέδειξε ότι για την πρώτη μεταβλητή οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ: Και στα δύο ΙΕΚ - Ιδιωτικό ΙΕΚ ($p=,006$) και Δημόσιο ΙΕΚ - Ιδιωτικό ΙΕΚ και ($p=,036$). Για τη δεύτερη μεταβλητή οι διαφορές αφορούν τις κατηγορίες: Και στα δύο ΙΕΚ - Ιδιωτικό ΙΕΚ ($p=,004$) και Δημόσιο ΙΕΚ - Ιδιωτικό ΙΕΚ ($p=,047$). Τέλος σχετικά με την τρίτη μεταβλητή οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ανάμεσα στα ανεξάρτητα δείγματα Ιδιωτικό ΙΕΚ - Δημόσιο ΙΕΚ ($p=,015$)

Εξετάζοντας τους μέσους όρους του πίνακα 31 συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτές Ιδιωτικών ΙΕΚ Αξιολογούν την υλικοτεχνική και εργαστηριακή κατάσταση θετικότερα αυτούς που εργάζονται σε δημόσια ΙΕΚ ή και στα δύο. Από την άλλη, οι εκπαιδευτές των Ιδιωτικών ΙΕΚ αξιολογούν εμφανώς χαμηλότερα την συμβολή της διοίκησης στη διαχείριση των προβλημάτων.

Πίνακας 31 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις επικρατούσες συνθήκες στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Είδος εκπαιδευτικής δομής». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΚΡΑΤΟΥΣΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΤΗ ΔΟΜΗ ΠΑΡΟΧΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Δημόσιο		Ιδιωτικό		Δημόσιο & Ιδιωτικό		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						H	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Τα εργαστήρια είναι εξοπλισμένα με υλικοτεχνική υποδομή	2.46	.854	2.90	.718	2.30	.927	7,568	2	.023
Διατίθενται τα μέσα/υλικός εξοπλισμός για την ασφαλή υλοποίηση των μαθημάτων	2.62	.810	3.00	.649	2.41	.835	8,682	2	.013
Η διοίκηση είναι αρωγός στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων	3.26	.801	2.70	1.081	3.17	.794	6,216	2	.045

6.2.6. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με το γεωγραφικό διαμέρισμα

Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test) έδειξε ότι οι τοποθετήσεις των ερωτώμενων διαφέρουν, συνάρτηση του γεωγραφικού διαμερίσματος απ' όπου προέρχονται τ' άτομα (πίνακας 32). Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη βιωματική μάθηση, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στη μεταβλητή διοικητικές ικανότητες του/της διευθυντή/ντριας του ΙΕΚ $H(8)= 15,912, p=,044$ και στη μεταβλητή επίπεδο επιμόρφωσης εκπαιδευτή/τριας $H(8)= 15,902, p=,044$.

Από την πραγματοποίηση post hoc ανάλυσης πολλαπλών συγκρίσεων οι διαφορές αναφορικά με τις ικανότητες του διευθυντή/ντριας εστιάζονται μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων: Μακεδονία-Πελοπόννησος ($p=,046$), Μακεδονία-Στερεά Ελλάδα ($p=,021$), Μακεδονία-Νησιά Αιγαίου ($p=,002$), Ήπειρος-Νησιά Αιγαίου ($p=,028$) Κρήτη-Νησιά Αιγαίου ($p=,011$) Θεσσαλία-Νησιά Αιγαίου ($p=,036$). Σχετικά με το επιμορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτή/τριας οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις κατηγορίες: Μακεδονία - Πελοπόννησος ($p=,004$) Κρήτη - Πελοπόννησος ($p=,021$) Στερεά Ελλάδα - Πελοπόννησος ($p=,017$).

Πίνακας 32 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παραγοντες που επηρεάζουν τη βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Γεωγραφικό διαμέρισμα». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟ ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑ	Θράκη		Μακεδονία		Ήπειρος		Θεσσαλία		Νησιά Ιονίου		Στερεά Ελλάδα		Πελοπόννησος		Νησιά Αιγαίου		Κρήτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ																		H	df	p	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.				
Τη Βιωματική Μάθηση στα ΙΕΚ επηρεάζουν																						
Οι διοικητικές ικανότητες του/της Διευθυντή/ντριας	2.60	.737	2.33	.890	2.36	.924	2.43	1.016	2.00	1.414	2.77	.831	2.70	.928	3.03	.948	2.43	.992	15,912	8	.044	
Το επίπεδο επιμόρφωσης του/της Εκπαιδευτή/τριας	3.67	.488	3.24	.751	3.36	.674	3.29	.825	4.00	0.000	3.43	.646	3.64	.577	3.45	.568	3.30	.703	15,902	8	.044	

Διαφορές στις τοποθετήσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, βάση της προέλευσης τους, εντοπίστηκαν επίσης σε τρεις ακόμη μεταβλητές. Οι εν λόγω μεταβλητές αφορούσαν στις συνθήκες που επικρατούν στα ΙΕΚ (πίνακας 33) και συγκεκριμένα: α) στο βαθμό τήρησης των πρωτοκόλλων ασφάλειας και υγιεινής $H(8)= 18,618, p=,017$, β) στην επάρκεια του αριθμού εκπαιδευτικών επισκέψεων $H(8)= 18,599, p=,017$ και γ) στην υλοποίηση βιωματικών δράσεων $H(8)= 23,226, p=,003$.

Πίνακας 33 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις επικρατούσες συνθήκες στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Γεωγραφικό διαμέρισμα». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟ ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑ	Θράκη		Μακεδονία		Ήπειρος		Θεσσαλία		Νησιά Ιονίου		Στερεά Ελλάδα		Πελοπόννησος		Νησιά Αιγαίου		Κρήτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ																				
	Επικρατούσες συνθήκες στη δομή διδασκαλίας	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	H	df
Τηρούνται όλοι οι όροι/πρωτόκολλα ασφάλειας και υγιεινής	2.73	.799	2.73	.876	3.36	.809	2.71	.914	2.50	.707	3.17	.795	3.23	.694	3.19	.873	3.09	.733	18,618	8	.017
Πραγματοποιείται επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών επισκέψεων	2.07	.961	2.30	.918	3.18	.751	2.71	.825	3.00	1.414	2.75	.870	2.72	.810	2.45	.810	2.52	.947	18,599	8	.017
Υλοποιούνται βιωματικές δράσεις (project)	2.20	.561	2.52	.755	3.55	.688	2.36	.929	1.50	.707	2.67	.949	2.75	.767	2.68	.871	2.87	.920	23,226	8	.003

Από την πραγματοποίηση post hoc ανάλυσης πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώθηκε ότι στην πρώτη περίπτωση οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων: Θράκη - Στερεά Ελλάδα ($p=,043$), Θράκη - Πελοπόννησος ($p=,029$), Θράκη - Ήπειρος ($p=,041$), Μακεδονία - Στερεά Ελλάδα ($p=,006$), Μακεδονία - Νησιά Αιγαίου ($p=,017$), Μακεδονία - Πελοπόννησος ($p=,004$), Μακεδονία - Ήπειρος ($p=,022$), Θεσσαλία - Πελοπόννησος ($p=,047$). Στη δεύτερη περίπτωση ανάμεσα στα ανεξάρτητα δείγματα: Θράκη - Πελοπόννησος ($p=,012$), Θράκη - Στερεά Ελλάδα ($p=,008$), Θράκη - Ήπειρος ($p=,002$), Μακεδονία-Πελοπόννησος ($p=,032$), Μακεδονία - Στερεά Ελλάδα ($p=,019$), Μακεδονία- Ήπειρος ($p=,006$), Νησιά Αιγαίου

- Ήπειρος ($p=,018$), Κρήτη - Ήπειρος ($p=,030$). Στην Τρίτη περίπτωση οι διαφορές εστιάζονται μεταξύ: Νησιά Ιονίου - Κρήτη ($p=,043$), Νησιά Ιονίου - Ήπειρος ($p=,003$), Θράκη - Στερεά Ελλάδα ($p=,040$), Θράκη - Πελοπόννησος ($p=,016$), Θράκη - Κρήτη ($p=,018$), Θράκη - Ήπειρος ($p=,000$), Θεσσαλία - Ήπειρος ($p=,001$), Μακεδονία - Ήπειρος ($p=,001$), Νησιά Αιγαίου - Ήπειρος ($p=,004$), Στερεά Ελλάδα - Ήπειρος ($p=,002$), Πελοπόννησος - Ήπειρος ($p=,007$), Κρήτη - Ήπειρος ($p=,035$).

6.2.7. Διαφορές εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την διδακτική προϋπηρεσία

Τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας φαίνεται ότι επηρεάζουν την ποιότητα αλλά και την ένταση των τοποθετήσεων των ερωτώμενων σχετικά με τις βιωματικές τεχνικές που επιλέγουν (πίνακας 34). Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας επισημαίνει διαφορές ανάμεσα στα ανεξάρτητα δείγματα στην χρήση της μελέτης περίπτωσης $H(4)= 10,260$, $p=,036$, της μεθόδου project $H(4)= 10,376$, $p=,035$, της πρακτικής άσκησης $H(4)= 10,655$, $p=,031$ και της αλληλοδιδασκαλίας $H(4)= 10,257$, $p=,036$.

Πίνακας 34 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις νιοθετούμενες βιωματικές τεχνικές, ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική προϋπηρεσία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ (ΧΡΟΝΙΑ)	0-2					3-5					6-8					8-10					>11					Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p															
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.				M.O.	T.A.	H	df	p										
Μελέτη περίπτωσης	2.88	.949	2.97	.712	3.09	.928	3.04	.706	3.26	.879	10,260	4	.036															
Μέθοδος "Project"	2.28	1.030	2.58	.915	2.59	.946	2.52	.994	2.74	.988	10,376	4	.035															
Πρακτική άσκηση	2.78	1.063	3.11	1.001	2.91	.995	3.22	.850	3.21	.931	10,655	4	.031															
Αλληλοδιδασκαλία	2.08	1.022	2.43	.990	2.41	.979	2.48	.593	2.41	1.070	10,257	4	.036															

Η εκ των υστέρων σύγκριση κατά ζεύγη ανέδειξε ότι οι διαφορές στην χρήση της μελέτης περίπτωσης εντοπίζονται μεταξύ των ομάδων 0-2 & 11 και πάνω ($p=,003$) και 3-5 & 11 και πάνω ($p=,014$). Οι διαφορές για την εφαρμογή της μεθόδου project εστιάζονται ανάμεσα στις

κατηγορίες 0-2 & 11 και πάνω ($p=,002$). Αναφορικά με την πρακτική άσκηση εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στις ομάδες 0-2 & 3-5 ($p=,027$) και 0-2 & 11 και πάνω ($p=,005$). Τέλος οι διαφορές στην εφαρμογή της αλληλοδιδασκαλίας εντοπίζονται μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων 0-2 & 11 και πάνω ($p=,021$), 0-2 & 3-5 ($p=,013$) και 0-2 & 8-10 ($p=,047$) έτη προϋπηρεσίας.

Παρομοίως στον πίνακα 35 εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτών $H(4)= 12,467$, $p=,014$, σχετικά με το αν μέσα από τη ΒΜ ενισχύεται ο βαθμός προσωπικής δέσμευσης των καταρτιζόμενων. Οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών (βάση προϋπηρεσίας) 6-8 & 11 και πάνω ($p=,012$) 6-8 & 8-10 ($p=,006$), 0-2 & 11 ($p=,029$), 0-2-8 & 10 και πάνω ($p=,018$), 3-5 & 8-10 ($p=,042$).

Πίνακας 35 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων του δείγματος για συναισθήματα/συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι, ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική προϋπηρεσία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ (ΧΡΟΝΙΑ)	0-2		3-5		6-8		8-10		>11		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Ενίσχυση του βαθμού προσωπικής δέσμευσης	2.75	.725	2.79	.749	2.63	.554	3.13	.626	2.96	.690	12,467	4	.014

Η εμπειρία του εκπαιδευτή/ τριας ως παράγοντας από τον οποίο επηρεάζεται η παρεχόμενη βιωματική μάθηση, είναι μία ακόμη μεταβλητή, για την οποία παρατηρούνται διαφορές στις αποκρίσεις των συμμετεχόντων (πίνακας 36), βάση της προϋπηρεσίας τους $H(4)= 21,437$, $p=,000$. Οι διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των κατηγοριών: 0-2 & 3-5 ($p=,046$), 0-2 & 6-8 ($p=,007$), 0-2 & 11 και πάνω ($p=,000$), 3-5 & 11 και πάνω ($p=,034$).

Πίνακας 36 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παραγοντες που επηρεάζουν τη βιωματική μάθηση στα ΙΕΚ, ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική προϋπηρεσία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ (ΧΡΟΝΙΑ)	0-2		3-5		6-8		8-10		>11		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
Τη Βιωματική Μάθηση στα ΙΕΚ επηρεάζουν	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Η εμπειρία του/της Εκπαιδευτή/τριας	3.21	.809	3.46	.627	3.63	.492	3.52	.593	3.69	.498	21,437	4	.000

Τέλος, διαφέρουν σημαντικά οι θέσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την εργαστηριακή υποδομή $H(4)= 10,289$, $p=,036$ και τον αριθμό καταρτιζόμενων ανά τμήμα $H(4)= 9,643$, $p=,047$, ως παραγόντων αποτελεσματικότητας της ΒΜ (πίνακας 37). Οι διαφορές μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων βάση προϋπηρεσίας εξετάστηκαν με post hoc ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων και εντοπίζονται μεταξύ 0-2 & 3-5 ($p=,028$) και 0-2 & 11 και πάνω ($p=,005$) για την πρώτη μεταβλητή και μεταξύ 0-2 & 11 και πάνω ($p=,022$) και 0-2 & 8-10 ($p=,010$) για την δεύτερη.

Πίνακας 37 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους παραγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης, ως προς τη μεταβλητή «Διδακτική προϋπηρεσία». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Kruskal-Wallis Test)

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ (ΧΡΟΝΙΑ)	0-2		3-5		6-8		8-10		>11		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
Παράγοντες αποτελεσματικό τητας Βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Εργαστηριακή Υποδομή	3.13	.709	3.36	.678	3.25	.842	3.39	.783	3.43	.650	10,289	4	.036
Αριθμός καταρτιζόμενων ανά τμήμα	2.95	.878	3.13	.838	3.13	.871	3.48	.511	3.23	.887	9,643	4	.047

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Συζήτηση - Συμπεράσματα

7.1. Συζήτηση/ερμηνεία αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν να εξεταστεί ο ρόλος της Βιωματικής Μάθησης (BM) και το πλαίσιο εφαρμογής της στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) της χώρας μας. Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη σε συνθήκες υγειονομικής κρίσης και ισχυρά περιοριστικά μέτρα, ανταποκρίθηκαν 317 εκπαιδευτές ενηλίκων, εκ των οποίων 204 (64,4%) ήταν γυναίκες και 113 (35,6%) άνδρες. Η ποσοστιαία αναλογία του δείγματος, ως προς το φύλο, μπορεί να χαρακτηριστεί αναμενόμενη καθώς συμφωνεί: α) με τα διαθέσιμα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2014), όπου μαρτυρούν ότι περίπου τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής βαθμίδας και β) με τους στατιστικούς δείκτες για την εκπαίδευση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2017), που επιβεβαιώνεται ότι στη χώρα μας το 68% του εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων είναι γυναίκες.

Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα εμφανίζει ισχυρή συγκέντρωση μεταξύ των δύο ηλικιακών κλάσεων 30-39 και 40-49, στις οποίες αθροιστικά ανήκει το 74.5% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκριτικά με τα στοιχεία της ΕΑΚΕΑ (Ευριδίκη, 2013: 17) όπου επισημαίνεται η «γήρανση» του εκπαιδευτικού πληθυσμού στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (>40 ετών), φαίνεται ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι λίγο νεότεροι.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος, περισσότεροι από τα 3/5 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού τίτλου σπουδών, γεγονός που μεν καταδεικνύει υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής κατάρτισης (Ζήκος, 2019), αλλά από την άλλη επιβεβαιώνει ότι συχνά το πτυχίο κάθε αυτό δεν αποτελεί πλέον προσόν που να καθιστά έναν εκπαιδευτή ενηλίκων επιλέξιμο προς εργασία. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, το γεγονός ότι ένα μικρό ποσοστό είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υποδηλώνει ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ειδικά σε τεχνικές ειδικότητες, προκρίνονται, σύμφωνα με τους οδηγούς σπουδών,

άτομα με προσόντα όπως η επαγγελματική εμπειρία πάνω σε ένα αντικείμενο, έναντι της ακαδημαϊκής κατάρτισης.

Η ωρομίσθια μορφή απασχόλησης στα ΙΕΚ, ο μικρός σε πολλές περιπτώσεις αριθμός ανατιθέμενων ωρών ανά εκπαιδευτή, καθώς και το γεγονός ότι οι προσφερόμενες ειδικότητες μεταβάλλονται κάθε χρόνο στα ΙΕΚ, εξηγεί το ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην πλειοψηφία τους απασχολούνται παράλληλα και σε άλλο εργασιακό τομέα πέραν της διδασκαλίας σε ΙΕΚ. Επιπλέον η διδακτική εμπειρία που διαθέτει το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων, προφανώς σχετίζεται με το ότι η εργασιακή/διδακτική εμπειρία συνιστά ένα από τα βασικότερα κριτήρια μοριοδότησης και επιλογής υποψηφίων εκπαιδευτών ενηλίκων στις εκάστοτε προκηρύξεις.

Η συγκρότηση του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή εκπαιδευτών ενηλίκων από τα εννέα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, δημοσίων και ιδιωτικών ΙΕΚ. Η ανισομερής κατανομή του, υπέρ των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Πελοποννήσου και της Στερεάς Ελλάδας, οφείλεται για την μεν πρώτη, στο ότι συνιστά τόπο καταγωγής και εργασίας της ερευνήτριας, ενώ στη δεύτερη είναι αποτέλεσμα του δικτύου επαφών της ερευνήτριας, αλλά και του δικτύου συνεργασιών του ΙΕΚ στο οποίο κατέχει θέση στελέχους. Οι ίδιοι λόγοι πιθανόν ερμηνεύουν την ισχυρή υπεροχή των εκπαιδευτών δημοσίων ΙΕΚ σε σχέση με τους εκπρόσωπους Ιδιωτικών ΙΕΚ, ο αριθμός των οποίων είναι περιορισμένος.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν, βάση των αποκρίσεων του δείγματος, παρουσιάζονται στη συνέχεια ανά κατηγορίες ερωτήσεων, οι οποίες σχεδιάστηκαν και δομήθηκαν στο ερευνητικό εργαλείο με τρόπο που να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα (εε) της μελέτης.

Στην πρώτη κατηγορία ερωτήσεων αναζητήθηκαν οι βιωματικές τεχνικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην μαθησιακή διαδικασία, που αποτελεί το 1^ο ερευνητικό ερώτημα (εε1). Δημοφιλέστερη αναδεικνύεται η τεχνική του καταγισμού ιδεών και ακολουθούν πολύ κοντά η πρακτική άσκηση, η μελέτη περίπτωσης και οι δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας, καθώς πρόκειται για εκπαιδευτικές τεχνικές που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και ενισχύουν την ομαδική εργασία (Baumgartner,2019). Περίπου το ήμισυ των ερωτώμενων διατίθενται θετικά για τις τεχνικές της προσομοίωσης και της μεθόδου project, σε αντίθεση με το άλλο μισό που δεν τις εφαρμόζει στην διδακτική πρακτική. Αρκετά χαμηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτών έπονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές της αλληλοδιδασκαλίας, των

δραστηριοτήτων δημιουργικής έκφρασης και της χαρτογράφησης εννοιών. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της στρογγυλής τράπεζας «debate» και της δραματοποίησης κατατάσσονται τελευταίες, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων δηλώνει ότι δεν τις ενσωματώνει στη διδακτική διεργασία. Η διαφοροποίηση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτών, αλλά και την ένταση χρήσης των διαφορετικών τεχνικών, ερμηνεύεται βάση του ότι η εφαρμογή βιωματικών πρακτικών επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων (Bradford, 2019· Pearson, 2019), αλλά και εξ αιτίας της ανομοιογένειας των συνθηκών, αλλά και των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ο ρόλος και η σημασία της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων(εε2) διερευνήθηκε στην δεύτερη κατηγορία ερωτημάτων. Οι ερωτώμενοι εκφράζουν ισχυρή συμφωνία για την αξία της ΒΜ (Burch, et.al.,2019), ως εκπαιδευτική διαδικασία που διευκολύνει την απόκτηση νέων γνώσεων και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου. Παράλληλα εκτιμούν ότι είναι ενδιαφέρουσα προσέγγιση μέσω της οποίας ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των καταρτιζόμενων (Pandey, Gupta, & Gupta, 2019), καθώς κινητοποιούνται ακόμη και οι πλέον αδρανείς (Zeivots, 2018). Η εμπλοκή σε βιωματικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα στην ολομέλεια (Lee, et.al., 2019) και παράλληλα ευνοεί τη δημιουργία ισχυρότερων δεσμών μεταξύ εκπαιδευτή και καταρτιζόμενων (Coker, et.al., 2017). Επιπλέον, η κατάλληλη αξιοποίηση βιωματικών δράσεων προσφέρει στους καταρτιζόμενους ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων σύμφωνα με τις δυνατότητές τους (Fowler, 2008), αλλά και το ερέθισμα για αναστοχασμό και κριτική σκέψη. Συνέπεια των ανωτέρω είναι το γεγονός ότι η ΒΜ αποτελεί μία προσέγγιση ή οποία δύναται ν' αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευόμενων (Mubayrik, 2018). Τέλος, ενδιαφέρουσα είναι η τοποθέτηση των εκπαιδευτών σχετικά με το εάν η ΒΜ ευνοεί τους πιο ικανούς και έμπειρους μαθητές, όπου οι απόψεις είναι μοιρασμένες και διαφοροποιούνται σε σχέση με ανάλογη έρευνα (Spaulding, 2010), στην οποία υποστηρίζεται ότι τα οφέλη της ΒΜ είναι περισσότερο ορατά στους αρχάριους εκπαιδευόμενους.

Ο αντίκτυπος της ΒΜ στα συναισθήματα των καταρτιζόμενων και οι προσαρμογές που επιφέρει στη συμπεριφορά τους (εε3) αναζητήθηκε στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, η ικανοποίηση αναδεικνύεται ως το ισχυρότερο συναίσθημα που εκδηλώνουν

οι καταρτιζόμενοι μέσα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δράσεις (Bennett & Kane, 2014). Παράλληλα η επαφή τους με βιωματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενδυναμώνει τα κίνητρα μάθησης (Andres, 2019· Coker & Porter, 2017) και βελτιώνει τα επίπεδα δέσμευσης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Danko, 2019· Li, Öchsner & Hall, 2019). Επισημαίνεται επίσης ότι μέσω της ΒΜ δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι καταρτιζόμενοι νοιώθουν ασφάλεια και αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους (Brewer & Movahedazarhouligh, 2018· Dietz, 2018). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι δε εκδηλώνουν άγχος, ούτε ανησυχία για πιθανή αποτυχία, σε αντίθεση με ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Καραλής, 2013· Malone, 2014). Μέσα σε αυτό το θετικό περιβάλλον οικοδομούν ομαδοσυνεργατική συνείδηση και αναπτύσσουν περαιτέρω τις κοινωνικές τους δεξιότητες, χτίζοντας μια ισχυρή, εσωτερική αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας.

Η τέταρτη και πέμπτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου περιλαμβάνει δύο κατηγορίες ερωτήσεων, βάση των οποίων αναζητούνται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης (εε4). Στην πρώτη εξ αυτών διερευνήθηκαν παράγοντες που σχετίζονται με τους ανθρώπινους πόρους, τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους που φέρουν. Η προσωπικότητα, οι εκπαιδευτικές/διδασκτικές ικανότητες (cedefop, 2013· Deggs & Miller, 2011· Idoko, 2018), το επιμορφωτικό υπόβαθρο (Μπακιρτζόγλου, 2010), αλλά και η επαγγελματική /διδασκτική εμπειρία που διαθέτει ο εκπαιδευτής Ενηλίκων (Kwon & Cho, 2020· Phillips, et.al., 2017), ανάγονται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή της ΒΜ στα ΙΕΚ, με ποσοστά συμφωνίας που υπερβαίνουν το 90%. Περισσότερο μοιρασμένες, με μια ελαφρά θετική τάση, αποτυπώνονται οι θέσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για το ρόλο της διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, τοποθέτηση σχετικά αδύναμη σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση, όπου ο ρόλος της ηγεσίας εμφανίζεται πιο ισχυρός (Βασιλόπουλος, 2017). Ανάλογα μοιρασμένα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα αναφορικά με την επίδραση του μαθησιακού εκπαιδευτικού υποβάθρου των καταρτιζόμενων στην αποτελεσματικότητα της ΒΜ (Hergert & Hergert). Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν αξιολογούν τους παράγοντες φύλο και ηλικία, τόσο του εκπαιδευτή, όσο και των καταρτιζόμενων, ως σημαντικούς για την επιτυχή εφαρμογή της ΒΜ, σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Sentürk & Duran, 2020).

Η ενότητα επίσης, όπου συνεχίζεται η διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης (εε4), εστιάζεται σε οργανωτικές και λειτουργικές παραμέτρους του

γενικότερου πλαισίου ένταξής της, με τους υλικοτεχνικούς πόρους και την ασφάλεια ν' αναδεικνύονται ως οι πλέον σημαντικοί. Συγκεκριμένα, η εργαστηριακή υποδομή των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, η επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού σε αυτά (Sosland & Lowenthal, 2017), η ασφάλεια και η ποιότητα των υλικών και των υποδομών, θεωρούνται μείζουσας σημασίας για την εφαρμογή βιωματικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Davis & McCallon, 1975). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων επισημαίνουν ως ουσιώδεις παράγοντες τον αριθμό καταρτιζόμενων, αλλά και τον αριθμό εκπαιδευτών ανά τμήμα (Heck & Bacharach, 2016), συνάρτηση των ειδικών απαιτήσεων του μαθησιακού αντικειμένου, αλλά και του διαθέσιμου χρόνου διδασκαλίας (Hulaikah & Degeng, 2020), βάση των οδηγιών σπουδών. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό την επίδραση των πρότερων, αντίθετων στη βιωματική μάθηση, εμπειριών των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2005: 90· Polson, 1993). Παράλληλα, βασικό λειτουργικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της ΒΜ, αποτελεί η εξασφάλιση οικονομικών πόρων είτε θεσμοθετημένων (υπουργείο), είτε μέσω χορηγιών, οι οποίοι προφανώς θα συμβάλουν ουσιαστικά στην εξασφάλιση ή και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής (Ζωγόπουλος, 2013). Τέλος, οι εκπαιδευτές δεν θεωρούν τις καιρικές/περιβαλλοντικές συνθήκες υπολογισιμό παράγοντα που δύναται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης.

Η καταγραφή των υφιστάμενων συνθηκών εφαρμογής της ΒΜ στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (εε5) αποτελεί το τελευταίο μέρος (6^ο) του ερωτηματολογίου, με το οποίο ουσιαστικά ολοκληρώνεται η έρευνα. Συγκρατημένα θετικές (55%-60% συμφωνία) ή και μοιρασμένες αποτυπώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, για το μεγαλύτερο μέρος των ερωτημάτων που αφορούν στις συνθήκες λειτουργίας των ΙΕΚ. Συγκεκριμένα, ελαφρώς θετικά τάσσονται οι εκπαιδευτές αναφορικά με την επάρκεια εργαστηριακών χώρων, ενώ μοιρασμένες είναι οι τοποθετήσεις τους σχετικά με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που διατίθεται σε αυτούς. Ομοίως, συγκρατημένα θετικές είναι οι τοποθετήσεις τους για την ασφάλεια των υποδομών και του εξοπλισμού (Ζωγόπουλος, 2013). Αντιθέτα, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτών θεωρεί ότι τηρούνται τα πρωτόκολλα ασφαλείας και οι υγειονομικοί όροι στα ΙΕΚ. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους επιβεβαιώνουν ότι πραγματοποιούνται διδακτικές επισκέψεις και βιωματικές δράσεις (Walter, 2019). Συγκρατημένα θετικές παρουσιάζονται οι αποκρίσεις αναφορικά με τις προσφερόμενες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης (Kwon, & Cho, 2020), καθώς και για την προώθηση της συνεργασίας του ΙΕΚ με

εξωτερικούς φορείς απασχόλησης (Khalid, et.al., 2016). Σχεδόν τα 2/3 των ερωτώμενων αξιολογούν ότι στα ΙΕΚ καλλιεργείται κουλτούρα προσανατολισμένη στη ΒΜ. Λίγο μεγαλύτερο από τα 2/3 των συμμετεχόντων εκτιμά ότι στα ΙΕΚ οι εκπαιδευτές ενηλίκων διαθέτουν επαρκή κατάρτιση (Ζήκος, 2019). Δύο στους τρεις εκπαιδευτές δηλώνουν ότι στη δομή που εργάζονται δεν προσφέρονται εντατικοποιημένα προγράμματα κατάρτισης. Τέλος ισχυρό ποσοστό των ερωτώμενων αναγνωρίζει ότι η διοίκηση των ΙΕΚ στέκεται αρωγός στην διαχείριση των προβλημάτων.

Κάθε μία εκ των επτά ανεξάρτητων μεταβλητών εξετάστηκε σε σχέση με τις 67 εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού εργαλείου, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές αποκλίσεις στις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα (πίνακας 38). Βάση των επαγωγικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν, εντοπίστηκαν 13 διαφορές σε σχέση με το φύλο (19,4%), 5 διαφορές σε σχέση με την ηλικία (7,5%), 8 αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο (11,9%), 8 σχετικά με την επαγγελματική θέση (11,9%), 8 ανάλογα με το είδος ΙΕΚ υπηρετήσης (11,9%), 5 διαφορές (7,5%) σε σχέση με την γεωγραφική προέλευση των συμμετεχόντων και 8 βάση των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας τους (11,9%) (Moustakas, & Karagianni, 2018).

Πίνακας 38 - Κατανομή συχνότητας και ποσοστά των στατιστικά σημαντικών διαφορών σε σχέση με τις επιλεγόμενες ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά κατηγορία ανεξάρτητων μεταβλητών έρευνας		
Σύνολο εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας		67
Κατηγορίες ανεξάρτητων μεταβλητών έρευνας	Αριθμός διαφορών	% επί του συνόλου μεταβλητών
Φύλο	13	19,4
Ηλικία	5	7,5
Μορφωτικό επίπεδο	8	11,9
Επαγγελματική θέση	8	11,9
Είδος ΙΕΚ	8	11,9
Γεωγραφικό διαμέρισμα	5	7,5
Χρόνια προϋπηρεσίας	8	11,9
Σύνολο διαφορών σε όλες τις κατηγορίες	55	

Στην συνέχεια, στον πίνακα 39 αποτυπώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίστηκαν σε κάθε μία εκ των έξι ενοτήτων ερωτήσεων, συνάρτηση κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής. Βάση αυτής της συγκεντρωτικής προσέγγισης διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες διαφορές (14) καταγράφονται αναφορικά με τις υιοθετούμενες βιωματικές τεχνικές, ακολουθούν οι διαφορές στην συμπεριφορά και τα συναισθήματα που εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι (12 στον αριθμό), εν συνεχεία στους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης (10 διαφορές), στις επικρατούσες συνθήκες διδασκαλίας στα ΙΕΚ (9 διαφορές), στις επιδράσεις που δέχεται η βιωματική μάθηση (8 διαφορές) και τέλος στον αντίκτυπο της βιωματικής μάθησης με μόλις 2 διαφορές. Συνολικά καταγράφονται 55 διαφορές που χαρακτηρίζονται στατιστικά σημαντικές, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.05$.

Πίνακας 39 - Κατανομή συχνοτήτων των στατιστικά σημαντικών διαφορών κάθε ενότητας ερωτήσεων, συνάρτηση των ανεξάρτητων μεταβλητών

Κατηγορίες ανεξάρτητων μεταβλητών έρευνας Ενότητα εξαρτημένων μεταβλητών	Φύλο	Ηλικία	Μορφωτικό επίπεδο	Επαγγελματική θέση	Είδος ΙΕΚ	Γεωγραφικό διαμέρισμα	Χρόνια προϋπηρεσίας	Σύνολο
Υιοθετούμενες βιωματικές τεχνικές	3		3	2	2		4	14
Αντίκτυπος της βιωματικής μάθησης	2							2
Συμπεριφορά/ συναισθήματα καταρτιζόμενων	6	1		2	2		1	12
Τη βιωματική μάθηση επηρεάζουν	1	3	1			2	1	8
Παράγοντες αποτελεσματικότητας ΒΜ	1	1	4	1	1		2	10
Επικρατούσες συνθήκες εργασίας στα ΙΕΚ				3	3	3		9
Σύνολο διαφορών	13	5	8	8	8	5	8	55

Βάση της μελέτης των διαφορών που προέκυψαν από την επαγωγική ανάλυση και αποτυπώνονται παραπάνω (πίνακες 38-39), μπορούν να συναχθούν ορισμένες διαπιστώσεις αναφορικά την ποιότητα και την ένταση των αποκρίσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα:

- Ο καταγιγισμός Ιδεών και οι δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης είναι δύο εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες προτιμώνται περισσότερο από τις γυναίκες, ενώ αντίθετα η έρευνα πεδίου υιοθετείται συχνότερα από άντρες εκπαιδευτές ενηλίκων.
- Οι γυναίκες εκφράζονται περισσότερο θετικά από τους άντρες, αναφορικά με το ότι η βιωματική μάθηση προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων των καταρτιζόμενων.
- Όλοι οι εκπαιδευτές τάσσονται θετικά για τον αντίκτυπο της βιωματικής μάθησης στις συμπεριφορές και στα συναισθήματα των καταρτιζόμενων, με τις γυναίκες να εκφράζουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας από τους άντρες, στο σύνολο των δηλώσεων.
- Οι άντρες αξιολογούν θετικότερα από τις γυναίκες το ότι ο αριθμός εκπαιδευτών ανά τμήμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης.
- Οι εκπαιδευτές ενηλίκων υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα ενέργειας των καταρτιζόμενων δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες. Ωστόσο όσο ανεβαίνει η ηλικία των ερωτευμένων η θέση αυτή αποδυναμώνεται.
- Η αύξηση της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα συνεπάγεται και μεγαλύτερη συμφωνία αναφορικά με το ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και η ηλικία των καταρτιζόμενων αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στα ΙΕΚ
- Ο καταγιγισμός Ιδεών συνιστά βιωματική τεχνική, η οποία υιοθετείται εντονότερα στη μαθησιακή διαδικασία όσο ανεβαίνει το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων. Αντίστροφα η πρακτική άσκηση αποτελεί βιωματική τεχνική η οποία χρησιμοποιείται περισσότερο όσο χαμηλώνει το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων.
- Όσο χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο φέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τόσο θετικότερα διάκινεται απέναντι στις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή του ΙΕΚ, στην παροχή επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και στην ασφάλεια και ποιότητα των υποδομών, ως παράγοντες επιτυχούς εφαρμογής βιωματικής μάθησης.

- Οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος σπουδών εκτιμούν ότι ο αριθμός εκπαιδευτών ανά τμήμα επηρεάζει τη βιωματική μάθηση, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους που εκφράζουν συγκρατημένα θετική τοποθέτηση.
- Οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επισημαίνουν εντονότερα από τους υπόλοιπους ερωτώμενους την ανάγκη κρατικής ή ιδιωτικής οικονομικής υποστήριξης των ΙΕΚ.
- Οι δημόσιοι υπάλληλοι υποστηρίζουν εντονότερα από τις άλλες εργασιακές ομάδες ότι η βιωματική μάθηση ενισχύει την προσωπική δέσμευση των καταρτιζόμενων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.
- Οι ελεύθεροι επαγγελματίες θεωρούν, περισσότερο από ότι υπόλοιπες επαγγελματικές ομάδες, ότι το αντικείμενο του διδασκόμενου μαθήματος αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των βιωματικών δράσεων.
- Οι δημόσιοι υπάλληλοι, σε σχέση με τις άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, εκφράζουν εντονότερα την πεποίθηση ότι στα ΙΕΚ επιτυγχάνεται η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς απασχόλησης, ότι προσφέρονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και ότι επικρατεί κουλτούρα προσανατολισμένη στη βιωματική μάθηση.
- Οι εκπαιδευτές που υπηρετούν σε δημόσια ΙΕΚ πιστεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς των ιδιωτικών ΙΕΚ, ότι η βιωματική μάθηση βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά και ότι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός των εργαστηρίων είναι ουσιαστικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της.
- Οι εκπαιδευτές των ιδιωτικών ΙΕΚ εκφράζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας σχετικά με την επάρκεια των εργαστηριακών υποδομών, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και των απαραίτητων μέσων για την ασφαλή πραγματοποίηση των μαθημάτων στις δομές που εργάζονται.
- Οι εκπαιδευτές ιδιωτικών ΙΕΚ τοποθετούνται λιγότερο θετικά, σε σχέση με τους εκπαιδευτές των δημοσίων ΙΕΚ, αναφορικά με το αν η διοίκηση στέκεται αρωγός στη διαχείριση των προβλημάτων του ΙΕΚ.

- Όσο περισσότερα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας διαθέτουν τα άτομα τόσο θετικότερα τάσσονται απέναντι σε εκπαιδευτικές τεχνικές της μεθόδου project και της πρακτικής άσκησης.
- Παρομοίως, όσο αυξάνονται τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτών, τόσο θετικότερες εμφανίζονται οι απόψεις τους για τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης: Διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτή ενηλίκων, εργαστηριακή υποδομή του ΙΕΚ και αριθμός καταρτιζόμενων ανά τμήμα.
- Τέλος, αρκετές διαφορές, οι οποίες ποικίλλουν ως προς την κατεύθυνση και την ένταση, εντοπίζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών ενηλίκων διαφορετικών γεωγραφικών διαμερισμάτων αναφορικά με τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή του ΙΕΚ, το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, την τήρηση των πρωτοκόλλων ασφαλείας και υγιεινής κατά τη διδασκαλία και την υλοποίηση βιωματικών δράσεων τα ΙΕΚ.

7.2. Συμπερασματικές επισημάνσεις

Η σύνδεση του θεωρητικού υπόβαθρου, στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα, με τα ευρήματα που ανέδειξε η ανάλυση των δεδομένων υποδεικνύει ότι η πραγματικότητα αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση είναι πολύ πιο πολύπλοκη από ότι διαφαίνεται με μία πρώτη ανάγνωση. Τ' αποτελέσματά επισημαίνουν ότι η βιωματική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών και ν' αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο που ν' «απαντά» στις διαφορετικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Παράλληλα δύναται να προκαλέσει σημαντικές γνωστικές/πνευματικές και συναισθηματικές προσαρμογές στους καταρτιζόμενους, επηρεάζοντας σημαντικά την ψυχολογία, τις κοινωνικές δεξιότητες, τα κίνητρα συμμετοχής και το βαθμό δέσμευσης, αλλά και την εν γένει στάση τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.

Η επιλογή των κατάλληλων βιωματικών τεχνικών και η αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, που σχετίζονται τόσο με τους ανθρώπινους πόρους - εκπαιδευτές, καταρτιζόμενοι, διοίκηση - όσο και με οργανωτικούς/λειτουργικούς παράγοντες λειτουργίας των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Αναφορικά με τους

ανθρώπινους πόρους σημαντικά στοιχεία αποτελούν τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι στάσεις των ατόμων, καθώς και η δυναμική που ασκείται στο «πλέγμα» σχέσεων εκπαιδευτή-καταρτιζόμενος-διευθυντής ΙΕΚ. Οι οργανωτικοί/λειτουργικοί παράγοντες εστιάζονται στην υλικοτεχνική και εργαστηριακή υποδομή, την ασφάλεια, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, το δίκτυο συνεργασιών της εκπαιδευτικής δομής και στην εξασφάλιση των απαιτούμενων οικονομικών πόρων.

Προϋπόθεση για την αναβάθμιση της ποιότητας της προσφερόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η επιλογή ικανών στελεχών σχεδιασμού, διοίκησης, και αξιολόγησης στα ΙΕΚ, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των οργανωτικών φραγμών και λειτουργικών ανεπαρειών που απαντώνται. Η θεσμική υποστήριξη προς τους εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να εστιάζει στην έγκαιρη, συνεχή και εξειδικευμένη επιμόρφωσή τους στις βιωματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, ώστε να διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια και να δημιουργούν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Παράλληλα, απαιτείται αναδιαμόρφωση των οδηγών σπουδών, μέσα στους οποίους να διαπνέεται η βιωματική διάσταση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με μαθησιακό περιεχόμενο που να παρέχει ευελιξία, να ενδυναμώνει την εμπειρία και να ενθαρρύνει την καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να εργαστούν προς την κατεύθυνση εξασφάλισης οικονομικών πόρων για κτηριακές υποδομές και θεσμικές παροχές, διευκολύνοντας τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Τέλος, συνίσταται η διενέργεια περαιτέρω επιστημονικών ερευνών, με την αξιοποίηση συγκριτικών στοιχείων, με την σε βάθος διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, την αναδειξη και τη διάχυση καλών πρακτικών, αλλά και την επισήμανση πιθανών ανασταλτικών παραγόντων και μηχανισμών που δρουν ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική λειτουργία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Η ανά χείρας έρευνα «αγγίζει» τα ως άνω αναφερόμενα ζητήματα, ωστόσο αποτελεί μια μικρής κλίμακας μελέτη - παρά την εξακτίνωσή της σε εθνικό επίπεδο - τα αποτελέσματα της οποίας δεν μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία οριζόντιων γενικεύσεων για το σύνολο του πληθυσμού. Συνέπεια αυτού προτείνεται:

- Η διενέργεια έρευνας που να απευθύνεται σε μεγαλύτερης τάξης δείγματα εκπαιδευτών ενηλίκων, αλλά και καταρτιζόμενων, η οποία θα αξιοποιεί ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις ή και συνδυασμό αυτών.
- Η διενέργεια μεγάλης κλίμακας συγκριτικής μελέτης μεταξύ Ιδιωτικών και Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής κατάρτισης, αναφορικά με την παρεχόμενη κατάρτιση και τις συνθήκες εργασίας.
- Η διενέργεια διαχρονικής μελέτης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, με σκοπό την αποτύπωση της εξελικτικής τους πορείας στα 25 χρόνια λειτουργίας της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η συγκριτική διερεύνηση του πεδίου της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της χώρας μας με αντίστοιχους θεσμούς μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Επίλογος

Το παρόν πόνημα ανέδειξε ερευνητικά στοιχεία και οδήγησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία τεκμηριώνουν τον ουσιαστικό ρόλο της βιοματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο καλύτερος δρόμος είναι η άρση των εμποδίων, η αξιοποίηση των ευκαιριών και η ανάδειξη των θετικών αποτελεσμάτων που μπορεί να προκύψουν από την ενσωμάτωση βιοματικών τεχνικών διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό, τα οφέλη και η αξία των ενεργητικών εκπαιδευτικών πρακτικών ν' αναγνωριστούν και να προωθηθούν μέτρα και στρατηγικές στο πλαίσιο της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε όλο και περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων να κάνουν συνειδητές επιλογές προς αυτή την κατεύθυνση και περισσότεροι εκπαιδευόμενοι να γίνονται αποδέκτες των πολλαπλών οφελών της Βιοματικής Μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alagona, P. S., & Simon, G. L. (2010). The role of field study in humanistic and interdisciplinary environmental education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 191-206.
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of educational psychology*, 103(1), 1.
- Anand, T. S., Anand, S. V., Welch, M., Marsick, V. J., & Langer, A. (2020). Overview of transformative learning I: theory and its evolution. *Reflective Practice*, 1-12.
- Andreopoulou, P. & Moustakas, L. (2019). Playful Learning and Skills Improvement. *Open Journal for Educational Research*, 3(1), 25-38.
- Andres, H. P. (2019). Active teaching to manage course difficulty and learning motivation. *Journal of Further and Higher Education*, 43(2), 220-235.
- Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 114-130.
- Aspey, L. (2020). A person-centred approach to coaching supervision. *101 Coaching Supervision Techniques, Approaches, Enquiries and Experiments*, 12.
- Atkins, L. (2019). Creative approaches to researching further, higher and adult education, *Qualitative Research Journal*, Vol. 19 (4), 369-370.
- Babbie, E. (2011). *The Basics of Social Research, 5th Edition*. United States of America: Wadsworth, Cengage Learning.
- Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Α., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), 129-148.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2017). 5. Ο ρόλος του διευθυντή στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας και της Κύπρου-μια συγκριτική προσέγγιση/The role of the director in the school units of Greece and Cyprus-a comparative approach. *Επιστήμες Αγωγής*, 2017(3), 100-111
- Baumgartner, L. M. (2019). Fostering Transformative Learning in Educational Settings. *Adult Literacy Education*, 1(1), 69-74.
- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6(7).

- Beder, H. (1996). The Infrastructure of Adult Literacy Education. Implications for Policy.
- Bennett, R., & Kane, S. (2014). Factors affecting university teaching team effectiveness in detached working environments. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 400-426.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. Textbooks Collection. Book 3.
- Bocharova, J., Bagachuk, A. V., & Safonova, M. V. (2020). The role of educational results in designing a model of pedagogical internship in engineering and technology. *Perspectives of Science & Education*, 44(3).
- Boeren, E. (2018). The methodological underdog: A review of quantitative research in the key adult education journals. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 63-79.
- Boyles, D. (2020). *John Dewey's Imaginative Vision of Teaching: Combining Theory and Practice*. Stylus Publishing, LLC.
- Bradford, D. L. (2019). Ethical issues in experiential learning. *Journal of Management Education*, 43(1), 89-98.
- Brewer, R., & Movahedazarhouli, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 409-416.
- Brinia, V., Nikitaki, A., & Kioulanis, S. (2017). Active Educational Techniques in Lifelong Learning Centers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(1), 28-42.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*, (4th edition). Oxford University Press Inc., New York.
- Buhse, M., & Della Ratta, C. (2017). Enhancing interprofessional education with team-based learning. *Nurse Educator*, 42(5), 240-244.
- Burch, G. F., Giambatista, R., Batchelor, J. H., Burch, J. J., Hoover, J. D., & Heller, N. A. (2019). A Meta-Analysis of the Relationship Between Experiential Learning and Learning Outcomes. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 17(3), 239-273.
- Cakmakci G., Aydeniz M., Brown A., Makokha J.M. (2020) Situated Cognition and Cognitive Apprenticeship Learning. In: Akpan B., Kennedy T.J. (eds) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham.

- Callahan, J. L., & Watkins Jr, C. E. (2018). The science of training III: Supervision, competency, and internship training. *Training and Education in Professional Psychology, 12*(4), 245.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th edition)*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education, 5th ed.*, London: Routledge Falmer Ltd. Μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με τον τίτλο: Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coker, J. S., Heiser, E., Taylor, L., & Book, C. (2017). Impacts of experiential learning depth and breadth on student outcomes. *Journal of Experiential Education, 40*(1), 5-23.
- Coker, J. S. & Porter, D. J. (2017). Student motivations and perceptions across and within five forms of experiential learning. *The Journal of General Education, 65*(2), 138-156.
- Cook, D. A., Hamstra, S. J., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., ... & Hatala, R. (2013). Comparative effectiveness of instructional design features in simulation-based education: systematic review and meta-analysis. *Medical teacher, 35*(1), 867-898.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal, 4*(3), 164-195.
- CRDEFOP, (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Λοξεμβούργο. ISBN 978-92-896-1619-5
- Danko, T. (2019). Student Perceptions in Homeland Security and Emergency Management Education: Experiential Learning Survey. *Journal of Experiential Education, 42*(4), 417-427.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Taylor & Francis.
- Decuyper, S., Dochy, F & Bossche, P. V. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organizations. *Educational Research Review, 5*(2), 111-133,
- Deggs, D., & Miller, M. (2011). Developing community expectations: The critical role of adult educators. *Adult Learning, 22*(3), 25-30.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum, Vol. 50, No. 3*, pp. 241-252. Taylor & Francis Group.

- Dietz, M. T. (2018). The impact of experiential learning in a service-learning context from the adult learners' perspective: a phenomenological inquiry.
- Dunleavy, K., Galen, S., Reid, K., Dhar, J. P., & DiZazzo-Miller, R. (2017). Impact of interprofessional peer teaching on physical and occupational therapy student's professional role identity. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 6, 1-5.
- Eason, C. M., Barrett, J. L., & Clines, S. H. (2020). The Relationships of Age and Years of Experience to Professional Development for Athletic Trainers Employed in the Collegiate Setting. *Athletic Training Education Journal*, 15(3), 194-200.
- Edelson, D. C. (2001). Learning-for-use: A framework for the design of technology-supported inquiry activities. *Journal of Research in Science teaching*, 38(3), 355-385.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Farally-Semerad, G. (2019). *Adult Part-Time Students in Higher Education: Perceived Factors That Impact Persistence to Degree Completion*. Widener University.
- Foley, G. (2020). *Understanding adult education and training*. Routledge.
- Fowler, J. (2008). Experiential learning and its facilitation. *Nurse Education Today*, 28(4), 427-433.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing USA.
- Fridberg, T., Rosdahl, A., Halapuu, V., Valk, V. A., Malin, A., Hämäläinen, R., ..., Mellander, E. (2015): *Adult skills in the Nordic region: Key information-processing skills among adults in the Nordic region* (TemaNord 2015: 535). Copenhagen: Nordic Councils of Ministers.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική.
- Ζήκος, Ν. Φ. (2019). Η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σύγχρονη πραγματικότητα και προοπτικές. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 294-301.
- Ζωγόπουλος, Α., & ΠΕ1, Σ. Σ. (2013). Η σπουδαιότητα των παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόρου» στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108.

- Garay, J. P. P., García, U. C., Santana, S. S., (2020). Dramatization as a didactic resource for the development of self-esteem in university students. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 12 (1), 459-466.
- Gatongi, F. (2007). Person-centred approach in schools: Is it the answer to disruptive behavior in our classrooms? *Counselling Psychology Quarterly*, 20(2), 205-211.
- Georgas, T., Giannoukos, G., Stergiou, I., Kallianta, S., Hioctour, V., & Argyropoulos, K. (2018). Understanding of the team dynamics in adult education. *Journal of Educational Research and Review*, 6(4), 61-62
- GSEE, I. (2018). Η απασχόληση και η οικονομία. *Ετήσια Έκθεση [Employment and the Economy. Annual Report]*. Athens: GSEE.
- Heck, T. W., & Bacharach, N. (2016). A better model for student teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 24-29.
- Hellier, S., & Davidson, L. (2018). Team teaching in nursing education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 49(4), 186-192.
- Hergert, M., & Hergert, R. (1990, March). Factors affecting student perceptions of learning in a business policy game. In *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference* (Vol. 17).
- Ho, Y. Y., & Lim, W. Y. R. (2020). Correction to: Educating Adult Learners: Bridging Learners' Characteristics and the Learning Sciences. In *Diversity and Inclusion in Global Higher Education* (pp. C1-C1). Palgrave Macmillan, Singapore.
- Hulaikah, M., & Degeng, I. (2020). The Effect of Experiential Learning and Adversity Quotient on Problem Solving Ability. *International Journal of Instruction*, 13(1), 869-884.
- Hunt, J. R. (2019). Multimodal Literacy Development: Filmmaking Projects in EFL Classes. In *Bringing Forth a World* (pp. 123-139). Brill Sense.
- Idoko, E. (2018). Perceived Factors That Influence Adult Learners' Persistence and Retention in Adult Basic Education. *ProQuest LLC*.
- Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 13-23.
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. Routledge.

- Ιωάννου, Ν. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, Στο Φτιάκα Ε, Συμεωνίδου Σ., Σωκράτους Μ., (επιμ.) *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά του 10ου Παγκόσμιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου και Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης* (Κ.Ο.Ε.Ε.), Λευκωσία.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. Psychology Press.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning* (Vol. 1). Psychology Press.
- Jemeljanova, I. (2013). *Trainers in Continuing VET: Emerging Competence Profile*. Cedefop-European Centre for the Development of Vocational Training. PO Box 22427, Finikas, Thessaloniki, GR-55102.
- Johnson, A. (2017). *Teaching strategies for all teachers*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Jones, C. (2010). Interdisciplinary approach-advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies. *Essai*, 7(1), 26.
- Καραλής, Θ. (2003). Δια Βίου μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές. [Σημειώσεις, ΕΑΠ]
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Kerr, D., Troth, A., & Pickering, A. (2020). The use of role-playing to help students understand information systems case studies. *Journal of Information Systems Education*, 14(2), 6.
- Khalid, A., Javed, Z., Nasir, M., & Afreen, S. (2016). The Role of Public Private Partnership in Provision of Physical Facilities in Schools: A Sociological Study of District Bhakkar. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 255-234.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano, J. (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(2), 213-233.

- Kodwani, A. D. (2017). Decoding training effectiveness: the role of organizational factors. *Journal of Workplace Learning*.
- Kokkos, A. (2005). Adult Education, Metechmio. *Original Title: A. Κόκκος, Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο.*
- Κόκκος, Α. (2008α). *Θεωρητικές προσεγγίσεις* (Τομ. Α). Πάτρα: ΕΑΠ
- Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*, 40(3), 8.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Komalasari, K., Saripudin, D., & Masyitoh, I. S. (2014). Living values education model in learning and extracurricular activities to construct the students' character. *Journal of Education and Practice*, 5(7).
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κορομπίλη, Σ., Τόγια, Α. (2015). *Θεωρίες Μάθησης*. Στο Κορομπίλη, Σ., Τόγια, Α. 2015. *Πληροφοριακός γραμματισμός*. [ηλ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology – Methods and Techniques (2nd edition)*. New Delhi: New Age International.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικήςδημιουργικής σκέψης*. Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο. ΕΠ. ΕΚ., Αθήνα.
- Koutsoukos, M., Fragoulis, I., & Valkanos, E. (2015). Connection of Environmental Education with Application of Experiential Teaching Methods: A Case Study from Greece. *International Education Studies*, 8(4), 23-28.
- Kwon, K., & Cho, D. (2020). Developing trainers for a changing business environment: The role of informal learning in career development. *Journal of Career Development*, 47(3), 310-327.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Practice, Person, Social World. In *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives, pp. 45-58). Cambridge: Cambridge University Press.

- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122.
- Lee, J. Y., Yoo, S., Lee, Y., Park, S., & Yoon, S. W. (2019). Individual and Organisational factors affecting knowledge workers' perceptions of the effectiveness of informal learning: A multilevel analysis. *Vocations and Learning*, 12(1), 155-177.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*.
- Leung, C. H., & Cheng, S. L. (2019). An empirical study on integration of experiential learning and mobile learning. *Asian Journal of Empirical Research*, 9(4), 88-98.
- Li, C. R., Yang, Y., Lin, C. J., & Liu, J. (2020). The complex within-person relationship between individual creative expression and subsequent creative process engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-19.
- Li, H., Öchsner, A., & Hall, W. (2019). Application of experiential learning to improve student engagement and experience in a mechanical engineering course. *European Journal of Engineering Education*, 44(3), 283-293.
- Malone, S. (2014). Characteristics of adult learners. *Training & Development*, 41(6), 10.
- Masalimova, A. R., Usak, M., & Shaidullina, A. R. (2016). Advantages and disadvantages of national and international corporate training techniques in adult education. *Current science*, 1480-1485.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. [Επιμορφωτικό Υλικό]. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 6/02/2012.
- Mavropoulos, A. A., Sipitanou, A., & Pampouri, A. (2019). Training of adult trainers: Implementation and evaluation of a higher education program in Greece. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1).
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.

- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education*, 19(1), 54-72.
- Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R., & Webb, S. (2017). Adult education and learning: endorsing its contribution to the 2030 Agenda.
- Moreland, R. (2019). Towards a learning society: the role of formal, non-formal and informal learning. In *Lifelong and Continuing Education* (pp. 159-179). Routledge.
- 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., & Fokiali, P. (2019). *Motivation and Obstacles on Adult Participation in Lifelong Learning. A Statistical Approach*. Riga: LAMBERT Academic Publication.
- Moustakas, L., & Karagianni, G. (2018). The role of gender and age in teachers' training within the framework of lifelong learning. *International Journal of Current Research*, 10(9), 73926-73930.
- Moustakas, L. & Tsakiris, I. (2018). Game as a Learning Tool in Environmental Education. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 5(6), 2349-5219.
- Μουστάκας, Λ., & Μουστάκα, Μ.Α. (2019). *Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών διδακτικών τεχνικών στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων*. Στο Β. Παπαβασιλείου, Β. Κατσιγιάννη, Ν. Τζαμπερής & Μ. Καϊλα. (επιμ.). Καινοτομία, Αειφορία και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Διάδραση.
- Μουστάκας, Λ., & Τσακίρης, Ι. (2017). *Υπαίθριο παιχνίδι προσομοίωσης για τη διαχείριση των φυσικών πόρων*. Στο Π. Φώκιαλη, & Λ. Μουστάκας, & (επιμ.). Σχεδιασμός και παραγωγή παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών εργαλείων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης Ι. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.
- Μουστάκας, Λ., Τσακίρης, Ι., & Φώκιαλη, Π., (2008). *Το «παιχνίδι ρόλων» ως εργαλείο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διαδικασίας επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων*. Στο Κ. Κουτσόπουλος. (επιμ.). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Μπακιρτζόγλου, Π. (2010). *Το προφίλ του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής που εργάζεται ως εκπαιδευτής στα Δημόσια ΙΕΚ του ΟΕΕΚ και η στάση του απέναντι στην Επαγγελματική Κατάρτιση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων* (No. IKEECONFAN-2016-220). Aristotle University of Thessaloniki.

- Mubayrik, H. F. B. (2018). The Present and Future State of Blended Learning at Workplace-Learning Settings in Adult Education: A systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 247-273.
- Mumtaz, S., & Latif, R. (2017). Learning through debate during problem-based learning: an active learning strategy. *Advances in physiology education*, 41(3), 390-394.
- Murphy, D., & Joseph, S. (2019). Contributions from the person-centred experiential approach to the field of social pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 181-196.
- Nayar, B., & Koul, S. (2020). Blended learning in higher education: a transition to experiential classrooms. *International Journal of Educational Management*.
- Nicolaides, A., & Dzubinski, L. (2016). Collaborative developmental action inquiry: An opportunity for transformative learning to occur? *Journal of Transformative Education*, 14(2), 120-138.
- OECD (2017), "Gender imbalances in the teaching profession", *Education Indicators in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/54f0ef95-en>.
- OECD., (2012). Lifelong learning and adults. In *Education today 2013: The OECD perspective*. Paris: Author. doi:10.1787/edu_today-2013-9-en
- Ozdem-Yilmaz, Y., & Bilican, K. (2020). Discovery Learning-Jerome Bruner. In *Science Education in Theory and Practice* (pp. 177-190). Springer, Cham.
- Pandey, A., Gupta, V., & Gupta, R. K. (2019). Spirituality and innovative behaviour in teams: Examining the mediating role of team learning. *IIMB Management Review*, 31(2), 116-126.
- Παπασταμάτης, Α., Βαλκάνος, Ε. & Πανιτσίδου, Ε. & Ζαρίφης, Γ. (2010). *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Pearson, W. (2019). Persistence of Adult Students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 67(1), 13-23.
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International handbook of progressive education*, 155-171.
- Phillips, L. A., Baltzer, C., Filoon, L., & Whitley, C. (2017). Adult student preferences: Instructor characteristics conducive to successful teaching. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), 49-60.

- Pittaway, L. A. (2004). Simulating entrepreneurial learning: Assessing the utility of experiential learning designs.
- Polson, C. J. (1993). Teaching Adult Students. IDEA Paper No. 29.
- Πουλαστίδης, Φ. & Μπάρλου, Κ. (2019). *Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ) και η αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF)*. Αθήνα: ΙΝΕ - ΓΣΕΕ.
- Ranta, J. A., Davis, D., & Bergstrom, A. (2020). Career Confidence: Fostering Professional Self-Efficacy Through Student-Run Agencies and Integrative Learning. *Journalism & Mass Communication Educator*, 75(2), 196-209.
- Riga F. (2020) Pragmatism - John Dewey. In: Akpan B., Kennedy T.J. (eds) Science Education in Theory and Practice. Springer Texts in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_16
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Μετάφραση: Μαρία Κ. Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Roosmaa, E. L., & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: A cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254-277
- Seeber, I., De Vreede, G. J., Maier, R., & Weber, B. (2017). Beyond brainstorming: Exploring convergence in teams. *Journal of Management Information Systems*, 34(4), 939-969.
- Sentürk, S., & Duran, V. (2020). Lifelong Learning Tendencies of Trainers in Adult education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(1), 1-9.
- Shih, Y. H. (2018). Rethinking Paulo Freire's Dialogic Pedagogy and Its Implications for Teachers' Teaching. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 130-235.
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. McGraw-Hill BOOK COMPANY, INC. New York.
- Skinner, K. L., Hyde, S. J., & McPherson, K. (2016). Improving Students' Interpersonal Skills through Experiential Small Group Learning. *Journal of Learning Design*, 9(1), 21-36.
- Sosland, J. K., & Lowenthal, D. J. (2017). The forgotten educator: Experiential learning's internship supervisor. *Journal of Political Science Education*, 13(1), 1-14.
- Spaulding, J. T. (2010). The effects of experiential learning with playfulness in the adult education classroom.

- Spolar, V. A. M., & Holford, J. (2014). Adult learning: from the margins to the mainstream. In *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives* (pp. 35-50). Brill Sense
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review. *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, 24(2), 124-136.
- Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. (2015). Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και η συνεισφορά των εργαλείων Web 2.0. [Αποθετήριο: Κάλλιπος]
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.
- Τσατσαρώνη, Α., Κατσή, Α., Σαρακινιώτη, Α. Ματούση, Μ., Σαμαράς, Β. (2013). *Μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση του Τομέα της Μετα-Δευτεροβάθμιας – μη τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών επιλογών των σπουδαστών των Δ.Ι.Ε.Κ.* ΕΛΚΕ Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Τσιμπουκλή, Α., Φίλιπς, Ν., Κόκκος, Α., & Κουτρούμπα, Κ. (2008). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. *Κόκκος και Κων/να Κουτρούμπα, έκδοση του ΙΔΕΚΕ.*
- Tudor, S. L. (2013). Formal–non-formal–informal in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 821-826.
- UK Department for Education, (2018). *Decisions of Adult Learners*, ISBN: 978-1-7810-5942-5
- Voukelatou, G. (2019). The Contribution of Experiential Learning to the Development of Cognitive and Social Skills in Secondary Education: A Case Study. *Education Sciences*, 9(2), 127.
- Walsh, M. (2017), "Multiliteracies, Multimodality, New Literacies and What Do These Mean for Literacy Education?", *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 11)*, Emerald Publishing Limited, pp. 19-33.
- Wang, V. C., & Sarbo, L. (2004). Philosophy, role of adult educators, and learning: How contextually adapted philosophies and the situational role of adult educators affect learners' transformation and emancipation. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 204-214.

- Wenning, C. J., & Vieyra, R. E. (2020). Differentiated Teaching in the *Teaching High School Physics: Interacting with Physics Students* [AIP Publishing (online)], Melville, New York, 2020.
- Wisshak, S., & Hochholdinger, S. (2020). Perceived instructional requirements of soft-skills trainers and hard-skills trainers. *Journal of Workplace Learning*.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, California.
- Zare, P., & Othman, M. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1506-1513.
- Zeivots, S. (2018). Triggers of emotional highs in experiential learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 275-288.
- Zhang, J., Wang, X., & Gao, Y. (2016). Construction and application of virtual simulation teaching resources in vocational education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 14(1), 157-162.

Δικτυογραφία

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) www.eoppep.gr

Κανονισμός Λειτουργίας Δημόσιων ΙΕΚ

<http://www.gsae.edu.gr/images/Kanonismos%20Leitourgias%20DIEK.pdf>

Νόμος 3191/2003 ΦΕΚ 258/Α/7.11.2003: *Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.)*

http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3191_03.htm

Νόμος 3369/2005 - ΦΕΚ 171/Α/6.7.2005: *Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις.* http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3369_05.htm

Νόμος 3879/2010 - ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010: *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.* <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

Νόμος 4186/2013 ΦΕΚ Α 193/17.09.2013: *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.* http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n4186_13.htm

Νόμος 4264/2014 - ΦΕΚ 118/Α/15-5-2014: *Άσκηση εμπορικών δραστηριοτήτων εκτός καταστήματος και άλλες διατάξεις.*

<http://www.e-nomothesia.gr/kat-emporeio/ypaithrio-emporio-laikes-agores/n-4264-2014.html>

Οδηγός εφαρμογής μαθητείας στα ΙΕΚ

<http://www.gsae.edu.gr/el/epaggelmatiki-katartisi/mathiteia-diek/mathiteia-odhgoi>

ΦΕΚ 1953/Β/10-09- 2015: *Πρακτική Άσκηση ή Μαθητεία Καταρτιζόμενων Ι.Ε.Κ. (ΚΥΑ 139931/08-09-2015)* http://iek.xan.edu.gr/attachments/article/41/fek_1953_b_2015.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αξιότιμε εκπαιδευτή/εκπαιδευτρια

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων επιστημονικής έρευνας που εκπονείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος "Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης", του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., της σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Σκοπό της έρευνας αποτελεί η μελέτη του ρόλου της Βιωματικής Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και η ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και η συμμετοχή σε αυτό εθελοντική. Η ανταπόκρισή σας στην έρευνα κρίνεται πολύτιμη, καθώς συμβάλει στην αρτιότερη διερεύνηση του θέματος που μελετάται. Παρακαλώ να απαντήσετε αυθόρμητα και με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Τα δεδομένα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ακαδημαϊκό σκοπό και φυσικά, εφόσον το επιθυμείτε, μπορείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Αγγελική Γόγολα, ΠΕ11, M.Sc.

Υπ/ντρια Δ.ΙΕΚ

(aggelgo@gmail.com)

* Required

Skip to question 1 *Skip to question 1*

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ/ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο *

Mark only one oval.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία *

Mark only one oval.

- 20 - 29
- 30 - 39
- 40 - 49
- 50 - 59
- 60 και άνω

3. Εκπαίδευση *

Mark only one oval.

- Λύκειο
- ΙΕΚ (Ιδιωτικό - Δημόσιο)
- Κολέγιο
- Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ - ΤΕΙ)
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

4. Εκτός από εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων έχετε κάποια επιπλέον επαγγελματική ιδιότητα; *

Mark only one oval.

- Δημόσιος Υπάλληλος
- Ιδιωτικός Υπάλληλος
- Ελεύθερος Επαγγελματίας
- Ημιαπασχολούμενος
- Συνταξιούχος
- Όχι, εργάζομαι μόνο ως εκπαιδευτής ενηλίκων

5. Διδάσκετε ή έχετε διδάξει σε ΙΕΚ ... *

Mark only one oval.

- Δημόσιο
 Ιδιωτικό
 Και τα δύο

6. Το ΙΕΚ στο οποίο διδάσκετε αυτή τη στιγμή βρίσκεται στο γεωγραφικό διαμέρισμα: *

Mark only one oval.

- Πελοπόννησος
 Στερεά Ελλάδα
 Θεσσαλία
 Μακεδονία
 Ήπειρος
 Θράκη
 Νησιά Αιγαίου
 Νησιά Ιονίου
 Κρήτη

7. Πόσα έτη εργάζεστε ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων *

Mark only one oval.

- 0 - 2
 3 - 5
 6 - 8
 8 - 10
 11 και άνω

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

8. Ποιες απο τις παρακάτω βιωματικές τεχνικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας; *

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Παιχνίδια ρόλων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καταιγισμός ιδεών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μελέτη περίπτωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσομοίωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μέθοδος "Project"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρακτική άσκηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έρευνα πεδίου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δραματοποίηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στρογγυλή τράπεζα - debate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χαρτογράφηση εννοιών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αλληλοδιδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Από τη διδακτική εμπειρία σας στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείτε ότι η Βιοματική Μάθηση: *

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Είναι σημαντική για την απόκτηση νέων γνώσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είναι ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική προσέγγιση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμβάλλει στην κατανόηση του διδασκόμενου αντικειμένου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των καταρτιζόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευνοεί κυρίως τους πιο ικανούς και έμπειρους καταρτιζόμενους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είναι χρήσιμη για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των καταρτιζόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργεί δεσμούς μεταξύ εκπαιδευτή και καταρτιζόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενισχύει τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κινητοποιεί «αδρανείς» δυνάμεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Κατά την εφαρμογή βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας ποια από τα παρακάτω συναισθήματα/συμπεριφορές εκδηλώνουν οι καταρτιζόμενοι; *

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Αίσθημα ικανοποίησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτίωση των κινήτρων για μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αίσθημα ανασφάλειας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοπεποίθηση για τις δυνατότητές τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικής διάθεσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χαμηλά επίπεδα ενέργειας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενίσχυση του βαθμού προσωπικής δέσμευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτίωση της επικοινωνίας με τους άλλους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φόβος για το ενδεχόμενο αποτυχίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

11. Σε σχέση με τον ανθρώπινο παράγοντα, την αποτελεσματικότητα της Βιωματικής Μάθησης στα ΙΕΚ επηρεάζουν: *

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Οι διοικητικές ικανότητες του/της Διευθυντή/τριας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι εκπαιδευτικές ικανότητες του/της Εκπαιδευτή/τριας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η προσωπικότητα του/της Εκπαιδευτή/τριας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το επίπεδο επιμόρφωσης του/της Εκπαιδευτή/τριας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το φύλο του/της Εκπαιδευτή/τριας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ηλικία του/της Εκπαιδευτή/τριας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εμπειρία του/της Εκπαιδευτή/τριας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το φύλο των καταρτιζόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ηλικία των καταρτιζόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το μαθησιακό επίπεδο των καταρτιζόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Σε ποιο βαθμό εξαρτάται η αποτελεσματικότητα της Βιωματικής Μάθησης στα ΙΕΚ από τους παρακάτω παράγοντες: *

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Εργαστηριακή Υποδομή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού στους καταρτιζόμενους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ασφάλεια και ποιότητα υποδομών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας με φορείς απασχόλησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αριθμός καταρτιζόμενων ανά τμήμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αριθμός εκπαιδευτών ανά τμήμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το αντικείμενο του μαθήματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρότερες εμπειρίες αντίθετες από τη βιωματική μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο διαθέσιμος χρόνος για διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι Καιρικές/περιβαλλοντικές συνθήκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οικονομική Υποστήριξη (κρατική-χορηγίες)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

13. Περιγράψτε σε ποιο βαθμό στη δομή στην οποία παρέχετε διδακτικό έργο ... *

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Διατίθεται επαρκής αριθμός εργαστηρίων για την κάλυψη των αναγκών κατάρτισης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα εργαστήρια είναι εξοπλισμένα με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διατίθενται τα μέσα/υλικός εξοπλισμός για την ασφαλή υλοποίηση των μαθημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τηρούνται όλοι οι όροι/πρωτόκολλα ασφάλειας και υγιεινής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πραγματοποιείται επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών επισκέψεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρωθείται η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς απασχόλησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υλοποιούνται βιωματικές δράσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσφέρονται εντατικοποιημένα προγράμματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι εκπαιδευτές/τριες διαθέτουν επαρκή κατάρτιση για να εφαρμόζουν βιωματικές τεχνικές/δράσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρέχονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διοίκηση είναι αρωγός στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικρατεί κουλτούρα προσανατολισμένη προς τη βιωματική μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ!

Αγγελική Γόγολα