



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

Διπλωματική Εργασία

**Της Ευαγγελίας Μυλωνάκη
Α.Μ.:4272020027**

ΘΕΜΑ: «Απόψεις γονέων για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας»

ΘΕΜΑ: «Parents' views on the contribution of adult education to the improvement of society»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Λουκάς Μουστάκας	Διδάκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Αναστασία Ρέππα	Αποχωρήσασα Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ		ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, 2023

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους, χάρη στη συμβολή των οποίων υλοποιήθηκε και διεκπεραιώθηκε η εν λόγω εργασία. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον εξαιρετο καθηγητή κο Λουκά Μουστάκα, τον οποίο είχα την τύχη να έχω καθηγητή και σύμβουλο σε όλη τη διαδικασία της εκπόνησης της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, ενώ η εκπαιδευτική του προσέγγιση ενίσχυσε ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον μου για την εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελώντας έναυσμα για τη διαμόρφωση της ιδέας μου για την παρούσα εργασία.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον Α' επιβλέποντα της εργασίας, κο Νικόλαο Ανδρεαδάκη, ο οποίος ήταν πάντοτε διαθέσιμος για την επίλυση τυχόν προβληματισμών μου και του οποίου οι επισημάνσεις συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση της εργασίας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την Β' επιβλέπουσα, κα Αναστασία Ρέππα, για τις τελικές παρατηρήσεις και διορθώσεις, οι οποίες έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διεκπεραίωση της εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους γονείς που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας, όπως και την οικογένειά μου, η οποία βρισκόταν στο πλευρό μου καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, καθώς χωρίς τη στήριξή της, η ολοκλήρωσή της εργασίας μου θα ήταν ακατόρθωτη.

Ευαγγελία Μυλωνάκη

Χανιά, 2023

Τα κείμενα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αντικατοπτρίζουν τις ιδέες και σκέψεις της συγγραφέα-ερευνήτριας κι όχι απαραίτητα τις αντιλήψεις της τριμελούς επιτροπής.

Περίληψη

Από την αρχή της ανθρώπινης ύπαρξης, ο δημιουργικός άνθρωπος νους έχει συμβάλλει στη συνεχή εξέλιξη του ανθρώπινου είδους. Ωστόσο, οι ρυθμοί αυτής της εξέλιξης φαίνεται ότι ολοένα αυξάνονται, ενώ οι απαιτήσεις του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στη σύγχρονη εποχή, έχουν καταλυτικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Ως εκ τούτου, μαζί με την ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης και της τεχνολογίας, είναι πολύ σημαντικό οι άνθρωποι να μπορούν να ακολουθούν την εποχή τους και να είναι αυτόαρκεις στη σύγχρονη κοινωνία όπου ζουν. Έτσι, φαίνεται η σπουδαιότητα και η σημασία τόσο της δια βίου μάθησης, όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Maria Montessori (2007) «Η παιδική ηλικία αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο στη ζωή του ενήλικα, καθώς αυτός διαμορφώνεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του». Ωστόσο, όπως ακόμα υποστηρίζει, κάθε παιδί έχει ένα δικό του εσωτερικό σχέδιο ανάπτυξης, αλλά χρειάζεται υλικά μέσα, καθοδήγηση και προ πάντων κατανόηση, προκειμένου να εκπληρωθεί ως ελεύθερος και αυτόνομος άνθρωπος. Ο ενήλικας είναι λοιπόν εκείνος που παρέχει αυτές τις ανάγκες στο παιδί και με τον τρόπο του προετοιμάζει τις επόμενες γενιές ενηλίκων. Σύμφωνα με τη σπουδαία Παιδαγωγό, τα ερεθίσματα που δέχεται ένα παιδί, τόσο από τον σημαντικό για αυτό ενήλικα, όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον του, δεν αποθηκεύονται απλά στη μνήμη του, αλλά εσωτερικεύονται και αποτελούν κομμάτι του εαυτού του.

Παράλληλα, στη σημερινή εποχή υπάρχει έντονος προβληματισμός για όλα τα κοινωνικά ζητήματα που απασχολούν την ανθρωπότητα (π.χ. πόλεμος, καταπάτηση ανθρώπινων δικαιωμάτων, περιβαλλοντική κρίση, κλπ). Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά είναι ανθρώπινα έργα και αναζητώντας λύσεις με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνίας και επιδιώκοντας τον κοινωνικό μετασχηματισμό προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης και της βιωσιμότητας, δεν μπορεί να αγνοηθεί η ευθύνη του ανθρώπινου παράγοντα. Η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων, υπεύθυνων και ελεύθερων πολιτών είναι το έργο της εκπαίδευσης και δεν μπορεί να είναι επιτυχημένο, όσο εξακολουθούν να ανακυκλώνονται επιφανειακές μέθοδοι και πρακτικές διαπαιδαγώγησης. Στο όραμα της δημιουργίας ενός ειρηνικού κόσμου σε όλα τα επίπεδα, η Maria Montessori έγραψε για μία παιδαγωγική για την ειρήνη, όπου χαρακτηριστικά αναφέρει «Η εγκαθίδρυση της ειρήνης είναι έργο της εκπαίδευσης. Το μόνο που μπορεί να

κάνει η πολιτική είναι να μας κρατήσει μακριά από τον πόλεμο» (Montessori, 1998).

Abstract

Since the beginning of human existence, the creative human mind has contributed to the continuous evolution of the human species. However, the pace of this evolution seems to be increasing, and the demands of the globalization phenomenon in modern times have played a catalytic role in this process. Therefore, along with the rapid development of knowledge and technology, it is very important for people to be able to keep up with their times and be self-sufficient in the modern society in which they live. Thus, the importance and significance of both lifelong learning and adult education can be seen.

As Maria Montessori (2007) states "Childhood is the most important element in the life of an adult, as he is formed in these early years". However, as she further argues, each child has their own inner development plan, but needs material resources, guidance and above all understanding in order to be fulfilled as a free and autonomous human being. It is therefore the adult who provides these needs for the child and in doing so prepares the next generations of adults. According to the great scientist, the experiences that a child receives, both from the adult who is important to them and from their wider environment, are not simply remembered, but become part of the child's soul.

At the same time, in today's world there is a strong concern about all the social issues that concern humanity (e.g. war, human rights abuses, environmental crisis, etc.). However, these problems are human works and in seeking solutions for the improvement of society and pursuing social transformation towards sustainability, the responsibility of the human factor cannot be ignored. Forming critical thinking, responsible and free citizens, is the task of education and cannot be successful as long as superficial methods and practices of education continue to be recycled. In her vision of creating a peaceful world at all levels, Maria Montessori wrote about a pedagogy for peace, where she states "Establishing lasting peace is the work of education; all that politics can do is to keep us from war" (Montessori, 1998).

Λέξεις-Κλειδιά

Δια βίου μάθηση
Εκπαίδευση ενηλίκων
Γονείς
Κοινωνικός μετασχηματισμός
Παιδαγωγική για την ειρήνη

Key Words

Lifelong learning
Adult education
Parents
Social transformation
Education for peace

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Λέξεις-Κλειδιά.....	5
Key Words.....	5
Πίνακας περιεχομένων.....	6
Εισαγωγή.....	8
Μέρος Α': Θεωρητική Επισκόπηση.....	10
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρία δια βίου μάθησης.....	10
1.1. Παγκοσμιοποίηση και δια βίου μάθηση.....	10
1.2. Οι έννοιες και ο ορισμός της Δια Βίου Μάθησης.....	12
1.2.1. Τυπική εκπαίδευση.....	17
1.2.2. Μη τυπική εκπαίδευση.....	18
1.2.3. Άτυπη μάθηση.....	19
1.3. Η δια βίου μάθηση στην Ευρώπη.....	19
1.4. Η δια βίου μάθηση στην Ελλάδα.....	21
Κεφάλαιο 2 ^ο : Θεωρίες για τον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της εκπαίδευσης.....	23
2.1. Οι θεωρίες της Αναπαραγωγής στην Εκπαίδευση.....	26
2.2. Οι θεωρίες Κοινωνικής Αλλαγής μέσω της Εκπαίδευσης.....	28
2.3. Οι Ελευθεριακές Θεωρίες.....	31
2.3.1. Η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή του P. Freire.....	32
2.3.2. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του J. Mezirow.....	34
Κεφάλαιο 3 ^ο : Αρχές της Μοντεσσοριανής Παιδαγωγικής.....	37
3.1 Το παιδί ως οικοδόμος του εαυτού του.....	37
3.2 Η τάσεις της ανθρώπινης φύσης.....	38
3.3 Οι ευαίσθητες περίοδοι ανάπτυξης.....	48
3.4 Ο ρόλος του ενήλικα.....	52
3.5 Μία παιδαγωγική για την ειρήνη.....	52
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η αναγκαιότητα της οργάνωσης προγραμμάτων μετεκπαίδευσης και της επιδίωξης της συμμετοχής σε αυτά.....	54
Μέρος Β': Η Έρευνα.....	56
Κεφάλαιο 5 ^ο : Η έρευνα.....	56
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	56
5.2 Σημασία της έρευνας.....	57
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	58
5.4 Μεθοδολογία της έρευνας και ερευνητικός σχεδιασμός.....	59

5.5 Το μεθοδολογικό εργαλείο	62
5.6 Η διαδικασία της έρευνας.....	64
5.7 Το δείγμα της έρευνας	65
5.8 Περιορισμοί της έρευνας	73
5.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	73
5.10 Στατιστική ανάλυση	74
Κεφάλαιο 6 ^ο : Αποτελέσματα της έρευνας.....	76
6.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης	76
6.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης	89
Μέρος Γ: Συμπεράσματα-Συζήτηση	100
Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση	104
Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση	110
Παράρτημα	115

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2022–2023 στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Ένας από τους λόγους, για τον οποίο επέλεξα να παρακολουθήσω το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, ήταν το προσωπικό μου ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη συμβολή της στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Ολοκληρώνοντας τις βασικές μου σπουδές ως δασκάλα, αργότερα τη μετεκπαίδευσή μου πάνω στην Παιδαγωγική της Montessori και έπειτα από την εμπειρία μου τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση δεν μπορούσα να κατανοήσω την αδυναμία της πρακτικής εφαρμογής βασικών παιδαγωγικών αρχών τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και σε αυτό της οικογένειας. Έπειτα από πολύ προβληματισμό για τον φαύλο κύκλο που δημιουργείται, όσον αφορά τον άνθρωπο-πολίτη που διαμορφώνεται κατά αυτόν τον τρόπο και το μέλλον που προδιαγράφεται για τις επόμενες γενιές, θεώρησα ότι όλα αυτά ήταν αποτέλεσμα της ελλειπούς γνώσης τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών και θέλησα να μελετήσω τη δική τους οπτική, σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων και αν αυτή θα μπορούσε να δώσει λύση σε όλα αυτά, εστιάζοντας για αυτή την εργασία στις απόψεις των γονέων.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος της εργασίας, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο βασίζεται το αντικείμενο που επέλεξα να διερευνήσω. Έτσι, κρίθηκε σημαντικό να μελετηθεί σε βάθος η θεωρία της δια βίου μάθησης, τόσο σε εθνικό, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ακόμη, καθώς σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας, μελετήθηκαν οι θεωρίες για τον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της εκπαίδευσης. Η ερευνητική αυτή εργασία, εστιάζει στις απόψεις γονέων, αφού θεωρήθηκε επίσης σημαντικό να μελετηθεί ο πυρήνας της κοινωνίας, δηλαδή η οικογένεια, η οποία θέτει τα πρώτα θεμέλια για τη διαμόρφωση των επόμενων κάθε φορά πολιτών. Έτσι, μέσα από την ανάλυση της θεωρίας που ανέπτυξε η σπουδαία παιδαγωγός Maria Montessori, μελετήθηκε η διαδικασία ανάπτυξης του ανθρώπου και οι ανάγκες που έχει σε κάθε στάδιο, προκειμένου να μπορέσει να εξελιχθεί σε έναν ελεύθερο και κριτικά σκεπτόμενο πολίτη, ο οποίος δρα και εργάζεται για μία ειρηνική κοινωνία. Κλείνοντας το θεωρητικό μέρος, μελετάται η αναγκαιότητα τόσο της οργάνωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης ενηλίκων, με

σκοπό τη διάδοση όλης αυτής της γνώσης, αλλά και της κινητοποίησης των ενδιαφερόμενων για τη συμμετοχή τους σε αυτά.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, αφορά το κομμάτι τη διαδικασία της έρευνας, όπου, αφού αναλυθεί ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και η σημασία της έρευνας, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, ο σχεδιασμός που εφαρμόστηκε, αλλά και το μεθοδολογικό εργαλείο. Ακολούθως, αναλύεται το δείγμα της έρευνας με την παράθεση τόσο των πινάκων με τα ποσοστά, όσο και των κυκλικών γραφημάτων. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι περιορισμοί, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, προτού αναλυθούν στατιστικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου. Στο τελευταίο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τόσο της περιγραφικής, όσο και της επαγωγικής ανάλυσης, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με το μέρος της συζήτησης και των προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

Η ιδέα για την συγκεκριμένη εργασία, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο που ήδη περιγράφηκε παραπάνω. Μέσα από αυτήν, θέλησα να διαπιστώσω το κατά πόσο, οι ίδιοι οι γονείς αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του ρόλου τους και επιδιώκουν μέσω αυτού να συνδράμουν στη βελτίωση της κοινωνίας. Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας δεν αντιμετώπισα καμία ιδιαίτερη δυσκολία, πέραν μίας τεχνικής παράλειψης που σχετίζεται με τον σχεδιασμό των ερωτημάτων από την ίδια την ερευνήτρια, με αποτέλεσμα το πρόγραμμα SPSS να μη μπορεί να αναγνωρίσει τις απαντήσεις σε αρκετά ερωτήματα, στην επεξεργασία των απαντήσεων μετά την πρώτη δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων.

Μέρος Α': Θεωρητική Επισκόπηση

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρία δια βίου μάθησης

1.1. Παγκοσμιοποίηση και δια βίου μάθηση

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι ζούμε σε έναν κόσμο όπου σημειώνονται συνεχώς ραγδαίες αλλαγές, με αποτέλεσμα την αναθεώρηση της προσωπικής και επαγγελματικής πορείας των ατόμων. Οι εξελίξεις είναι ταχύτατες, αυξάνονται διαρκώς οι απαιτήσεις για εξειδικευμένες γνώσεις και η οποιαδήποτε δραστηριότητα υποβάλλεται σε απρόβλεπτες μεταβολές. Η παγκοσμιοποίηση είναι πλέον γεγονός και έχει οδηγήσει τους ανθρώπους να υιοθετήσουν έναν πιο ευρύ τρόπο σκέψης, να προσβλέπουν σε μεγαλύτερα οφέλη, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά, αποδοτικά, άνετα και γρήγορα (European Commission, 2002). Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης δημιουργούνται νέες ιδέες, αξίες, ταυτότητες, πρακτικές και κινήματα, με συνακόλουθη τη θεώρηση της παγκοσμιοποίησης ως ένα προοδευτικό μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών (European Commission, 2002).

Οι σύγχρονες προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, (αγορά εργασίας, μετανάστευση, οικονομική και κοινωνική κρίση, κλιματική αλλαγή, κ.λ.π.) απαιτούν, από την πλευρά των πολιτών, μία δυναμική αναθεώρηση των συνακόλουθων προβληματισμών, καθώς έχουν άμεσο ή έμμεσο αντίκτυπο στους ίδιους και στο περιβάλλον, στο οποίο ζουν. Μέσω της εκπαίδευσης, είναι δυνατό οι πολίτες να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες αυτές προκλήσεις και να δώσουν λύσεις στα ζητήματα της καθημερινότητάς τους. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η εκπαίδευση, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, καλείται να εναρμονιστεί στις σύγχρονες προκύπτουσες συνθήκες και αναγκαιότητες, και να αποτελέσει το εφόδιο στην προσπάθεια των ανθρώπων να επαναπροσδιορίσουν και να μεταμορφώσουν το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πνευματικό και ιδεολογικό περιβάλλον, στο οποίο ανήκουν, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις.

Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί γεγονός και η εκπαίδευση συγκαταλέγεται στους παράγοντες που την προσδιορίζουν, έχοντας μάλιστα κυρίαρχο ρόλο στα διεθνή τεκταινόμενα (Χατζηγεωργίου, 2011). Ωστόσο, για να μπορεί η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες προκλήσεις της σημερινής εποχής, απαιτείται η αναδιάρθρωση των πρακτικών της και η αναζήτηση νέων

κατευθυντήριων γραμμών (Αρβανίτη, 2014). Οι παραδοσιακές πρακτικές αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στον κόσμο εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. Έτσι απαιτείται η αντικατάστασή τους από νέες, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαφορετικότητα, στην προέλευση, στη φύση και στην έκταση της γνώσης, καθώς και στον σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών σε επίπεδο εφαρμογής για μια αποτελεσματική μάθηση. Αυτή η νέα μορφή μάθησης υποστηρίζεται από καινοτόμες βασικές αρχές στην εκπαίδευση, προσαρμοσμένες στις νέες κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, προσφέροντας ένα νέο επιστημονικά κοινωνιογνωσιακό υπόβαθρο (Kalantzis M. , & Cope B., 2012).

Ο όρος «κοινωνία της μάθησης» περιγράφει πλέον το είδος της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία είναι ευέλικτη και ανοικτή στις αλλαγές και στις προκλήσεις (Jarvis, 2006). Μέσω της καθολικής δυνατότητας πρόσβασης στην εκπαίδευση προάγει την ανταγωνιστικότητα, τη συνεχιζόμενη κατάρτιση, την ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων, τη συμμετοχή στα κοινά, την άρση των ανισοτήτων και τελικά την κοινωνική συνοχή (Πρόκου, 2007). Η έκρηξη στο γνωστικό τομέα της σύγχρονης πραγματικότητας, τα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας και της άμεσης πρόσβασης στην πληροφορία, καθώς και η ανθρώπινη ανάγκη για αυτοπραγμάτωση μέσω της γνώσης, έχουν οδηγήσει στην ανάγκη της συνεχούς μάθησης. Έτσι σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2011), είναι αναγκαία μια στροφή από την εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας ολιστικής αντιμετώπισης των σύγχρονων προκλήσεων της πραγματικότητας, έτσι ώστε να προετοιμαστούν οι άνθρωποι, όσο το δυνατόν καλύτερα, να αντιμετωπίσουν τις αναδυόμενες σύγχρονες ανάγκες τους και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του παρόντος και του μέλλοντος.

Σύμφωνα με την Πρόκου (2007), η οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση οδήγησαν στην επέκταση της δια βίου μάθησης. Η μελέτη του ΟΟΣΑ (1996) «Making Lifelong Learning a Reality for All» (στο Πανάρετος & Κορώνη, 1999), καταδεικνύει τη σημασία της δια βίου μάθησης σε μια πληθώρα πεδίων, κοινωνικών πολιτιστικών, εκπαιδευτικών. Είναι συνεπώς ξεκάθαρη η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η οποία χρειάζεται να λειτουργεί ως επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο καταρτίζεται, επιμορφώνεται, μετεκπαιδεύεται και σταδιακά προετοιμάζεται για την «κοινωνία της γνώσης» (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2002).

Κατά συνέπεια η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών από τους ενήλικες είναι μεγάλης σπουδαιότητας και η δια βίου μάθηση αποτελεί ένα θεσμό τον οποίο καλούνται να εκμεταλλευτούν δημιουργικά. Έτσι καθίσταται εφικτή η ανταπόκριση στις νέες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, ώστε να εξασφαλιστεί η άμεση προσαρμογή τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής, αφού είναι πλέον αναγκαία η περαιτέρω ευελιξία, ανάπτυξη και εκπαίδευσή τους (Βεργίδης, 2001).

1.2. Οι έννοιες και ο ορισμός της Δια Βίου Μάθησης

Ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και του προβληματισμού της εκπαιδευτικής και ερευνητικής κοινότητας. Οι αναφορές στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, στον ρόλο και τη σημασία τους για τις σύγχρονες κοινωνίες, στους σκοπούς, στους στόχους και στο περιεχόμενό τους, βρίθουν στα κείμενα των ερευνητών και διαμορφωτών πολιτικής, καθώς και στα επίσημα κείμενα των εθνικών και διεθνών οργανισμών.

Η «δια βίου μάθηση» είναι ένας όρος που γενικότερα αναφέρεται στη μάθηση των ατόμων σε όλη την πορεία της ζωής τους. Χρησιμοποιήθηκε το 2001 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις Βρυξέλλες στα πλαίσια εργασιών της, διευρύνοντας προηγούμενο όρο της συνθήκης της Λισσαβόνας, με τον οποίο δινόταν έμφαση στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής στρατηγικής που θα στοχεύει στην κοινωνική ένταξη μέσα από την απασχόληση. Με τη χρήση του ορισμού της «δια βίου μάθησης» δεν υπάρχουν περιορισμοί σε ηλικιακά όρια, σε χώρους και σε τρόπους διδασκαλίας. Πρόκειται για μια ευρεία έννοια υπό το πρίσμα της δεύτερης ευκαιρίας εκπαίδευσης και κατάρτισης για το άτομο (Rogers & Jarvis, 2004).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «δια βίου μάθηση» με ποικίλους ορισμούς και έννοιες.

Πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων χρησιμοποιούν στα κείμενα τους τον ορισμό του Jarvis P. (1999), σύμφωνα με τον οποίο «Δια βίου μάθηση σημαίνει, τη διαδικασία μάθησης που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της ζωής, την κατάκτηση της μάθησης που συμβαίνει με διάφορους τρόπους σε επίσημα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, ή/και σε ανεπίσημα, στο σπίτι, στο χώρο εργασίας ή στην κοινότητα»

Ο Faure (1972) διατύπωσε τον ορισμό της «δια βίου εκπαίδευσης», ως τη διαδικασία ολοκλήρωσης του ατόμου μέσω εναλλακτικών μορφών οργάνωσης της εκπαίδευσης, η οποία διαρκεί σε όλη τη ζωή του με την άρση χρονικών ορίων (Faure στο Παπασταμάτης, 2010).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει τη «δια βίου μάθηση» ως εξής: «αποτελεί την κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» καθώς και «κάθε δραστηριότητα, που αναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια της ζωής και έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ή/και των προσόντων για προσωπικούς, κοινωνικούς ή/και επαγγελματικούς σκοπούς» (CEC, 2000).

Σύμφωνα με τον ορισμό της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2013), η «δια βίου μάθηση» ορίζεται ως: «όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη». Όπως αναφέρει ο Αθανασίου, κ.ά. (2014) στον συγκεκριμένο ορισμό περιλαμβάνεται η γενική εκπαίδευση ενηλίκων, που απαντάται σε δομημένα και οργανωμένα από την πολιτεία μαθησιακά περιβάλλοντα, αλλά και η γνώση που αποκτά το άτομο από την καθημερινότητά του, την εργασία του, τα βιώματα και τις εμπειρίες του.

Η UNESCO, στη 19η σύνοδό της στο Nairobi το 1976, αναφέρει ότι «ο όρος δια βίου εκπαίδευση και δια βίου μάθηση δηλώνει ένα σχήμα δίχως όρια, το οποίο αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω απ' αυτό• συντελεστές του σχήματος είναι όλοι οι άντρες και γυναίκες• η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται μόνο στη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, αλλά σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους• οι εκπαιδευτικές και οι μαθησιακές διαδικασίες, στις οποίες οι άνθρωποι

όλων των ηλικιών εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους και σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρούνται ως ένα σύνολο» (στο Βεργίδης, 2005).

Η δια βίου μάθηση αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης που αποβλέπει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, και ολοκλήρωση του ατόμου, έχει εθελοντική βάση και είναι αυτό-παρακινούμενη, δεν επιβαρύνει πάντα οικονομικά τους εκπαιδευόμενους, συχνά είναι ανεπίσημη και μπορεί να πραγματοποιηθεί με αυτοδιδασκαλία ή οδηγίες που αναζητούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Αποβλέπει στην εκπλήρωση των ατομικών στόχων, πέρα από την επίσημη εκπαίδευση και την εργασία του ατόμου (Barros, 2012, Collins, 2009).

Σύμφωνα με τη Νικηταρά (2001) η «δια βίου μάθηση» αποτελεί μια πλήρη εκπαιδευτική διαδικασία. Στη σημερινή κοινωνία, προσανατολίζεται περισσότερο στη βελτίωση και εξέλιξη των επαγγελματικών, μορφωτικών και εκπαιδευτικών επιπέδων του ανθρώπου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την κατάλληλη εξειδίκευση και εκπαίδευση σε γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και την ανανέωση και επικαιροποίηση των υπαρχουσών, με στόχο το άτομο να ανταποκριθεί στις συνεχώς εξελισσόμενες και διαφοροποιούμενες κοινωνικο-οικονομικές αναγκαιότητες, ώστε να εξασφαλίσει τη μόνιμη απασχολησιμότητά του. Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005α) κάθε πρόγραμμα «δια βίου μάθησης» αποτελεί την αποτύπωση μιας πραγματικότητας, την οποία οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν και στοχεύουν στην αντιμετώπιση και εναρμόνισή τους με αυτήν. Η έκφραση «δια βίου» δηλώνει την ισόβια και διαρκή επιδίωξη της στοχευμένης εκπαίδευσης, η οποία υπερβαίνει το χώρο και το χρόνο. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση διαπερνά όλα τα στάδια της ζωής του ανθρώπου, είναι σαφές ότι η έκφραση «δια βίου» σηματοδοτεί την εφαρμογή των αξιών της παιδείας σε όλες τις κοινωνικές, πολιτικές και προσωπικές δραστηριότητες του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Νικηταρά 2001). Σύμφωνα με την ίδια πηγή, υπό το πρίσμα αυτό, η δια βίου μάθηση καθώς αποτελεί μία διαδικασία που διατρέχει τον βίο των ανθρώπων, συμβάλλει όχι μόνο στην καλύτερη κοινωνική κινητικότητα και πρόσβαση στην εργασία, αλλά πολύ περισσότερο δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο, παρέχοντάς του τα κατάλληλα εφόδια, να συμμετέχει ενεργά στα πολυσύνθετα δρώμενα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, εκτός από τον όρο «δια βίου μάθηση», συχνά απαντάται και ο όρος «δια βίου εκπαίδευση». Κατά τη φιλοσοφική αντίληψη, σε

ό,τι αφορά στη δια βίου εκπαίδευση, πρόκειται για μία μακροχρόνια διαδικασία, η οποία αρχίζει από τη γέννηση και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, όπως αντιστοίχως συμβαίνει και με τη μάθηση, η οποία καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής, συμπεριλαμβανομένων όλων των μορφών της (CEDEFOP, 1996). Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις, συχνά εντοπίζεται ταυτολογία των εννοιών, «δια βίου μάθηση» και «δια βίου εκπαίδευση».

Σύμφωνα με την Prokou (2016), ο όρος «δια βίου μάθηση» έχει επικρατήσει σε διεθνές επίπεδο έναντι του όρου «δια βίου εκπαίδευση», υποδηλώνοντας τον απεριόριστο και συνεχή χαρακτήρα της μάθησης, όπου αναπτύσσονται βασικές ικανότητες μέσα από έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Κατά τη διαδικασία αυτή: α) οι γνώσεις συνίστανται από έννοιες, ιδέες και θεωρίες που έχουν κατανοηθεί πλήρως και έχουν εδραιωθεί, β) οι δεξιότητες αποτελούν τις ικανότητες και τις δυνατότητες με τις οποίες, μέσω διαφόρων διεργασιών, εκτελούνται και αξιολογούνται οι υφιστάμενες γνώσεις και γ) οι στάσεις αντιστοιχούν στην προδιάθεση και τις νοοτροπίες δράσης ή αντίδρασης απέναντι σε ιδέες, άτομα ή καταστάσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2005) ο όρος, έτσι όπως υπαγορεύτηκε από την UNESCO, είναι ευρύτερος από τον όρο «εκπαίδευση» και αναφέρεται στη δίχως τέλος γνώση, η οποία περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης που αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Με τη «δια βίου μάθηση» αποκτώνται νέες εμπειρίες. Αυτές συνδέονται με τις υπάρχουσες γνώσεις του ατόμου και έτσι προβαίνει σε συμπεράσματα που το βοηθούν να αναπτύξει νέες δράσεις. Ωστόσο, κατά την άποψη του Βεργίδη (2001) ο ορισμός της «δια βίου μάθησης» δεν είναι ολοκληρωμένος, διότι παραπέμπει σε μία οπτική, ότι η μάθηση αποτελεί ατομική ευθύνη, πέρα από κάποιο οργανωμένο σύστημα μάθησης υπό την επίβλεψη του κράτους και του κοινωνικού συνόλου. Επιπρόσθετα υποστηρίζει ότι ο όρος «δια βίου εκπαίδευση» αποτελεί μία πιο ορθή προσέγγιση του συνόλου των μαθησιακών δραστηριοτήτων όλων των μορφών και επιπέδων, η οποία συγκροτεί ένα εκπαιδευτικό συνεχές, αλληλένδετο με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα.

Οι δύο όροι «εκπαίδευση» και «μάθηση» έχουν σχεδόν την ίδια συχνότητα αναφοράς σε ό,τι αφορά στο επιστημονικό πεδίο της δια βίου μάθησης. Θεωρητικοί του κλάδου υποστηρίζουν την ταύτιση των όρων στη διεθνή βιβλιογραφία (Jarvis, 1999). Η αντικατάσταση του όρου «εκπαίδευση» σε «μάθηση» είναι μεθοδολογική και όχι ουσιαστική, αποτελεί στρατηγική των

κυβερνήσεων για ενίσχυση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη στην κοινωνία με ατομική ευθύνη για τη ζωή (Edwards & Usher, 2001). Σύμφωνα με τον Griffin (Κουλαουζίδης, 2004), δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο όρων, διότι δε μπορούν να παραχθούν συμπεράσματα μόνο βάση της ηλικίας, και η χρήση της λέξης «μάθηση» έγκειται στο ότι αποτελεί μία ευρεία έννοια απαλλαγμένη από τα όρια μιας αίθουσας, η οποία διευκολύνει την ένταξη πολιτικών ποικίλων τομέων. Οι περιπτώσεις διαχωρισμού των δύο όρων αφορούν στην προώθηση της «δια βίου μάθησης» από διεθνείς οργανισμούς για χάραξη πολιτικών και στην προτίμηση της χρήσης του όρου «εκπαίδευση ενήλικων» από την επιστημονική κοινότητα (Σιπητάνου & Σαμαρά, 2006). Ωστόσο, η στρατηγική της δια βίου μάθησης αξιοποιώντας τις εμπειρίες που φέρει το άτομο, του παρέχει ποικιλία μορφών μάθησης και εκπαίδευσης που συμβάλλουν στην εξέλιξή του, καθώς και τη δυνατότητα, την παρότρυνση και την ενθάρρυνση να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Δημουλάς, 2008).

Συμπερασματικά, είναι δυνατόν να υποστηριχτεί η άποψη, ότι η «δια βίου μάθηση» αποτελεί έναν ευρύτερο όρο – «ομπρέλα», που περιλαμβάνει όλες ανεξαιρέτως τις μορφές μάθησης, ενώ ταυτόχρονα καλύπτει όλες τις φάσεις της ζωής του ανθρώπου. Από την άλλη, ο όρος «δια βίου εκπαίδευση» παραπέμπει σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες επίσης καλύπτουν όλες τις φάσεις της ζωής ενός ανθρώπου. Θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, πως η «δια βίου μάθηση» εμπεριέχει την «δια βίου εκπαίδευση».

Ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο κινείται η δια βίου εκπαίδευση, βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες-άξονες:

- Τον προσωπικό (learning to Be), ο οποίος αναφέρεται τη μάθηση που συντελείται κυρίως στο σπίτι και στην οικογένεια
- Τον κοινωνικό (learning to Live Together), ο οποίος αναφέρεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου
- Τον (μετα-) γνωστικό (learning to Know), ο οποίος αναφέρεται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξελίσσονται μέσα στη σχολική αίθουσα
- Τον πραξιολογικό (learning to Do), με τον οποίο η γνώση και οι δεξιότητες αποκτώνται κατά την εργασία (Μουστάκας, 2013)



Εικόνα 1. Σχηματική απεικόνιση των τεσσάρων αξόνων, που καθορίζουν το πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης. Πηγή: Μουστάκας Λ.,2013

Σύμφωνα με την ταξινόμηση των Ahmed και Coombs (1974) στη δια βίου μάθηση περιλαμβάνεται η τυπική εκπαίδευση, η μη τυπική εκπαίδευση και η άτυπη μάθηση.

1.2.1. Τυπική εκπαίδευση

Τυπική εκπαίδευση θεωρείται η θεσμοθετημένη εκπαίδευση, η οποία είναι σκόπιμη και προγραμματισμένη, μέσω δημόσιων οργανισμών και αναγνωρισμένων φορέων, όπου στο σύνολό τους αποτελούν το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Eurostat, 2016, OECD, 2010).

Στην περίπτωση αυτή, η διαδικασία της μάθησης είναι δομημένη και συστηματική, με μαθησιακούς στόχους, διάρκεια μαθησιακής διαδικασίας, διδακτική υποστήριξη, επίσημη αναγνώριση των προσόντων που αποκτώνται και ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει συνειδητά (Καραλής & Βεργίδης, 2004). Η τυπική εκπαίδευση διεξάγεται στο πλαίσιο οργανισμών που παρέχουν δομημένες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, όπως τις σχέσεις μαθητή-δασκάλου και τις ειδικά σχεδιασμένες αλληλεπιδράσεις για εκπαίδευση και μάθηση. Βασίζεται στους κανόνες λειτουργίας ενός συγκεκριμένου προτύπου, το οποίο παρέχεται στους εκπαιδευόμενους από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και με βάση συγκεκριμένα κανονιστικά σχήματα. Σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία κυριαρχεί η διδασκαλία στην τάξη. Η γνώση και η πληροφορία προέρχονται από τα βιβλία και το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύσσεται με μοναδικό σκοπό την εκπαίδευση. Τα τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα που ακολουθούνται είναι γνωστά με τον όρο

«Αναλυτικά Προγράμματα» και την ευθύνη της σύνταξής τους έχουν οι αρμόδιες εθνικές εκπαιδευτικές αρχές. Τα μορφωτικά επίπεδα της τυπικής εκπαίδευσης (από το χαμηλότερο στο υψηλότερο) είναι η προσχολική, η δημοτική, η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση (Eurostat, 2016, OECD, 2010).

1.2.2. Μη τυπική εκπαίδευση

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι ένας συνδυασμός τυπικής και άτυπης μάθησης. Αφορά δραστηριότητες θεσμοθετημένες, σκόπιμες και προγραμματισμένες από έναν πάροχο εκπαίδευσης, εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Eurostat, 2016, OECD, 2010).

Αν και δεν προαπαιτεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και δεν παρέχεται απαραίτητα από πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς, είναι πιο δομημένη από την άτυπη μάθηση. Το καθοριστικό χαρακτηριστικό της είναι ότι αποτελεί μια εναλλακτική ή και συμπληρωματική προσθήκη της τυπικής εκπαίδευσης στη διαδικασία της δια βίου μάθησης των ατόμων. Απευθύνεται στα άτομα όλων των ηλικιών, μπορεί να έχει μικρή διάρκεια και προσφέρεται συνήθως με τη μορφή σύντομων μαθημάτων, εργαστηρίων ή σεμιναρίων. Συχνά παρέχεται προκειμένου να διασφαλιστεί το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους. Παραδείγματα μη τυπικής εκπαίδευσης είναι τα προγράμματα αλφαριθμητικού ενηλίκων, τα προγράμματα κοινοτικής εκπαίδευσης με θέμα τη διατροφή, την υγεία, το περιβάλλον, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, κ.ά. Στόχο έχουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Αν και σε κάποιες περιπτώσεις παρέχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει αναγνωρισμένα σε εθνικό επίπεδο πιστοποιητικά (Ahmed και Coombs, 1974), ωστόσο, οδηγεί κυρίως σε προσόντα που δεν αναγνωρίζονται πάντα ως επίσημα ή ισοδύναμα με τα επίσημα προσόντα από τις αρμόδιες εθνικές εκπαιδευτικές αρχές (OECD, 2010).

Γενικότερα, τα χαρακτηριστικά της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- α) η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορες τοποθεσίες,
- β) έχει συνάφεια με τις ανάγκες των κοινωνικών ομάδων που μειονεκτούν,
- γ) αφορά συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων,

δ) εστιάζει σε έναν σαφώς καθορισμένο σκοπό, με ευελιξία στην οργάνωση και τις μεθόδους διδασκαλίας (Eurostat, 2016, OECD, 2010).

1.2.3. Άτυπη μάθηση

Η άτυπη εκπαίδευση είναι λιγότερο οργανωμένη και δομημένη από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες της μάθησης που γίνονται εκτός του οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, κατά τον ελεύθερο χρόνο, στην οικογένεια, στον εργασιακό χώρο και στην καθημερινότητα του ατόμου, σε μια ανακατευθυνόμενη, οικογενειακά ή κοινωνικά, προσανατολισμένη βάση (Eurostat, 2016, OECD, 2010).

Τα άτομα αντιλαμβάνονται την άτυπη εκπαίδευση ως μια αυθόρμητη διαδικασία μάθησης, η οποία μπορεί να λειτουργεί μέσω της συνομιλίας, της εξερεύνησης και της διεύρυνσης μιας εμπειρικής κατάστασης. Αποτελεί δηλαδή μια διαδικασία μάθησης η οποία συνεχίζεται στην καθημερινή ζωή (Eurostat, 2016, OECD, 2010). Η άτυπη μάθηση συντελείται χωρίς σχεδιασμό από κάποιον εμπλεκόμενο φορέα. Το άτομο που μαθαίνει δεν το κάνει συνειδητά, αλλά επειδή «έτυχε» να εργάζεται σε κάποιο χώρο, κάποια συγκεκριμένη στιγμή (Olesen, 2006). Στην άτυπη μάθηση περιλαμβάνονται όλες οι δραστηριότητες αυτομόρφωσης (όπως έντυπο υλικό, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαδίκτυο κλπ.) καθώς και οι δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες του ατόμου που προκύπτουν με την επαγγελματική του εμπειρία (Κόκκος, 2005α).

1.3. Η δια βίου μάθηση στην Ευρώπη

Οι παρατηρούμενες, σε παγκόσμιο επίπεδο, ραγδαίες μεταβολές των τελευταίων ετών στους κλάδους της επιστήμης, της τεχνολογίας, της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού έχουν οδηγήσει στην επιτακτική ανάγκη της επικαιροποίησης και της συνεχούς αναβάθμισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων, ούτως ώστε οι πολίτες να μπορούν να ανταποκρίνονται στις συνεχώς αυξημένες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής (Κόκκος, 2005β). Συνακόλουθα, σε πολιτικό επίπεδο, σημαντικό φορέα λήψης αποφάσεων με στόχο την προσαρμογή στα νέα δεδομένα της εποχής της παγκοσμιοποίησης, αποτελεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία με τη λήψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, συνοδευόμενων από στρατηγικές, επηρεάζει τις

εκπαιδευτικές πολιτικές και δράσεις τόσο στα κράτη-μέλη της όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Αυτές οι εκπαιδευτικές στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποβλέπουν στην ανάπτυξη μηχανισμών για την αντιμετώπιση του κινδύνου της αποδόμησης της ευρωπαϊκής κοινωνίας ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Πιο συγκεκριμένα, ο ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης θα πρέπει να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες λειτουργίας των ευρωπαϊκών δημοκρατιών, στις μεταβολές των ευρωπαϊκών αγορών εργασίας, στις δημογραφικές μεταβολές, στις μεταβολές λόγω της κλιματικής αλλαγής και της εξάντλησης των φυσικών πόρων, στην ανάγκη για οικονομική και κοινωνική ισότητα, υποστήριξη των ψηφιακών, επιχειρηματικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γενικότερα των ικανοτήτων που αφορούν στην ιδιότητα του σύγχρονου πολίτη.

Στο πλαίσιο των παραπάνω αναγκαιοτήτων, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει τις παρακάτω στρατηγικές για την εκπαίδευση:

- Να γίνει πραγματικότητα η διά βίου μάθηση και κινητικότητα
- Να αναβαθμιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
- Να προωθηθεί η ισότητα, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά.
- Να εξασφαλιστεί η ενίσχυση της δημιουργικότητας της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας (Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων).

Η δια βίου μάθηση αποτελεί πολιτική προτεραιότητα στην Ευρώπη αλλά και διεθνώς, καθώς συνδέεται με την οικονομική ευημερία, με την απασχόληση αλλά και την πλήρη συμμετοχή του ανθρώπου στη κοινωνία. Αποτελεί παράγοντα κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004). Έτσι, στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στο πεδίο της διά βίου μάθησης σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν πολιτικές που αφορούν στην απασχόληση, στην κοινωνική συνοχή, στην έρευνα, στην καινοτομία, στον πολιτισμό, στη νεολαία, στις επιχειρήσεις, στην κοινωνία της πληροφορίας, στην οικονομική πολιτική και στην εσωτερική αγορά (Παπαδάκης, 2014). Οι πολιτικές αυτές των κρατών μελών βασίστηκαν στην εκπαίδευση των ενηλίκων, με απώτερο σκοπό η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση να δραστηριοποιήσει τα άτομα και τις ομάδες με στόχο την ατομική και κοινωνική τους ανάπτυξη,

την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών και της αύξησης των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης (Ζαρίφης, 2009).

Ειδικότερα οι στόχοι για τη δια βίου μάθηση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι οι παρακάτω:

- Μείωση του ποσοστού των ατόμων με βασικές δεξιότητες και χαμηλές επιδόσεις σε < 15%.
- Μείωση του ποσοστού των νέων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση και την κατάρτιση σε < 10%.
- Αύξηση του ποσοστού των ενηλίκων ηλικίας 25-64 ετών που συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση σε 15 %.

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η δια βίου μάθηση υπό το πρίσμα της ευρωπαϊκής πολιτικής υπηρετεί δύο βασικούς στόχους, οι οποίοι συνοψίζονται στην προσωπική ανάπτυξη και στην ένταξη κάθε ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, Λευκή Βίβλος, 1995). Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι η έμφαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον μείζονα στρατηγικό στόχο «να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000) μεταθέτει τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης και των στρατηγικών της από το ανθρωποκεντρικό ενδιαφέρον στην λειτουργία της οικονομίας, υπηρετώντας τις προτεραιότητες της ανταγωνιστικότητας, της αποδοτικότητας και της αύξησης της παραγωγικότητας.

1.4. Η δια βίου μάθηση στην Ελλάδα

Σε ό,τι αφορά στην Ελλάδα, η επίτευξη των παραπάνω στόχων που θέτει η Ευρώπη για τη δια βίου μάθηση, δεν είναι μία εύκολη υπόθεση. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, αν και έχει μειωθεί σημαντικά το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 18-24 ετών, που εγκαταλείπουν πρόωρα τη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση (από 14,2% που ήταν το 2009 σε 4,7% το 2018, το οποίο φαίνεται να είναι και το χαμηλότερο στην Ευρώπη), ωστόσο το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 25-64 ετών που παρακολουθούν προγράμματα δια βίου μάθησης δεν ξεπερνά το 4,5%, και είναι σχεδόν το χαμηλότερο στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 2019).

Η Ελλάδα είναι εν γένει πίσω στις εξελίξεις της δια βίου μάθησης, όσον αφορά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αν και έχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών τακτικών, αφού πρώτα τις προσαρμόσει στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, ωστόσο, λόγω μειωμένων παροχών, καθυστερεί στην ανάπτυξη διαφορετικών πολιτικών εκπαίδευσης (Mokias, 2019). Στην προσπάθεια να υιοθετήσει πολιτικές που εφαρμόστηκαν επιτυχώς σε άλλες χώρες, η πρόοδος και η αποτελεσματικότητα των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων υπονομεύθηκαν, λόγω σοβαρών καθυστερήσεων και ελλείψεων, κατακερματισμού και έλλειψης συντονισμού, μονομερούς εστίασης στην απορρόφηση των ευρωπαϊκών πόρων και εν τέλη αποτυχία σύνδεσης της εκπαίδευσης με τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και της οικονομίας (Panitsides, 2009).

Ο επίσημος φορέας για τη Δια Βίου Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.), η οποία ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Σύμφωνα με το νόμο 3879/2010, έχει ως αποστολή το σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής στη δια βίου μάθηση, τη διαμόρφωση λειτουργικών κανόνων καθώς και την υλοποίηση του σχετικού προγράμματος υπό την εποπτεία της.

Συγκεκριμένα οι αποστολές της είναι οι εξής:

- Η εποπτεία και η διαχείριση στα συστήματα της αρχικής αλλά και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής καταξίωσης μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και η διαμόρφωση του αρχικού εκπαιδευτικού πλαισίου κυρίως στη μη τυπική εκπαίδευση.
- Η αξιολόγηση, η υποστήριξη και κυρίως ο συντονισμός της εκπαίδευσης και του δικτύου της δια βίου μάθησης.
- Η διαχείριση και ο σχεδιασμός όλων των προγραμμάτων στη δια βίου μάθηση που έχουν εθνική σημασία και αφορούν τόσο τον πληθυσμό της ίδιας της χώρας, αλλά και τον απόδημο ελληνισμό.
- Η αξιοποίηση και η μελέτη διεθνών ευρωπαϊκών πρακτικών, καθώς και η διαχείριση των συγχρηματοδοτούμενων ευρωπαϊκών προγραμμάτων.
- Η φροντίδα ποιοτικής εξασφάλισης της γενικής εκπαίδευσης των ενηλίκων, καθώς και των υπηρεσιών που τους παρέχονται.
- Η μέριμνα για συμμετοχή όλων των ευάλωτων ομάδων σε διάφορα προγράμματα της δια βίου μάθησης.

- Η συνεργασία με ευρωπαϊκούς και διεθνείς φορείς.
- Ενέργειες για την επιμόρφωση καθώς και τη διαρκή υποστήριξη στα στελέχη που απασχολούν οι αρμόδιοι φορείς της δια βίου μάθησης στους Δήμους και στις Περιφέρειες.

Η Ελλάδα χρειάζεται να ενσωματώσει τη χρήση ενός συνόλου «ευρωπαϊκών εργαλείων» για τη μορφωτική ενδυνάμωση του γενικού πληθυσμού. Στην προσπάθεια άμβλυνσης των ανισοτήτων πρόσβασης των ενηλίκων στα προγράμματα δια βίου μάθησης σημαντικές υπήρξαν διάφορες μορφές δημόσιας χρηματοδοτικής στήριξης για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, καθώς και η ειδική μέριμνα σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες για την ευκολότερη ενσωμάτωσή τους στην αγορά εργασίας (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015). Καταληκτικά προκειμένου να υπάρξει κοινωνική και οικονομική πρόοδος και ανάπτυξη στην Ελλάδα, η ενίσχυση των αναπτυξιακών πολιτικών καθώς και η ανάπτυξη και αναβάθμιση των δράσεων της δια βίου μάθησης είναι μονόδρομος.

Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρίες για τον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της εκπαίδευσης

Ο κοινωνικός μετασχηματισμός, σε κάτι ενδεχομένως καλύτερο, αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον και σύνθετο ζήτημα. Ο «καλύτερος κόσμος» από τον Τζον Λοκ μέχρι τον Καρλ Μαρξ και από τον Άνταμ Σμιθ μέχρι τον Κορνήλιο Καστοριάδη, ήταν και εξακολουθεί να είναι ένα από τα μεγάλα ζητούμενα (Κουτσαντώνης, 2016).

Η «αλλαγή» είναι ο νόμος της φύσης και η κοινωνική δομή υπόκειται σε αδιάκοπες μεταβολές (Shah,2017). Αυτό που ισχύει σήμερα είναι σίγουρα διαφορετικό από αυτό που θα ισχύσει αύριο, ειδικά στις σύγχρονες κοινωνίες της παγκοσμιοποίησης, όπου οι αλλαγές συντελούνται ραγδαία. Σύμφωνα με την παραπάνω πηγή, τα άτομα μπορεί να αγωνίζονται για σταθερότητα, οι κοινωνίες μπορεί να δημιουργούν την ψευδαίσθηση της σταθερότητας, η αναζήτηση για βεβαιότητα μπορεί να συνεχίζεται αμείωτη, ωστόσο γεγονός παραμένει ότι η κοινωνία είναι ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο φαινόμενο, που αυξάνεται, φθείρεται, ανανεώνεται και προσαρμόζεται έτσι ώστε να αλλάζει τις συνθήκες και να επιδέχεται τεράστιες τροποποιήσεις με την πάροδο του χρόνου (ό.π.). Ο Paulo Freire συνήθιζε να λέει: «Δεν είμαι στον κόσμο απλά για να

προσαρμοστώ σε αυτόν, αλλά για να τον μεταμορφώσω» (<https://el.thpanorama.com/articles/otras-frases/las-100-mejores-frases-de-paulo-freire.html>).

Ως κοινωνική αλλαγή ή κοινωνική μεταβολή ή κοινωνικός μετασχηματισμός μπορεί να οριστεί γενικά μία διακριτή μεταβολή στις δομές ενός κοινωνικού συνόλου, η οποία έχει ένα χαρακτήρα μονιμότητας και δεν αποτελεί ένα πρόσκαιρο ή στιγμιαίο συμβάν (Τσαούσης, 1985). Σύμφωνα με τον Jones «η κοινωνική αλλαγή είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει διακυμάνσεις, ή τροποποιήσεις, σε οποιαδήποτε πτυχή των κοινωνικών διαδικασιών, των κοινωνικών προτύπων, της κοινωνικής διάδρασης ή της κοινωνικής οργάνωσης» (στο Shah, 2017). Οι Gillin και Gillin αναφέρουν ότι «οι κοινωνικές αλλαγές αποτελούν διαφοροποιήσεις από τους αποδεκτούς τρόπους ζωής, είτε εξαιτίας των μεταβολών στις γεωγραφικές συνθήκες, στον πολιτιστικό εξοπλισμό, στη σύνθεση του πληθυσμού ή τις ιδεολογίες που προκλήθηκαν, είτε από διάχυση, είτε από καινοτομίες εντός της ομάδας» (ό.π.). Κατά τον Davis «με τον όρο κοινωνική αλλαγή εννοούμε τις μεταβολές που επέρχονται στην κοινωνική οργάνωση, δηλαδή στη δομή και τις λειτουργίες της κοινωνίας, ενώ ο Mazumdar ορίζει την κοινωνική αλλαγή «ως μία νέα μόδα ή πρότυπο, η οποία είτε τροποποιεί, είτε αντικαθιστά το παλιό στη ζωή ενός λαού, ή τη λειτουργία μιας κοινωνίας» (ό.π.). Γενικότερα στους ορισμούς που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται σαφές ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός αποτελεί ένα διαρθρωτικό φαινόμενο, με εμφανή και συγκεκριμένη τη διαφορά μεταξύ μιας νέας και μιας προηγούμενης κατάστασης, που μπορεί να επέλθει είτε σταδιακά μέσω επί μέρους μεταρρυθμίσεων είτε απότομα με την έννοια της επανάστασης (Τσαούσης, 1985).

Η διερεύνηση της σχέσης της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό μετασχηματισμό και η απάντηση στο ερώτημα αν η εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνίας και του πολιτισμού της ή αν αποτελεί μοχλό μετακίνησης του ατόμου σε μια ανώτερη επαγγελματική ή κοινωνική θέση, οδήγησε στη διατύπωση θεωριών και μοντέλων που στο μεγαλύτερο μέρος τους αποτελούν αντανάκλαση ιδεολογικών και θεωρητικών παραδειγμάτων από το χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, πραγματιστές, φαινομενολόγοι, νεοαριστοτελιστές και μεταμοντέρνοι έχουν επισημάνει την ιδιαίτερη μεταμορφωτική ποιότητα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση έχει τη δύναμη να μετασχηματίζει και οι παιδαγωγικές δράσεις πρέπει να αξιοποιήσουν αυτό το

εσωτερικό δυναμικό (Douglas & Ijaz, 2020). Περιγράφοντας την αποστολή του Κολεγίου του Χάρβαρντ, ο κοσμήτορας Rakesh Khurana, ισχυρίζεται: «Θέλουμε να διασφαλίσουμε ότι παρέχουμε στους φοιτητές μια βαθιά μεταμορφωτική εμπειρία -διανοητικά, κοινωνικά και προσωπικά- που θα τους προετοιμάσει για μια ζωή υπηρεσίας και ηγεσίας» (Keeling, 2004, στο Douglas & Ijaz, 2020). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2017) η κοινωνία δεν μπορεί από μόνη της να αλλάξει την κοινωνία, μπορεί όμως να συμβάλει, αν γίνεται σωστά, στην ενδυνάμωση των ανθρώπων, έτσι ώστε να είναι έτοιμοι να ενεργοποιηθούν, είτε ως πολίτες είτε ως επαγγελματίες. Ο διπλός χαρακτήρας της εκπαίδευσης είναι η μόρφωση αλλά και η χειραφέτηση του ανθρώπου με στόχο την κοινωνική αλλαγή και την πρόοδο.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ahmed (2010) (στο Shakti Berggreen-Clausen, 2021) «αν η εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας, η ίδια η εκπαίδευση πρέπει να αντιπροσωπεύει αυτόν τον μετασχηματισμό». Σύμφωνα με την ίδια πηγή οι άνθρωποι είναι τόσο συνηθισμένοι στις δυνάμεις της κοινωνικής αναπαραγωγής, που καθίσταται δύσκολο να εγκαταλείψουν όλα όσα γνωρίζουν ότι είναι εκπαίδευση, κάτι που ωστόσο είναι απαραίτητο, ώστε να μπορέσουν να προχωρήσουν πέρα από τις σημερινές πραγματικότητες, δημιουργώντας ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα επιτρέψει τη δημιουργία βιώσιμων κοινωνιών για το μέλλον.

Καθοριστικό ρόλο στην αφύπνιση της κοινωνίας και στην καθοδήγηση του κοινωνικού μετασχηματισμού διαδραματίζει η δια βίου μάθηση, η οποία συμβάλλει σε πιο δημοκρατικές, ειρηνικές, χωρίς αποκλεισμούς, παραγωγικές, υγιείς και βιώσιμες κοινωνίες. Ειδικότερα η ανάπτυξη σύγχρονων θεωριών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες αξιοποιούν τον κριτικό στοχασμό ως μέσο για τον μετασχηματισμό λανθασμένων παραδοχών, στοχεύοντας έμμεσα ή άμεσα στην κοινωνική αλλαγή, καταδεικνύει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων και η κοινωνική αλλαγή είναι αλληλένδετες έννοιες.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η σχέση της εκπαίδευσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού, μέσα από τρεις διαφορετικές οπτικές:

- Τις θεωρίες αναπαραγωγής στην εκπαίδευση
- Τις θεωρίες κοινωνικής αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης
- Τις ελευθεριακές θεωρίες

2.1. Οι θεωρίες της Αναπαραγωγής στην Εκπαίδευση

Οι θεωρίες της αναπαραγωγής στην εκπαίδευση (Bowles και Gintis, Bourdieu και Passeron, στο Φραγκουδάκη, 1985) βασίστηκαν στη μαρξιστική ιδέα για την αναπαραγωγή, σύμφωνα με την οποία τα σχολεία λειτουργούν ως φορείς της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής του υπάρχοντος συστήματος με τρεις τρόπους: α) μέσω της μετάδοσης διαφοροποιημένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, β) μέσω της νομιμοποίησης της κυρίαρχης κουλτούρας και γ) μέσω της παραγωγής οικονομικών και ιδεολογικών κατευθύνσεων που στηρίζουν την κρατική πολιτική εξουσία. Με βάση την παραπάνω άποψη, οι θεωρίες αναπαραγωγής διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες-μοντέλα (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010):

A. Το Οικονομικό-Αναπαραγωγικό Μοντέλο

Βάση του μοντέλου αυτού αποτέλεσε η εργασία των Bowles και Gintis (1976) (ό.π.), όπου εισηγήθηκαν τη θεωρία της αντιστοίχισης, σύμφωνα με την οποία οι ιεραρχίες που επικρατούν σε κοινωνικό επίπεδο καθρεφτίζονται και στη σχολική τάξη. Οι θεωρητικοί αυτού του μοντέλου επεσήμαναν τη σημασία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, λόγω της μορφής των κοινωνικών σχέσεων που αυτό διαμορφώνει μέσα στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού οι Baudelot και Establet υποστήριξαν ότι τα σχολεία αποτελούν χώρους με αντιμαχόμενες ιδεολογίες, οι οποίες συχνά διαμορφώνονται έξω από αυτά και έδωσαν έμφαση στη σημασία της κουλτούρας (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010).

B. Το Πολιτισμικό-Αναπαραγωγικό Μοντέλο

Βάση του μοντέλου αυτού αποτέλεσε η εργασία των Bourdieu και Passeron (ό.π.), όπου κεντρική θέση κατέχει η έννοια της κουλτούρας, η οποία συνδέεται με την έννοια της κοινωνικής τάξης και της κυριαρχίας, σε μία προσπάθεια ανάδειξης του τρόπου που αναπαράγεται η καπιταλιστική κοινωνία. Στη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής αναφορά γίνεται και στη συμβολή των υποκειμένων στην αναπαραγωγή, δηλαδή αναδεικνύεται ο τρόπος που οι ίδιες οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις συμβάλλουν στην υποταγή τους. Για τον Bourdieu και τους συνεργάτες του το σχολείο κατέχει κεντρική θέση στους

μηχανισμούς αναπαραγωγής της κοινωνίας. Αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας λειτουργώντας ως σύστημα επιλογής, που ευνοεί τις ανώτερες τάξεις σε βάρος των υπολοίπων (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010).

Γ. Το Αναπαραγωγικό Μοντέλο του Ηγεμονικού Κράτους

Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τον τρόπο λειτουργίας των διαδικασιών της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής στην πολιτική σφαίρα. Αναδεικνύεται ο ιδιαίτερης σημασίας ρόλος του κράτους και η παρέμβασή του στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατά την οποία το κράτος ασκεί έλεγχο στα σχολεία μέσω των ποικίλων λειτουργιών, προβαίνοντας υπέρ των συμφερόντων του και των κυρίαρχων τάξεων. Επισημαίνουν, μάλιστα, ότι το κράτος διαθέτει το μονοπώλιο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποκλείοντας τους δασκάλους και τους γονείς και συμβάλλει στην παραγωγή συγκεκριμένης γνώσης σχετικά με την εκπαίδευση (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010).

Στο πλαίσιο των θεωριών της αναπαραγωγής στην εκπαίδευση, η φιλελεύθερη άποψη που θέλει το σχολείο να αποτελεί ένα εξισωτικό μηχανισμό και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα για να επιτύχουν την κοινωνική τους ανέλιξη, καταρρίπτεται ως ουτοπικός μύθος, καθώς το σχολείο δεν είναι ένας πολιτικά ουδέτερος χώρος, αλλά συμβάλλει με ποικίλους τρόπους στην αναπαραγωγή της ανισότητας εις βάρος βέβαια των κατώτερων κοινωνικών τάξεων.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της αναπαραγωγής, οι εκπαιδευτικοί είναι οι κάτοχοι των γνώσεων, οι αυθεντίες, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν σε μεγάλο βαθμό παθητικό ρόλο, αφομοιώνοντας άκριτα γνώσεις που στο σύνολό τους επιλέγονται από κάποιους άλλους, χωρίς οι ίδιοι να έχουν τη δυνατότητα επιλογής ή αμφισβήτησης και αντιμετώπιζοντάς τες ως αιώνιες και ιερές (Freire, 1977). Συνακόλουθα, η κοινωνία αντιμετωπίζεται ως στατική και η δυνατότητα αλλαγής φαντάζει ανύπαρκτη, με μόνη λύση τον συμβιβασμό, στην περίπτωση που κάτι τους δυσαρεστεί. Με αυτή τη στάση παθητικότητας που μεταφέρεται σε όλα τα επίπεδα συμφωνεί και η Montessori, η οποία τονίζει ότι όταν το παιδί δε μαθαίνει να δρα μόνο του, μετατρέπεται σε έναν ενήλικο με έλλειψη αυτοπεποίθησης, που καθοδηγείται από τους άλλους και χρειάζεται συνεχώς την επιδοκμασία τους για να δράσει. Δείχνει μάλιστα άκριτο σεβασμό προς όσους θεωρεί ανωτέρους του, και πειθαρχεί προς τις υποδείξεις και τις επιθυμίες τους, με απόλυτα δουλικά τρόπο (Montessori, 1986). Έχοντας

εσωτερικεύσει τις επιθυμίες και τις επιταγές των καταπιεστών του, καλλιεργεί μία αλλότρια συνείδηση, όπου η βούληση και η κρίση είναι ανύπαρκτες, και εν τέλη διαμορφώνεται στο πειθήνιο όργανο που χρειάζεται το σύστημα για να εξυπηρετεί τις ανάγκες του (Freire,1977). Στο πλαίσιο αυτό, είναι ανώφελο να περιμένουμε από το κράτος να εισηγηθεί τη δημιουργία ενός συστήματος που θα επιφέρει ριζικές κοινωνικές αλλαγές (Spring, 1987) και κατά συνέπεια είναι απαραίτητη η αλλαγή των δομών ή των θεσμών.

Οι θεωρίες της αναπαραγωγής, ασκώντας κριτική στον ρόλο της εκπαίδευσης, προσφέρουν μια περιορισμένη και απαισιόδοξη εξέταση του θέματος, που οδηγεί στην αδράνεια. Δε διερευνάται η δυνατότητα αλλαγής, ούτε δίνεται η πρόποσα έμφαση στη σημασία της υποκειμενικής παρέμβασης.

2.2. Οι θεωρίες Κοινωνικής Αλλαγής μέσω της Εκπαίδευσης

Στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μέσο επαρκές για την κοινωνική αλλαγή και πρόοδο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η αντίληψη της εκπαίδευσης ως μέσο κοινωνικής αλλαγής μέσα από τις ιδέες του Dewey και του Rogers, οι οποίοι αν και δεν ασχολήθηκαν αποκλειστικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά με την ευρύτερη εκπαίδευση, ωστόσο διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ως θεωρητικά συστήματα αναφοράς (Κόκκος, 2005γ). Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο εντάσσονται και οι απόψεις της Montessori για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, το έργο της οποίας θα αναλυθεί ενδελεχώς σε επόμενο κεφάλαιο.

Ο Αμερικανός στοχαστής John Dewey υπήρξε ένας από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και ο πρώτος που ασχολήθηκε συστηματικά με την εμπειρική εκπαίδευση και μάθηση (Jarvis, 2007). Στην πραγματιστική φιλοσοφία του Dewey, τα πάντα παίρνουν αξία εάν πηγάζουν από την ίδια τη ζωή και εάν επιδρούν με κάποιο τρόπο σε αυτή (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου,1980). Θεωρεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης, η οποία μπορεί να συνεχιστεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ανθρώπου, χωρίς να εξαντλείται.

Ο Dewey κρίνει ουσιαστική την εξασφάλιση συνοχής και ομαλότητας στο κοινωνικό επίπεδο και θεωρεί ότι αυτό είναι δυνατό να συμβεί μόνο εάν τα παιδιά μάθουν να δρουν με βάση το γενικό καλό και όχι με εγωκεντρικά κριτήρια. Το σχολείο θα πρέπει να καλλιεργήσει στα παιδιά την κοινωνική

συνείδηση, να νιώσουν δηλαδή μέλη ενός κοινωνικού συνόλου και να λειτουργούν πάντα προς όφελος του συνόλου αυτού. Στα πλαίσια του σχολείου τα παιδιά προετοιμάζονται για να αντεπεξέλθουν στα καθήκοντα και τις απαιτήσεις που θα αντιμετωπίσουν ως μέλη της κοινωνίας και καλλιεργείται σε αυτά πνεύμα χρησιμότητας, με στόχο τη δημιουργία μιας αρμονικής και όμορφης κοινωνίας. (ό.π.). Ο Dewey προσδιορίζει τη μάθηση ως μία διεργασία που προκύπτει από την πράξη και την εμπειρία, σε συνδυασμό με τον στοχασμό και την κριτική σκέψη, τα οποία θεωρεί ως τα βασικότερα συστατικά της μαθησιακής διεργασίας και τα οποία επιπλέον διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στη δια βίου μάθηση (Κόκκος, 2005γ).

Ο Dewey υποστηρίζει ότι η τάση προς ένα καλύτερο κόσμο είναι υπαρκτή και εκφράζεται μέσα από τη θέληση και τη συνείδησή μας. Επισημαίνει ότι για τη βελτίωση της κοινωνίας δε χρειάζεται η βία και η επανάσταση. Η κοινωνική αλλαγή μπορεί να επέλθει μέσω της εξελικτικής ανασυγκρότησης, κατά την οποία επιλύονται οι συγκρούσεις που προκύπτουν. Στη θεωρία του Dewey η σύγκρουση υπάρχει με τη μορφή «προβλημάτων» που πρέπει να «λυθούν». Η σύγκρουση μπορεί να «διευθετηθεί» αν επιστρατεύσουμε τα στοιχεία που συνιστούν την εξελικτική ανασυγκρότηση, δηλαδή την έρευνα, τη συζήτηση, τη συνδιάσκεψη, τη μεταρρύθμιση, την ανασυγκρότηση και όλα αυτά, με βάση αποφάσεις που παίρνονται από την πλειοψηφία. Σύμφωνα με τις απόψεις του Dewey για την κοινωνία και την κοινωνική πρόοδο η σύγκρουση, κατά την έννοια αυτή, δεν είναι βλαβερή για την κοινωνία, αλλά αντιθέτως είναι πολιτισμένη και εκπολιτίζουσα. Αποτελεί το μέσο για να λύνονται ειρηνικά τα προβλήματα, να παράγονται νέες ιδέες, να διασφαλίζεται η πρόοδος, και να επιτυγχάνεται όλο και μεγαλύτερη αρμονία (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980).

Ο Dewey με τη θεωρία του δεν ασκεί ουσιαστική κριτική στην υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση. Εστιάζει στον μεταρρυθμιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, που ο ίδιος πιστεύει ότι έχει, αγνοώντας τον αντίκτυπο που έχει η κοινωνική δομή στη διαμόρφωση των ατόμων. Είναι υπέρμαχος κάποιων βελτιώσεων μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες όμως δε θίγουν το κατά πόσο τα άτομα διαμορφώνονται από τον τρόπο δόμησης της κοινωνίας και από τις κοινωνικές σχέσεις που την απαρτίζουν (Spring, 1987).

Στο πλαίσιο της ίδιας ψυχολογικής θεώρησης, της τάσης προς αυτοπραγμάτωση που διαθέτουν όλοι οι οργανισμοί, ο ανθρωπιστής ψυχολόγος

Carl Rogers ανέπτυξε την εκπαιδευτική θεωρία του, η οποία έχει ως βασική παραδοχή ότι ο άνθρωπος έχει εκ φύσεως μια εσωτερική προδιάθεση για αυτοπροσδιορισμό, προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. Κατά συνέπεια η αγωγή των παιδιών πρέπει να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπεται η ομαλή και φυσική έκφραση αυτής της τάσης (Κοσμόπουλος & Μουλαλούδης, 2003). Ο Rogers μετατόπισε το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης στο ίδιο το άτομο, το οποίο πρόκειται να δημιουργήσει την προσωπική του ζωή νοηματοδοτώντας τις πράξεις του, μέσα από την ενεργητική μάθηση, την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια. Στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής θεωρίας του Rogers, αν η εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου, τότε θα ασκήσει καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη της ανθρωπότητας γενικότερα και θα εξασφαλίσει στο άτομο καλύτερη ποιότητα ζωής. Σύμφωνα με τις απόψεις του, η κοινωνία μπορεί να αλλάξει αρκεί να προστατέψουμε τη φύση του ανθρώπου και να την αφήσουμε να εκδηλωθεί ελεύθερα (ό.π.). Ο Rogers επίσης εξάρει τον στοχασμό και την προσωπική εμπειρία, ως βασικά στοιχεία που οδηγούν στη μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από το πολιτισμικό και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει ο κάθε άνθρωπος, μέσα από τις μεταβολές στο επαγγελματικό του περιβάλλον, καθώς και μέσα από τις προσωπικές του αναζητήσεις, οι οποίες υπαγορεύουν ποια είναι τα πεδία που επιθυμεί να καλύψει (Κόκκος, 2005α).

Όπως ο Dewey έτσι και ο Rogers βασιζόμενος στην πεποίθηση περί καλής ανθρώπινης φύσης, περιορίζεται στη διαδικασία της μάθησης η οποία συντελείται μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, αγνοώντας τη σχέση της εκπαίδευσης με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Ο Rogers για την βελτίωση της κοινωνίας περιορίζεται στην υπόδειξη των εκπαιδευτικών αλλαγών που πρέπει να γίνουν και αδυνατεί να συνδέσει την ανάπτυξη της προσωπικότητας με την κοινωνική δομή και να εξετάσει πώς αλληλοεπηρεάζονται (Spring, 1987).

Στο ίδιο μήκος κύματος, η Montessori (1986) διατείνεται ότι η επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής είναι δυνατή μέσα από την ανάπτυξη ατόμων με υγιείς προσωπικότητες. Στη θεωρία της επισημαίνει τις ραγδαίες μεταβολές που συντελούνται στο κοινωνικό περιβάλλον και την παράλληλη παραμέληση σε μεγάλο βαθμό της εσωτερικής ανάπτυξης των ανθρώπων. Η ανισοροπία ανάμεσα στις ανάγκες του παιδιού και τις κοινωνικές ανάγκες, οι οποίες κατά κανόνα του επιβάλλονται, επιφέρει σοβαρά κοινωνικά προβλήματα,

καθιστώντας το άτομο κοινωνικά ανάπηρο και παθητικό αποδέκτη. Ο σκοπός είναι το παιδί να αποκτήσει έλεγχο στον εσωτερικό του κόσμο και για το λόγο αυτό πρέπει να εκπαιδευτεί. Κατά την άποψή της, η παιδεία είναι ο μόνος τρόπος για να δημιουργήσουμε ένα νέο ειρηνικό κόσμο, διότι μπορεί να μάθει στα παιδιά να καταλαβαίνουν και να υπακούουν τη φύση τους. Είναι μάλιστα μια διαδικασία που πρέπει να ξεκινά από τη πρώτη στιγμή της ζωής ενός παιδιού, διαμορφώνοντας το κατάλληλο περιβάλλον για την προστασία και την εκδήλωση των φυσικών του τάσεων. Η μόρφωση που θα λάβει το παιδί μέσα από την εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο για την επίτευξη του απώτερου κοινωνικού σκοπού της ειρήνης (Montessori 1986). Εκτενής αναφορά στη θεωρία της Montessori, γίνεται σε επόμενο κεφάλαιο.

Εν κατακλείδι στο πλαίσιο των θεωριών της κοινωνικής αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης, ασκείται κριτική στη μορφή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς παράλληλα να ασκείται κριτική στις κοινωνικοοικονομικές δομές που το δημιουργούν. Υποστηρίζεται ότι ο χώρος της εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει πεδίο κοινωνικού μετασχηματισμού και γι' αυτό επαρκούν μεταρρυθμίσεις σε επιμέρους θεσμούς ή η αλλαγή σε ατομικό επίπεδο.

2.3. Οι Ελευθεριακές Θεωρίες

Οι ελευθεριακές θεωρίες για την εκπαίδευση τονίζουν την αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, αλλά και τη σημασία της κριτικής σκέψης, της συνειδητοποίησης και της ανάληψης δράσης (Spring, 1987). Υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι μέσα από την αλλαγή της συμπεριφοράς τους μπορούν να δημιουργήσουν δικές τους δομές αντίστασης που θα οδηγήσουν σε κοινωνικές αλλαγές. Γι' αυτές τις θεωρίες η κοινωνική αλλαγή έχει νόημα μόνο όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν ενεργά στην πραγμάτωσή της (ό.π.). Η εκπαίδευση, με την εφαρμογή μεθόδων που οδηγούν στον στοχασμό και τη χειραφέτηση, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία νέων μορφών κοινωνικοποίησης στα πλαίσια των ήδη υπάρχουσών κοινωνικών δομών και να οδηγήσει στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Οι ίδιοι θεσμοί, που εξυπηρετούν το υπάρχον κοινωνικοοικονομικό σύστημα, θέτουν στόχους στην εκπαίδευση, που αν επιτυγχάνονταν θα έθεταν σε αμφισβήτηση την ύπαρξή τους. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν λείπει από κανένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό που μένει σύμφωνα με τις ελευθεριακές θεωρίες,

είναι η ανάδειξη και ενεργοποίηση της απελευθερωτικής και ενδυναμωτικής διάστασης της εκπαίδευσης (ό.π.).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, έχουν αναπτυχθεί θεωρίες που προτείνουν αυτή τη μορφή της κοινωνικής αφύπνισης μέσα από την εκπαίδευση.

2.3.1. Η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή του P. Freire

Οι περισσότερες, αν όχι όλες, οι θεωρίες που μιλούν για κοινωνική αλλαγή μέσω της εκπαίδευσης βασίζονται στο έργο του θεωρητικού Paulo Freire, ο οποίος δικαίως αποτελεί τον «πατέρα» της ιδέας «εκπαίδευση ενηλίκων για κοινωνική αλλαγή».

Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός της «απελευθέρωσης» βίωσε την εξαθλίωση της εργατικής τάξης, αλλά και την απόλυτη εκμετάλλευσή της από την κυρίαρχη τάξη. Ανέπτυξε τη θεωρία του, μέσα από μία χειραφετική παιδαγωγική προσέγγιση, βασιζόμενος στην υποδούλωση των κοινωνικών δομών από την κυρίαρχη κοινωνικοπολιτική τάξη, η οποία καθιστούσε τους εκπαιδευόμενους υποχείρια, κοινωνικά αποκλεισμένους και ανάξιους να διαμορφώνουν αυτόνομα και αυτοβούλως την πορεία της ζωής τους (Κόκκος, 2005α).

Επηρεασμένος απ' όσα βίωσε, ο Freire, είδε την εκπαίδευση ενηλίκων ως την ευκαιρία να βοηθήσει τα άτομα που είναι κοινωνικά αποκλεισμένα και καταπιεσμένα από την ανώτερη τάξη, να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους, τις δικές τους αξίες, καθώς επίσης και την εκμετάλλευση που υφίσταντο από τους λίγους προνομιούχους (Κόκκος, 2005α). Ο Freire πιστεύει ότι τα άτομα αυτά έχουν υιοθετήσει την «κουλτούρα της σιωπής», δηλαδή, γίνονται άβουλα όντα και δέχονται παθητικά την εξέλιξη της ζωής τους. Για να βγουν από αυτή την κουλτούρα είναι απαραίτητη η κριτική συνειδητοποίηση (Φραγκούλης, 2004). Θεωρεί ότι αν αντιληφθούμε ότι ως υποκείμενα επηρεαζόμαστε από τις κοινωνικές συνθήκες, τότε συνειδητοποιούμε ότι μπορούμε να τις αλλάξουμε (Freire, 1998). Ο Freire ορίζει την κριτική συνειδητοποίηση ως την αδιάκοπη κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας με στόχο τόσο την αντικειμενική και αποκαλυπτική προσέγγιση του περιβάλλοντος, όσο και την αποκάλυψη των σχέσεων ισχύος. Το αποτέλεσμα αυτής της συνειδητοποίησης είναι η πολιτικοκοινωνική δράση και κατά συνέπεια η κοινωνική αλλαγή (Φραγκούλης, 2004).

Ο Freire υποστήριξε ότι τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα και μοντέλα εκπαίδευσης, αντί να προωθούν την ισότητα, συντηρούν και αμβλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες (ό.π.). Ασκώντας κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρεί ότι το σχολείο μετατρέπει τον μαθητή σε καταναλωτή και παθητικό δέκτη, χωρίς κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και φαντασία (Freire, 1977). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο της αυθεντίας και οι εκπαιδευόμενοι απλώς αποστηθίζουν υπάκουα όσα τους ζητούνται, χωρίς να καταλαβαίνουν ουσιαστικά τι είναι αυτό που μαθαίνουν. Αυτή την αντίληψη της εκπαίδευσης, ο Freire, την ονομάζει «τραπεζική», διότι η εκπαίδευση μοιάζει με πράξη αποταμίευσης, κατά την οποία οι δάσκαλοι κάνουν καταθέσεις και οι μαθητές τις δέχονται και τις επαναλαμβάνουν (Κόκκος, 2005α). Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο αποκόπτει τα γνωστικά αντικείμενα της μάθησης από τη ζωή τους, από το χώρο των εμπειριών και των βιωμάτων τους. Έτσι, δεν επιτυγχάνεται ο κριτικός στοχασμός πάνω σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής των εκπαιδευομένων και δεν οδηγούνται αυτοί στην κριτική συνειδητοποίηση του κοινωνικοπολιτικού τους περιβάλλοντος και κατ' επέκταση στην απελευθέρωση και στην κοινωνική αλλαγή (ό.π.). Αυτή η προβληματική σχέση δασκάλου – μαθητή, αποτελεί το σημείο εκκίνησης της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Freire. Σημαντική είναι η εξίσωση των δύο αυτών μερών. Στο πλαίσιο της απελευθερωτικής θεωρίας του Freire (1977) ο εκπαιδευτής απελευθερώνεται από τον εγωκεντρικό ρόλο του παρόχου γνώσεων και συνδιδάσκει με τους εκπαιδευόμενους. Σημαντικό ρόλο στο σημείο αυτό διαδραματίζει ο διάλογος, καθώς μέσα από αυτόν προωθείται η ισοτιμία, ο σεβασμός, η αγάπη και η ανοχή. Ο Freire τάσσεται υπέρ μιας απελευθερωτικής παιδαγωγικής, όπου ο διδάσκων με το διδασκόμενο αναπτύσσουν διαλεκτική σχέση με στόχο τη χειραφέτηση του εκπαιδευομένου (ό.π.). Κατά τον Freire (1977) ο διάλογος αποτελεί μία «πράξη δημιουργίας» και καθώς έχει απελευθερωτικές δυνάμεις και δεν στηρίζεται στην υπεροχή των γνώσεων του διδάσκοντος, οδηγεί σε μία οριζόντια σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο, που καθιστά τα δύο μέρη αλληλεπιδρώντα.

Αναφερόμενος στην εκπαίδευση, ο Freire (2006), επισημαίνει ότι αυτή καθεαυτή δεν εμποδίζει τον κοινωνικό μετασχηματισμό και είναι, μάλιστα, απαραίτητη για την επίτευξή του, καθώς κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στην απελευθέρωση των ατόμων ή των ομάδων που είναι κοινωνικά καταπιεσμένοι. Βλέπει την παιδαγωγική πράξη ως πολιτική πράξη, η οποία δεν μπορεί να έχει ουδέτερο χαρακτήρα, αλλά οφείλει να είναι χειραφετική (Κόκκος, 2005α).

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), στη Φρεϊριανή εκπαιδευτική θεωρία, η εκπαίδευση νοείται ως πολιτική πράξη, η οποία δε δύναται να είναι ουδέτερη και ανεπηρέαστη από την κοινωνική πραγματικότητα και χαρακτηρίζεται από ελευθερία συμπεριφοράς και σκέψης. Για να ολοκληρωθεί η συνειδητοποίηση και να επέλθει ο μετασχηματισμός των συνειδήσεων, απαραίτητη είναι η δράση για την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005α). Προκειμένου να ανατραπεί η υπάρχουσα τάξη των πραγμάτων, μονόδρομο αποτελεί η συνειδητοποίηση ως αποτέλεσμα της ζύμωσης πράξης και στοχασμού μέσα σε ελεύθερες και αυτόνομες μαθησιακές συνθήκες (ό.π.). Όπως ο ίδιος αναφέρει (Freire, 1977), η κριτική συνειδητοποίηση αποτελεί «τη διαδικασία εκείνη με την οποία οι άνθρωποι ως γνώστες πια, και όχι ως απλοί δέκτες, επιτυγχάνουν ταυτόχρονα μία σε βάθος συνειδητοποίηση της ιστορικο-κοινωνικής πραγματικότητας που διαμορφώνει τις ζωές τους και τις δυνατότητές τους να μεταβάλουν αυτή την πραγματικότητα». Τότε μονάχα η μάθηση θεωρείται γνήσια μάθηση, όταν οδηγεί σε δράση με στόχο την αλλαγή (Freire, 1977).

Αν και ο Freire ανέπτυξε μια ολοκληρωμένη θεωρία για την εκπαίδευση με στόχο την κοινωνική αλλαγή και οι ιδέες του εξαπλώθηκαν και υιοθετήθηκαν τόσο στον τρίτο κόσμο όσο και στις δυτικές κοινωνίες, ωστόσο από πολλούς υποστηρίζεται ότι οι ιδέες του δεν μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στις σύγχρονες κοινωνίες. Στη σχετική επιχειρηματολογία αναφέρεται ότι ο Freire δημιούργησε και εφάρμοσε το πρόγραμμά του στον τρίτο κόσμο και το έργο του επηρεάστηκε από τις βίαιες πολιτικές αλλαγές που συντελέστηκαν στην πατρίδα του. Κατά συνέπεια στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, όπου επικρατεί δημοκρατία είναι δύσκολο να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι σε ανατρεπτική πολιτική δράση (Κόκκος, 2005).

2.3.2. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του J. Mezirow

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow (1977), αναπτύχθηκε σε σχέση με την εκπαίδευση των ενηλίκων και θεωρείται από τις πιο σημαντικές και ολοκληρωμένες θεωρητικές προσεγγίσεις του ζητήματος, η οποία στοχεύει στο μετασχηματισμό των προσωπικών αντιλήψεων των ατόμων για τη δημιουργία αληθινά δημοκρατικών κοινωνιών στις δυτικές κοινωνίες (Κόκκος, 2017).

Ο Mezirow δραστηριοποιήθηκε στην εκπαίδευση ενηλίκων την ίδια χρονική περίοδο με τον Freire. Καθώς μεγάλωσε σ' ένα περιβάλλον με

διαφορετικές κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες, οι οποίες επηρέασαν το έργο του, προσέγγισε το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων από διαφορετική οπτική. Αφετηρία της θεωρίας του Mezirow αποτελεί το γεγονός ότι, κάθε ενήλικος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα σύμφωνα με ένα «σύστημα αντιλήψεων» που έχει διαμορφώσει κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του και το οποίο είναι βαθιά επηρεασμένο από το πλαίσιο (πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό θρησκευτικό κλπ.) στο οποίο αυτός κοινωνικοποιήθηκε (Κόκκος, 2010). Το σύστημα αυτών των παραδοχών, είναι συνυφασμένο με την προσωπικότητα του καθενός και ακόμα και αν οι αντιλήψεις του δεν είναι ορθές, το άτομο δεν μπορεί να το καταλάβει. Έτσι συχνά συμβαίνει τα άτομα να αποδέχονται πιο εύκολα απόψεις και καταστάσεις που ταιριάζουν με το δικό τους σύστημα αντιλήψεων και να απορρίπτουν άλλες διαφορετικές (Κόκκος, 2005α).

Για να μπορούν τα άτομα, ως ενήλικοι, να έχουν μια αντικειμενική άποψη για την πραγματικότητα, είναι σημαντικό να μπορούν να επανεξετάζουν κριτικά τις αντιλήψεις τους, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για το περιβάλλον τους (Douglas & Ijaz, 2020). Σύμφωνα με τον Mezirow αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης, της οποίας βασικός στόχος είναι η προτροπή των εκπαιδευομένων να επανεξετάσουν τις λανθασμένες αντιλήψεις τους, έτσι ώστε να απαλλαγθούν από αυτές και να διαμορφώσουν νέες αντιλήψεις για τη ζωή τους, περισσότερο λειτουργικές και έγκυρες (Κόκκος, 2005α). Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, η μετασχηματίζουσα μάθηση αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη, διότι βοηθάει τα άτομα να ανακτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους και να έχουν καθαρή κριτική σκέψη, λαμβάνοντας υπεύθυνες αποφάσεις για τους εαυτούς τους και για την κοινωνία σύμφωνα με τις δικές τους αξίες (Mezirow, 2007).

Ο Mezirow, προβαίνει σε ξεκάθαρο διαχωρισμό μεταξύ της μάθησης των ανηλίκων και αυτής των ενηλίκων και τονίζει συνεχώς ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση αφορά αποκλειστικά τους ενήλικους. Πιο συγκεκριμένα, διαχωρίζει τη μάθηση σε διαμορφωτική και μετασχηματίζουσα. Η διαμορφωτική αναφέρεται στην μάθηση που πραγματοποιείται στην παιδική ηλικία και είναι περισσότερο καθοδηγούμενη, ενώ η μετασχηματίζουσα μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στην ενηλικίωση, καθώς μόνο οι ενήλικοι νιώθουν την ανάγκη να μετασχηματίσουν το υπάρχον σύστημα αντιλήψεών τους (Κουλαουζίδης, 2007). Αν και ο Mezirow έχει δεχθεί πολλές κριτικές για το συγκεκριμένο θέμα, εμμένει στην άποψη ότι η ανάγκη μετασχηματισμού της προσωπικότητας

δημιουργείται με την πάροδο της ηλικίας (Κόκκος, 2005α). Επίσης ο κριτικός στοχασμός που αποτελεί απαραίτητο συστατικό της μετασχηματίζουσας μάθησης, είναι πιθανότερο να συμβεί σε ενήλικες (Mezirow, 2007).

Σύμφωνα με τον Mezirow, για να ολοκληρωθεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης απαιτούνται τρία βασικά συστατικά (Κουλαουζίδης, 2007):

- οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων, από τις οποίες ξεκινά ο μετασχηματισμός,
- ο κριτικός στοχασμός, που ενεργοποιεί την αμφισβήτηση των υπάρχουσών αντιλήψεων και
- ο στοχαστικός διάλογος που ολοκληρώνει τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Ο Mezirow (2007) επισημαίνει ότι ο κριτικός στοχασμός είναι αυτός που οδηγεί στο μετασχηματισμό, διαχωρίζοντάς τον από τον στοχασμό. Ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στον στοχασμό και τον κριτικό στοχασμό είναι ότι ο στοχασμός μπορεί να περιλαμβάνει την ανασκόπηση μιας εμπειρίας και την συνειδητοποίηση μιας κατάστασης ή μιας άποψης, όμως αυτή η ανασκόπηση δεν περιλαμβάνει απαραίτητα την αξιολόγηση της εμπειρίας. Επίσης μίλησε και για τον κριτικό αυτό-στοχασμό, ο οποίος στοχεύει στην επανεξέταση των προσωπικών παραδοχών του ατόμου, οπότε η μετασχηματίζουσα μάθηση πραγματοποιείται μέσω υποκειμενικής επαναπλαισίωσης που αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία.

Ο κριτικός στοχασμός, λοιπόν, βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να μπουν στη διαδικασία του μετασχηματισμού. Ωστόσο για να ολοκληρωθεί με επιτυχία αυτή η διαδικασία, είναι απαραίτητο τα άτομα να εμπλέκονται διαρκώς σε στοχαστικό (ή ορθολογικό) διάλογο (Λιντζέρης, 2007) . Ο διάλογος στην ουσία είναι η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, καθώς με τον όρο αυτό, ο Mezirow, εννοεί την ανοιχτή συνομιλία με τους άλλους, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση της εμπειρίας (ό.π.). Μέσω αυτής της συνομιλίας οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους, ακούν τις εμπειρίες των άλλων και όλοι μαζί ελέγχουν την εγκυρότητα των παραδοχών τους και αναζητούν εκείνες που θα αποδειχθούν περισσότερο λειτουργικές.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Mezirow, η κοινωνική αλλαγή δεν είναι ο απώτερος στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης. Όπως υποστηρίζει, η κοινωνική δράση και αλλαγή θα προκύψει μετά από τον μετασχηματισμό των διαστρεβλωμένων πεποιθήσεων. Ωστόσο δεν είναι αυτός ο σκοπός του

μετασχηματισμού. Γι' αυτό και τονίζει πως οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να πιέζουν τους εκπαιδευόμενους προς κάποια συγκεκριμένη δράση, αλλά πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να αφήνονται ελεύθεροι να λάβουν τις δικές τους αποφάσεις (Κουλαουζίδης & Ανδριτσάκου, 2007).

Για τους επικριτές της θεωρίας του Mezirow, το γεγονός ότι αφήνει αποκλειστικά στους εκπαιδευόμενους την επιλογή για το πώς θα μετασχηματίσουν τις λανθασμένες παραδοχές τους, μπορεί και να τους οδηγήσει σε δράσεις και αλλαγές προς λανθασμένες κατευθύνσεις (Κόκκος, 2005α). Επίσης στην κριτική της θεωρία του Mezirow περιλαμβάνεται και η άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί μόνο υπό συνθήκες ιδανικής δημοκρατίας, διότι η θεωρία του αφήνει απ' έξω την επιρροή του πολιτικού πλαισίου και τα άτομα λαμβάνουν τις αποφάσεις τους βασιζόμενοι αποκλειστικά στο σύστημα αντιλήψεών τους (Κουλαουζίδης & Ανδριτσάκου, 2007).

Κεφάλαιο 3^ο: Αρχές της Μοντεσσοριανής Παιδαγωγικής

3.1 Το παιδί ως οικοδόμος του εαυτού του

Η σπουδαία παιδαγωγός Maria Montessori αναγνώρισε ότι η προέλευση της παιδικής ανάπτυξης βρίσκεται μέσα στο παιδί, δηλαδή ότι κάθε άνθρωπος γεννιέται με ένα εσωτερικό αναπτυξιακό σχέδιο. Η ανάπτυξη αυτή λαμβάνει χώρα σύμφωνα με φυσιολογικές και αναπτυξιακές ψυχολογικές αρχές και με την ατομική φύση του παιδιού. «Όπως κάθε βλαστικό κύτταρο φέρει ήδη μέσα του το σχέδιο ολόκληρου του οργανισμού, έτσι και κάθε νεογέννητο πλάσμα, σε όποιο είδος και αν ανήκει, περιέχει μέσα του το σχέδιο εκείνων των ψυχικών ενστίκτων και λειτουργιών που θα του επιτρέψουν να εισέλθει σε σχέση με τον έξω κόσμο» (Montessori, 1984a). Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει το εσωτερικό του σχέδιο μόνο αν μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον που ικανοποιεί τις ανάγκες του. Για τη Montessori, η περίοδος της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι η πιο σημαντική, η οποία πρέπει να γεμίζει με ερεθίσματα με κάθε δυνατό τρόπο.

Σύμφωνα με την παιδαγωγό, το παιδί δε φέρει τα χαρακτηριστικά του ενήλικα, αλλά μέσα του αναπτύσσεται η δική του ζωή, της οποίας το νόημα είναι βαθιά εσωτερικό κι έτσι το παιδί γίνεται το ίδιο «ο οικοδόμος» της προσωπικότητάς του. Η δημιουργική του βούληση το ωθεί προς την ανάπτυξη και όλες οι δυνάμεις της ζωής του, ακολουθούν το μονοπάτι που οδηγεί στην

εσωτερική τελειότητα (Herder, 2002). Κανένα παιδί δεν έρχεται στον κόσμο ως ένα λευκό φύλλο χαρτί ή ως ένα άδειο δοχείο που πρέπει να γεμίσει με γνώση. «Το παιδί δεν είναι ένα άδειο δοχείο που έχουμε γεμίσει με τις γνώσεις μας και που μας οφείλει έτσι τα πάντα. Το παιδί είναι ο οικοδόμος του ανθρώπου, και δεν υπάρχει κανείς που να μην έχει διαμορφωθεί από το παιδί που ο ίδιος ήταν κάποτε» (Montessori, 1984a). Συμφωνεί έτσι με τον Pestalozzi (1746 - 1827) που όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, «η πρόοδος της φύσης είναι τεράστια και το παιδί έχει μέσα του τη δύναμη να την ακολουθήσει».

Η μέθοδος εκπαίδευσης της Maria Montessori στοχεύει πρωτίστως στην απελευθέρωση του δυναμικού αυτο-ανάπτυξης του κάθε παιδιού μέσα σε ένα περιβάλλον που είναι προσαρμοσμένο σε αυτό. Βοηθά το παιδί όταν το χρειάζεται και προωθεί, στο μέτρο του δυνατού χωρίς άμεση παρέμβαση, την αισθητικοκινητική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, με στόχο τον σεβασμό του παιδιού ως ολοκληρωμένου ατόμου. Μία κατευθυντήρια αρχή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης είναι η φράση «βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου», η οποία σημαίνει ότι μόνο το παιδί μπορεί να ωριμάσει σε μια ελεύθερη και ανεξάρτητη προσωπικότητα, μέσα από την ενεργό, ενεργητική ενασχόληση με το περιβάλλον του. Από την εντατική παρατήρηση των παιδιών και την παιδαγωγική της αντίληψη, όπως αναπτύχθηκε από την ίδια, η Maria Montessori συνειδητοποίησε ότι «τα παιδιά μπορούν και θέλουν να μάθουν, απολύτως χωρίς εξαναγκασμό». Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του ενήλικα είναι σύμφωνα με την ίδια ιδιαίτερα σημαντικός, ως παρατηρητής και βοηθός.

3.2 Η τάσεις της ανθρώπινης φύσης

Με βάση όσα ήδη αναφέρθηκαν παραπάνω, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών για μάθηση και ανάπτυξη, είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσει κανείς την ίδια την ανθρώπινη φύση και τις τάσεις της. Όπως αναφέρει η ίδια η Montessori: « Η αγάπη για τη δραστηριότητα, η λαχτάρα για ελευθερία, η παρότρυνση για υπακοή, η παρόρμηση για την επιβεβαίωση των νόμων που βρίσκονται στο επίκεντρο όλης της δημιουργίας - αυτές οι ιδιότητες καθιστούν τον άνθρωπο το ασύγκριτο έργο της φύσης» (Montessori, 1973). Η κατανόηση αυτών των ανθρώπινων τάσεων επηρεάζει όλες τις πτυχές της μοντεσσοριανής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Από το προσεκτικά προετοιμασμένο περιβάλλον εκμάθησης, η χρήση του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, ο εκτεταμένος κύκλος εργασίας μέσα σε ομάδες μικτής ηλικίας, όλα είναι σχεδιασμένα να συνεργάζονται, προωθώντας την ανάπτυξη του παιδιού για τη βελτίωση του εαυτού του και κατ' επέκταση της κοινωνίας. Η ίδια η Montessori δεν φαίνεται να έχει ασχοληθεί με το θέμα συστηματικά ή ολοκληρωμένα, αλλά πτυχές αυτού του θέματος μπορούν να βρεθούν τόσο άμεσα όσο και έμμεσα στα κείμενά της. Ο γιος της Mario Montessori, συνεχίζοντας το έργο της, κατέταξε τις κατηγορίες για περίπου 9 ανθρώπινες τάσεις στη δημοσίευσή του: «Human Tendencies and Montessori Education».

Το συνολικό αποτέλεσμα όλων αυτών των ανθρώπινων τάσεων «εν ενεργεία», μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η διαμόρφωση και η συνεχής ανάπτυξη της ατομικής προσωπικότητας
- Η συνεχής προσαρμογή του ατόμου ως προσώπου στην εποχή, τον τόπο και τον πολιτισμό του.

Επομένως, ο σχηματισμός ή η κατασκευή της προσωπικότητας και η πολιτισμική προσαρμογή δεν είναι από μόνες τους ανθρώπινες τάσεις. Αντίθετα, είναι τα αποτελέσματα της ανάπτυξης που υποκινείται εσωτερικά από τους παγκόσμιους νόμους της ανθρώπινης φύσης. Στο επίκεντρο της φιλοσοφίας Montessori βρίσκονται οι έννοιες του «απορροφητικού νου», των «ευαίσθητων περιόδων» και των «ανθρώπινων τάσεων». Πρόκειται για αυτές τις συμπαντικές, ασυνείδητες δυνάμεις που καθοδηγούν το παιδί στην «αυτοδόμησή» του. Μετά την ηλικία των 6 ετών αυτές οι δύο πρώτες κινητήριες δυνάμεις εξασθενούν, ενώ οι ανθρώπινες τάσεις συνεχίζουν να κινητοποιούν την ανθρώπινη ανάπτυξη και συμπεριφορά για το υπόλοιπο της ζωής του ατόμου και επηρεάζουν έντονα όλη του τη ζωή, ενώ σε ορισμένους ανθρώπους ορισμένες τάσεις εκδηλώνονται πιο έντονα από άλλες.

Προσεγγίζοντας ετυμολογικά την έννοια "τάση", πρόκειται για μία φυσική ή επικρατούσα κλίση για κίνηση, να πρόοδο ή ενέργεια προς μια κατεύθυνση ή προς ένα σημείο, τέλος ή αποτέλεσμα. Ο Δρ. Montessori κατέληξε στο συμπέρασμα, μετά από πολλές έρευνες στον τομέα της ανθρωπολογίας, ότι αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς ήταν σταθερά σε όλη την ιστορία της ανθρωπότητας. Έτσι, το σημερινό παιδί παρουσιάζει ασυνείδητα τα ίδια χαρακτηριστικά με τους πρώτους ανθρώπους. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι πρόκειται για έμφυτες, συμπαντικές, εγγενείς δυνάμεις. Θεωρείται ότι είναι παρούσες σε κάθε ανθρώπινο ον, ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου, είναι

παρούσες και λειτουργικές κατά τη γέννηση, όπως και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Αυτές οι ιδιότητες είναι εγγενείς, ανήκουν δηλαδή στα ανθρώπινα όντα από την ίδια τους τη φύση. Χρησιμεύουν ως εγγενείς δυνάμεις που καθοδηγούν την ατομική ανθρώπινη ανάπτυξη και παρακινούν την ατομική ανθρώπινη συμπεριφορά προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, για συγκεκριμένους σκοπούς και κυρίως για την ικανοποίηση οικουμενικών αναγκών. Μερικές φορές, η στάση των εκπαιδευτικών ή των γονέων συχνά αποτελεί ασυνείδητα τροχοπέδη για τρόπο που εξερευνούν και διαχειρίζονται τα παιδιά το περιβάλλον τους, λόγω της δικής τους αναστάτωσης. Εάν λοιπόν ο ενήλικας είναι σε θέση να κατανοήσει τις φυσιολογικές εσωτερικές ανάγκες του παιδιού και να αποστασιοποιηθεί από αυτές τα δικά του συναισθήματα, το παιδί θα ευδοκιμήσει. Τα παιδιά που ενεργούν σύμφωνα με τις φυσικές τους τάσεις, ενεργοποιούν τα εσωτερικά τους κίνητρα και με τον τρόπο αυτό εκπληρώνονται.

Μέσα από το επιστημονικό της έργο και στον τομέα της βιολογίας, η Maria Montessori συνειδητοποίησε ότι κάποιες από αυτές τις ιδιότητες τις μοιραζόμαστε και με άλλους οργανισμούς. Ωστόσο το σημείο, στο οποίο δίνεται έμφαση στην παρούσα εργασία, είναι πώς οι άνθρωποι βιώνουν μοναδικά αυτές τις ιδιότητες και τι δείχνει αυτή η εμπειρία για τη φυσική ανθρώπινη κατάσταση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτές οι ανθρώπινες τάσεις είναι παγκόσμιες και σταθερές. Ωστόσο, οι παρατηρούμενες συμπεριφορές, δηλαδή το αποτέλεσμα αυτών των δυνάμεων, μπορεί να φαίνεται πολύ διαφορετικό. Ένα παράδειγμα αυτού θα ήταν η ποικιλία των ανθρώπινων γλωσσών, καθεμία από τις οποίες αντιπροσωπεύει μια σημαντική πτυχή της ανθρώπινης τάσης για επικοινωνία. Όταν εξετάζονται αυτές τις ανθρώπινες τάσεις, είναι σημαντική η διάκριση μεταξύ του ουσιαστικού και του επιφανειακού ή «τυχαίου» στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η ίδια η έννοια των ανθρώπινων τάσεων φαίνεται να είναι δυσνόητη, καθώς έχουν κατονομαστεί, αλλά εύκολα θα μπορούσε να υπάρξει διαφωνία σχετικά με τα ονόματα που τους δίνονται. Ακόμα, κοιτάζοντας τη λίστα των τάσεων, θα μπορούσε να υπάρξει διαφωνία για το γεγονός ότι ένα χαρακτηριστικό προϋποθέτει, περιλαμβάνει ή υπονοεί ένα άλλο, ή σχετικά με το πλήθος των τάσεων που αναφέρονται. Έτσι, ακόμα και ανάμεσα σε παιδαγωγούς του οργανισμού AMI (Association Montessori Internationale), διαφορετικοί εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν εν μέρη διαφορετικούς καταλόγους.

Σε αυτό το σημείο, το ζήτημα μοιάζει με τα χρώματα που παρατηρεί και ονομάζει κανείς σε ένα ουράνιο τόξο. Όπου ένα άτομο αναγνωρίζει δέκα χρώματα, ένα άλλο μπορεί να βλέπει επτά. Ωστόσο η ουσία βρίσκεται στο γεγονός ότι κάθε άτομο παρατηρεί στην πραγματικότητα το ίδιο ουράνιο τόξο. Αν και είναι αναγκαίο να εργαστούμε με έναν κατάλογο ανθρώπινων τάσεων, ώστε να μπορούμε να τις μελετήσουμε, είναι καλύτερα να τις κατανοήσουμε ως πολύπλοκα, διασυνδεδεμένα συστήματα που δεν μπορούν να αναλυθούν στα μέρη τους. Οι λίστες μπορεί να υποδηλώνουν μία σειρά προτεραιότητας, αλλά στην πραγματικότητα οι σχέσεις μεταξύ αυτών των τάσεων είναι δυναμικές, συνεργιστικές, ολιστικές και αλληλοεξαρτώμενες.

Η πρώτη από τις ανθρώπινες τάσεις που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, είναι η εργασία. Πρόκειται για το κίνητρο να επιδίδεται κανείς σε κάτι που έχει σκοπό και νόημα και να ενεργεί με τρόπο που δεσμεύει ολόκληρο τον εαυτό (το σώμα, τον συναισθηματικό, αλλά και τον πνευματικό του κόσμο). Πρόκειται για εργασία που απαιτεί κι ως αποτέλεσμα διεγείρει την αυτοκυριαρχία και τον αυτοέλεγχο. Αυτό το είδος εργασίας αποτελεί το θεμέλιο κάθε πτυχής της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία η αυτενέργεια προάγει την αυτοπεποίθηση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην αυτονομία. Τα συναισθήματα ικανοποίησης και εκπλήρωσης, εκδηλώνονται με ριζικά διαφορετικούς τρόπους στη βρεφική ή την παιδική ηλικία και αργότερα στην ενήλικη ζωή. Οι ενήλικες, εργάζονται κυρίως για την επιβίωση του εαυτού τους και στη συνέχεια για να προσαρμόσουν το περιβάλλον τους στις ανάγκες και την άνεσή τους. Ο στόχος του παιδιού, ωστόσο, είναι εσωτερικός: να μάθει, να αναπτυχθεί και να «χτίσει τον ενήλικα που θέλει να γίνει» (Montessori, 1984b).

Στο πλαίσιο αυτής της τάσης, συνυπάρχουν δύο επιμέρους τάσεις του παιδιού: τον χειρισμό (φυσική επαφή με το περιβάλλον) και την επανάληψη (οδηγεί σε ακρίβεια και αυτοβελτίωση). Κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά στηρίζεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι δρουν και γενικότερα έχουν κίνητρο να είναι ενεργοί και να κινούνται ανταποκρινόμενοι στα κίνητρά τους και σε ό,τι αντιλαμβάνονται ότι είναι προς το συμφέρον τους. Έτσι δρουν, αλληλεπιδρούν, χειρίζονται αντικείμενα και μέσω της δραστηριότητάς τους, μεταμορφώνουν τον φυσικό κόσμο σε έναν ανθρωπογενή κόσμο που βασίζεται στη φύση.

Η Montessori παρατήρησε ότι η κίνηση έχει «στενή σχέση με τον αναπτυσσόμενο νου». Όπως η ίδια περιέγραψε, η κίνηση έχει μεγάλη σημασία για την ίδια τη νοητική ανάπτυξη, υπό την προϋπόθεση ότι η δράση που συμβαίνει σχετίζεται με τη νοητική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα. Ακόμα,

όπως περιγράφει στη σχετική βιβλιογραφία, στην εκπαίδευση ο πραγματικός σκοπός της κίνησης είναι ένα ζήτημα συντονισμού των κινήσεων, που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωτικότητα του μυαλού του παιδιού, ώστε να εμπλουτιστεί η πρακτική και εκτελεστική του διάσταση (Montessori, 1984b).

Η δεύτερη τάση αναφέρεται ως αυτοσυντήρηση και αυτό-ανάπτυξη. Η λέξη συντήρηση περιέχει μια ρίζα (τήρηση-τηρώ) που σημαίνει «φροντίζω». Συνήθως ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια της διατήρησης της ζωής ή της προστασίας από κάποια βλάβη, ή της φροντίδας. Τις περισσότερες φορές συνδέεται με τον όρο της φυσικής ζωής, δηλαδή την εξασφάλιση και τη διατήρηση, για την επιβίωση του σώματος. Θα ήταν δύσκολο να διαφωνήσει κανείς με την ύπαρξη μιας τάσης που παρακινεί συμπεριφορές, οι οποίες αποσκοπούν στη φυσική αυτοσυντήρηση. Ωστόσο για να γίνει καλύτερα κατανοητή η σημασία ενός τέτοιου κινήτρου στο ανθρώπινο πλαίσιο, πρέπει να εξεταστεί πιο προσεκτικά αυτός ο «εαυτός» που διατηρείται.

Σύμφωνα με τη Montessori, η έννοια «εαυτός» συναποτελείται από το σώμα, το νου και την ψυχή. Επομένως όταν αναφερόμαστε στην «αυτοσυντήρησή» του λαμβάνεται υπόψη η υπόστασή του ολιστικά. Έτσι, η τάση για αυτοσυντήρηση γίνεται μια σημαντική κατηγορία για τα ανθρώπινα όντα. Εκτός από τις συμπεριφορές που εγγυώνται τη σωματική επιβίωση, υπάρχουν κίνητρα που είναι εξίσου ισχυρά, προστατεύοντας και «τρέφοντας» τη διάνοια και εξασφαλίζουν την επιβίωση του συναισθηματικού κόσμου. Όταν σκεφτόμαστε την αυτοσυντήρηση του ανθρώπου, πρέπει να θυμόμαστε αυτόν τον ολιστικό εαυτό που καλλιεργείται, προστατεύεται και διατηρείται. Εξάλλου, είναι χαρακτηριστικά τα παραδείγματα θυσίας της φυσικής ύπαρξης, για χάρη ενός ιδανικού, μιας ιδέας, μιας πεποίθησης ή ενός αγαπημένου προσώπου.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η σχέση μεταξύ των ανθρώπινων τάσεων δεν είναι γραμμική. Υπάρχει, ωστόσο, αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί ιεραρχική σχέση μεταξύ τους και σίγουρα οι ανάγκες που ικανοποιούνται από την τάση αυτοσυντήρησης είναι ανώτερες σε αυτή την ιεραρχία. Ιεραρχική προτεραιότητα υπάρχει επίσης και στην ίδια την κατηγορία της αυτοσυντήρησης. Πρώτες και κύριες είναι οι βασικές φυσιολογικές ανάγκες (τροφή, νερό, άσκηση, προστασία από τα στοιχεία της φύσης, ύπνος κ.λπ). Στη συνέχεια έρχεται η ανάγκη για σωματική ασφάλεια και η ανάγκη για ψυχολογική ασφάλεια. Όταν ικανοποιούνται αυτές οι βασικές φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, ακολουθούν άλλες ανάγκες, όπως η ανάγκη του ανήκειν, η ανάγκη για εκτίμηση και αγάπη, ανάγκες που θα μπορούσαν να

ονομαστούν ως "αυτοεκτίμηση" ή "αυτοαντίληψη" και ανάγκες για την προσπάθεια συνεχούς ατομικής ανάπτυξης.

Όταν μια από αυτές τις ανάγκες κινδυνεύει, ολόκληρη η ύπαρξη του ατόμου θα επικεντρωθεί στην εξασφάλισή της και όλα τα άλλα κίνητρα που βρίσκονται πιο κάτω στην ιεραρχία θα υποβαθμιστούν. Έχοντας κατά νου το σύνολο του εαυτού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όλες οι άλλες τάσεις με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εξυπηρετούν την εκπλήρωση αυτής της τάσης για αυτοσυντήρηση. Για το λόγο αυτό γίνεται πιο εκτενής αναφορά σε αυτήν, αν και δεν περιγράφεται ως ξεχωριστή κατηγορία στον κατάλογο για τις ανθρώπινες που χρησιμοποιεί ο AMI.

Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Montessori, ο προσανατολισμός είναι η τάση μετά την εξερεύνηση, η οποία αναλύεται στη συνέχεια. Πρόκειται για την τάση εξοικείωσης με το περιβάλλον μας, την κατάστασή μας, να τοποθετούμε τον εαυτό μας σε σχέση με αυτό το περιβάλλον και να συγκεντρώνουμε ασφαλείς, αξιοποιήσιμες γνώσεις και εμπειρίες από αυτό, ώστε να μπορούμε να καθορίσουμε τη θέση μας και να διατηρήσουμε τον εαυτό μας μέσα σε αυτό. Εμείς οι άνθρωποι, φαίνεται να είμαστε από τη φύση μας περίεργοι για το περιβάλλον μας, τόσο σωματικά, όσο και ψυχολογικά. Ωστόσο, η τάση αυτή είναι πολύ μεγαλύτερη από απλή περιέργεια. Κάθε φορά που βρισκόμαστε σε παράξενες ή μεταβαλλόμενες συνθήκες, όλα τα υπόλοιπα αναστέλλονται προσωρινά μέχρι να ικανοποιηθεί αυτό το ισχυρό κίνητρο του προσανατολισμού.

Η επόμενη τάση είναι αυτή για έρευνα, εξερεύνηση και αμφισβήτηση, με σκοπό την ανακάλυψη. Η εξερεύνηση συνεπάγεται εν μέρει με τον προσανατολισμό στο δεδομένο περιβάλλον, την εξοικείωση με αυτό και την σχέση μας με αυτό. Ταυτόχρονα όμως, η εξερεύνηση εν μέρει εξαρτάται επίσης από τον προσανατολισμό. Καθώς προσανατολιζόμαστε αρκετά, ώστε να «βρίσκουμε το δρόμο μας» και να ικανοποιούμε τις ανάγκες μας στο άμεσο, οικείο περιβάλλον, υπάρχει ένα νέο κίνητρο να κινηθούμε πέρα από αυτό, να εξερευνήσουμε, να διερευνήσουμε και να ανακαλύψουμε το άγνωστο, να μάθουμε περισσότερα, να αναζητήσουμε νέα γνώση και νέες εμπειρίες.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να πούμε ότι το να ακολουθήσουμε αυτή την τάση είναι απαραίτητο για να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη αίσθηση ασφάλειας, η οποία μπορεί τελικά να συνοψιστεί ως η γνώση ότι το περιβάλλον μας μπορεί και θα ικανοποιήσει τις ανάγκες μας. Εδώ μπορούμε να δούμε καθαρά, πώς μια άλλη τάση μπορεί να αντανakλάται μέσα από μια άλλη. Σε

αυτή την περίπτωση έχουμε την αντανάκλαση της αυτοσυντήρησης μέσω της εξερεύνησης. Υπάρχει όμως κάτι που μοιάζει παράλογο στην εξερεύνηση, η οποία υποβαθμίζει την ασφάλεια και την άνεση, που στην πραγματικότητα είναι φυσική επιβίωση, για την αναζήτηση του αγνώστου. Η τάση να μάθουμε περισσότερο, να δραπετεύσουμε από τη ζώνη ασφαλείας μας, να μάθουμε «τι συμβαίνει όταν...», είναι πέρα από τη λογική - εκτός από τη λογική που διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη ανθρώπινη ύπαρξη. Η εξερεύνηση, λοιπόν, φαίνεται να είναι μια έμφυτη, αδιαμφισβήτητη δύναμη.

Ο άνθρωπος εξερευνά με το σώμα, με τις αισθήσεις, με τα χέρια. Εξερευνά επίσης με τις σκέψεις του και με το συναισθηματικό του κόσμο. Όλες αυτές είναι ικανότητες, οι οποίες προβλέπουν και τη λειτουργία των τάσεων που θα μελετηθούν στην συνέχεια. Οτιδήποτε ανακαλύπτουμε μέσω της εξερεύνησης, μας βοηθάει παράλληλα να προσανατολιζόμαστε, τοποθετώντας αυτές τις νέες πληροφορίες συμπληρωματικά σε ό,τι ήταν ήδη γνωστό, προσαρμόζοντας τις προηγούμενες γνώσεις μας σύμφωνα με τις νέες ανακαλύψεις στην διαδικασία της εξερεύνησης.

Ακολουθως, όλες αυτές οι εμπειρίες, όλες οι πληροφορίες και οι γνώσεις που αποκτώνται μέσω του προσανατολισμού και της εξερεύνησης ταξινομούνται. Όλα αυτά τα βιώματα οργανώνονται σε κατηγορίες, όπως για παράδειγμα, τις ανακαλύψεις που είναι σημαντικές ή απαραίτητες για τη φυσική επιβίωση. Οι άνθρωποι οργανώνουν αυτές τις ανακαλύψεις που είναι σημαντικές για τη σωματική επιβίωση (π.χ. τι είναι εποχιακό, τι είναι πολυετές/τι είναι άνετο/ευχάριστο/δυσάρεστο/επικίνδυνο). Αυτή η φυσική τάση της τάξης και της οργάνωσης έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση του περιβάλλοντός μας σε βαθύτερο επίπεδο και μας επιτρέπει σε κάποιες περιπτώσεις να προβλέψουμε και τις αντίστοιχες επιπτώσεις.

Η τάξη είναι μια λειτουργία όλης της ζωής γενικότερα. Η ζωή δημιουργεί και διατηρεί μια τάξη, μια οργάνωση που επιτρέπει την ύπαρξη μέσα σε ένα στενό φάσμα επιβίωσης. Σίγουρα αυτή η τάση να δημιουργούμε και να διατηρούμε την τάξη είναι μια βαθιά και θεμελιώδης δύναμη του ανθρώπινου όντος, η οποία παρέχει επίσης μια βαθιά αίσθηση ικανοποίησης όταν ο κόσμος ενεργεί αργότερα με την τάξη που έχουμε δημιουργήσει.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, πολλές μορφές ζωής μοιράζονται τα ίδια εσωτερικά κίνητρα, όπως και την ικανότητα να εξερευνούν και να οργανώνουν με κάποιο τρόπο τις εμπειρίες και τις πληροφορίες που συναντούν στο περιβάλλον τους για να διατηρήσουν την ύπαρξή τους. Ωστόσο, για τον

άνθρωπο φαίνεται ότι αυτή η τάση έχει μοναδική σημασία. Όλη η ανθρώπινη δραστηριότητα βασίζεται ουσιαστικά στην τάση να δημιουργούμε από την εμπειρία μας διατεταγμένα μοτίβα με νόημα και να αλληλεπιδρούμε με αυτά. Ουσιαστικά διαφορετικά κομμάτια πληροφοριών συγκρίνονται το ένα με το άλλο, βρίσκουμε σχέσεις και μοτίβα μεταξύ τους και με τον τρόπο αυτό, ασκούμε τη νοημοσύνη μας, η οποία είναι πρωτίστως μια νοημοσύνη της τάξης. Πρόκειται για μία εσωτερική δύναμη, με την οποία κάνουμε συνδέσεις και να σχηματίζουμε συσχετισμούς μεταξύ μεμονωμένων καταγεγραμμένων πληροφοριών.

Η επόμενη τάση που μελετάται είναι αυτή της επικοινωνίας. Πρωτίστως, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η επικοινωνία είναι κάτι περισσότερο από το λόγο και, αντίστροφα, ο λόγος είναι κάτι περισσότερο από την επικοινωνία. Ως ανθρώπινη τάση, είτε με τη μορφή του λόγου, της χειρονομίας, της γραφής ή της καλλιτεχνικής έκφρασης, η επικοινωνία συνδέεται στενά με την τάση της δραστηριότητας. Είναι το κίνητρο να αλληλεπιδρούμε με το περιβάλλον μας και τα στοιχεία του περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων και των άλλων ανθρώπων. Μια εικόνα που μπορεί να βοηθήσει εδώ είναι να θυμηθούμε ότι ένας ορισμός του ρήματος «επικοινωνώ» είναι «συνδεδεμένος ή συνδέομαι». Η επικοινωνία είναι ένα πέρασμα που συνδέει: Η ρίζα της λέξης περιλαμβάνει τη λέξη «κοινό».

Αυτή η τάση σχετίζεται επίσης με την κοινωνική μας φύση, το ενδιαφέρον μας για τους άλλους και τη βαθιά μας ανάγκη να συνδεθούμε με τους άλλους σε μια διαδραστική και αμφίδρομη σχέση, με κάθε πλευρά εξίσου ικανή να αναλάβει πρωτοβουλίες και να ανταποκριθεί. Το να επικοινωνούμε σημαίνει να είμαστε ανοιχτοί στο να λαμβάνουμε τις σημαντικές πληροφορίες που υπάρχουν στο περιβάλλον μας και με τη σειρά μας να μεταδίδουμε τα δικά μας μηνύματα μέσα σε αυτό. Έτσι οι άνθρωποι επικοινωνούν:

- 1) με τα στοιχεία της φύσης, όπως το έδαφος, ο καιρός και οι φυσικοί πόροι
- 2) με άλλες μορφές ζωής, δηλαδή τα φυτά και ζώα
- 3) με τα εργαλεία και τις μηχανές τους
- 4) μεταξύ τους

Αυτή η ανάγκη να βρισκόμαστε με άλλους ομοειδείς μας είναι ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό όλων των θηλαστικών, η εκδήλωση του οποίου είναι η επόμενη τάση, δηλαδή η ανθρώπινη κοινωνική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω δύναμη μας ωθεί να δημιουργήσουμε και να

συμμετέχουμε σε μια κοινωνική ζωή και στον ευρύτερο πολιτισμό μας. Οδηγεί στη διαμόρφωση και αποδοχή κανόνων, νόμων και κοινωνικά κατάλληλης συμπεριφοράς. Αυτή η τάση εκδηλώνεται ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία, που εκδηλώνεται με την έντονη ανάγκη να μιμηθούμε, δηλαδή να μάθουμε τι να κάνουν οι άνθρωποι γύρω μας.

Επιστρέφοντας στην επικοινωνία, η ίδια είναι μία δίοδος που λαμβάνει χώρα μέσω του σώματός μας (αισθήσεις, κινήσεις, ενέργειες). Η σύνδεση νου και ψυχής είναι επίσης ένας τρόπος επικοινωνίας. Αποκτούμε πληροφορίες μέσω της αλληλεπίδρασης και τις αξιοποιούμε. Με αυτές τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν πραγματοποιούμε και μία άλλη λειτουργία, εκτός από την ταξινόμηση και την οργάνωση: σχηματίζουμε αφαιρετικές σκέψεις στο μυαλό μας και μέσω αυτών των αφαιρέσεων δημιουργούμε τις ιδέες μας. Η ετυμολογική ρίζα της λέξης "αφαίρεση" είναι ο διαχωρισμός. Στις σκέψεις μας σχηματίζουμε μια εικόνα με βάση τη συναισθηματική μας εμπειρία (αγάπη, μίσος, χαρά, λύπη, θυμός κ.λπ.). Διαμορφώνουμε ακόμη και εικόνες ιδεών (παρελθόν ή μέλλον, κακό, καλοσύνη, πίστη, συμπόνια κ.λπ.). Αυτό είναι το δημιούργημα που ονομάζουμε φαντασία και είναι και αυτή μία από τις τάσεις της ανθρώπινης φύσης.

Η φαντασία λοιπόν είναι η ικανότητά μας να δημιουργούμε, να διαμορφώνουμε και να τροποποιούμε έννοιες στο μυαλό χωρίς σύνδεση με το συγκεκριμένο. Παρόλο που η σημασία και η χρήση της αναγνωρίζονται ευρέως, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι η φαντασία δεν αναπτύσσεται στο παιδί κάτω των τριών ετών. Όπως και η αφαιρετική σκέψη, είναι ένα ακόμη βήμα της γνωστικής ανάπτυξης και απαιτεί μια σταθερή βάση στο περιβάλλον για να εξελιχθεί σε θετικό και παραγωγικό χαρακτηριστικό. Για το λόγο αυτό, είναι αντιπαραγωγικό και δυνητικά επιβλαβές να προσπαθούμε να εισάγουμε έννοιες όπως το φανταστικό παιχνίδι ή η αφήγηση παραμυθιών σε πολύ μικρά παιδιά. Η ανθρώπινη φαντασία μας μπορεί να ανακαλύψει και οικοδομήσει νέες γνώσεις χωρίς συγκεκριμένη, πρακτική εμπειρία. Για το λόγο αυτό, η ανθρώπινη φαντασία μοιάζει απεριόριστη!

Ακόμα μία τάση της ανθρώπινης φύσης, είναι αυτή προς την πνευματικότητα, δηλαδή η μοναδικά ανθρώπινη τάση να κάνουμε τη ζωή μας πιο πλούσια και γεμάτη, ακόμη και όταν όλες οι φυσικές και συναισθηματικές μας ανάγκες ικανοποιούνται και αισθανόμαστε πλήρεις. Οι βασικές εκδηλώσεις της είναι η τέχνη, η μουσική, ο χορός και η θρησκεία και είναι παγκόσμιες σε κάθε πολιτισμό και κοινότητα της γης.

Παραπάνω αναφέρθηκε ήδη η συγκέντρωση, η επανάληψη και η τελειότητα στην ανθρώπινη τάση για εργασία. Αυτή η τάση περιγράφει τις εγγενείς δυνάμεις που μας οδηγούν στην απόδοση. Το ενδιαφέρον για μία συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει πολλές πηγές. Στην αρχή της ζωής είναι σε μεγάλο βαθμό ασυνείδητο, ενώ με την πάροδο του χρόνου γίνεται επίσης συνειδητό. Αυτό σημαίνει ότι σε κάποιο επίπεδο το άτομο έχει έναν λόγο, μια επιθυμία να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο ή να ολοκληρώσει ένα συγκεκριμένο έργο.

Η συγκέντρωση είναι η αποκλειστική προσοχή που εστιάζεται σε ένα πράγμα ή μια δραστηριότητα. Η λέξη σχηματίζεται από το πρόθεμα "συν", που σημαίνει, μαζί, και τη ρίζα για το "κέντρο". Συγκεντρώνω σημαίνει εστιάζω, συγκλίνω, συγκεντρώνω σε ένα κοινό κέντρο (στην προκειμένη περίπτωση την προσοχή) τις ενέργειες, τις δεξιότητες και τις δραστηριότητες, συγκεντρωμένες, εστιασμένες και επικεντρωμένες αποκλειστικά σε έναν επιλεγμένο στόχο. Επιπλέον, υπάρχει το εσωτερικό κίνητρο να κάνουμε τη δραστηριότητα ξανά και ξανά, κάτι που είναι συχνά απαραίτητο, μέχρι να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένο επίπεδο ικανοποίησης. Επανάληψη σημαίνει να επιτυγχάνω ή να επιδιώκω ξανά, μέχρι να επιτύχουμε την τελειότητα.

Η λέξη «τέλειο» σημαίνει απλώς τελειώνω, ολοκληρώνω. Η λέξη δημιουργεί συνειρμούς που έχουν να κάνουν με ένα ορισμένο πρότυπο ολοκλήρωσης. Πολύ συχνά, δεν είμαστε ικανοποιημένοι μέχρι να επιτευχθεί ένα επαρκές επίπεδο ικανότητας, αριστείας ή ποιότητας. Κάποιοι από εμάς τείνουν να επεκτείνουν αυτή την έννοια της τελειότητας ώστε να συμπεριλάβει και κάτι άλλο που ονομάζεται τελειομανία. Η τελειομανία είναι ένα προσωπικό πρότυπο ή στάση που απαιτεί απόλυτη, ανέφικτη τελειότητα και απορρίπτει οτιδήποτε λιγότερο. Αρνείται επίσης τη διαδικασία που καθορίζει αυτή την τάση. Η τελειομανία, λοιπόν, δεν αποτελεί κίνητρο για την τελειότητα, αλλά εμπόδιο στην τελειότητα. Ως ανθρώπινα όντα, έχουμε κίνητρο για την τελειότητα, δηλαδή μια δυναμική διαδικασία που μετριέται με βάση ένα εφικτό, επεκτεινόμενο, σχετικό και αντικειμενικό πρότυπο προοδευτικά βελτιωμένων επιδόσεων.

Η ικανότητα μαθηματικής σκέψης είναι εγγενής σε όλους τους ανθρώπους και τους πολιτισμούς, ακόμη και σε εκείνους που δεν χρησιμοποιούν ποτέ αριθμούς ή δεν αναπτύσσουν την ικανότητα να μετράνε. Η συγκεκριμένη τάση αφορά στο μαθηματικό μυαλό ως την ικανότητα να κρίνουμε και να συγκρίνουμε αποστάσεις, ταχύτητες, χρόνο ή διαθέσιμο χώρο, αλλά και σε

καθημερινές εργασίες όπως η διάβαση του δρόμου ή το γέμισμα ενός ποτηριού με νερό. Η ικανότητα χρήσης της μαθηματικής σκέψης εξαρτάται προφανώς από την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης. Σύμφωνα με τη δεύτερη πηγή μας, η τάση αυτή ονομάζεται ακρίβεια και ακριβολογία, η οποία επιτρέπει στο μυαλό μας να λειτουργεί μαθηματικά. Η ακρίβεια έχει πολύ συγκεκριμένη έννοια. Πρόκειται για την αυστηρή ακρίβεια και ορθότητα, που δεν επιτρέπει καμία απόκλιση. Για να είναι κανείς ακριβής, πρέπει να είναι απόλυτα συγκεκριμένος, σε αντίθεση με το κατά προσέγγιση ή το ασαφές. Αυτή η τάση, μέσω φυσικών κινήτρων συμπεριφοράς, μας βοηθά να υπερβούμε ένα τρέχον επίπεδο απόδοσης, κατανόησης ή επίτευξης. Μας ωθεί να κάνουμε κάτι καλύτερο, να αγωνιστούμε, να διαπρέψουμε, να μάθουμε περισσότερα ή να βρούμε έναν καλύτερο τρόπο να πετύχουμε ένα στόχο.

Η τάση της μαθηματικής ακρίβειας μας πηγαίνει πίσω στην εξερεύνηση και ελίσσεται μέσα από όλες τις δομές που μας κινητοποιούν Ανθρώπινες τάσεις. Λειτουργεί και μέσω αυτού του περάσματος που ονομάζουμε επικοινωνία, το οποίο είναι ανοιχτό, σε κάθε στιγμή δραστηριοποίησης. Καθώς δρούμε, υπάρχει ανατροφοδότηση, δηλαδή πληροφορίες, μέσω των οποίων μπορούμε να κρίνουμε την αποτελεσματικότητά μας. Το πρότυπο, που είναι η ακρίβεια, μας ελκύει όταν απαντάμε σε αυτά τα σχόλια. Επικεντρώνουμε την προσοχή μας στις ασφαλείς πτυχές και σε άλλες πτυχές που μπορούν να βελτιωθούν. Αυτό είναι ουσιαστικά το νόημα της μάθησης: η ευθυγράμμιση των ενεργειών όλο και πιο κοντά στο πρότυπο που ορίζει έναν στόχο.

3.3 Οι ευαίσθητες περίοδοι ανάπτυξης

Κατά τη διάρκεια του έργου της, η μεταρρυθμιστική παιδαγωγός αναγνώρισε το φαινόμενο των ευαίσθητων φάσεων. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται πλέον συχνά από τους εκπαιδευτικούς της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον ορισμό, πρόκειται για περιόδους κατά τις οποίες το παιδί έχει μια ιδιαίτερη δεκτικότητα, μια ιδιαίτερη ετοιμότητα για την απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων. Αρχικά, ο όρος αυτός προέρχεται από τη βιολογία. Μόλις τελειώσουν οι ευαίσθητες περίοδοι, η δεκτικότητα επίσης υποχωρεί, οπότε θα πρέπει οπωσδήποτε να χρησιμοποιείται το περιορισμένο αυτό χρονικό διάστημα. Μόλις κατακτηθούν οι συγκεκριμένες δεξιότητες, ο ενθουσιασμός μειώνεται και αυτόματα προκύπτουν νέα ενδιαφέροντα. Ωστόσο, αν οι ανάγκες του παιδιού ικανοποιούνται, αυτό εκδηλώνεται με τη μορφή

ψυχικής ισορροπίας και ικανοποίησης. Η Montessori χρησιμοποιεί μια σύγκριση για να περιγράψει λεπτομερέστερα το ιδιαίτερο αποτέλεσμα των περιόδων της δεκτικότητας: «Από τη στιγμή που η δεκτικότητα αυτή λάμπει στην ψυχή του παιδιού, είναι σαν να εκπέμπεται από αυτήν μια ακτίνα φωτός, η οποία φωτίζει μόνο ορισμένα αντικείμενα, ενώ αφήνει άλλα στο σκοτάδι. Ολόκληρος ο κόσμος της αντίληψης του παιδιού περιορίζεται ξαφνικά σε αυτή τη φωτεινή περιοχή» (Montessori, 1945)

Παρόλο που τα μεμονωμένα παιδιά διαφέρουν ως προς την ανάπτυξή τους, η αλληλουχία των φάσεων ακολουθεί μια εσωτερική κανονικότητα. Αν μια περίοδος μείνει αναξιοποίητη, είναι πολύ δύσκολο να κατακτήσουν τα παιδιά τις αντίστοιχες δεξιότητες στη συνέχεια. Η ανάπτυξη ενός παιδιού αφορά πρωτίστως το να γίνεται όλο και πιο ανεξάρτητο και να μπορεί να αναπτύξει πλήρως τη δική του προσωπικότητα. Ειδικά στη βρεφική ηλικία, οι εντυπώσεις από το περιβάλλον και ολόκληρο το περιβάλλον απορροφώνται σαν σφουγγάρι. Σύμφωνα με την εκπαίδευση Montessori, το γεγονός ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για ορισμένα πράγματα κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου οφείλεται στην ύπαρξη των επιμέρους φάσεων.

Σύμφωνα με τη Montessori η αλληλουχία των αντίστοιχων ευαίσθητων φάσεων έχει ως εξής:

- 1η φάση: 0 έως 3 ετών - τάξη, κίνηση, γλώσσα.
- 2η φάση: 3 έως 6 ετών - συνειδητότητα και τελειότητα (σταθερή περίοδος).
- 3η φάση: 6 έως 12 ετών- ηθική συνείδηση και αφηρημένη σκέψη (ασταθής περίοδος).
- 4η Φάση: 12 έως 18 ετών- επιστήμη, κοινωνία και πολιτική.

Στη βρεφική και νηπιακή ηλικία (0 -3 ετών), η Montessori αποκαλεί αυτό που καθορίζει τη μάθηση «απορροφητικό νου». Πρόκειται για τη φάση κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να κατακτήσουν δεξιότητες για τον πρώτο προσανατολισμό στη ζωή, ενώ η φροντίδα και η συναισθηματική προσοχή του ενήλικα είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου. Ακόμη, σε αυτή τη φάση λαμβάνει χώρα ο πρώτος προσανατολισμός στη ζωή. Καθώς το παιδί μαθαίνει να κινείται στο χώρο όλο και πιο ανεξάρτητα, εξαρτάται από ένα περιβάλλον που παρέχει ασφάλεια. Ήδη από την ηλικία του μπουσουλήματος, το παιδί ενδιαφέρεται να τακτοποιεί σωστά τα αντικείμενα, για παράδειγμα, να βάζει τα παιχνίδια στο κατάλληλο κουτί, επαναλαμβάνοντας ταυτόχρονα τις έως

τώρα άγνωστες λέξεις, αναπτύσσοντας έτσι το συντονισμού χεριού-ματιού, την ισορροπία, τις γλωσσικές, τις λεπτές και τις αδρές κινητικές του δεξιότητες. Οι επαναλαμβανόμενες τελετουργίες, οι σταθερές ακολουθίες και οι κανόνες παρέχουν ασφάλεια και σταθερότητα, και έτσι κατακτώνται και οι πρώτες σημαντικές βασικές μαθηματικές εμπειρίες. Η Montessori υπέθεσε ότι η τάξη και η οργάνωση παίζει ήδη σημαντικό ρόλο στη βρεφική ηλικία (στο πλαίσιο ενός ιδανικά σταθερού δικτύου σχέσεων μεταξύ των φροντιστών), αλλά και μέσα από τις καθημερινές ρουτίνες, τους ρυθμούς στο τραγούδι, τις ακολουθίες των τραγουδιών και άλλα παρόμοια. Πολλοί γονείς βιώνουν ότι τα παιδιά προς το τέλος αυτής της περιόδου απαιτούν δυναμικά να τηρούνται οι ακολουθίες που έχουν μάθει - ακόμη και αν πρόκειται για τη «σωστή» αφήγηση μιας ιστορίας, ενώ οι πιθανές αποκλίσεις από το αρχικό μοτίβο αναγνωρίζονται αμέσως από τα παιδιά.

Στην επόμενη φάση (3-6 ετών), το παιδί διευρύνει την ακτίνα δράσης του και το κοινωνικό του περιβάλλον. Στην περίοδο αυτή οι προηγούμενες εμπειρίες ταξινομούνται, οι αποκτηθείσες δεξιότητες βελτιώνονται και επεκτείνονται, όπως διευρύνονται και οι σχέσεις του παιδιού, περιλαμβάνοντας φίλιες με άλλα παιδιά καθώς εντάσσεται σε ομάδες παιχνιδιού, ενώ εισέρχονται στη ζωή του και πρόσθετοι φροντιστές (π.χ. εκπαιδευτικοί στο σπίτι των παιδιών ή στον παιδικό σταθμό). Με τον τρόπο αυτό, η μάθησή περνάει από το ασυνείδητο στο συνειδητό. Θέτει στόχους προς επίτευξη, βελτιώνει και τελειοποιεί τις δεξιότητες που έχει ήδη αποκτήσει για να τους επιτύχει. Με κατάλληλα επιλεγμένο διδακτικό υλικό, οι βάσεις για την αριθμητική και την ανάγνωση μπορούν να τεθούν την περίοδο αυτή με παιγνιώδη τρόπο, ενώ τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας ενδιαφέρονται και για τις δομές της τάξης, όπως τα αντίθετα (ζεστό και κρύο, δυνατό και ήσυχο, μεγάλο και μικρό), αλλά και για τις δομές μέσα στην ομάδα. Ομοίως, αναπτύσσεται η επίγνωση του καλού και του κακού. Για τη φάση αυτή, η Montessori στηρίχθηκε στο αίτημα του Comenius να δίνεται η λεπτομέρεια για να μεταφέρεται το σύνολο. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί λαμβάνει ένα κίνητρο, με τη βοήθεια του οποίου και της φαντασίας του, αναπτύσσει ένα ολόκληρο σχέδιο, προκειμένου στη συνέχεια να ξεκινήσει μια ανταλλαγή απόψεων με τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, τα παιδιά είναι έτοιμα να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους, ενώ ξεκινά να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για τη γραφή, την ανάγνωση και την αρίθμηση. Τέλος, έρχονται στο προσκήνιο οι φυσικές σχέσεις, τίθενται οι πρώτες

ερωτήσεις της μορφής «Γιατί;» και ξεκινά η αναζήτηση επαφών εκτός του περιβάλλοντος της οικογένειας.

Με τη μετάβαση στην περίοδο, όπου ξεκινάει η αφηρημένη σκέψη (6-12 ετών), το παιδί εισέρχεται σε μία φάση μάθησης, με την οποία γίνονται τα πρώτα βήματα στον κόσμο των μαθηματικών, των φυσικών και πολιτιστικών επιστημών. Εκτός από την ανάγνωση, εισάγεται την περίοδο αυτή η δημιουργικότητα του ίδιου του παιδιού στη γραφή, την αφήγηση ιστοριών, το τραγούδι, η λογοτεχνία, η οποία εισάγεται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και αυξάνεται και η συχνότητα ενασχόλησης με τη μουσική. Στις φυσικές επιστήμες, το παιδί απαιτεί τα δικά του πειράματα για να ελέγξει αυτά που έχει μάθει. Η παρόρμηση για εξερεύνηση και μάθηση σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης είναι μια μεγάλη ευκαιρία, ώστε το παιδί να θέσει τα θεμέλια για μια δια βίου δίψα για γνώση. Σύμφωνα με την αντίληψη της Montessori, καθήκον των παιδαγωγών είναι όχι μόνο να δώσουν στα παιδιά μια εικόνα του περιεχομένου της γνώσης, αλλά κυρίως να τα κάνουν να καταλάβουν ότι κάθε άτομο είναι μέρος ενός συνόλου. Η "κοσμική εκπαίδευση" - όρος που η Montessori επινόησε μόνο μετά την εξορία της στην Ινδία - στοχεύει στον ολιστικό τρόπο σκέψης και ζωής. Ο άνθρωπος βλέπει τον εαυτό του ως μέρος του σύμπαντος στο οποίο κάθε μονάδα εξαρτάται από τις άλλες μονάδες. Ταυτόχρονα η Montessori επιμένει να διδάσκει στο παιδί την ευθύνη του για τη διατήρηση της θεϊκής δημιουργίας, κάτι που είναι εξαιρετικά επίκαιρο σήμερα. Η ίδια αποκαλεί το στάδιο αυτό φάση αστάθειας, επειδή το παιδί ξεκινά ανεξάρτητα την πορεία του προς την απομάκρυνση από το πατρικό σπίτι και ταυτόχρονα εξαρτάται ιδιαίτερα από την προστασία και την ασφάλειά του. Τα εργαλεία για αυτή την πορεία είναι η ισχυρή αυτοπεποίθηση και η ικανότητα να αποκτά κανείς τις απαραίτητες γνώσεις αυτόνομα.

Για την περίοδο της εφηβείας (12-18 ετών), η Montessori επινόησε το "Σχέδιο των Παιδιών της Γης". Στο πλαίσιο της αρχικής απομάκρυνσης από την οικογένεια και τους παιδαγωγούς με την αυξανόμενη ενσωμάτωση στην κοινωνία, την περίοδο αυτή οι κοινωνικές δεξιότητες εκπαιδεύονται στο πλαίσιο μιας "ηθικής αγωγής", ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον αθλητισμό και την ιατρική φροντίδα. Στην τάξη, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και οι γλώσσες είναι πλέον απαραίτητα ως μέρος της προσωπικής έκφρασης καθώς και για την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Αντί για το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό υλικό, ο πραγματικός κόσμος παίρνει τώρα τη θέση του, αφενός στο εκπαιδευτικό υλικό του σχολείου και αφετέρου σε ένα κέντρο μελέτης και

εργασίας, όπου το οικολογικό και οικονομικό περιεχόμενο διδάσκεται με τρόπο που είναι κοντά στη ζωή, και τέλος, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, μέσα από τον ίδιο τον κόσμο που ζει ο έφηβος.

3.4 Ο ρόλος του ενήλικα

Η Montessori στο έργο της μιλάει για τον παθητικό δάσκαλο. Ωστόσο, αυτό δε συνεπάγεται με την ανενεργή λειτουργία του. Αντίθετα, τίθεται το ζήτημα της σωστής ισορροπίας μεταξύ της απαραίτητης ελευθερίας για τα παιδιά, ώστε να ασχοληθούν αυτόνομα με το υλικό και το μαθησιακό περιεχόμενο, και από την άλλη πλευρά της απαραίτητης υποστήριξης των παιδιών. Από την άποψη αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του σημαντικού για το παιδί ενήλικα, είναι ιδιαίτερα ενεργός ως παρατηρητής, καθοδηγητής και ειδικός. Πάνω απ' όλα, η επιλογή των ερεθισμάτων έχει τεράστια σημασία, ιδίως επειδή τα υλικά Montessori επιτρέπουν διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους και βασίζονται το ένα στο άλλο (Montessori, 1976).

Ακόμα και στην ελεύθερη εργασία, που αποτελεί βασικό μέρος της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, ο δάσκαλος ή ο γονέας πρέπει να παρέχει το προετοιμασμένο περιβάλλον. Εκτός από την επιλογή των υλικών, αρμοδιότητα του ενήλικα η διασφάλιση ότι το περιβάλλον εργασίας του παιδιού, το βοηθάει να επιτύχει τους μαθησιακούς του στόχους και το κινητοποιεί να αναζητά συνεχώς λύσεις. Οι προσδοκίες του ενήλικα Montessori κυμαίνονται από το να απευθύνεται στα παιδιά με ηρεμία, αντί να τα υπερδιεγείρει μιλώντας πολύ και δυνατά, μέχρι τις απλές και σαφείς εργασίες και τις ακριβείς οδηγίες. Η εργασία αυτή απαιτεί μεγάλη υπομονή και σεβασμό προς το παιδί, ενώ παράλληλα αποδέχεται την προσωπικότητά του. Τα μέτρα, οι τιμωρίες και οι ανταμοιβές δεν αποτελούν μέρος της έννοιας Montessori. Ο ενήλικας είναι διαθέσιμος ως συνομιλητής για την ανταλλαγή μαθησιακού περιεχομένου (Montessori, 1976).

3.5 Μία παιδαγωγική για την ειρήνη

Η Maria Montessori είχε ήδη ασχοληθεί εκτενώς με το θέμα της ειρήνης και της εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του 1930. Μάλιστα, η επιγραφή στο μνήμα της μεταφρασμένη από τα ιταλικά, λέει: «Ζητώ από τα αγαπημένα παιδιά, που έχουν σπουδαίες δυνατότητες, να εργαστούν μαζί μου για την οικοδόμηση της ειρήνης στους ανθρώπους και στον κόσμο». Στην

ερώτηση για τον στόχο της εκπαίδευσης της σπουδαίας παιδαγωγού, υπάρχουν πολλές επιμέρους απαντήσεις, όπως: η ανεξαρτησία, η "κανονικοποίηση" του παιδιού, η εκτίμηση των συνανθρώπων, η αγάπη, ο σεβασμός στη φύση και τη δημιουργία γενικότερα, η ανάληψη της ευθύνης για τη διατήρηση του σύμπαντος και την περαιτέρω ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού, το ενδιαφέρον όπως και η ανεξαρτησία και η επιμονή στην εργασία, σε συνδυασμό με την αυτοπειθαρχία. Όλα αυτά καταλήγουν σε έναν πραγματικό στόχο: την ειρήνη.

Μέσω της εκπαίδευσης, η Maria Montessori ήθελε να πετύχει την ειρήνη στον κόσμο, ή τουλάχιστον να πλησιάσει σε αυτήν. Κατά την άποψή της, δύο διαφορετικοί δρόμοι, η πολιτική και η εκπαίδευση, θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ειρήνη, μαζί αλλά με καταμερισμό εργασίας. Η πολιτική πρέπει να επιδιώκει την επίλυση των συγκρούσεων χωρίς βία. Η παιδαγωγική, από την άλλη πλευρά, πρέπει να εργάζεται υπομονετικά για μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να δημιουργήσει στους ανθρώπους την προθυμία, την ηθική βούληση και την ικανότητα για ειρήνη. Μία ευρέως γνωστή φράση τη είναι: «Η αποφυγή των συγκρούσεων είναι έργο της πολιτικής- η οικοδόμηση της ειρήνης είναι έργο της εκπαίδευσης».

Σύμφωνα με την ίδια, συνδέοντας την ειρήνη με την εκπαίδευση στην οικογένεια και στο σχολείο, δεν υπάρχει μια απάντηση που σχετίζεται με την πρακτική εφαρμογή, αλλά μια θεμελιώδη απάντηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, η εκπαίδευση που θα εδραιώσει την ειρήνη δεν μπορεί να συνίσταται μόνο στην αναζήτηση μέσων για την απομάκρυνση του παιδιού από την πρόταση του πολέμου. Δεν θα αρκούσε (επίσης) η αποφυγή των παιχνιδιών με προσομοιώσεις όπλων, γιατί οι άνθρωποι δεν κάνουν πόλεμο επειδή επηρεάστηκαν από ένα παιχνίδι όταν ήταν παιδιά, ούτε αρκεί η ενστάλαξη της αγάπης και του σεβασμού για όλα τα έμβια όντα στο παιδί, διότι οι άνθρωποι δεν πηγαίνουν στον πόλεμο επειδή είναι αιμοδιψείς (Montessori, 1989).

Η Montessori εντόπισε έναν από τους κύριους λόγους για την έλλειψη ειρήνης, στη συνεχή «πάλη» μεταξύ του ενήλικα και του παιδιού. Στη σχέση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, αλλά και στη σχέση μεταξύ των παιδιών, υπάρχουν "νικητές" και "ηττημένοι" σχεδόν καθημερινά. Εκεί ακριβώς αναδύεται η νοοτροπία της πάλης, του ανταγωνισμού και τελικά του πολέμου. Επομένως, η εκπαίδευση για την ειρήνη απαιτεί κάτι διαφορετικό. Προϋποθέτει πρωτίστως τον σεβασμό του ενήλικα προς το παιδί, «γιατί το παιδί είναι ο δάσκαλός μας», το οποίο δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα «άδειο δοχείο» που

«πρέπει να γεμίσει» ή ως ένα «αδύναμο και ανυπεράσπιστο ον (...) που χρειάζεται μόνο προστασία και βοήθεια», όταν είναι «προικισμένο από τη γέννησή του με μια ψυχική ικανότητα» που του δίνει τη δύναμη να επιτελέσει την «ενεργό οικοδόμηση της ανθρώπινης προσωπικότητας». Η άποψη αυτή, ωστόσο, απαιτεί «ριζική αλλαγή της έννοιας της εκπαίδευσης». Πρέπει να αναγνωρίσουμε τα δικαιώματα των παιδιών και να προετοιμάσουμε για αυτά έναν «κατάλληλο κόσμο που να εγγυάται την πνευματική ανάπτυξη (τους)» (Montessori, 1989).

Κεφάλαιο 4^ο: Η αναγκαιότητα της οργάνωσης προγραμμάτων μετεκπαίδευσης και της επιδίωξης της συμμετοχής σε αυτά

Είναι γεγονός ότι οι τομείς κοινωνία και εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους. Επομένως, τα κοινωνικά ζητήματα και οι ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις έχουν άμεσο αντίκτυπο και στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου οι απαιτήσεις τόσο σε εθνικό, αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο ολοένα αυξάνονται. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι στις μέρες μας περισσότερο συνδεδεμένη με την επαγγελματική κατάρτιση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η σημασία που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών και του έργου τους είναι διάχυτη σε μεγάλο αριθμό επίσημων εγγράφων της. Ενδεικτικό αυτής της σημασίας είναι το περιεχόμενο της «Ανακοίνωσης της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Σύμφωνα με αυτό, η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο ίδιο κείμενο, η πολιτική της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνδέεται με την κοινωνική πολιτική, την οικονομία και την έρευνα, καθιστώντας την εκπαίδευση βασικό εργαλείο διασφάλισης κοινωνικής συνοχής και ένταξης, εργαλείο καλλιέργειας πνεύματος επιχειρηματικότητας και καινοτομίας, όπως και αρωγό για την αναβάθμιση της διδασκαλίας των επιστημών.

Παράλληλα, στη μελέτη του OECD (2005) στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, αναφέρονται σημαντικές ελλείψεις σε διδακτικές δεξιότητες, αδυναμίες στην υποστήριξη αυτόνομης και εξατομικευμένης μάθησης, στη διαχείριση της ετερογένειας και στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών, αλλά και σημαντικά εμπόδια στην προσπάθεια βελτίωσης των παραπάνω δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, εντοπίστηκαν ελλείψεις στο συντονισμό μεταξύ φορέων κατάρτισης εκπαιδευτικών, έλλειψη συνέχειας μεταξύ βασικής εκπαίδευσης, εισαγωγικής επιμόρφωσης, ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης γενικότερα. Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, οι προσπάθειες αναβάθμισης των προσόντων είναι κατά κύριο λόγο αποσπασματικές και σχεδιάζονται χωρίς απαραίτητως να συνδέονται με την ανάπτυξη του σχολείου ή να προωθούν την έρευνα, ενώ τα κίνητρα που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκή. Ένα άλλο στοιχείο, στο οποίο εστιάζει η μελέτη του ΟΕCD είναι η αξία που αποδίδεται σε επιμορφωτικά προγράμματα, μέσω του βαθμού δέσμευσης σε αυτά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, υποχρεωτικά προγράμματα επιμόρφωσης πραγματοποιούνται μόλις σε 11 χώρες, ενώ η διάρκειά τους στις περισσότερες από αυτές δεν υπερβαίνει τις 20 ώρες ετησίως. Είναι ακόμα εντυπωσιακό, το γεγονός ότι μόνο στις μισές ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει συστηματική υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους.

Αρκετές από τις προτάσεις που περιγράφηκαν παραπάνω, εντοπίζονται και στον ελληνικό χώρο. Σε μελέτη του για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, ο ΟΟΣΑ (OECD, 2018) επισημαίνει μεταξύ άλλων αδυναμίες ως προς την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους και να προσαρμόσουν αναλόγως τις παρεμβάσεις τους. Τονίζονται ακόμα δύσκολες στις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και ο μικρός αριθμός προσλήψεων εκπαιδευτικών. Επίσης, επισημαίνεται ότι ο τρόπος επιλογής εκπαιδευτικών αδυνατεί να εξασφαλίσει την επιτυχή σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη μέσα στη σχολική αίθουσα. Τέλος, υπογραμμίζεται η ανάγκη προγραμμάτων επιμόρφωσης για την υποστήριξη νέων εφαρμοζόμενων μεταρρυθμίσεων ή προγραμμάτων και η ανάγκη για την παροχή περισσότερων ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης γενικότερα.

Όσα προαναφέρθηκαν καταδεικνύουν πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη οργάνωσης στοχευμένων και κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς, ενώ πολύ παραμελημένο φαίνεται να είναι και το ζήτημα οργάνωσης προγραμμάτων υποστήριξης και συμβουλευτικής για νέους γονείς, καθώς δεν βρέθηκαν αρκετές μελέτες για το θέμα αυτό. Επιπλέον, η συμμετοχή είναι ένα διαχρονικό ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές του κλάδου της εκπαίδευσης ενηλίκων, και όπως αναφέρει και ο Crowther (2000,

479) είναι «πιθανώς το πλέον καλλιεργημένο αυλάκι στην έρευνα της εκπαίδευσης ενηλίκων». Η διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, ιδιαίτερα μέσα από τη μελέτη των κινήτρων και των εμποδίων, έχει ιδιαίτερη σημασία, λαμβάνοντας υπόψη ότι η πλειοψηφία των επιμορφωτικών προγραμμάτων έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Ο Dave (1976) χαρακτηρίζει τα κίνητρα, τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες για εκπαίδευση ως βασικές προϋποθέσεις ανάπτυξης της διά βίου εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ίδιο η ύπαρξη κινήτρων αλλά και η παροχή πραγματικών ευκαιριών εκπαίδευσης μέσω της εξάλειψης πιθανών εμποδίων, προσδίδουν ουσία στη ρητορική περί παροχής ευκαιριών εκπαίδευσης. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Bridge & Salt (1992) θεωρούν την ελεύθερη από εμπόδια πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη στοχευμένη προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ως βασικές προϋποθέσεις ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού.

Μέρος Β': Η Έρευνα

Κεφάλαιο 5^ο: Η έρευνα

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η στάση και η άποψη των γονέων, εκπαιδευτικών ή μη, σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η αντίληψή τους αναφορικά με τη βίου μάθηση, οι θέσεις τους σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των νέων, οι εκτιμήσεις τους, τα κίνητρα, αλλά και τα εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και η γνώμη τους, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του ανθρώπου πολίτη και επομένως, την εξέλιξη της κοινωνίας. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- να καταγραφούν οι απόψεις των γονέων, σχετικά με το πλαίσιο διαπαιδαγώγησης, το οποίο θεωρούν ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της κοινωνίας,
- να μελετηθεί η εκτίμηση των συμμετεχόντων για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας,

- να διερευνηθεί ο βαθμός ενδιαφέροντος γονέων και εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής ενηλίκων, με σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους και τη βελτίωση των ικανοτήτων τους, όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους,
- η μελέτη της συχνότητας συμμετοχής των συμμετεχόντων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων,
- η διερεύνηση του βαθμού ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων για την παρακολούθηση προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης,
- η καταγραφή των παραγόντων που κινητοποιούν, αλλά και εκείνων που αποτρέπουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως και εκείνων που θα διευκόλυναν τους συμμετέχοντες να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια.

5.2 Σημασία της έρευνας

Η δια βίου μάθηση και η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν θέματα με ιδιαίτερη σημασία, ενώ επίκαιρη αναδεικνύεται η κοινωνιολογική τους διάσταση. Η ρήση ότι «τα παιδιά είναι το μέλλον της κοινωνίας» αποτυπώνει μια διαχρονικά επικρατούσα άποψη. Ωστόσο, καθώς οι ενήλικες είναι αυτοί που επιλέγουν τα ερεθίσματα που προσφέρονται στα παιδιά, ουσιαστικά επηρεάζουν την ανάπτυξή τους και ανάγονται οι ίδιοι σε σχεδιαστές του μέλλοντος αυτού. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των απόψεων και των στάσεων των γονέων σε ό,τι αφορά στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, καθώς και της επιθυμίας τους να επενδύσουν στη δική τους εκπαίδευση σε θέματα αγωγής των παιδιών.

Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η ενδεχόμενη ανάδειξη της θετικής στάσης των γονέων σε ό,τι αφορά την εκπαίδευσή τους σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, καταδεικνύει και τη σπουδαιότητα της διοργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων συμβουλευτικής για γονείς. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να αναδειχθεί ένας υψηλός βαθμός ενδιαφέροντος των γονέων για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής για γονείς, καθώς και ότι αντιλαμβάνονται τη συμβολή της δικής τους εν λόγω εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών τους και συνακόλουθα στη βελτίωση της κοινωνίας.

Στην προβληματική της έρευνας συμπεριλαμβάνεται επίσης και η ανάδειξη των παραγόντων εκείνων που θα προσελκύσουν κατά το δυνατόν περισσότερους ενήλικες σε προγράμματα επιμόρφωσης για γονείς. Για το σκοπό αυτό μελετώνται επίσης τα κίνητρα που οδηγούν τα υποκείμενα του δείγματος να συμμετέχουν σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά και δυσκολίες, που συχνά αποτρέπουν τη συμμετοχή τους. Επίσης μελετώνται τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες που επιθυμούν να ικανοποιήσουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα για γονείς. Τέλος, η διοργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και συμβουλευτικής γονέων, τα οποία θα είναι στοχευμένα, υψηλού ενδιαφέροντος και με θετικό κοινωνικό πρόσημο, δύναται να διευκολυνθεί αν ληφθούν υπόψη τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας στοχεύουν στην οριοθέτηση της βασικής σκοποθεσίας της ερευνητικής μελέτης σε ακριβείς ερωτήσεις, οι οποίες συνθέτουν παράλληλα το θεωρητικό πλαίσιο (Creswell, 2011). Όσες περισσότερες εκφάνσεις της προβληματικής προσεγγίζουν και όσες περισσότερες πτυχές του θεωρητικού πλαισίου καλύπτουν, τόσο αρτιότερα είναι και τόσο αποτελεσματικότερα συμβάλλουν στην επιτυχία της έρευνας. Στο παρόν πόνημα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

A. Σύμφωνα με την άποψη των ερωτώμενων:

- Ποιο πλαίσιο (σχολείο ή οικογένεια) παίζει πιο καθοριστικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού;
- Είναι σημαντικό κάθε άτομο να συνεχίζει να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του;
- Μπορεί η δια βίου μάθηση να συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνίας;
- Συμβάλει η διαπαιδαγώγηση των νέων στη βελτίωση της κοινωνίας;
- Κατά πόσο χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης, βασισμένες στην εμπειρία τους από τους δικούς τους δασκάλους και γονείς;
- Κατά πόσο χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης;

- Κατά πόσο πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι η δική τους καθημερινή στάση, επηρεάζει τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών τους;
- Κατά πόσο πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι η διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών τους επηρεάζεται τόσο από τη λεκτική, όσο και από τη μη λεκτική τους επικοινωνία;
- Πόσο αυθεντικοί και ειλικρινείς είναι οι συμμετέχοντες στη σχέση τους με τα παιδιά τους;
- Κατά πόσο γνωρίζουν οι συμμετέχοντες κάποιες βασικές Παιδαγωγικά αξιώματα;
- Κατά πόσο αναγνωρίζουν οι ερωτώμενοι την αξία της δικής τους αυτό-βελτίωσης για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών τους;

B. Σύμφωνα με τις ανάγκες, τα κίνητρα και τα εμπόδια, για τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν στις Επιστήμες Αγωγής:

- Σε ποιο βαθμό ενδιαφέρονται για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής ενηλίκων;
- Σε ποιο βαθμό πράγματι συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα;
- Ποια θέματα τους ενδιαφέρουν ή τους απασχολούν περισσότερο;
- Για ποιο λόγο κυρίως συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα;
- Σε ποιο βαθμό αποτελούν κάποιοι παράγοντες (οικογενειακοί, επαγγελματικοί, υγείας, κ.α.) τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η παροχή συγκεκριμένων υπηρεσιών θα διευκόλυναν και θα ενθάρρυναν τη συμμετοχή τους (π.χ. μετάφραση-διερμηνεία, μεταφορά, οικονομικές διευκολύνσεις, διαμονή, διατροφή, κ.λπ.);

5.4 Μεθοδολογία της έρευνας και ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα στην πραγματικότητα είναι η διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων με στόχο την κατανόηση ενός φαινομένου (Leedy & Ormrod, 2001). Η έρευνα είναι μία συστηματική διαδικασία μέσα από την οποία ορίζεται ο σκοπός της, η διαχείριση των δεδομένων και η διάδοση των αποτελεσμάτων μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και με συγκεκριμένες αρχές και οδηγίες. Οι πιο συνήθεις μορφές έρευνας είναι η ποσοτική, η ποιοτική και η μεικτή μέθοδος. Σύμφωνα με τα στοιχεία που χρειάζεται να συλλεχθούν θα

καθοριστεί και ο τύπος. Η ποσοτική έρευνα επιλέγεται συνήθως για τη συλλογή δεδομένων με τη μορφή αριθμών. Η μέθοδος αυτή εμφανίστηκε γύρω στο 1250 μ.Χ. με στόχο την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και πλέον χρησιμοποιείται για τη νέα γνώση και την κατανόηση φαινομένων (Williams, 2007).

Η ποσοτική μεθοδολογία περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε η πληροφορία να μπορεί να ποσοτικοποιηθεί και να χρησιμοποιηθεί στατιστικά προκειμένου να υποστηριχθούν συγκεκριμένοι ισχυρισμοί (Creswell, 2003: 153). Επίσης, πρόκειται για μία μέθοδο η οποία βασίζεται σε προϋπάρχουσες θεωρίες. Ειδικότερα, ως μέθοδος επιλέγεται όταν στόχος είναι η μέτρηση της πραγματικότητας και η δημιουργία νοήματος με αντικειμενικά κριτήρια. Η ποσοτική έρευνα δίνει εξηγήσεις, φανερώνει ή επιβεβαιώνει σχέσεις μεταξύ μεταβλητών οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε γενίκευση και να συμβάλουν στην ανάπτυξη θεωρίας (Leedy & Ormrod, 2001).

Η ποσοτική έρευνα μπορεί να είναι περιγραφική, ερευνητική ή αιτιολογική. Η περιγραφική έρευνα είναι τυπική έρευνα, που εξετάζει μία κατάσταση, όπως είναι σε μία συγκεκριμένη στιγμή. Περιλαμβάνει συγκεκριμένους παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο και τη μελέτη της σχέσης μεταξύ συγκεκριμένων φαινομένων (Leedy & Ormrod, 2001). Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, περιγραφική και συλλέγει τις απόψεις των υποκειμένων μέσα από ερωτηματολόγιο.

Στα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας το συνήθως μεγάλο μέγεθος του δείγματος που κάνει τα αποτελέσματα γενικεύσιμα και η χρήση των στατιστικών μεθόδων που κάνουν την ανάλυση αξιόπιστη. Το γεγονός ότι δεν κατορθώνει πάντα να εξετάζει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας και αντίληψης, το ότι μπορεί να περιγράψει το μέγεθος ενός γεγονότος, αλλά όχι την αιτία και ότι μπορεί να δημιουργήσει λανθασμένα την εντύπωση ενός ομοιογενούς δείγματος, είναι μερικά από τα αρνητικά χαρακτηριστικά της (Lancaster University Management School, 2016).

Το πλαίσιο και οι αρχές που ακολουθούνται δείχνουν το δρόμο στους ερευνητές για το πώς να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν μία έρευνα, τι να περιλάβουν και πώς να ερμηνεύσουν τα δεδομένα (Williams, 2007). Ο ποσοτικός ερευνητικός σχεδιασμός ξεκινάει με την παράθεση ενός προβλήματος και τον σχηματισμό υποθέσεων, περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την ανάλυση των δεδομένων. Μέσα από έρευνα με διάφορα εργαλεία συλλέγονται δεδομένα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στατιστικά (Creswell, 2003).

Λόγω του πλεονεκτήματος του μεγάλου μεγέθους και της δυνατότητας εξαγωγής κάποιων συμπερασμάτων για το δείγμα που συμμετείχε, αλλά και λόγω της δυνατότητας που δίνεται να συλλεχθούν στοιχεία από ένα μεγάλο δείγμα γονέων, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα και η συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσιμα αποτελέσματα, αφενός επειδή το δείγμα είναι περιορισμένο και αφετέρου λόγω της συγκεκριμένης μεθόδου δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε.

Ως ερευνητικός σχεδιασμός εννοούνται τα ήδη έρευνας που «παρέχουν συγκεκριμένη κατεύθυνση για τις διαδικασίες» (Creswell, 2003). Ομοίως, για ορισμένους άλλους ερευνητές θεωρούνται στρατηγικές διερεύνησης των απόψεων ή αντιλήψεων μίας ομάδας ατόμων. Ο επιλεγμένος ερευνητικός σχεδιασμός που θεωρήθηκε κατάλληλος για τις ερευνητικές μας ερωτήσεις είναι η ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα είναι μία προσέγγιση που δοκιμάζει «αντικειμενικές θεωρίες εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ μεταβλητών» (Creswell, 2003). Ως μεταβλητή περιγράφεται οτιδήποτε μπορεί να μετρηθεί συνήθως σε όργανα και μπορεί να αναλυθεί μέσω στατιστικών διαδικασιών. Τα δύο ποσοτικά όργανα είναι κατά πρώτον οι πειραματικοί σχεδιασμοί και, κατά δεύτερον, οι μη πειραματικοί σχεδιασμοί. Οι μη πειραματικοί σχεδιασμοί παρέχουν μία περιγραφή, ποσοτική ή αριθμητική, των στάσεων, τάσεων ή απόψεων ενός πληθυσμού (Creswell, 2003). Στη δική μας περίπτωση πραγματοποιήθηκε ένας μη πειραματικός σχεδιασμός, με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των γονέων.

Η παρούσα έρευνα μπορεί επιπρόσθετα να χαρακτηριστεί ως περιγραφική έρευνα, Η περιγραφική έρευνα ασχολείται με το ποια είναι τα στοιχεία ενός φαινομένου και όχι το λόγο για τον οποίο είναι έτσι, ενώ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποκάλυψη της ύπαρξης και της έκτασης των μεταβλητών που μπορεί να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στη δράση και να παράσχει τη βάση καλά στοχευμένων παρεμβάσεων (De Vaus, 2002). Ομοίως, ο τρόπος με τον οποίο τα δεδομένα πρόκειται να αναλυθούν, εξαρτάται από αυτά, που επιθυμεί ο ερευνητής/τρια, δηλαδή τον αριθμό των μεταβλητών. Δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα γίνεται εστίαση στα χαρακτηριστικά μιας μεταβλητής (δηλ. γενική γνώση/στάση του δείγματος σε ένα ειδικό θέμα) ή δύο μεταβλητές ταυτόχρονα (το φύλλο), θα αξιοποιηθούν τόσο μονομεταβλητές, όσο και πολυμεταβλητές μέθοδοι. Σύμφωνα με τον De Vaus (2014), στόχος της πολυμεταβλητής ανάλυσης είναι να ελεγχθεί εάν σχετίζονται δύο μεταβλητές.

5.5 Το μεθοδολογικό εργαλείο

Σύμφωνα με τον Creswell (2003), οι ερευνητές συλλέγουν δεδομένα με βάση ένα όργανο ή εργαλείο, ή συλλέγουν πληροφορίες μέσω μιας λίστας ελέγχου. Το πιο συνηθισμένο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τον De Vaus (2002, 2014). Στην παρούσα έρευνα, ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Οι Gall, Gall και Borg (2007) υποστηρίζουν επίσης ότι ένα ερωτηματολόγιο έχει δυο βασικά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τις συνεντεύξεις. Πρώτον, το χαμηλό κόστος της δειγματοληψίας για να καλύψουμε το εύρος μίας γεωγραφικής περιοχής, και δεύτερον, δεν αφιερώνουμε πολύ χρόνο στη συλλογή δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας (το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα), για τη συλλογή δεδομένων περιλαμβάνει ερωτήματα που προορίζονται να δώσουν τις απαραίτητες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και να εξυπηρετήσουν τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της (Robson, 2010). Η αξία του εν λόγω στατιστικού-μεθοδολογικού εργαλείου έγκειται στο ότι δεν απαιτεί, ούτε προϋποθέτει την παρουσία του ερευνητή/τριας κατά τη διαδικασία συμπλήρωσής του, αλλά κυρίως οφείλεται στο ότι διευκολύνει τη διενέργεια στατιστικής ανάλυσης των μετρήσιμων ερευνητικών ευρημάτων (Cohen et al., 2007). Το εργαλείο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των γονέων, εκπαιδευτικών ή μη, για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη: α. τη συλλογή των απόψεων των γονέων για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας, και β. τη μελέτη των αναγκών, των κινήτρων και των εμποδίων για τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν στις Επιστήμες Αγωγής. Συνολικά, μαζί και με την ενότητα για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε 23 ερωτήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη σελίδα του χορηγούμενου ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα που ενημερώνει τους συμμετέχοντες για την αναγκαιότητα διενέργειας της έρευνας, για τους σκοπούς που εξυπηρετεί, για τον τρόπο συμπλήρωσής του, καθώς επίσης τους πληροφορεί για την τήρηση της ανωνυμίας τους και τους παρέχει εγγυήσεις για την εμπιστευτικότητα τη διαδικασίας. Τέλος, κλείνει με την έκφραση της

εκτίμησης και των ευχαριστιών της ερευνήτριας για την παρεχόμενη βοήθεια και συμβολή των συμμετεχόντων στην υλοποίηση της έρευνας. Στη δεύτερη σελίδα εντοπίζονται επτά (7) ερωτήματα που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων και αντιστοιχούν σε κατηγορικές μεταβλητές που σχετίζονται με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τον τόπο διαμονής και καταγωγής, την ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο σπουδών, αλλά και το ρόλο τους ως γονείς ή γονείς εκπαιδευτικοί.

Μετά τις ερωτήσεις δημογραφικού τύπου, οι οποίες συνθέτουν την πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, στις επόμενες 2 σελίδες ακολουθούν έντεκα (11) ερωτήσεις στη δεύτερη ενότητα, η οποία αποτελεί και το πρώτο μέρος της έρευνας και αφορά τις απόψεις των γονέων για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην εκπαίδευση της κοινωνίας. Η ενότητα αυτή αποτελείται από ερωτήματα κλειστού τύπου, για την απάντηση των οποίων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Lickert ή Αθροιστικής Βαθμολόγησης τεσσάρων βαθμίδων. Σε αυτή, οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μεταξύ των επιλογών «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό», «Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό» και «Συμφωνώ απόλυτα». Η εν λόγω κλίμακα είναι ιδιαίτερα αξιόπιστη και εύχρηστη, καθώς δίνει αρκετές εναλλακτικές και διευκολύνει τη μέτρηση των στάσεων του δείγματος (Βρυωνίδης και συν., 2014).

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου υπάρχουν τα ερωτήματα 12-17 που απαντούν στα έξι (6) ερωτήματα του β' μέρους της έρευνας, τα οποία είναι και αυτά κλειστού τύπου. Με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις διερευνώνται οι ανάγκες, τα κίνητρα και τα εμπόδια για τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν την Παιδαγωγική. Τα δύο πρώτα ερωτήματα απαντώνται βάσει της κλίμακας Lickert με επιλογές «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό», «Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό» ή «Συμφωνώ απόλυτα». Το δέκατο τέταρτο ερώτημα περιλαμβάνει έξι (6) προτάσεις, στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα στις απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν με τον ίδιο τρόπο στο δέκατο έκτο ερώτημα, το οποίο αποτελείται από τέσσερις (4) προτάσεις, όπως και στο ερώτημα 17, το οποίο περιλαμβάνει έξι (6) προτάσεις. Στο δέκατο πέμπτο ερώτημα οι επιλογές διαβαθμίζονται ως «Ποτέ», «Σπάνια», «Συχνά» και «Πάντα».

Η ερευνήτρια, έχοντας ως θεωρητικό πλαίσιο παρόμοια ερωτηματολόγια από παρόμοιες ερευνητικές μελέτες τόσο στην εγχώρια, όσο και στη διεθνή

βιβλιογραφία, σύνταξε το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο με τέτοιο τρόπο, ώστε να παράγει όσο το δυνατό πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

5.6 Η διαδικασία της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2022 και συγκεκριμένα, μέσα στο διάστημα από τις 11/04/2022 έως τις 30/07/2022. Πρώτη προτεραιότητα ήταν η σύνταξη ενός ερωτηματολογίου που θα προκαλεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, έτσι ώστε οι απαντήσεις που θα δίδονταν να μην είναι απλώς διεκπεραιωτικές, αλλά να αποτυπώνουν τις πραγματικές θέσεις και να αποδίδουν ρεαλιστικά τις αντιλήψεις των γονέων. Για το λόγο αυτό, μετά τον αρχικό σχεδιασμό, έγιναν πολλές αλλαγές και εν τέλει δοκιμάστηκε και σε δύο πιλοτικές χορηγήσεις, σε έναν μικρότερο αριθμό υποκειμένων.

Η πιλοτικές αυτές δοκιμές έλαβαν χώρα για τον έλεγχο της ποιότητας, της σειράς των ερωτήσεων και των απαντήσεων, καθώς και του αναγκαίου χρόνου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες. Παράλληλα, μέσω των δοκιμών αξιολογήθηκε η αρτιότητα της δομής του ερωτηματολογίου και κατά κάποιον τρόπο εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του (Bell, 1997; Cohen at al., 2007). Μετά την πρώτη δοκιμή, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν σημαντικά ασαφή σημεία που να δυσκολεύουν τους ερωτώμενους, ενώ ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωσή του δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά. Στη δεύτερη δοκιμή, η οποία έλαβε χώρα σε λίγο μεγαλύτερο αριθμό υποκειμένων, έγινε αντιληπτή μία δυσκολία επεξεργασίας των αποτελεσμάτων, η οποία οφειλόταν στη μορφή των ερωτήσεων. Αφού το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο ελέγχθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή, έγιναν οι απαραίτητες παρεμβάσεις, εγκρίθηκε και τέθηκε στην υπηρεσία της ερευνήτριας για την ολοκλήρωση και του επόμενου σταδίου της έρευνας. Αξίζει να επισημανθεί, ότι κανένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε στο πλαίσιο των δοκιμαστικών δεν συμπεριλαμβάνεται στο τελικό δείγμα (Creswell, 2003).

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε τόσο σε ηλεκτρονική, όσο και σε έντυπη μορφή, μέσω προσωπικών διευθύνσεων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και της προσωπικής επαφής με τον εκάστοτε συμμετέχοντα. Αυτός ο τρόπος διανομής των ερωτηματολογίων επιλέχθηκε, καθώς στόχος ήταν και η δημιουργία μίας θετικής εντύπωσης για το ερευνητικό εργαλείο, ώστε οι απαντήσεις που θα δοθούν να είναι πιο

ρεαλιστικές. Με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, είτε σε έντυπη μορφή είτε με την αποστολή του σε μορφή συνδέσμου, διασαφηνιζόταν ο σκοπός της έρευνας, ο χρόνος της, αλλά και η αναγκαιότητα της υπεύθυνης συμπλήρωσής του εντός ενός εύλογου χρονικού διαστήματος. Ως προς τον τρόπο και τον χρόνο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, αν και παρατηρήθηκαν διαφορές, σε γενικές γραμμές δεν υπήρξαν καθυστερήσεις ή προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας η ερευνήτρια ενημέρωνε τους συμμετέχοντες, ότι τα πορίσματα της έρευνας θα μπορούσαν να γνωστοποιηθούν σε όσους ενδιαφέρονταν, μόλις αυτά θα ήταν έτοιμα προς δημοσιοποίηση. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο δείγμα που παρουσιάζεται στην εν λόγω ερευνητική εργασία, χρησιμοποιήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, καθώς όλα επιστράφηκαν συμπληρωμένα στην ολότητά τους και με ορθό τρόπο. Φαίνεται λοιπόν, ότι όλοι οι γονείς, είτε από τον κλάδο της εκπαίδευσης είτε όχι, έδειξαν μεγάλη προθυμία να συμβάλλουν στην έρευνα, προβαίνοντας άμεσα, γρήγορα και αποτελεσματικά στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τους.

5.7 Το δείγμα της έρευνας

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθείται στην παρούσα εργασία είναι ποσοτική και βασίζεται στη συμμετοχή των ερωτώμενων. Η αποτελεσματικότητα της έρευνας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των απαντήσεων, από την αξιοπιστία των συμμετεχόντων, τη διάθεσή τους να συμμετέχουν στη διαδικασία και από την πεποίθησή τους, όσον αφορά στην σημασία της. Για τη συλλογή όσο το δυνατόν καλύτερου δείγματος, είναι σημαντικό η επιλογή των συμμετεχόντων από έναν πληθυσμό να είναι πραγματικά τυχαία και όλοι να έχουν την ίδια ευκαιρία να συνδράμουν σε αυτό. Μόνο υπό αυτή την προϋπόθεση μπορούμε να πούμε ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό και μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένα αποτελέσματα. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, μπορούμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα, τα οποία βέβαια σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευτούν (Παπαγεωργίου, 2015).

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, γίνεται σαφές ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων σε κάποιες περιπτώσεις διαφοροποιούνται. Για το λόγο αυτό, κρίνεται πάρα πολύ σημαντικό να ελεγχθεί, αν και κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στις δηλώσεις τους σε

σχέση με διάφορα δημογραφικά και άλλα στοιχεία. Στη συνέχεια, αποκτά ενδιαφέρον η ερμηνεία και η προσπάθεια κατανόησης των στοιχείων εκείνων στα οποία και εντοπίζονται σημαντικές διαφορές, προκειμένου να εμπλουτιστεί η γενικότερη συζήτηση όσον αφορά στην άποψη των γονέων για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα συνεισφέρουν ίσως σε κάποιο βαθμό, σε συνδυασμό βέβαια και με άλλες διαπιστώσεις παρόμοιων ερευνητικών προσπαθειών στη μελέτη και το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού πλαισίου υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (γονέων και εκπαιδευτικών), με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση ελεύθερων και κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων που θα συμβάλλουν στην ανοικοδόμηση της κοινωνίας. Οι τιμές των μεταβλητών που μας ενδιαφέρουν ερευνητικά εξετάζονται σε σχέση με καθένα από τα υπόλοιπα ερωτήματα του ερωτηματολογίου προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι για λόγους οικονομίας παρουσιάζονται μόνο οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, το δείγμα που επιλέχθηκε για τη διενέργεια της ποσοτικής έρευνας είναι τυχαίο από τη μία, αλλά αφορά αποκλειστικά σε γονείς, εκπαιδευτικούς ή μη. Σε γενικές γραμμές έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να εξασφαλιστεί ένα μεγάλο εύρος ως προς τις μεταβλητές, ανάλογα πάντα με τις υφιστάμενες συνθήκες, όπως:

- το φύλο
- την ηλικία
- το μορφωτικό επίπεδο
- το ρόλο του συμμετέχοντα (εκπαιδευτικός ή μη)
- ο τόπος καταγωγής
- ο τόπος διαμονής
- η οικογενειακή κατάσταση

Σύμφωνα με το δειγματοληπτικό σχέδιο, η συγκεκριμένη έρευνα ακολουθεί δείγμα μη-πιθανότητας. Στο μη-πιθανολογικό δείγμα, η επιλογή για συμμετοχή γίνεται βάση κριτηρίων, όπως η ευκολία, η ευκολία πρόσβασης στο δείγμα, η διαθεσιμότητα ή ο διαθέσιμος χρόνος για τη συλλογή. Στο δείγμα ευκολίας οι μονάδες (συμμετέχοντες) επιλέγονται βάση ευκολίας και δε στοχεύουν στην αντιπροσώπευση όλου του πληθυσμού, καθώς δεν είναι τυχαίες. Όπως και σε όλα τα δείγματα μη-πιθανότητας, το δείγμα δεν είναι

αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν (Παπαγεωργίου, 2015).

Το βολικό δείγμα χρησιμοποιείται τόσο στην ποσοτική, όσο και στην ποιοτική έρευνα. Συνήθως επιλέγεται, γιατί είναι πιο άμεσο στον ερευνητή και υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα συμμετοχής στην έρευνα. Έτσι, το σύνολο του πληθυσμού με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δεν έχει την ίδια πιθανότητα να συμμετέχει στην έρευνα, με αποτέλεσμα τα αποτελέσματα της έρευνας να μην είναι πάντα γενικεύσιμα στον συγκεκριμένο πληθυσμό.

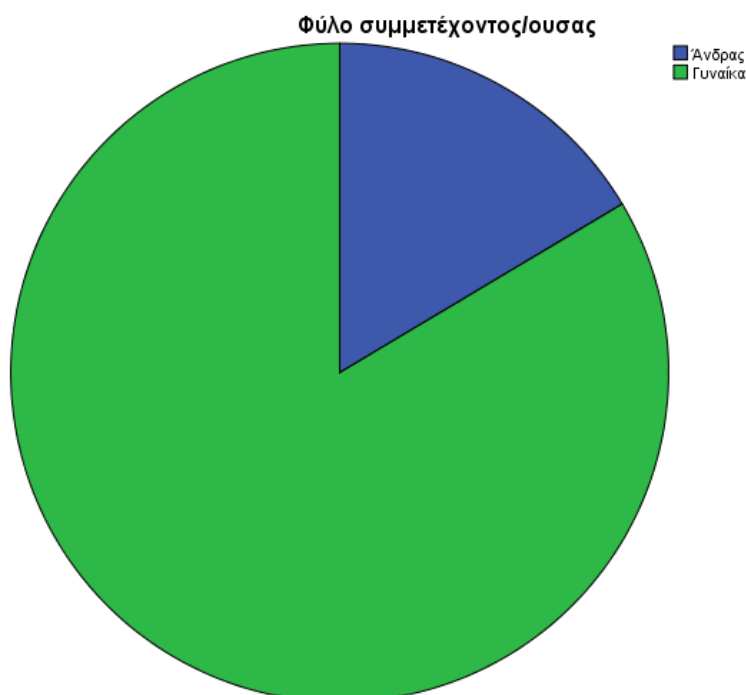
Το δείγμα της έρευνας είναι 225 γονείς, τόσο από τον χώρο της εκπαίδευσης, όσο και μη. Από αυτούς/ές, οι 37 (ποσοστό 16,4%) ήταν άνδρες και οι 188 (ποσοστό 83,6%) ήταν γυναίκες.

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
ΑΝΔΡΑΣ	37	16,4
ΓΥΝΑΙΚΑ	188	83,6
TOTAL	225	100

Οι παραπάνω συχνότητες αποδίδονται και στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί. Σε αυτό φαίνεται και σχηματικά η πλειοψηφία των γυναικών στο σύνολο του δείγματος.

Γράφημα 1: Απεικόνιση δείγματος σύμφωνα με το φύλο



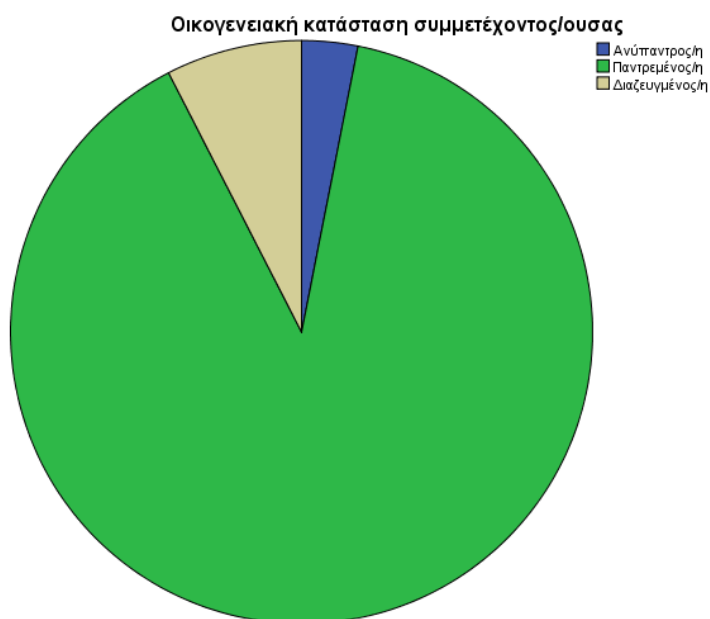
Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, 7 συμμετέχοντες σημείωσαν την επιλογή «Ανύπαντρος/η», σε ποσοστό 3,1%, ενώ 201 και σε ποσοστό 89,3% δήλωσαν ότι είναι παντρεμένοι. Τέλος, 17 από τους ερωτώμενους έδωσαν την απάντηση «Διαζευγμένος/η», σε ποσοστό 7,6%.

Πίνακας 2: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το ρόλο

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	%
ΑΝΥΠΑΝΤΡΟΣ/Η	7	3,1
ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΟΣ/Η	201	89,3
ΔΙΑΖΕΥΓΜΑΝΟΣ/Η	17	7,6
TOTAL	225	100

Οι ανωτέρω συχνότητες αποδίδονται σχηματικά στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί. Σε αυτό είναι έκδηλη η πλειοψηφία των παντρεμένων συμμετεχόντων, όπως και το σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό των ανύπαντρων γονέων.

Γράφημα 2: Απεικόνιση δείγματος σύμφωνα με την οικογενειακή κατάσταση



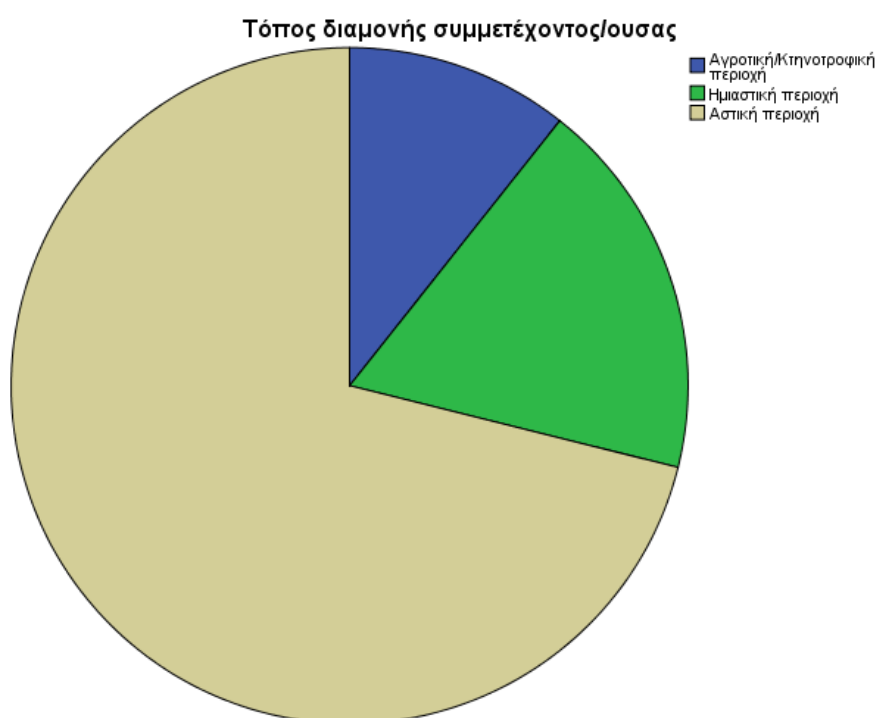
Όσον αφορά τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων, 24 από αυτούς, δηλαδή σε ποσοστό 10,7%, ζουν σε αγροτικές/κτηνοτροφικές περιοχές, ενώ 41 ερωτώμενοι διαμένουν σε ημιαστικές περιοχές, σε ποσοστό 18,2%. Η πλειοψηφία του δείγματος, διαμορφώθηκε από 160 ερωτώμενους, οι οποίοι απάντησαν ότι ζουν σε κάποια αστική περιοχή, σε ποσοστό 71,1%.

Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τον τόπο διαμονής

ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ	N	%
ΑΓΡΟΤΙΚΗ/ΚΤΗΝΟΤΡΟΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	24	10,7
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	41	18,2
ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	160	71,1
TOTAL	225	100

Στο γράφημα που ακολουθεί, οι τιμές του παραπάνω πίνακα αποδίδονται και σχηματικά. Σε αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος διαμένει σε αστικά κέντρα, ενώ το ποσοστό των συμμετεχόντων που ζουν σε ημιαστικές περιοχές είναι σχεδόν διπλάσιο από εκείνο των κατοίκων αγροτικών ή κτηνοτροφικών περιοχών.

Γράφημα 3: Απεικόνιση δείγματος σύμφωνα με τον τόπο διαμονής



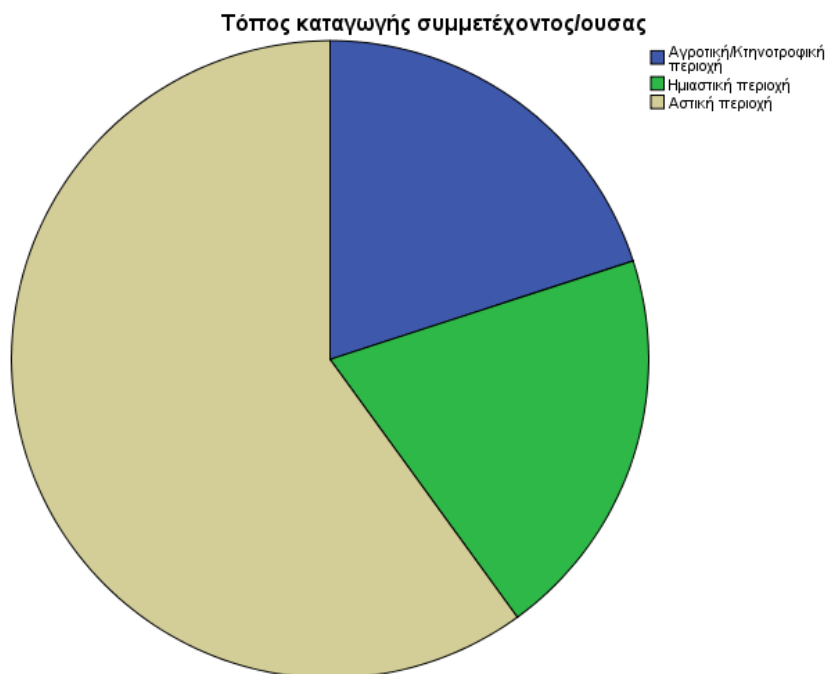
Αναφορικά με τον τόπο καταγωγής των συμμετεχόντων, όπως μπορεί κανείς να δει και στον πίνακα που ακολουθεί, 45 ερωτώμενοι, σε ποσοστό 20%, απάντησαν ότι κατάγονται από αγροτικές ή κτηνοτροφικές περιοχές, ενώ ίδιες τιμές φαίνεται να καταγράφονται και για το πλήθος του δείγματος που προέρχεται από ημιαστικές περιοχές. Η πλειοψηφία, δηλαδή 135 ερωτώμενοι φαίνεται και πάλι να έχει καταγωγή από αστικά κέντρα, σε ποσοστό 60%.

Πίνακας 4: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τον τόπο καταγωγής

ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ	N	%
ΑΓΡΟΤΙΚΗ/ΚΤΗΝΟΤΡΟΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	45	20
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	45	20
ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	135	60
TOTAL	225	100

Παρακάτω, στο γράφημα που ακολουθεί οι τιμές του παραπάνω πίνακα απεικονίζονται και σχηματικά. Σε αυτό είναι έκδηλη η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που κατάγονται από αστικές περιοχές. Επιπλέον, μπορεί κανείς να διακρίνει, ότι το πλήθος των συμμετεχόντων που κατάγονται από αγροτικές ή κτηνοτροφικές περιοχές είναι ίσο με αυτό εκείνων που κατάγονται από ημιαστικές περιοχές.

Γράφημα 4: Απεικόνιση δείγματος σύμφωνα με τον τόπο καταγωγής



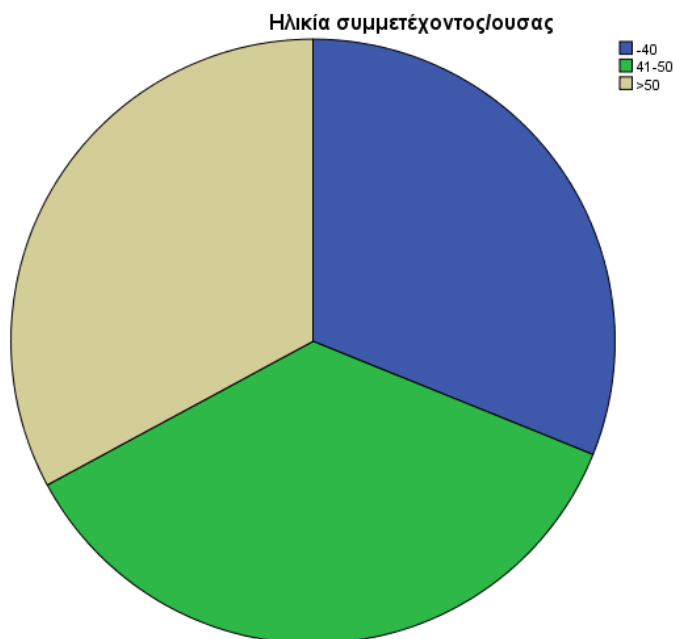
Ως προς την ηλικιακή ομάδα, 70 συμμετέχοντες απάντησαν ότι ανήκουν στην ομάδα κάτω των 40 ετών, σε ποσοστό 31,1%. Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή 81 συμμετέχοντες, συγκεντρώνεται γύρω από την ηλικιακή περιοχή 41-50 ετών, σε ποσοστό 36%, ενώ στην ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών δήλωσαν ότι ανήκουν 74 ερωτώμενοι, διαμορφώνοντας το ποσοστό του 32,9%.

Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	N	%
<40	70	31,1
41-50	81	36
>50	74	32,9
TOTAL	225	100

Στο γράφημα που ακολουθεί, οι τιμές του παραπάνω πίνακα αποδίδονται και σχηματικά. Σε αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι υπάρχει μία σχετικά ομοιόμορφη κατανομή του δείγματος μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων.

Γράφημα 5: Απεικόνιση δείγματος σύμφωνα με την ηλικιακή ομάδα



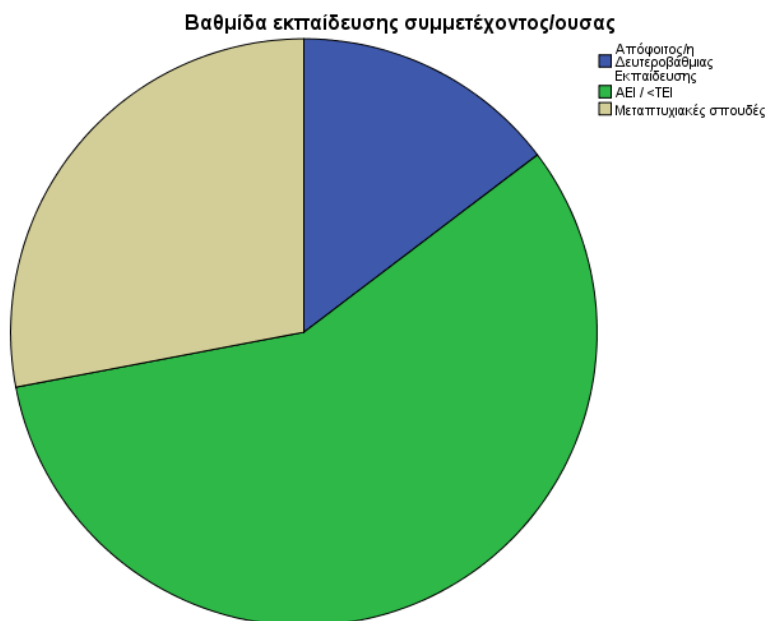
Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, όπως μπορεί κανείς να δει και στον πίνακα που ακολουθεί, 33 ερωτώμενοι, σε ποσοστό 14,7%, απάντησαν ότι είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία, δηλαδή 129 συμμετέχοντες, φαίνεται ότι έχουν τελειώσει κάποια σχολή Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., σε ποσοστό 57,3%. Ακόμη, αρκετοί φαίνεται να είναι και εκείνοι που δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι κάποιου Μεταπτυχιακού. Πρόκειται για 63 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 28%.

Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	N	%
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ	33	14,7
Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι.	129	57,3
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	63	28
TOTAL	225	100

Στο γράφημα που ακολουθεί, οι τιμές του παραπάνω πίνακα αποδίδονται και σχηματικά. Σε αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι απόφοιτοι κάπου Ανώτατου ή Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, ενώ το ποσοστό των συμμετεχόντων που έχουν προχωρήσει και σε μεταπτυχιακές σπουδές, είναι σχεδόν διπλάσιο από εκείνο όσων δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Γράφημα 6: Απεικόνιση δείγματος σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης



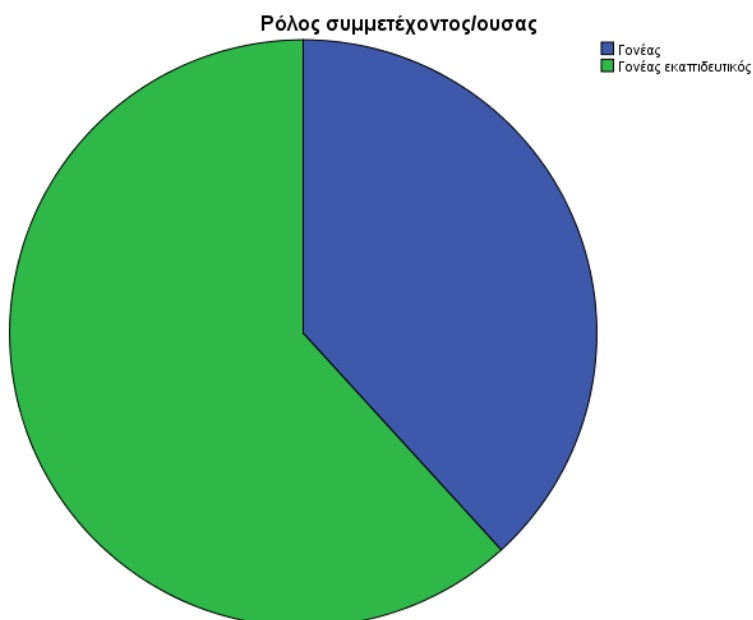
Ως προς το ρόλο των συμμετεχόντων της έρευνας, το 61,8% ήταν γονείς που δεν ανήκουν στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ το 38,2% ήταν γονείς εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 7: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το ρόλο

ΡΟΛΟΣ	N	%
ΓΟΝΕΑΣ	86	38,2
ΓΟΝΕΑΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ	139	61,8
TOTAL	225	100

Οι ανωτέρω συχνότητες αποδίδονται σχηματικά στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί. Σε αυτό είναι έκδηλη η πλειοψηφία των γονέων που προέρχονται από τον κλάδο της εκπαίδευσης.

Γράφημα 7: Απεικόνιση δείγματος σύμφωνα με το ρόλο



5.8 Περιορισμοί της έρευνας

Στα θετικά της έρευνας συγκαταλέγεται το ότι, δεδομένων των συνθηκών διεξαγωγής της στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, περιλαμβάνει ένα σημαντικό τμήμα του δείγματος και συγκεντρώνει δεδομένα, που αξιοποιήθηκαν με την εφαρμογή αξιόπιστων στατιστικών μεθόδων. Το γεγονός ότι, σε γενικές γραμμές, τα δημογραφικά στοιχεία και οι απόψεις των γονέων ταιριάζουν με εκείνα άλλων ερευνών που ενεργήθηκαν τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, είναι ενδεικτικό της ορθότητας του σχεδιασμού και της εκτέλεσης της έρευνας.

Ωστόσο, η ποσοτική έρευνα δεν μπορεί να εκλαμβάνεται ως αναμφισβήτητη αξιόπιστη, καθώς αδυνατεί σε πολλές περιπτώσεις να ξετάξει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας και αντίληψης (Lancaster University Management School, 2016). Επιπλέον, στο πλαίσιο της διενέργειας της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε δείγμα μη πιθανότητας, απροσδιόριστης δηλαδή πιθανότητας, καθώς θεωρείται πιο άμεσο στον ερευνητή και συγκεντρώνει τις περισσότερες πιθανότητες το δείγμα να συμμετέχει στην έρευνα. Υπό αυτό το θεωρητικό πρίσμα, όλος ο πληθυσμός που διαθέτει τα ίδια ή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δε συγκεντρώνει τις ίδιες πιθανότητες να συμμετέχει στην έρευνα, με αποτέλεσμα τα ευρήματα της έρευνας να μη μπορούν να γενικευτούν (Suen, Huang Lee, 2014). Εκτός από τον παραπάνω περιορισμό, ο βαθμός υπευθυνότητας από την πλευρά των συμμετεχόντων κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς επίσης οι συνθήκες, ο τόπος και ο χρόνος που αυτή λαμβάνει χώρα, είναι επίσης παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την ποιότητα και την πορεία της έρευνας.

5.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η αξιοπιστία της ποσοτικής έρευνας έγκειται στην ακρίβεια και τη συνέπεια των αποτελεσμάτων της. Μία ποσοτική έρευνα είναι συνεπής, όταν τα ευρήματα και τα αποτελέσματά της συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με εκείνα των ερευνών, που έχουν διεξαχθεί προγενέστερα, με παρόμοια μεθοδολογία, με παρόμοιο ερευνητικό και στατιστικό εργαλείο και με παρόμοιο δείγμα (Cohen και συνεργάτες, 2007). Παράλληλα, μία ποσοτική έρευνα είναι ακριβής όταν τα αποτελέσματά της είναι τα ίδια, κάθε φορά που επαναλαμβάνεται με τις ίδιες προϋποθέσεις, τις ίδιες συνθήκες και τους ίδιους στόχους. Επιπρόσθετα, μία

ποσοτική έρευνα είναι έγκυρη, όταν τα συλλεγόμενα ερευνητικά δεδομένα της συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα ζητήματα της έρευνας που τίθενται υπό εξέταση.

Όσον αφορά στο κομμάτι της εγκυρότητας της έρευνας, αυτή διασφαλίστηκε με την πραγματοποίηση των πιλοτικών ελέγχων και δοκιμών του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια. Μέσω της δοκιμαστικής αυτής διαδικασίας, εκφράστηκαν γνώμες και έγιναν παρατηρήσεις από ειδικούς ή μη συμμετέχοντες και εμπλεκόμενους, οι οποίες λήφθηκαν υπόψη κατά τον τελικό σχεδιασμό και την επιλογή των ερωτήσεων. Το ζήτημα της εύστοχης επιλογής ερωτημάτων υπήρξε από την αρχή της εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής μελέτης καίριο και σημαίνον, καθώς μία από τις βασικές προθέσεις της ερευνήτριας ήταν η ταυτόχρονη κάλυψη όλων των πτυχών και των εκφάνσεων της προβληματικής της έρευνας από τη μια, και η αποφυγή κάθε περίπτωσης πρόκλησης δυσφορίας ή σύγχυσης στους ερωτώμενους/ες από την άλλη.

Αυξητικά ως προς την εγκυρότητα και θετικά ως προς την αξιοπιστία της έρευνας λειτούργησε η αρτιότητα των οδηγιών, που δόθηκαν από την ερευνήτρια κατά το διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων, καθώς επίσης και οι εγγυήσεις που δόθηκαν για την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους. Παράλληλα, η αξιοποίηση του κατάλληλου, σύγχρονου και ακριβούς στατιστικού εργαλείου SPSS, ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς παρέχει την ασφάλεια ότι η επεξεργασία των δεδομένων και των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, γίνονται σωστά. Ανασταλτικά ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, επιδρά κυρίως ο περιορισμένος χρόνος που έχει στη διάθεσή της η ερευνήτρια για την ολοκλήρωσή της.

5.10 Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διενέργεια της έρευνας τέθηκαν σε επεξεργασία μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Για τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων αξιοποιήθηκε η 23^η έκδοση του προγράμματος, το οποίο αξιολογείται ως το πλέον κατάλληλο, έγκυρο και αποτελεσματικό στατιστικό εργαλείο για την κάλυψη των κοινωνικών, των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών ερευνών. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι για το σύνολο των μεταβλητών της έρευνας, ακολουθήθηκαν από την ερευνήτρια τα στάδια της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Στο πρώτο στάδιο, δηλαδή της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, για τις ονοματικές μεταβλητές παρατίθενται πίνακες με τις συχνότητες και τα ποσοστά. Όσον αφορά στις ποσοτικές και τις διαβαθμιστηκές μεταβλητές παρουσιάζονται εκτός αυτών, ο μέσος όρος (Μ.Ο.) ως δείκτης μέτρησης της κεντρικής τάσης των δηλώσεων των ερωτώμενων και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) ως δείκτης μέτρησης της διασποράς των τιμών.

Σε όσες περιπτώσεις κρίθηκε σκόπιμο και επιβεβλημένο να διενεργηθούν περαιτέρω έλεγχοι μεταξύ μιας ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής και μιας διαβαθμιστικής μεταβλητής (κλίμακα Lickert), πραγματοποιήθηκε αρχικά έλεγχος κανονικότητας του συνόλου των τιμών της Lickert με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν οι τιμές των μεταβλητών αυτών ακολουθούν κανονική κατανομή και κατ' επέκταση να αξιολογηθεί, αν πρέπει να αξιοποιηθεί κάποιο παραμετρικό ή μη παραμετρικό τεστ. Στην παρούσα έρευνα, τα ευρήματα και τα δεδομένα κατέδειξαν ότι δεν εξασφαλίζονται για το σύνολο των μεταβλητών οι προϋποθέσεις κανονικότητας, συνεπώς χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, για τις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή αφορά σε περισσότερες των δύο κατηγοριών (π.χ. το φύλλο). Κατά τη διεξαγωγή των στατιστικών ελέγχων, το επίπεδο σημαντικότητας ήταν $p=,05$.

Παρακάτω, παρατίθενται και παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά ερευνητικά αποτελέσματα. Για την καλύτερη κατανόησή τους από την πλευρά του αναγνώστη, η ερευνήτρια ακολουθεί την ίδια σειρά, με την οποία εμφανίζονται τα ερωτήματα και στο χορηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, ακολουθεί η επαγωγική στατιστική ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, με την οποία θα ολοκληρωθεί το κεφάλαιο που αφορά στα Αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 6ο: Αποτελέσματα της έρευνας

6.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης

Β' μέρος του ερωτηματολογίου

Με την πρώτη πρόταση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου εξετάζονται οι απόψεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τον φορέα που παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στη βελτίωση της κοινωνίας. Οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια, ή την επιλογή «Και των δύο». Έτσι, 21 συμμετέχοντες σε ποσοστό 9,3% φαίνεται ότι πιστεύουν πως ο κοινωνικός μετασχηματισμός προέρχεται κατά κύριο λόγο από το έργο του σχολείου, ενώ 26 συμμετέχοντες πιστεύουν στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, σε ποσοστό 11,6%. Ωστόσο, η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να ενστερνίζεται την άποψη ότι η οικογένεια διαδραματίζει τον πιο καθοριστικό ρόλο, καθώς 178 από τους γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, επέλεξαν την επιλογή «Οικογένεια» σε ποσοστό 79,1%. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 8) παρατίθενται όλα τα δεδομένα που περιγράφηκαν παραπάνω.

Πίνακας 8: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τον φορέα που παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στη βελτίωση της κοινωνίας.

ΦΟΡΕΙΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Σχολείο		Οικογένεια		Και των δύο	
	N	%	N	%	N	%
q8 Για τη βελτίωση της κοινωνίας καθοριστικό ρόλο παίζει η διαπαιδαγώγηση του παιδιού στο πλαίσιο...	21	9,3	178	79,1	26	11,6

Στην δεύτερη πρόταση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, διερευνούμε τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της δια βίου μάθησης στη βελτίωση της κοινωνίας. Μέσα από πιθανές απαντήσεις που έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν είναι «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό», «Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό», «Συμφωνώ απόλυτα».

Αρχικά, εξετάζεται ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων στο γεγονός ότι είναι σημαντικό για ένα άτομο να συνεχίζει να μαθαίνει και να

εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Συγκεκριμένα, ένας/μία ερωτώμενος/η διαφωνεί απόλυτα με αυτή τη θέση, σε ποσοστό 0,4% και πέντε από αυτούς, σε ποσοστό 2,2% δήλωσαν ότι διαφωνούν σε κάποιο βαθμό. Σε κάποιο βαθμό φαίνεται ότι συμφωνούν 22 από το σύνολο των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 9,8%, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος (197 ερωτώμενοι/ες, σε ποσοστό 87,6%) συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση αυτή. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,84).

Στη συνέχεια εξετάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με την πρόταση, ότι η δια βίου μάθηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή, δύο από τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα, σε ποσοστό 0,9% και τρεις φαίνεται ότι διαφωνούν εν μέρει, σε ποσοστό 1,3%. Εν μέρει φαίνεται να συμφωνούν 46 ερωτώμενοι/ες, σε ποσοστό 20,4%, ενώ 174 και σε ποσοστό 77,3% δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,74).

Ακολούθως μας ενδιέφερε η άποψη γονέων και εκπαιδευτικών για τη συμβολή της διαπαιδαγώγησης των νέων στη βελτίωση της κοινωνίας. Από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, ένας/μία σε ποσοστό 0,4% πιστεύει ότι η διαπαιδαγώγηση των νέων δεν συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνίας, ενώ τρία άτομα συμφωνούν σε κάποιο βαθμό με τη θέση αυτή. Από τους υπόλοιπους, 204 ερωτώμενοι/ες πιστεύουν στην αντίθετη άποψη σε ποσοστό 90,7% και οι 17, σε ποσοστό 7,6%, συμφωνούν εν μέρει. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,88).

Εν συνεχεία, ερευνάται η αναπαραγωγή μεθόδων και πρακτικών από τις προηγούμενες γενιές γονέων, θέλοντας να παρατηρήσουμε κατά πόσο αυτές επηρεάζουν τη διαπαιδαγώγηση και ανάπτυξη των παιδιών στη σύγχρονη εποχή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας βλέπουμε ότι 12 από τους συμμετέχοντες/ουσες και σε ποσοστό 5,3% διαφωνούν απόλυτα με την θέση, ότι με τα παιδιά τους ακολουθούν μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης που συγκρατούν από τους δικούς τους γονείς και δασκάλους, ενώ σε κάποιο βαθμό διαφωνούν με αυτή την πρόταση 65 από τους ερωτώμενους/ες, σε ποσοστό 28,9%. Σε κάποιο βαθμό συμφωνούν 121 άτομα του δείγματος σε ποσοστό 53,8%, ενώ οι 27 συμφωνούν απόλυτα, διαμορφώνοντας το ποσοστό του 12%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,72).

Έχοντας εξετάσει, λοιπόν, το κατά πόσο ανακυκλώνονται οι γνώσεις από τις προηγούμενες γενιές, προχωρήσαμε στην εξέταση της χρήσης νέων και εναλλακτικών μεθόδων διαπαιδαγώγησης των νέων. Στη θέση «Χρησιμοποιώ εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης», διαφωνούν απόλυτα

τρεις από τους συμμετέχοντες/ουσες, σε ποσοστό 1,3%, οι 25, σε ποσοστό 11,1% διαφωνούν εν μέρει, οι 110 και σε ποσοστό 48,9% πιστεύουν ότι σε κάποιο βαθμό χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές, ενώ από το σύνολο του δείγματος, 87 άτομα, συμφωνούν απόλυτα με την αρχική πρόταση, σε ποσοστό 38,7%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,25).

Μετέπειτα εξετάζεται η συμφωνία ή διαφωνία των ερωτώμενων με το γεγονός ότι οι δικές τους στάσεις και καθημερινές συνήθειες επηρεάζουν τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών τους. Ένας/μία από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 0,4% δήλωσε απόλυτη διαφωνία με την παραπάνω θέση, ενώ τέσσερις άλλοι, σε ποσοστό 1,8%, απάντησαν ότι διαφωνούν, σε κάποιο βαθμό. Το 26,2% του δείγματος, δηλαδή 59 άτομα, δήλωσαν ότι συμφωνούν σε κάποιο βαθμό, ενώ με απόλυτη συμφωνία απάντησαν 161 ερωτώμενοι/ες, σε ποσοστό 71,6%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,69).

Επακόλουθα, μελετώντας την άποψη των γονέων και εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σχετικά με την επιρροή του χαρακτήρα των παιδιών του, τόσο από τα λεκτικά, αλλά και τα μη λεκτικά ερεθίσματα που δέχονται από τους ίδιους, τρία άτομα από το σύνολο του δείγματος, δηλαδή το 1,3%, δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν πως η δική τους στάση και τα λεγόμενά τους επηρεάζουν το χαρακτήρα των παιδιών τους, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι σε αυτό, συμφωνεί σε κάποιο βαθμό και ένα 2,7% του δείγματος, δηλαδή 6 από τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, την αντίθετη άποψη φαίνεται να έχουν 162 ερωτώμενοι, σε ποσοστό 72%, βρίσκοντας εν μέρει σύμφωνους και τους υπόλοιπους 54, σε ποσοστό 24%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,67).

Ακόμη, μας ενδιέφερε να μελετήσουμε το βαθμό αυθεντικότητας των γονέων στη σχέση τους με τα παιδιά τους. Στην πρόταση «Στη σχέση μου με τα παιδιά μου είμαι αυθεντικός. Αποδέχομαι τις αδυναμίες μου και παραδέχομαι ότι μπορεί να μην ανήκω στα υγιή πρότυπα», δύο από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 0,9%, απάντησαν ότι διαφωνούσαν απόλυτα, 10 διαφωνούν σε κάποιο βαθμό, σε ποσοστό 4,4%, οι 84 συμφωνούν σε κάποιο βαθμό, σε ποσοστό 37,3% και οι 129 συμφωνούν απόλυτα, σε ποσοστό 57,3%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,51).

Στη συνέχεια, στη θέση «Οι μέθοδοι και πρακτικές διαπαιδαγώγησης που ακολουθώ, βασίζονται σε κάποιες από τις βασικές αξίες της Παιδαγωγικής», 7 ερωτώμενοι/ες, σε ποσοστό 3,1%, διαφωνούν απόλυτα, οι 21 διαφωνούν σε κάποιο βαθμό, σε ποσοστό 9,3%, 134 άτομα απάντησαν ότι

συμφωνούν σε κάποιο βαθμό, σε ποσοστό 59,6%, ενώ 63 συμμετέχοντες/ουσες σε ποσοστό 28%, απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,12).

Τέλος, επιχειρώντας να μελετήσουμε την άποψη των γονέων, εκπαιδευτικών ή μη, όσον αφορά στην αξία της δικής τους αυτοβελτίωσης και εξέλιξης, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του/των παιδιού/ών τους, τέθηκε η πρόταση «Αναγνωρίζω την αξία που έχει η δική μου προσπάθεια να αυτο-βελτιώνομαι, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του/των παιδιού/ών μου». Σε αυτήν, τρεις συμμετέχοντες/ουσες, σε ποσοστό 1,3% δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα, οι 8 σε ποσοστό 3,6% διαφωνούν σε κάποιο βαθμό, 63 ερωτώμενοι συμφωνούν σε κάποιο βαθμό σε ποσοστό 28%, ενώ 151 άτομα, σε ποσοστό 67,1% συμφωνούν απόλυτα με την αρχική πρόταση (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,61). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 9) παρατίθενται όλα τα δεδομένα που περιγράφηκαν παραπάνω.

Πίνακας 9: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τις απόψεις τους για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό		Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό		Συμφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
ΔΗΛΩΣΕΙΣ												
q9_1 Πιστεύω ότι είναι σημαντικό κάθε άτομο να συνεχίζει να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του	1	,4	5	2,2	22	9,8	197	87,6	0	0,00	3,84	,451
q9_2 Πιστεύω ότι η δια βίου μάθηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνίας	2	,9	3	1,3	46	20,4	174	77,3	0	0,00	3,74	,522
q9_3 Πιστεύω ότι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνίας	1	,4	3	1,3	17	7,6	204	90,7	0	0,00	3,88	,395
q9_4 Με τα παιδιά μου, χρησιμοποιώ μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης των γονιών & δασκάλων μου	12	5,3	65	28,9	121	53,8	27	12,0	0	0,00	2,72	,741

q9_5 Χρησιμοποιώ εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης	3	1,3	25	11,1	110	48,9	87	38,7	0	0,00	3,25	,701
q9_6 Πιστεύω ότι οι δικές μου στάσεις και καθημερινές συνήθειες επηρεάζουν τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών μου	1	,4	4	1,8	59	26,2	161	71,6	0	0,00	3,69	,527
q9_7 Πιστεύω ότι ο χαρακτήρας των παιδιών μου επηρεάζεται από τα λεγόμενα και τα μη λεκτικά ερεθίσματα που δέχεται/ονται από εμένα	3	1,3	6	2,7	54	24,0	162	72,0	0	0,00	3,67	,598
q9_8 Στη σχέση μου με τα παιδιά μου είμαι αυθεντικός. Αποδέχομαι τις αδυναμίες μου και παραδέχομαι ότι μπορεί να μην ανήκω στα υγιή πρότυπα...	2	,9	10	4,4	84	37,3	129	57,3	0	0,00	3,51	,628
q9_9 Οι μέθοδοι και πρακτικές διαπαιδαγώγησης που ακολουθώ, βασίζονται σε κάποιες από τις βασικές αξίες της Παιδαγωγικής	7	3,1	21	9,3	134	59,6	63	28,0	0	0,00	3,12	,696
q9_10 Αναγνωρίζω την αξία που έχει η δική μου προσπάθεια να αυτοβελτιώνομαι, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του/των παιδιού/ών μου	3	1,3	8	3,6	63	28,0	151	67,1	0	0,00	3,61	,625

Στην τρίτη πρόταση του ίδιου μέρους, οι ερωτώμενοι απαντούν στο πόσο ενδιαφέρονται για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής ενηλίκων για τη διαπαιδαγώγηση του/των παιδιού/ών τους. Οι πιθανές απαντήσεις που έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν είναι «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ σε κάποιο

βαθμό», «Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό» ή «Συμφωνώ απόλυτα». Πιο συγκεκριμένα, πέντε από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 2,2%, δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση, ενώ 14 απάντησαν ότι διαφωνούν σε κάποιο βαθμό, σε ποσοστό 6,2%. Εν μέρει απάντησαν ότι συμφωνούν 87 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 38,7% και 119 δήλωσαν απόλυτη συμφωνία με αυτή την πρόταση, σε ποσοστό 52,9%. Ο Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας στην πρόταση αυτή είναι 3,42. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 10) παρατίθενται όλα τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 10: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με το ενδιαφέρον τους για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση του/των παιδιού/ών τους.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό		Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό		Συμφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΔΗΛΩΣΕΙΣ												
q10 Ενδιαφέρομαι για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής ενηλίκων για τη διαπαιδαγώγηση του/των παιδιού/ών μου.	5	2,2	14	6,2	87	38,7	119	52,9	0	0,00	3,84	,451

Στην τέταρτη πρόταση του ίδιου μέρους, οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σχετικά με τη συχνότητα συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αυτή τη φορά, οι πιθανές απαντήσεις που μπορούσαν να επιλέξουν ήταν «Ποτέ», «Σπάνια», «Συχνά» ή «Πολύ συχνά». Από το σύνολο των ερωτώμενων, 26 γονείς δήλωσαν ότι ποτέ δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα, σε ποσοστό 11,6%. Από τους υπόλοιπους, σε ποσοστό 42,2%, 95 γονείς δήλωσαν ότι σπάνια έχουν συμμετάσχει, ενώ 34 και σε ποσοστό 15,1% απάντησαν ότι συμμετέχουν πολύ συχνά σε παιδαγωγικά σεμινάρια. Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή 95 άτομα σε ποσοστό 42,2%, συγκεντρώνεται στην επιλογή «Συχνά». Ο Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας στην πρόταση αυτή είναι 2,61. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 11) παρατίθενται όλα τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 11: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Ποτέ		Σπάνια		Συχνά		Πολύ συχνά		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
ΔΗΛΩΣΕΙΣ												
q11 Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική	26	11,6	70	31,1	95	42,2	34	15,1	0	0,00	2,61	,880

Συνεχίζοντας στο δεύτερο μέρος της έρευνας, με την πέμπτη πρόταση επιχειρείται η διερεύνηση των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων. Στις έξι προτάσεις που παρατίθενται, οι ερωτώμενοι μπορούν να επιλέξουν μεταξύ των δηλώσεων «Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ» ή «Πάρα πολύ». Στην πρόταση «Ενδιαφέρον παρακολούθησης για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και ικανοτήτων που ήδη κατέχω», πέντε συμμετέχοντες και σε ποσοστό 2,2%, δήλωσαν ότι η ευρύτερη επιμόρφωσή τους δεν αποτελεί καθόλου κίνητρο, ενώ 40 άτομα σε ποσοστό 17,8% επέλεξαν τη δήλωση «Λίγο». Σε ποσοστό 46,2%, 104 συμμετέχοντες απάντησαν ότι ενδιαφέρονται πολύ για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και ικανοτήτων τους και οι 76 σε ποσοστό 33,8% επέλεξαν τη δήλωση «Πάρα πολύ». (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,12).

Ακολούθως, στην πρόταση «Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την εκμάθηση των βασικών αρχών διαπαιδαγώγησης», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 10 συμμετέχοντες σε ποσοστό 4,4% δεν ενδιαφέρονται καθόλου για την επιστημονική διάσταση της ανατροφής των παιδιών τους, ενώ 58 γονείς σε ποσοστό 25,8% επέλεξαν την απάντηση «Λίγο». Σε ποσοστό 45,7%, 105 συμμετέχοντες απάντησαν ότι τους ενδιαφέρει πολύ η μελέτη βασικών παιδαγωγικών αξιωμάτων και αντίστοιχα, 52 σε ποσοστό 23,1% επέλεξαν την απάντηση «Πάρα πολύ». (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,88).

Στην πρόταση «Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την εκμάθηση εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών διαπαιδαγώγησης», 5 γονείς σε ποσοστό 2,2% δήλωσαν ότι δεν έχουν καθόλου ενδιαφέρον για την εκμάθηση εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών, ενώ αντίστοιχα 11 σε ποσοστό 4,9% επέλεξαν την απάντηση «Λίγο». Σε ποσοστό 41,8%, 94 γονείς απάντησαν ότι ενδιαφέρονται πολύ για καινοτόμες μεθόδους, ενώ οι υπόλοιποι 109 σε ποσοστό 48,4 επέλεξαν τη δήλωση «Πάρα πολύ». (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,26).

Στην πρόταση «Ενδιαφέρον παρακολούθησης που στοχεύει στην κατανόηση της φύσης και των αναγκών του παιδιού» 6 συμμετέχοντες σε ποσοστό

2,7% επέλεξαν την απάντηση «Καθόλου», ενώ 11 σε ποσοστό 4,9% εκδήλωσαν μικρό ενδιαφέρον σε θέματα που αφορούν την ανθρώπινη φύση και ψυχολογία. Πολύ ενδιαφέρον δήλωσαν 94 από τους γονείς που έλαβαν μέρος στη έρευνα, σε ποσοστό 41,8% και οι 114 επέλεξαν την απάντηση «Πάρα πολύ», σε ποσοστό 50,7%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,40).

Στην πρόταση «Ενδιαφέρον παρακολούθησης που αφορά τα στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του», 5 συμμετέχοντες σε ποσοστό 2,2% δεν εκδήλωσαν καθόλου ενδιαφέρον για θέματα αναπτυξιολογίας, ενώ 15 επέλεξαν τη δήλωση «Λίγο», σε ποσοστό 6,7%. Την απάντηση «Πολύ» επέλεξαν 96 ερωτώμενοι σε ποσοστό 42,7% ενώ πάρα πολύ ενδιαφέρον εκδήλωσαν 109 από τους γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σε ποσοστό 48,4%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,37).

Τέλος, στην πρόταση «Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες» 8 συμμετέχοντες σε ποσοστό 3,6% φαίνεται ότι δεν ενδιαφέρονται καθόλου για τον τομέα της ειδικής παιδαγωγικής, ενώ 41 ερωτώμενοι εκδήλωσαν μόνο λίγο ενδιαφέρον, σε ποσοστό 18,2%. Πολύ ενδιαφέρον έδειξαν 81 από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 36%, ενώ 95 επέλεξαν τη δήλωση «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 42,2%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,17). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 12) παρατίθενται όλα τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 12: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τα ενδιαφέροντά τους.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο.	Τ.Α.
q12_1 Ενδιαφέρον παρακολούθησης για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και ικανοτήτων που ήδη κατέχω	5	2,2	40	17,8	104	46,2	76	33,8	0	0,00	3,12	,771
q12_2 Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την εκμάθηση των βασικών αρχών διαπαιδαγώγησης	10	4,4	58	25,8	105	45,7	52	23,1	0	0,00	2,88	,810
q12_3 Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την εκμάθηση εναλλακτικών	5	2,2	11	4,9	94	41,8	109	48,4	0	0,00	3,26	,729

μεθόδων και πρακτικών διαπαιδαγώγησης													
q12_4 Ενδιαφέρον παρακολούθησης που στοχεύει στην κατανόηση της φύσης και των αναγκών του παιδιού	6	2,7	11	4,9	94	41,8	114	50,7	0	0,00	3,40	,708	
q12_5 Ενδιαφέρον παρακολούθησης που αφορά τα στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του	5	2,2	15	6,7	96	42,7	109	48,4	0	0,00	3,37	,709	
q12_6 Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες	8	3,6	41	18,2	81	36,	95	42,2	0	0,00	3,17	,849	

Στην έκτη πρόταση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου μελετώνται οι προσωπικοί στόχοι των ερωτώμενων για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα μετεκπαίδευσης και κατ' επέκταση οι παράγοντες που αποτελούν κίνητρο για τη δική τους περαιτέρω εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν μεταξύ των δηλώσεων «Ποτέ», «Σπάνια», «Συχνά» και «Πάντα». Στην πρόταση «Σκοπός συμμετοχής είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων και ικανοτήτων μου», πέντε συμμετέχοντες σε ποσοστό 2,2% επέλεξαν την δήλωση «Ποτέ», ενώ 15 σε ποσοστό 6,7% απάντησαν ότι η διεύρυνση των γνώσεων και ικανοτήτων τους σπάνια αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα μετεκπαίδευσης. Από τους γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, 90 επέλεξαν την δήλωση «Συχνά» σε ποσοστό 40%, ενώ οι 115 απάντησαν ότι ένα κίνητρο για την συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, είναι πάντα η διεύρυνση των γνώσεων και ικανοτήτων τους. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,17).

Στην πρόταση «Σκοπός συμμετοχής είναι η απόκτηση προσόντων για την επαγγελματική μου εξέλιξη» 21 συμμετέχοντες σε ποσοστό 9,3% επέλεξαν τη δήλωση «Ποτέ», ενώ οι 58 δήλωσαν ότι η επαγγελματική κατάρτιση σπάνια αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Για 105 συμμετέχοντες σε ποσοστό 45,7% φαίνεται ότι ο παραπάνω στόχος είναι συχνά σημαντικό κίνητρο, ενώ σε 52 από τους ερωτώμενους σε ποσοστό 23,1% η

εξασφάλιση της επαγγελματικής τους εξέλιξης είναι πάντα πολύ σημαντικό παράγοντα. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,84).

Τέλος, στην πρόταση «Σκοπός συμμετοχής είναι η δημιουργική και παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου μου» 20 από τους συμμετέχοντες επέλεξαν τη δήλωση «Ποτέ» σε ποσοστό 8,9%, ενώ οι 51, σε ποσοστό 22,7% δήλωσαν ότι δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου τους σπάνια αποτελεί στόχο της παρακολούθησης ενός προγράμματος μετεκπαίδευσης. Αντίθετα, 95 συμμετέχοντες δήλωσαν σε ποσοστό 42,2% ότι συχνά επιλέγουν να εκπαιδευτούν περεταίρω πάνω σε κάποιο τομέα για αυτό το σκοπό, ενώ 59 επέλεξαν στη δήλωση «Πάντα», σε ποσοστό 26,2%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,86). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 13) παρατίθενται όλα τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 13: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τα κίνητρό τους.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Ποτέ		Σπάνια		Συχνά		Πάντα		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
q13_1 Σκοπός συμμετοχής είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων και ικανοτήτων μου	5	2,2	15	6,7	90	40	115	51,1	0	0,00	3,40	,713
q13_2 Σκοπός συμμετοχής είναι η απόκτηση προσόντων για την επαγγελματική μου εξέλιξη	21	9,3	58	25,8	105	45,7	52	23,1	0	0,00	2,84	,904
q13_3 Σκοπός συμμετοχής είναι η δημιουργική και παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου μου	20	8,9	51	22,7	95	42,2	59	26,2	0	0,00	2,86	,910

Συνεχίζοντας στο ίδιο μέρος του ερωτηματολογίου, με την έβδομη πρόταση μελετώνται οι παράγοντες που αποτρέπουν τους γονείς από το να δηλώσουν συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν μεταξύ των δηλώσεων «Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Στην πρόταση «Εμπόδια συμμετοχής οικογενειακής φύσεως», 31 ερωτώμενοι σε ποσοστό 13,8% απάντησαν ότι δεν αποτελούν καθόλου τροχοπέδη για την περεταίρω εκπαίδευσή τους, ενώ 54 απάντησαν «Λίγο», σε ποσοστό 24%. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, 88

απάντησαν σε ποσοστό 39,1% ότι οικογενειακοί παράγοντες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην απόφασή τους να ξεκινήσουν κάποιο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, ενώ 52 επέλεξαν τη δήλωση «Πάρα πολύ», σε ποσοστό 23,81%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,72).

Στην πρόταση «Εμπόδια συμμετοχής επαγγελματικής φύσεως» 34 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι επαγγελματικές τους υποχρεώσεις δεν αποτρέπουν καθόλου τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, 68 δήλωσαν σε ποσοστό 30,2% ότι αποτελούν μικρό εμπόδιο, ενώ 42 ερωτώμενοι σε ποσοστό 18,7 απάντησαν ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι πάρα πολύ αποτρεπτικός. Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή 81 συμμετέχοντες, συγκεντρώνεται στην επιλογή «Πολύ» σε ποσοστό 36%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,58).

Στην πρόταση «Εμπόδια συμμετοχής οικονομικής φύσεως» 26 ερωτώμενοι σε ποσοστό 11,6% απάντησαν ότι οι οικονομικοί λόγοι δεν αποτελούν καθόλου εμπόδιο για τη διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενώ 66 σε ποσοστό 29,3% επέλεξαν τη δήλωση «Λίγο». Από τους γονείς που συμμετείχαν στη έρευνα, 82 δήλωσαν σε ποσοστό 36,4% ότι ο οικονομικός παράγοντας επηρεάζει πολύ την απόφασή τους να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, ενώ 25 συμμετέχοντες επέλεξαν την απάντηση «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 10,7%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,70).

Στην πρόταση «Εμπόδια συμμετοχής λόγω υγείας», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή 109 γονείς, σε ποσοστό 48,4% απάντησαν ότι οι λόγοι υγείας δεν αποτελούν καθόλου εμπόδιο για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ 66 δήλωσαν σε ποσοστό 29,3% ότι ο ίδιος παράγοντας έχει μικρή επιρροή στην απόφασή τους να επενδύσουν στην περαιτέρω εκπαίδευσή τους. Από του γονείς που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, 20 δήλωσαν ότι λόγοι υγείας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επιλογή ενός προγράμματος μετεκπαίδευσης σε ποσοστό 8,9%, ενώ 24 ερωτώμενοι σε ποσοστό 10,7% επέλεξαν τη δήλωση «Πάρα πολύ». (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 1,82). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 14) παρατίθενται όλα τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 14: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή τους σε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
q14_1 Εμπόδια συμμετοχής οικογενειακής φύσεως	31	13,8	54	24	88	39,1	52	23,81	0	0,00	2,72	,972
q14_2 Εμπόδια συμμετοχής	34	15,1	68	30,2	81	36	42	18,7	0	0,00	2,58	,961

επαγγελματικής φύσεως													
q14_3 Εμπόδια συμμετοχής οικονομικής φύσεως	26	11,6	66	29,3	82	36,4	51	22,7	0	0,00	2,70	,947	
q14_4 Εμπόδια συμμετοχής λόγω υγείας	109	48,4	72	32	20	8,9	24	10,7	0	0,00	1,82	,985	

Η τελευταία πρόταση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου εξετάζει πιθανές παροχές που θα συντελούσαν στην αντιμετώπιση των παραπάνω εμποδίων και όχι μόνο θα διευκόλυναν, αλλά θα ενθάρρυναν τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων. Στην πρόταση «Τη συμμετοχή διευκολύνει η παροχή ορισμένων υπηρεσιών, όπως διαμονή, διατροφή, κλπ» 19 συμμετέχοντες σε ποσοστό 8,4% δήλωσαν ότι δεν τους απασχολούν καθόλου τέτοιου είδους παροχές, ενώ 41 απάντησαν ότι ενδιαφέρονται λίγο για τις υπηρεσίες αυτές. Από τους γονείς που συμπλήρωσα το ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με 92 συμμετέχοντες σε ποσοστό 40,9% αυτές οι διευκολύνσεις είναι πολύ σημαντικές, ενώ 73 επέλεξαν την επιλογή «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 32,4%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,97).

Στην πρόταση «Τη συμμετοχή διευκολύνει η παρουσία προσωπικού, όπως διερμηνείς, πρώτες βοήθειες, κλπ» 30 γονείς σε ποσοστό 13,3% δήλωσαν ότι δεν έχουν καθόλου ανάγκη για τέτοιες υπηρεσίες, ενώ 70 ερωτώμενοι σε ποσοστό 31,1% απάντησαν ότι διευκολύνουν σε μικρό βαθμό τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Από το συνολικό δείγμα, 48 άτομα απάντησαν σε ποσοστό 21,3% ότι η παρουσία βοηθητικού προσωπικού είναι πάρα πολύ χρήσιμη, ενώ η πλειοψηφία, δηλαδή 77 γονείς, επέλεξαν τη δήλωση «Πολύ», σε ποσοστό 34,2%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,64).

Στην πρόταση «Τη συμμετοχή διευκολύνει η παροχή οικονομικών διευκολύνσεων σε οικονομικά ευάλωτες ομάδες» 12 ερωτώμενοι σε ποσοστό 5,3% απάντησαν ότι οι οικονομικές διευκολύνσεις δεν τους είναι καθόλου απαραίτητες, 27 δήλωσαν σε ποσοστό 12% ότι μία τέτοια πρωτοβουλία θα ήταν λίγο σημαντική, ενώ 84 συμμετέχοντες βρίσκουν αυτή την παροχή πολύ υποστηρικτική. Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή 102 γονείς, επέλεξε σε ποσοστό 45,3% την επιλογή «Πάρα πολύ». (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,23).

Στην πρόταση «Τη συμμετοχή διευκολύνει η μεταφορά από και προς τις συνεδρίες», για 15 συμμετέχοντες σε ποσοστό 6,7% η παροχή αυτή δεν είναι καθόλου σημαντική, ενώ 46 δήλωσαν σε ποσοστό 20,4% ότι η οργάνωση της μεταφοράς από και προς τις συνεδρίες είναι λίγο χρήσιμη. Ωστόσο, οι περισσότεροι γονείς φαίνεται ότι θεωρούν τη συγκεκριμένη διευκόλυνση σημαντική, καθώς 81 γονείς από το σύνολο του δείγματος σε ποσοστό 36% επέλεξαν τη δήλωση «Πολύ», ενώ 83 απάντησαν «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 36,9%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,03).

Στην πρόταση «Τη συμμετοχή διευκολύνει η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών θεμάτων» φαίνεται ότι 6 ερωτώμενοι σε ποσοστό 2,7% θεωρούν τις πιο

βιωματικές δράσεις καθόλου απαραίτητες, 24 συμμετέχοντες δήλωσαν σε ποσοστό 10,7% ότι τις βρίσκουν λίγο ενδιαφέρουσες, ενώ 93 σε ποσοστό 41,3% φαίνεται ότι ενδιαφέρονται πολύ για προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα της πρακτικής εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου, το οποίο πραγματεύονται. Τέλος, η πλειοψηφία, δηλαδή 102 γονείς, σε ποσοστό 45,3% επέλεξαν την απάντηση «Πάρα πολύ». (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,29).

Τέλος, στην πρόταση «Τη συμμετοχή διευκολύνει η διάθεση πολυμορφικού εποπτικού υλικού» 8 άτομα σε ποσοστό 3,6% φαίνεται ότι δε θεωρούν τη χρήση εποπτικού υλικού καθόλου απαραίτητη, ενώ για 31 ερωτώμενους σε ποσοστό 13,8%, τα μέσα αυτά φαίνεται ότι αποτελούν μικρό κίνητρο. Από το σύνολο των συμμετεχόντων 87 γονείς δήλωσαν σε ποσοστό 39,6% ότι ενδιαφέρονται πάρα πολύ για προγράμματα, στα οποία χρησιμοποιούνται και εποπτικά μέσα, ενώ η πλειοψηφία, δηλαδή 97 άτομα, επέλεξαν τη δήλωση «Πολύ» σε ποσοστό 43,1%. (Μ.Ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,19). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 14) παρατίθενται όλα τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 15: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τις παροχές που θα διευκόλυναν τη συμμετοχή τους σε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Καθόλου		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο.	Τ.Α.
q15_1 Τη συμμετοχή διευκολύνει η παροχή ορισμένων υπηρεσιών, όπως διαμονή, διατροφή, κλπ	19	8,4	41	18,2	92	40,9	73	32,4	0	0,00	2,97	,921
q15_2 Τη συμμετοχή διευκολύνει η παρουσία προσωπικού, όπως διερμηνείς, πρώτες βοήθειες, κλπ	30	13,3	70	31,1	77	34,2	48	21,3	0	0,00	2,64	,964
q15_3 Τη συμμετοχή διευκολύνει η παροχή οικονομικών διευκολύνσεων σε οικονομικά ευάλωτες ομάδες	12	5,3	27	12	84	37,3	102	45,3	0	0,00	3,23	,859
q15_4 Τη συμμετοχή διευκολύνει η μεταφορά από και προς τις συνεδρίες	15	6,7	46	20,4	81	36	83	36,9	0	0,00	3,03	,918

q15_5 Τη συμμετοχή διευκολύνει η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών θεμάτων	6	2,7	24	10,7	93	41,3	102	45,3	0	0,00	3,29	,764
q15_6 Τη συμμετοχή διευκολύνει η διάθεση πολυμορφικού εποπτικού υλικού	8	3,6	31	13,8	97	43,1	89	39,6	0	0,00	3,19	,802

6.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης

Σε πολλές περιπτώσεις, κατά την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων και των θέσεων των συμμετεχόντων/ουσών, Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο και επιβεβλημένο να διενεργηθεί περαιτέρω έλεγχος για να διαπιστωθεί αν πράγματι εντοπίζονται διαφορές και σε ποιο βαθμό μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων, σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο του εν λόγω ελέγχου, θα γίνει προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης των παραγόντων και των μεταβλητών εκείνων, όπου καταγράφονται σημαντικές στατιστικές διαφοροποιήσεις, προκειμένου με τον τρόπο αυτό να προσεγγιστεί σφαιρικά, με τρόπο πλήρη και ολοκληρωμένο η προβληματική της έρευνας.

Βασικός σκοπός της ερευνήτριας είναι να προκύψουν πορίσματα και διαπιστώσεις, που θα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην εξαγωγή όσο το δυνατό ασφαλέστερων συμπερασμάτων, σε συνδυασμό πάντα με εκείνα άλλων παρόμοιων ερευνητικών μελετών που διεξήχθησαν ή διεξάγονται στο πλαίσιο της διεθνούς και της εγχώριας βιβλιογραφίας, γύρω από το θέμα της δια βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μετά την ολοκλήρωση του ελέγχου των τιμών όλων των μεταβλητών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε κάποιες από αυτές. Στις υποενότητες αυτής της ενότητας θα παρατεθούν και θα αναλυθούν οι περιπτώσεις των στατιστικών διαφοροποιήσεων ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/ουσών.

Διαφοροποίηση απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο

Μετά τη διεξαγωγή ελέγχου με το κριτήριο Mann Whitney U test, διαπιστώθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφοροποιήσεις σε αρκετές προτάσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας. Συγκεκριμένα, στην πρόταση «Πιστεύω ότι είναι σημαντικό κάθε άτομο να συνεχίζει να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του» ($U=2983,500$, $p=,017$), φαίνεται ότι συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες ($M.O.=3,87$) απ' ότι οι άντρες ($M.O.=3,70$). Το ίδιο παρατηρείται και στην τρίτη πρόταση του ίδιου ερωτήματος «Πιστεύω ότι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνίας» ($U=3093,000$, $p=,035$), καθώς φαίνεται ότι, από το σύνολο του δείγματος, οι γυναίκες ($M.O.=3,81$) πιστεύουν περισσότερο στη συμβολή της διαπαιδαγώγησης των νέων στη βελτίωση της κοινωνίας, απ' ότι οι άντρες ($M.O.=3,90$). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 16) παρατίθενται όλα τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΦΥΛΟ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Ανδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	p
q9_1 Πιστεύω ότι είναι σημαντικό κάθε άτομο να συνεχίζει να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του	3,70	,094	3,87	,031	2983,500	,017
q9_3 Πιστεύω ότι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνίας	3,81	,065	3,90	,029	3093,000	,035

Ακολούθως, στην πρόταση «Ενδιαφέρομαι για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής ενηλίκων για τη διαπαιδαγώγηση του/των παιδιού/ών μου» ($U=2983,500$, $p=,017$), οι γυναίκες ($M.O.=3,47$) εκδήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας απ' ότι οι άντρες ($M.O.=3,16$), οι οποίοι φαίνεται να ενδιαφέρονται λιγότερο για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής γονέων. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 17) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με το ενδιαφέρον τους για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση του/των παιδιού/ών τους, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΦΥΛΟ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	p
q10 Ενδιαφέρομαι για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής ενηλίκων για τη διαπαιδαγώγηση του/των παιδιού/ών μου	3,16	,131	3,47	,050	2695,500	,015

Στην πρόταση «Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική» ($U=1659,500$, $p=,000$), εντοπίζεται μία επίσης σημαντική διαφοροποίηση με τις γυναίκες ($M.O.=2,76$) να συμφωνούν και πάλι σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ($M.O.=1,86$), οι οποίοι φαίνεται να ενδιαφέρονται λιγότερο για προγράμματα εκπαίδευσης πάνω στις αρχές της Παιδαγωγικής. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 18) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΦΥΛΟ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	p
q11 Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική	1,86	,141	2,76	,059	1659,500	,000

Στη δωδέκατη πρόταση του ερευνητικού εργαλείου, εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις των απόψεων των ερωτώμενων σε πέντε (5) περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην πρόταση «Ενδιαφέρον παρακολούθησης για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και ικανοτήτων που ήδη κατέχω» ($U=2819,000$, $p=,049$) οι γυναίκες ($M.O.=3,16$) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ($M.O.=2,86$), οι οποίοι ενδιαφέρονται σε μικρότερο βαθμό για τη διεύρυνση των γνώσεων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Στην τρίτη πρόταση του ίδιου ερωτήματος,

«Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την εκμάθηση εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών διαπαιδαγώγησης» ($U=2118,000$, $p=,000$) πάλι φαίνεται ότι οι γυναίκες ($M.O.=3,35$) ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό για την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών διαπαιδαγώγησης, απ' ότι οι άντρες ($M.O.=2,78$). Ακόμη, και στην τέταρτη πρόταση «Ενδιαφέρον παρακολούθησης που στοχεύει στην κατανόηση της φύσης και των αναγκών του παιδιού» ($U=2288,500$, $p=,000$), οι γυναίκες ($M.O.=3,47$) εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας απ' ότι οι άντρες ($M.O.=3,05$), οι οποίοι φαίνεται ότι ενδιαφέρονται λιγότερο για τη μελέτη και κατανόηση της φύσης και των αναγκών του παιδιού. Στην πέμπτη πρόταση του ίδιου ερωτήματος «Ενδιαφέρον παρακολούθησης που αφορά τα στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του» ($U=2754,000$, $p=,026$) οι γυναίκες ($M.O.=3,43$) φαίνεται ότι ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μελέτη των σταδίων ανάπτυξης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας ενός παιδιού, απ' ότι οι άντρες ($M.O.=3,11$). Τέλος, στη έκτη πρόταση «Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες» ($U=2711,000$, $p=,023$), οι γυναίκες ($M.O.=3,23$) εμφανίζουν και σε αυτή την περίπτωση μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας απ' ότι οι άντρες ($M.O.=2,86$), οι οποίοι φαίνεται να ενδιαφέρονται σε μικρότερο βαθμό για την παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία σχετίζονται με την ειδική αγωγή. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 19) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΦΥΛΟ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Ανδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	p
q12_1 Ενδιαφέρον παρακολούθησης για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και ικανοτήτων που ήδη κατέχω	2,86	,135	3,16	,055	2819,000	,049
q12_3 Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την εκμάθηση εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών διαπαιδαγώγησης	2,78	,129	3,35	,050	2118,000	,000
q12_4 Ενδιαφέρον παρακολούθησης που	3,05	,135	3,47	,050	2288,500	,000

στοχεύει στην κατανόηση της φύσης και των αναγκών του παιδιού						
q12_5 Ενδιαφέρον παρακολούθησης που αφορά τα στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του	3,11	,139	3,43	,049	2754,000	,026
q12_6 Ενδιαφέρον παρακολούθησης για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες	2,86	,151	3,23	,060	2711,000	,023

Στην πρόταση «Σκοπός συμμετοχής είναι η δημιουργική και παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου μου» ($U=2564,000$, $p=,008$), εντοπίζεται μία επίσης σημαντική διαφοροποίηση με τις γυναίκες ($M.O.=2,94$) να συμφωνούν και πάλι σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ($M.O.=2,46$), για τους οποίους η δημιουργική και παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου τους, φαίνεται να είναι ένα λιγότερο ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή τους προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 20) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τα κίνητρά τους, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσω όρων.

ΦΥΛΟ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Ανδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	p
q13_3 Σκοπός συμμετοχής είναι η δημιουργική και παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου μου	2,46	,167	2,94	,063	2564,000	,008

Στη δέκατη τέταρτη πρόταση του ερευνητικού εργαλείου, εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις των απόψεων των ερωτώμενων σε δύο (2) περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην πρόταση «Εμπόδια συμμετοχής επαγγελματικής φύσεως» ($U=2690,000$, $p=,023$) οι γυναίκες ($M.O.=3,87$) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ($M.O.=3,70$), για τους οποίους οι επαγγελματικές τους υποχρεώσεις φαίνεται ότι αποτελούν σε μικρότερο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα για τη

συμμετοχή του σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην τρίτη πρόταση του ίδιου ερωτήματος, «Εμπόδια συμμετοχής οικονομικής φύσεως» ($U=2754,500$, $p=,036$) πάλι φαίνεται ότι για τις γυναίκες ($M.O.=3,90$) οικονομικοί λόγοι αποτελούν εμπόδιο για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα μετεκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό, απ' ό,τι για τους άντρες ($M.O.=3,81$). Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 21) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τα κίνητρά τους, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΦΥΛΟ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	p
q14_2 Εμπόδια συμμετοχής επαγγελματικής φύσεως	3,70	,094	3,87	,031	2690,000	,023
q14_3 Εμπόδια συμμετοχής οικονομικής φύσεως	3,81	,065	3,90	,029	2754,500	,036

Τέλος, στην πρόταση «Τη συμμετοχή διευκολύνει η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών θεμάτων» ($U=2759,500$, $p=,030$), εντοπίζεται μία επίσης σημαντική διαφοροποίηση με τις γυναίκες ($M.O.=3,35$) να συμφωνούν και πάλι σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ($M.O.=3,03$), οι οποίοι πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό, ότι οι πιο βιωματικές και πρακτικές δραστηριότητες θα διευκόλυναν την παρακολούθηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 22) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τις παροχές που θα διευκόλυναν τη συμμετοχή τους σε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΦΥΛΟ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	p
q15_5 Τη συμμετοχή διευκολύνει η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών θεμάτων	3,03	,142	3,35	,053	2759,500	,030

Διαφοροποίηση απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

Μετά την ολοκλήρωση του ελέγχου των θέσεων και των απόψεων των ερωτώμενων βάσει του φύλου τους, διενεργήθηκε περαιτέρω διερεύνησή τους με το Mann-Whitney U test ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση. Στην παρούσα υποενότητα βρέθηκε μία μόνο δήλωση, όπου η διαφοροποίηση απαντήσεων των συμμετεχόντων ήταν στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, στην πρόταση «Σκοπός συμμετοχής είναι η απόκτηση προσόντων για την επαγγελματική μου εξέλιξη» ($U=368,500$, $p=,023$), φαίνεται ότι συμφωνούν περισσότερο οι ανύπαντροι ($M.O.=3,57$) απ' ό,τι οι παντρεμένοι συμμετέχοντες ($M.O.=2,82$), για τους οποίους η απόκτηση προσόντων για την επαγγελματική τους εξέλιξη φαίνεται ότι αποτελεί λιγότερο ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 23) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τα κίνητρά τους, ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΟΙΚ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Ανύπαντρος		Παντρεμένος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	p
q13_2 Σκοπός συμμετοχής είναι η απόκτηση προσόντων για την επαγγελματική μου εξέλιξη	3,57	,202	2,82	,063	368,500	,023

Διαφοροποίηση απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο

Μετά την ολοκλήρωση του ελέγχου των απαντήσεων των συμμετεχόντων βάσει του φύλου και της οικογενειακής τους κατάστασης, στην παρούσα υποενότητα θα αναλυθούν οι στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στις απόψεις, τις θέσεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Ο εν λόγω έλεγχος που διενεργήθηκε με την εφαρμογή του Kruskal-Wallis H test, εντόπισε εννιά περιπτώσεις, που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, λαμβάνοντας υπόψη τη

μεταβλητή «βαθμίδα εκπαίδευσης». Στην τέταρτη πρόταση της ένατης ερώτησης του ερευνητικού εργαλείου «Με τα παιδιά μου, χρησιμοποιώ μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης των γονιών & δασκάλων μου» ($H(2)=6,386$, $p=,041$), καταδεικνύεται ότι απόφοιτοι από κάποιο ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Ο.=2,74) ή κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων (Μ.Ο.=2,59) χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης των προηγούμενων γενεών, απ' ότι οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=2,94). Κατά ανάλογο τρόπο, αποκλίσεις βάσει του μορφωτικού επιπέδου εντοπίζονται και στην πρόταση «Πιστεύω ότι ο χαρακτήρας των παιδιών μου επηρεάζεται από τα λεγόμενα και τα μη λεκτικά ερεθίσματα που δέχεται/ονται από εμένα» ($H(2)=7,756$, $p=,021$) της ίδιας ερώτησης. Σύμφωνα με αυτή, οι συμμετέχοντες/ουσες που έχουν προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές (Μ.Ο.=3,73) αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία των λεκτικών και μη λεκτικών ερεθισμάτων τους για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών τους, σε σχέση με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Ο.=3,70) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,42). Στην πρόταση «Οι μέθοδοι και πρακτικές διαπαιδαγώγησης που ακολουθώ, βασίζονται σε κάποιες από τις βασικές αξίες της Παιδαγωγικής» μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας παρουσιάζουν οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,30). Αμέσως μετά ακολουθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων (Μ.Ο.=3,24) και τέλος οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Ο.=3,02). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 24) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Απόφοιτος/η Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης		ΑΕΙ / ΤΕΙ		Μεταπτυχιακές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	H	df	p
q9_4 Με τα παιδιά μου, χρησιμοποιώ μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης των γονιών & δασκάλων μου	2,94	,704	2,74	,755	2,59	,710	6,386	2	,041

q9_7 Πιστεύω ότι ο χαρακτήρας των παιδιών μου επηρεάζεται από τα λεγόμενα και τα μη λεκτικά ερεθίσματα που δέχεται/ονται από εμένα	3,42	,708	3,70	,607	3,73	,482	7,756	2	,021
q9_9 Οι μέθοδοι και πρακτικές διαπαιδαγώγησης που ακολουθώ, βασίζονται σε κάποιες από τις βασικές αξίες της Παιδαγωγικής	3,30	,585	3,02	,679	3,24	,756	7,587	2	,023

Στην εντεκάτη πρόταση «Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική» ($H(2)=35,864, p=,000$) οι ερωτώμενοι με μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών (Μ.Ο.=3,00) φαίνεται ότι ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό για παιδαγωγικά προγράμματα εκπαίδευσης σε σχέση με τους πτυχιούχους ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Ο.=2,60) και τους απόφοιτους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=1,91). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 25) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΒΑΘΜΙΑΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ	Απόφοιτος/η Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης		ΑΕΙ / ΤΕΙ		Μεταπτυχιακές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	H	df	p
q11 Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική	1,91	,631	2,60	,825	3,00	,880	35,864	2	,000

Στην δέκατη τρίτη ερώτηση εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις σε μία μόνο περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, στην πρόταση «Σκοπός συμμετοχής είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων και ικανοτήτων μου» ($H(2)=12,277, p=,002$) για τους ερωτώμενους που έχουν προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές

(Μ.Ο.=3,54), ο εμπλουτισμός των γνώσεων και τον ικανοτήτων τους φαίνεται να είναι πιο ισχυρό κίνητρο σε σχέση με τους πτυχιούχους ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Ο.=3,44) και τους απόφοιτους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=2,97). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 26) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΒΑΘΜΙΑΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Απόφοιτος/η Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης		ΑΕΙ / ΤΕΙ		Μεταπτυχιακές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	H	df	p
q13_1 Σκοπός συμμετοχής είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων και ικανοτήτων μου	2,97	,883	3,44	,660	3,54	,643	12,277	2	,002

Τέλος, στην δέκατη πέμπτη ερώτηση εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις σε τέσσερις περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην τρίτη πρόταση «Τη συμμετοχή διευκολύνει η παροχή οικονομικών διευκολύνσεων σε οικονομικά ευάλωτες ομάδες» ($H(2)=6,988$, $p=,030$) οι ερωτώμενοι που κατέχουν τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών (Μ.Ο.=3,46), πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η παροχή οικονομικών διευκολύνσεων σε ευάλωτες ομάδες θα μπορούσε να βοηθήσει και να ενισχύσει τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αμέσως μετά ακολουθούν οι πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Ο.=3,18) και τέλος οι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=2,97). Στην αμέσως επόμενη πρόταση «Τη συμμετοχή διευκολύνει η διευκόλυνση στη μεταφορά από και προς τις συνεδρίες» ($H(2)=6,243$, $p=,044$), και πάλι οι συμμετέχοντες που έχουν ολοκληρώσει και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τους πτυχιούχους ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Ο.=2,97) και τους απόφοιτους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=2,82). Στην πέμπτη πρόταση του ίδιου ερωτήματος «Τη συμμετοχή διευκολύνει η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών θεμάτων» ($H(2)=11,381$, $p=,003$) οι συμμετέχοντες που έχουν ολοκληρώσει και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές (Μ.Ο.=3,49) φαίνεται να πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό, ότι οι πιο βιωματικές και πρακτικές δραστηριότητες θα διευκόλυναν την παρακολούθηση ενός προγράμματος. Αμέσως μετά ακολουθούν οι πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Ο.=3,29) και μετέπειτα οι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

(Μ.Ο.=2,76). Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 27) παρατίθενται τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 27: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την πρόταση που σχετίζεται με τις παροχές που θα διευκόλυναν τη συμμετοχή τους σε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΒΑΘΜΙΑΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Απόφοιτος/η Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης		ΑΕΙ / ΤΕΙ		Μεταπτυχιακές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	H	df	p
q15_3 Τη συμμετοχή διευκολύνει η παροχή οικονομικών διευκολύνσεων σε οικονομικά ευάλωτες ομάδες	2,97	,984	3,18	,879	3,46	,692	6,988	2	,030
q15_4 Τη συμμετοχή διευκολύνει η διευκόλυνση στη μεταφορά από και προς τις συνεδρίες	2,82	1,014	2,97	,918	3,27	,827	6,243	2	,044
q15_5 Τη συμμετοχή διευκολύνει η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών θεμάτων	2,91	,879	3,29	,754	3,49	,644	11,381	2	,003
q15_6 Τη συμμετοχή διευκολύνει η διάθεση πολυμορφικού εποπτικού υλικού	2,76	1,001	3,21	,736	3,37	,747	10,055	2	,007

Μέρος Γ: Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην καταγραφή στοιχείων σχετικά με τις αντιλήψεις και τη στάση των γονέων, εκπαιδευτικών ή μη, όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη διάθεσή τους για συμμετοχή. Το πλήθος και το είδος των συμπερασμάτων που προέκυψαν, αποδεικνύουν ότι πράγματι οι παράγοντες που μπορεί να ενθαρρύνουν ή να αποτρέψουν τη συμμετοχή των γονέων σε τέτοια προγράμματα ποικίλουν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο μέσος όρος συμμετοχής των γονέων του δείγματος ($M=2,61$) σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική Επιστήμη δεν μπορεί να θεωρηθεί υψηλός. Επίσης χαμηλός ήταν και ο μέσος όρος των συμμετεχόντων που ενδιαφέρονται για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής όσον αφορά στη διαπαιδαγώγηση του/των παιδιού/ών τους ($M=3,42$). Χαμηλός μέσος όρος παρατηρήθηκε και στην εκδήλωση ενδιαφέροντος παρακολούθησης με σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεων και ικανοτήτων των συμμετεχόντων ($M=3,12$).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των μέσων όρων όσον αφορά το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για προγράμματα με θέματα γύρω από την Παιδαγωγική Επιστήμη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος των ερωτώμενων που έχουν προχωρήσει σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών ($M=3,00$) είναι υψηλότερος σε σχέση με τους πτυχιούχους σχολών ΑΕΙ/ΤΕΙ ($M=2,60$) και από το μέσο όρο των απόφοιτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι επιβεβαιώνεται η θέση της Cross (1981), η οποία μετά από επισκόπηση μεγάλου πλήθους ερευνών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του ατόμου αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα μεταξύ εκείνων που επηρεάζουν το βαθμό συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ίδια (Cross, 1981, 55) «η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν».

Μεταξύ των εμποδίων που μελετήθηκαν στην έρευνα, οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι συναντούν μεγαλύτερη δυσκολία στη συμμετοχή λόγω οικογενειακών δεσμεύσεων ή υποχρεώσεων ($M=2,72$). Εξίσου αρκετά αποτρεπτικός φάνηκε να είναι ο οικονομικός παράγοντας που πιθανώς σχετίζεται και με το κόστος συμμετοχής ($M=2,70$). Επιπλέον, λιγότερο αποτρεπτικές, αλλά όχι με πολύ σημαντική διαφορά από τους άλλους παράγοντες ($M=2,58$), φαίνεται να είναι και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των ερωτώμενων, γεγονός που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν αναλογιστεί κανείς ότι ένα αρκετά ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή σε προγράμματα μετεκπαίδευσης είναι η επαγγελματική εξέλιξη. Επομένως και σε

αυτό το σημείο, αναδεικνύεται η σημασία του πιο στοχευμένου σχεδιασμού τέτοιων δράσεων, με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των ενδιαφερόμενων.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας όσον αφορά στα εμπόδια συμμετοχής, σε σχέση με εκείνα προηγούμενων ερευνών στο ελληνικό ή διεθνές πλαίσιο, μπορεί να εντοπίσει κανείς ομοιότητες και διαφορές. Ως προς τα εμπόδια με υψηλή επίδραση στην απόφαση συμμετοχής διαπιστώθηκαν αρκετές ομοιότητες με τις επαναλαμβανόμενες έρευνες που πραγματοποίησε ο Καραλής (2016) στο γενικό πληθυσμό ενηλίκων στα έτη 2011, 2013 και 2016. Και σε εκείνες τις έρευνες αναφέρονται χαρακτηριστικά ως τροχοπέδη το υψηλό κόστος συμμετοχής, οι δυσκολίες μετακίνησης προς τον τόπο υλοποίησης, η έλλειψη χρόνου και ο μη συμβατός χρονοπρογραμματισμός. Τα εμπόδια αυτά εντοπίστηκαν και από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς, όπως για παράδειγμα το υψηλό κόστος συμμετοχής (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α· OECD, 2009), η δυσκολία στις μετακινήσεις των εκπαιδευομένων (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α) και η έλλειψη χρόνου (Καζαντζή, 2007· Θεοφιλίδης κ.α, 2008· Bigsby & Firestone, 2017· Υφαντή & Βοζαίτης, 2007· Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α· OECD, 2009). Η σημαντική αποτρεπτική επιρροή του οικονομικού παράγοντα μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο αποτέλεσμα, λόγω της οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, η μελέτη παρόμοιων ερευνών αποδεικνύει ότι η επίδραση αυτού του εμποδίου δεν αποτελεί αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί η έρευνα OECD (2014) (TALIS survey 2013) που εκπονήθηκε για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 34 χωρών κάτω από διαφορετικές οικονομικές συνθήκες και όπως κατέδειξε, ο βαθμός συμμετοχής σε σεμινάρια με οικονομικό κόστος ήταν πολύ χαμηλότερος σε σχέση με εκείνα χωρίς κόστος συμμετοχής.

Όσον αφορά τα κίνητρα των ερωτώμενων για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα μετεκπαίδευσης, η ανάλυση των συγκεκριμένων ερευνητικών αποτελεσμάτων, μπορεί να αναδείξει περισσότερο τους παράγοντες που ενισχύουν την απόφαση των γονέων του δείγματος να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Από την ανάλυση αυτή προκύπτει ότι κατά κύριο λόγο, οι γονείς κατά κύριο λόγο ενδιαφέρονται για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των ικανοτήτων που ήδη κατέχουν ($M=3,40$). Αρκετά ισχυρό κίνητρο φαίνεται ότι είναι το ενδιαφέρον για μία δημιουργική και παραγωγική ενασχόληση ($M=2,86$), ενώ φαίνεται ότι κινητοποιούνται λιγότερο από την απόκτηση επιπλέον προσόντων για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία και με την αντίστοιχη έρευνα του ΙΝΕ ΓΣΕΕ (Καραλής, 2016) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για τα έτη 2011, 2013 και 2016 που εντόπισε μεγαλύτερο βαθμό επιρροής

των κινήτρων που σχετίζονταν με τη γενικότερη στάση έναντι της Δια Βίου Μάθησης και χαμηλότερη επίδραση εξωτερικών κινήτρων, όπως η αύξηση των τυπικών προσόντων και η απόκτηση πιστοποίησης.

Όσον αφορά τις έρευνες που διενεργήθηκαν σε εθνικό επίπεδο διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές με κάποιες από αυτές αλλά και σημεία συμφωνίας. Διαφορές παρατηρήθηκαν σε σχέση με τις έρευνες του Ο.ΕΠ.ΕΚ για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Γυμνασίων, Λυκείων (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α), των εκπαιδευτικών της Τεχνικής εκπαίδευσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007) αλλά και με την έρευνα που έλαβε χώρα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010) ενόψει του «Μείζονος προγράμματος επιμόρφωσης». Στις παραπάνω έρευνες, σε αντίθεση με την εν λόγω έρευνα, παρατηρήθηκε σημαντικό προβάδισμα των εξωτερικών κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, όπως η πρόβλεψη πιστοποίησης, η αύξηση τυπικών προσόντων, η αμειβόμενη συμμετοχή και η υλοποίηση σε εργάσιμες ώρες.

Με την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να μελετηθούν οι απόψεις γονέων, είτε προέρχονται από τον κλάδο της εκπαίδευσης, είτε όχι, σχετικά με την συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας. Με σκοπό την ολιστική διερεύνηση των αντιλήψεων και των θέσεων των συμμετεχόντων, μελετήθηκαν οι γνώσεις και οι ιδέες τους σχετικά με τη σημασία του γονεϊκού ρόλου, τις πρακτικές που ακολουθούν, τα ενδιαφέροντά τους, τις αντιλήψεις τους για τη δια βίου μάθηση, αλλά και τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις ανάγκες τους. Προηγήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία ανέδειξε τρεις κύριους άξονες, που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας:

1. Τα βιώματα των πρώτων χρόνων της παιδικής ηλικίας είναι καθοριστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του ανθρώπου και συνεπώς ο ρόλος του γονέα, ως σημαντικού ενήλικα εκείνης της περιόδου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Συνεπώς, είναι αναγκαία η ευρύτερη μελέτη των κινήτρων και των αναγκών των γονέων, με σκοπό την παροχή προγραμμάτων εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής. Ο σχεδιασμός στοχευμένων δράσεων, που θα ανταποκρίνονται σε αυτά τα κίνητρα και της ανάγκες τους, μπορεί να είναι καταλυτικός παράγοντας για την ενίσχυση της συμμετοχής τους.

2. Ο κοινωνικός μετασχηματισμός αποδεικνύεται ότι συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που αναδεικνύει πόσο σημαντική είναι η στοχευμένη και κατάλληλα σχεδιασμένη οργάνωση των αντίστοιχων προγραμμάτων.

3. Η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει ήδη αναλυθεί εκτενώς και είναι αδιαμφισβήτητη. Η διερεύνηση των ενδιαφερόντων, και των αναγκών των

συμμετεχόντων πριν το σχεδιασμό, με σκοπό την οργάνωση προγραμμάτων με χαρακτήρα πιο προσωπικό και φιλόξενο για τους συμμετέχοντες, μπορεί να αποτελέσει καταλυτικό στοιχείο για την ενίσχυση της συμμετοχής σε αυτά και την ανάδειξη της σημασίας τους.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ., (2014). Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βαμβούκας, Μ., (2011). Οδηγός για την εκπόνηση και σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής. Αθήνα: Διάδραση
- Αρβανίτη, Ε., (2014). Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της νέας μάθησης. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.
- Βάμβουκας, Μ., (2002). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βεργίδης, Δ., (2001). «Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική». Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική (Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος), σσ.127-144. Αθήνα: Ατραπός
- Βεργίδης, Δ., (2005). Το πρόγραμμα «Μελίνα» – Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Ένα βότσαλο στη λίμνη. Γέφυρες, τεύχος 14, σσ. 20-36.
- Γ.Γ.Δ.Β.Μ., (2013). Έκθεση 2012 για την Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.
- Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στρατηγική Ευρώπη 2020. Ανακτήθηκε 29/09/2022 από τη διεύθυνση:
<http://www.gsae.edu.gr/el/european-union/europe-2020-strategy/812-2020>
- Γκόβαρης Χ., & Ρουσσάκης Ι., (2008). ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ – Πολιτικές στην Εκπαίδευση. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ –ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. 3ο Κ.Π.Σ. / 2ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

/ Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1 / ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1. / ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.στ
«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» Συγχρηματοδοτείται από το
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (75%) και από το Ελληνικό Δημόσιο (25%). Αθήνα.

- Γράβαρης, Δ., & Παπαδάκης, Ν., (2002). Δια-Βίου Εκπαίδευση: Η αναγγελία μιας μετατόπισης. «Καταγωγή», σημασιακοί μετασχηματισμοί και παραδείγματα πολιτικής. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα». Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Γρόλλιος, Γ., & Γούναρη, Π., (2010) Κριτική παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουβιάς Δ. & Φωτόπουλος Ν., (2015). Διά βίου Μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της «Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας». ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΚΑΝΕΠ) - ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ (ΓΣΕΕ). ΑΘΗΝΑ. Ανακτήθηκε 30/09/2022 από τη διεύθυνση: https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/kanep_2015.pdf
- Δημουλάς, Κ., (2008, Μάιος-Αύγουστος). Πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων και δια βίου μάθηση. Εκπαίδευση Ενηλίκων (14), σσ. 3-9.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή- Βρυξέλλες, 17.1.2018 COM(2018). ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ της Πρότασης σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης {SWD(2018) 14 final}. Ανακτήθηκε 13/09/2022 από τη διεύθυνση: https://eurlex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0012.02/DOC_2&format=PDF
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Λισαβόνα, 23-24.03.2000. Στρατηγική της Λισαβόνας. Συμπεράσματα της Προεδρίας. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας. Ανακτήθηκε 25/09/2022 από τη διεύθυνση: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/PRES_00_900 και <https://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

- Freire, P., (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. (1987). Αφιέρωμα P. Freire: Όταν η εκπαίδευση είναι απελευθερωτική πράξη. Συνέντευξη που δόθηκε στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε 30/10/2022 από τη διεύθυνση:
<https://helpacademy.gr/epistimonika-arthra/%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%AD%CF%81%CF%89%CE%BC%CE%B1-p-freire-%CF%8C%CF%84%CE%B1%CE%BD-%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CF%80/>
- Freire, P., (2006). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ζαρίφης, Γ. (επιμ.), (2009). Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Jarvis, P., (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση-Θεωρία και πράξη. (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P., (2007). Οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ., (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 2, Μάιος-Αύγουστος.
- Κελπανίδης, Μ., & Βруνιώτη, Π., (2004). Δια Βίου Μάθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ., (1980). Η Νέα Αγωγή, τόμ. Α'. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κόκκος, Α., (2005α). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Α., (2005β). Οι κοινωνικές διαθέσεις απέναντι στην τυπική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), Πρακτικά του 1ου διεθνούς συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α., (2005γ). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Α: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α., (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδη, & Α. Κόκκος, Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σσ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., (2017). Εκπαίδευση και χειραφέτηση - Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χρ., (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων 1. Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα; Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ.Γ.Ε.Ε, Ι.Δ.Ε.Ε
- Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαλούδης, Γ., (2003). Ο Carl Rogers & η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαουζίδης, Γ. (επιμ.), (2004). Συνέντευξη με τον Dr. Colin Griffin. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 3, σσ. 22-26.
- Κουλαουζίδης, Γ., (2007, Ιανουάριος-Απρίλιος). Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία. Εκπαίδευση Ενηλίκων(10), σσ. 36-39.
- Κουλαουζίδης, Γ., & Ανδριτσάκου, Δ., (2007, Μάιος-Αύγουστος). Συζητώντας με τον καθηγητή Jack Mezirow. Διάλογος για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Εκπαίδευση Ενηλίκων(11), σσ. 5-11.

- Κουτσαντώνης, Γ., (2016). Πρότυπα και Κοινωνικός Μετασχηματισμός. ResPublica, τευχ. 5. Ανακτήθηκε 22/10/2022 από τη διεύθυνση : <https://www.respublica.gr/2016/05/post/%cf%80%cf%81%cf%8c%cf%84%cf%85%cf%80%ce%b1-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%89%ce%bd%ce%b9%ce%ba%cf%8c%cf%82-%ce%bc%ce%b5%cf%84%ce%b1%cf%83%cf%87%ce%b7%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83/>
- Λευκή βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Προς την κοινωνία της γνώσης. Διδασκαλία και εκμάθηση (1995). Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε 20/09/2022 από τη διεύθυνση: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-el>
- Λιντζέρης, Π., (2007). Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μουστάκας, Λ., (2013). Η δια βίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μοχλός της αειφόρου ανάπτυξης σε τοπικό επίπεδο. Το παράδειγμα της Ν. Ρόδου. Διδακτορική Διατριβή. Ανακτήθηκε 20/09/2022 από τη διεύθυνση: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36848>
- Μουστάκας, Λ., & Φώκιαλη, Π., (2017). Έρευνα καταγραφής απόψεων των κατοίκων του νησιού της Ρόδου για λόγους παρακίνησης και παρεμπόδισης της συμμετοχής τους σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης. Ο ρόλος του φύλου και της ηλικίας. Στο Παπαβασιλείου Β., Φώκιαλη Π., Νικολάου Ε., Ματζάνος Δ., & Καϊλα Μ. (Επιμ.) Κοινωνική και Πολιτισμική Βιωσιμότητα. Π.Μ.Σ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2004). Ορθογραφικό – Ερμηνευτικό Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο. 1ος Τόμος. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε. Αθήνα.

- Mezirow, J., (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Montessori, M., (1986). Παιδαγωγικό Μανιφέστο. Αθήνα: Γλάρος.
- Νικηταρά, Χρ., (2001). «Δια βίου παιδεία», διασαφήνιση και ορισμοί. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 5, σσ. 71-79. [Νόμος 3879/2010 - ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010](#)
- Ο.ΕΠ.ΕΚ., (2008β). Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ – ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε.
- Παπαδάκης, Ν., (2014). Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων. Ανακτήθηκε 15/09/2022 από τη διεύθυνση: <https://dappolitikou.files.wordpress.com/2014/08/paper-gia-yep.pdf>
- Παπασταμάτης, Α., (2010). Εκπαίδευση Ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Αθήνα: Σιδέρη.
- Πανάρετος, Ι. & Κορώνη, Α., (1999). Δια βίου Εκπαίδευση: Μια πραγματικότητα για όλους. Μελέτες-Έρευνες, τεύχος 1. Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας.
- Πρόκου, Ε., (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη, τεύχος 2 (2), σσ.179-192.
- Σιπητάνου, Α. & Σαμαρά, Ε., (2006). Ερευνητικά δεδομένα για την Δια βίου Μάθηση στην Ελλάδα. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. 5ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Spring, J., (1987). Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

- Τσαούσης, Δ., (1985). Η κοινωνία του ανθρώπου. Αθήνα : Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α., (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκούλης, Ι. (2004, Σεπτέμβριος - Δεκέμβριος). Προσωπογραφίες: Paulo Freire. Εκπαίδευση Ενηλίκων (3). σσ. 29-30.
- Χατζηγεωργίου, Γ., (2011). Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής. Αθήνα: Διάδραση.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Ahmed, M. , & Coombs, P. H., (1974). Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Barros, R., (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. European journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 3, Iss. 2, pp. 119-134.
Ανακτήθηκε στις 24/8/2022 από τη διεύθυνση:
https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6741/pdf/RELA_2012_2_Barros_From_lifelong_education.pdf.
- CEC., (2000). Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong. Brussels: European Commission
- CEDEFOP – CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING, (1996): Vocational Training Glossarium. Thessaloniki: CEDEFOP
- Collins, J., (2009). Education Techniques for Lifelong Learning. Lifelong Learning in the 21st Century and Beyond. RadioGraphics. Ανακτήθηκε στις 30/08/2022 από τη διεύθυνση: <https://pubs.rsna.org/doi/pdf/10.1148/rg.292085179>

- Edwards, R., & Usher, R., (2001, Αύγουστος 31). Lifelong learning: a postmodern condition of education? *Adult Education Quarterly*, 51(4), σσ. 273-287.
- European Commission, (2019). Education and Training Monitor 2019 Greece. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-greece_en.pdf
- European Commission, (2002). EUROPEAN REPORT ON QUALITY INDICATORS OF LONG LEARNING: fifteen quality indicators. Ανακτήθηκε 13/09/2022 από τη διεύθυνση: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf
- Eurostat, (2016). Classification of Learning Activities, Manual. Ανακτήθηκε 13/11/2020 από τη διεύθυνση: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GO-15-011-EN-N.pdf>
- Jarvis, P., (1999). Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the Universities. *Comparative Education*, σσ. 249-257.
- Jarvis P., (2006). Beyond the Learning Society: Globalisation and the Moral Imperative for Reflective Social Change. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25(3), pp. 201-211.
- Kalantzis, M. & Cope, B., (2012). *New Learning – Elements of a science of education*. Cambridge University Press.
- Mokias, A. J., (2019). Comparative approach of educational policy of Greece to intercultural education with other European countries, *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 3, 1, S. 21-24. Ανακτήθηκε στις 30/09/2022 από τη διεύθυνση: <https://www.jcetr.gr/vol3iss1/3-1-4.pdf>.
- Montessori, M., (1956). *The Human Tendencies and Montessori Education*, 2nd Edition, AMI

- Montessori, M., (1976). Jr. Education for Human Development: Understanding Montessori, NY: Schocken
- Montessori, M., (1976). Schule des Kindes. Freiburg/Br.
- Montessori, M., (1984a). Das kreative Kind. Freiburg/Br.
- Montessori, M., (1984b). Die Entdeckung des Kindes. Freiburg/Br.
- Montessori, M., (1989). Die Macht der Schwachen. Freiburg/Br.
- Montessori, M., (1992). Dem Leben helfen. Freiburg/Br.
- Montessori, M., (1995). Gott und das Kind. Freiburg/Br.
- Montessori, M., (1997a). Kinder sind anders. München.
- Montessori, M., (1997b). Kosmische Erziehung. Freiburg/Br.
- Montessori, M., (1998). Erziehung für eine neue Welt. Freiburg/Br.
- Olesen H.S., (2006). Δια Βίου Μάθηση – Μια πρόκληση για την Έρευνα στην ΕΕ (Γραπτή συνέντευξη από τον Henning Salling Olesen). Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 8,σελ.13.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2010). Recognition of Non-formal and Informal Learning Pointers for policy development, Directorate for Education, Education and Training Policy Division. Ανακτήθηκε 13/09/2022 από τη διεύθυνση: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/recognisingnonformalandinformallearningoutcomespoliciesandpractices.htm>.
- Panitsides, E., (2009). “Europe 2020” - Practical implications for the Greek Education and Training system: A qualitative study, Procedia - Social and

Behavioral Sciences, 140, 307 – 311. Ανακτήθηκε στις 30/09/2022 από τη διεύθυνση: <file:///C:/Users/user/Downloads/1-s2.0-S1877042814033515-main.pdf>

- Prokou E., (2016). The “governmental strategy” in lifelong education in Europe and Greece. *Social Cohesion and Development*, 2(2), 179-192. Ανακτήθηκε 13/09/2022: <https://doi.org/10.12681/scad.9051>
- Rogers, A., & Jarvis, P., (2004). Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. 1ο Συνέδριο της Επιστημονική Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων
- Rosenberg, F., (2016). Education as habitus transformations. *Educational Philosophy and Theory*, 48:14, 1486-1496.
- Tuijnman, A. C. and Hasan, A., (1996). *Making Lifelong Learning a Reality for All*. Paris: OECD.
- Yacek, D., & Ijaz, K., (2020). Education as Transformation: Formalism, Moralism and the Substantivist Alternative. *Journal of Philosophy of Education*, Volume 54, Issue 1, February 2020, Pages 124–145. Ανακτήθηκε 30/10/2022 από τη διεύθυνση: <https://academic.oup.com/jope/article/54/1/124/6821675>
- Silver, D., (2022). Learning and organising for social transformation: Lessons from WEB Du Bois and Jane Addams. *Methodological Innovations* 2022, Vol. 15(3) 353–362.
- Shakti Berggreen-Clausen, M., (2021). EDUCATION SERVING THE EVOLUTION OF CONSCIOUSNESS?! An interview study of the educational foundations, challenges and opportunities in Auroville, India. University of Gothenburg. Faculty Of Education Department Of Pedagogical Curricular and Professional Studies.
- Shah, S., (1917). *Theories of Social Change: Meaning, Nature and Processes*. *Sociology Discussion*. Ανακτήθηκε 22/10/2022 από τη διεύθυνση:

<https://www.sociologydiscussion.com/sociology/theories-of-social-change-meaning-nature-and-processes/2364>



Οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας.

Η ρήση ότι «τα παιδιά είναι το μέλλον της κοινωνίας μας» αποτυπώνει μια διαχρονικά επικρατούσα άποψη. Ωστόσο, οι σχεδιαστές του μέλλοντος αυτού είμαστε εμείς, οι ενήλικες. Επιλέγοντας τα ερεθίσματα που προσφέρουμε στα παιδιά μας, είμαστε εκείνοι που επηρεάζουμε την ανάπτυξή τους. Προτού λοιπόν αποφανθούμε για τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών μας, ίσως θα ήταν συνετό να επενδύσουμε στη δική μας περαιτέρω εκπαίδευση.

Στο πρώτο μέρος του παρόντος ερωτηματολογίου επιχειρείται η μελέτη των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας. Το δεύτερο μέρος αφορά στις ανάγκες, στα κίνητρα και στα εμπόδια σχετικά με τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής.

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας από την κ. Μυλωνάκη Ευαγγελία, φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης", του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, υπό την εποπτεία του διδάσκοντος κ. Μουστάκα Λουκά.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη και εθελοντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, έχει καθαρά επιστημονικό χαρακτήρα και οι απαντήσεις εξυπηρετούν μόνο ερευνητικούς σκοπούς. Δεν υπάρχουν "σωστές" ή "λανθασμένες" απαντήσεις, παρά μόνο διαφορετικές και εξίσου ενδιαφέρουσες απόψεις, τις οποίες και θα θέλαμε να καταγράψουμε. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, καθώς μας ενδιαφέρει η προσωπική γνώμη των συμμετεχόντων. Αν σας ενδιαφέρει να λάβετε ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας, στείλτε μας e-mail με την επιθυμία σας, στη διεύθυνση που υπάρχει πιο κάτω.

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας στην έρευνα και σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στην προσωπική και επαγγελματική σας ζωή.

I. Προσωπικά στοιχεία

1. Φύλο συμμετέχοντος/ουσας
 Άνδρας Γυναίκα

2. Οικογενειακή κατάσταση συμμετέχοντος/ουσας
 Ανύπαντρος/η
 Παντρεμένος/η
 Διαζευγμένος/η
 Άλλο (σημειώστε)
.....

3. Τόπος διαμονής συμμετέχοντος/ουσας
 Αγροτική / κτηνοτροφική περιοχή
 Ημιαστική περιοχή
 Αστική περιοχή

4. Τόπος καταγωγής συμμετέχοντος/ουσας
 Αγροτική / κτηνοτροφική περιοχή
 Ημιαστική περιοχή
 Αστική περιοχή

5. Ηλικία συμμετέχοντος/ουσας
 20-30 41-50
 31-40 50+

6. Βαθμίδα εκπαίδευσης συμμετέχοντος/ουσας
 Απόφοιτος/η Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι. (κλπ)
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό

7. Ρόλος συμμετέχοντος/ουσας
 Γονέας
 Γονέας εκπαιδευτικός

II. Α΄ Μέρος: «Οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στη βελτίωση της κοινωνίας»

- 1. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό κάθε άτομο να συνεχίζει να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.**
Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

- 2. Πιστεύω ότι η διά βίου μάθηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνίας.**
Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

- 3. Πιστεύω ότι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνίας.**
Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

- 4. Για τη βελτίωση της κοινωνίας καθοριστικό ρόλο παίζει η διαπαιδαγώγηση του παιδιού στο πλαίσιο ...**

- του σχολείου
 της οικογένειας
 άλλο (αναφέρετε ποιο)

*Σημειώστε μία (1) επιλογή, αυτή που είναι η πιο σημαντική για εσάς.

- 5. Με τα παιδιά μου, χρησιμοποιώ μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης, τις οποίες έχω υιοθετήσει από τους δικούς μου γονείς/δασκάλους.**
Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

6. Χρησιμοποιώ εναλλακτικές* μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης.
(*σύγχρονες, καινοτόμες, ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού μου).

Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

7. Πιστεύω ότι οι δικές μου στάσεις και καθημερινές συνήθειες επηρεάζουν τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του/των παιδιού/ιών μου.

Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

8. Πιστεύω ότι ο χαρακτήρας του/των παιδιού/ιών μου επηρεάζεται από τα λεγόμενά μου, αλλά ακόμα περισσότερο από τα μη λεκτικά ερεθίσματα που δέχεται/ονται από εμένα (π.χ. τον τόνο της φωνής μου, τη στάση του σώματός μου, τις εκφράσεις του προσώπου μου, τις καθημερινές μου συνήθειες, κτλ).

Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

9. Στη σχέση μου με το/τα παιδί/ιά μου είμαι αυθεντικός/ή. Αποδέχομαι τις αδυναμίες που έχω ως άνθρωπος και δε φοβάμαι να παραδεχτώ ότι καμιά φορά μπορεί εγώ να μην ανήκω στα υγιή πρότυπα που τους προβάλλω προς παραδειγματισμό.

Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

10. Οι μέθοδοι και πρακτικές διαπαιδαγώγησης που ακολουθώ, βασίζονται σε κάποιες από τις βασικές αξίες της παιδαγωγικής.

Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

11. Αναγνωρίζω την αξία που έχει η δική μου προσπάθεια να αυτό-βελτιώνομαι, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του/των παιδιού/ιών μου.

Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

III. Β' Μέρος: «Οι ανάγκες, τα κίνητρα και τα εμπόδια για τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν την Παιδαγωγική»

12. Ενδιαφέρομαι για προγράμματα εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής ενηλίκων, μέσα από τα οποία θα μπορούσα να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου και να βελτιώσω τις ικανότητές μου για τη διαπαιδαγώγηση του/των παιδιού/ιών μου.

Επιλογή βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό	Συμφωνώ απόλυτα

13. Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παιδαγωγική.

Επιλογή βαθμού συχνότητας συμμετοχής

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά

14. Σε ποιο βαθμό θα σε ενδιέφερε η παρακολούθηση ενός προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και ικανοτήτων που ήδη κατέχω.				
για την εκμάθηση των βασικών αρχών διαπαιδαγώγησης.				
για την εκμάθηση εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών διαπαιδαγώγησης.				
που στοχεύει στην κατανόηση της φύσης και των αναγκών του παιδιού.				
που αφορά τα στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.				
για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες				

15. Σε ποιο βαθμό ο σκοπός της συμμετοχής μου σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι:

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πάντα
Ο εμπλουτισμός των γνώσεων και ικανοτήτων μου.				
Η απόκτηση προσόντων για την επαγγελματική μου εξέλιξη.				
Η δημιουργική και παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου μου.				

16. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το κυριότερο εμπόδιο για τη συμμετοχή σου σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι συνήθως:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
οικογενειακής φύσεως.				
επαγγελματικής φύσεως.				
οικονομικής φύσεως.				

υγείας.				
---------	--	--	--	--

17. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι τη συμμετοχή σου σε επιμορφωτικά προγράμματα θα διευκόλυνε:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
η παροχή ορισμένων υπηρεσιών, όπως διαμονή, διατροφή κλπ.				
η παρουσία προσωπικού, όπως διερμηνείς, πρώτες βοήθειες, κλπ.				
η παροχή οικονομικών διευκολύνσεων σε οικονομικά ευάλωτες ομάδες.				
η διευκόλυνση στη μεταφορά από και προς τις συνεδρίες				
η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών θεμάτων				
η διάθεση πολυμορφικού εποπτικού υλικού				

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα