



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

της

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ ΔΕΜΕΡΤΖΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Σπύρος Αβδημιώτης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο

Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 24/6/2018

Η Δηλούσα: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΔΕΜΕΡΤΖΗ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα εργασία ολοκληρώνεται ένας κύκλος στη ζωή μου. Νιώθω ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη για τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που με κατέκλυσαν τα χρόνια της φοίτησής μου στο Αλεξάνδρειο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης (ΑΤΕΙΘ), και ειδικότερα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».

Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή μου, κύριο Αβδημιώτη Σπύρο, για την ειλικρινή υπομονή του και τη στήριξη που μου παρείχε ιδιαίτερα στις δύσκολες στιγμές μου. Επίσης, ευχαριστώ από καρδιάς τους καθηγητές μου, τους συμφοιτητές μου και το διοικητικό προσωπικό της σχολής, καθώς και τους κατά τόπους εκπαιδευτές ενηλίκων των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης, όπου διεξήχθη η έρευνα και με χαρά συμμετείχαν σ' αυτή.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για το όμορφο πλαίσιο στήριξης και αγάπης που με περιβάλλει όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Απώτερο στόχο, της έρευνας αποτέλεσε η σκιαγράφιση του προφίλ των Εκπαιδευτών Ενηλίκων οι οποίοι συμμετέχουν ως Εκπαιδευτές σε προγράμματα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» τα οποία παρέχουν στους εκπαιδευόμενους τις κατάλληλες και απαραίτητες γνώσεις ώστε να πιστοποιηθούν από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) και οι ίδιοι ως Εκπαιδευτές Ενηλίκων.

Συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να αναδειχθεί, η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, η ενθάρρυνση της ομάδας, τα κίνητρα για την ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων, η επικοινωνία και η συνεργασία του Εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους καθώς και η ικανοποίηση του Εκπαιδευτή αναφορικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι θεωρίες που υπάρχουν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, η χρησιμότητα των Νέων Τεχνολογιών, η δυναμική της ομάδας, διάφορες μορφές επικοινωνίας καθώς και τα κίνητρα και τα εμπόδια της μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 88 άτομα 66 γυναίκες και 22 άνδρες, οι οποίοι ήταν εγγεγραμμένοι στο μητρώο εκπαιδευτών ενηλίκων. Έγινε μία ποσοτική έρευνα της οποίας τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ενός έντυπου ερωτηματολογίου και επεξεργάστηκαν με τη χρήση ενός στατιστικού πακέτου (SPSS). Έπειτα παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και εξάγονται συμπεράσματα ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα. Ως προς την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων στις θεματικές ενότητες που τέθηκαν φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών είναι γυναίκες, συνεργάζονται και επικοινωνούν με τους εκπαιδευόμενους, χρησιμοποιούν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, και στο σύνολο τους είναι ικανοποιημένοι από την πληρότητα του προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, διά βίου μάθηση, εμπόδια και κίνητρα ενηλίκων στη μάθηση, μετασχηματίζουσα μάθηση, ανδραγωγική θεωρία, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, Νέες Τεχνολογίες, χαρακτηριστικά εκπαιδευτών ενηλίκων

ABSTRACT

The research was aimed at exploring the various adults training programs. Its main objectives are to sketch the adults' educators' profile. The programs about the adults learning provide the trainees necessary knowledge to take part in the certificated exams from National Organization for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance (E.O.P.P.E.P.) in order to become as certified Adults Trainers.

In particular, it was examined whether adult educators use active educational techniques, team encouragement, motivation to learners, communication and co-operation between the trainer and trainees and the educator's satisfaction concerned to design and implementation of the training program.

The paper initially introduces core theories in the field of adult education, present the the role of the adult educator, usefulness of New Technologies, the dynamics of the group, various forms of communication as well as motives and barriers to adult learning.

This research was based on a sample, consisted of 88 people, 66 women and 22 men, who were adult educators. The quantitative data were collected via a paper questionnaire and processed via a statistical package (SPSS). The findings of this research and conclusions are presented. Also, research questions are answered. Regarding the answer of the research questions to the thematic units seem that the majority of the trainers are women, they collaborat and they communicate with the trainees. In addition participants use active educational techniques, and they are satisfied from the educational training program.

Keywords: adult education, lifelong learning, barriers and motives of adults learning, transformative learning theory, andragogy theory, active educational techniques, New Technologies, characteristics of adults' educators

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	V
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	VI
ABSTRACT.....	VII
ΕΥΡΕΤΗΡΙΑ.....	X
I. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	x
II. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	x
III. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	3
1.1. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ	3
1.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	8
1.3. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	9
1.4. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	10
1.4.1. ΘΕΩΡΙΑ ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗΣ.....	11
1.4.2. ΘΕΩΡΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ	12
1.4.3. ΘΕΩΡΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	13
1.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	14
1.6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	16
1.7. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	19
1.8. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	20
1.9. ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	21
1.10. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	23
1.11. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	25
1.12. Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	26
1.13. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ /ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	31
2.1. ΔΟΜΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	31
2.1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	31
2.2. ΕΓΓΡΑΦΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	32
2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	33
2.4. ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	34
2.5. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ.....	35
2.6. ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ..	36
2.7. ΟΜΑΔΑ	38
2.7.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ.....	38
2.7.2. ΣΤΑΔΙΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΟΜΑΔΑΣ.....	39
2.7.3. ΡΟΛΟΙ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑ ΜΕΛΗ ΜΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	40
2.8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
3.1. ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΩΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ.....	42
3.2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ	43
3.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΠΟΙΗΣΗ – ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ.....	44
3.4. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	45
3.5. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ	46
3.6. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΔΕΙΚΤΩΝ.....	47

3.7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	48
3.7.1 ΠΕΔΙΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	49
3.7.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ	51
3.7.3 ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	52
3.7.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
3.8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	53
3.8.1. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ.....	54
3.9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	54
3.9.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	54
3.9.2. ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ.....	69
3.9.3. ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ	70
3.9.4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ.....	71
3.9.5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ.....	72
3.9.6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ / ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	88

ΕΥΡΕΤΗΡΙΑ

I. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1.1. Οι δραστηριότητες της ΔΒΜ.....	4
Εικόνα 1.2. Μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	11
Εικόνα 1.3.: Πυραμίδα Maslow.....	24

II. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1 Φύλο εκπαιδευτών.....	54
Πίνακας 3.2. Ηλικία εκπαιδευτών.....	55
Πίνακας 3.3. Επίπεδο σπουδών.....	56
Πίνακας 3.4. Γνωστικό αντικείμενο.....	56
Πίνακας 3.5. Επαγγελματικός Προσανατολισμός.....	57
Πίνακας 3.6. Χρόνια δράσης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	58
Πίνακας 3.7. Τρόπος διεξαγωγής του προγράμματος Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	58
Πίνακας 3.8. Τρόπος απασχόλησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	59
Πίνακας 3.9. Χρονική δόμηση του προγράμματος.....	60
Πίνακας 3.10. Εκπαιδευτικός εξοπλισμός.....	60
Πίνακας 3.11. Διδακτικό υλικό.....	61
Πίνακας 3.12. Τήρηση ωραρίου συναντήσεων.....	62
Πίνακας 3.13. Δυναμική ομάδας.....	63
Πίνακας 3.14. Υποκίνηση διαλόγου.....	63
Πίνακας 3.15. Εκπαιδευτικές τεχνικές.....	64
Πίνακας 3.16. Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.....	65

Πίνακας 3.17. Συνεργασία Εκπαιδευτών – Εκπαιδευόμενων.....	66
Πίνακας 3.18. Επικοινωνία Εκπαιδευτών – Εκπαιδευόμενων.....	66
Πίνακας 3.19. Ικανοποίηση Εκπαιδευτών.....	67
Πίνακας 3.20. Πιστοποίηση εκπαιδευομένων με την άσκηση της μικροδιδασκαλίας..	68
Πίνακας 3.21. Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων.....	69
Πίνακας 3.22. Σχέση ηλικίας και χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.....	71
Πίνακας 3.23. Σχέση επικοινωνίας και ηλεκτρονικών συναντήσεων.....	72

III. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 3.1. Εκπαιδευτικός εξοπλισμός.....	73
Γράφημα 3.2. Χρονική δόμηση.....	74
Γράφημα 3.3. Διδακτικό υλικό.....	74

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα καθώς υπήρχαν διάφοροι σύνδεσμοι και σύλλογοι οι οποίοι οργάνωναν νυχτερινά σχολεία που απευθύνονταν σε αναλφάβητους ενήλικες και εργαστήρια κατάρτισης τα οποία απευθύνονταν σε γυναίκες (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2012). Συγκεκριμένα κάνοντας μία αναδρομή στο παρελθόν το 1929 σύμφωνα με το Νόμο 4239, όλοι οι ενήλικες πρόσφυγες της Μικράς Ασίας μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση αφού τους παραχωρούνταν το δικαίωμα εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα.

Έκτοτε, παρατηρήθηκαν αρκετά βήματα στον χώρο της Διά Βίου Μάθησης (Δ.Β.Μ.) και της εκπαίδευσης ενηλίκων λόγω των ραγδαίων εξελίξεων και αλλαγών στον επιστημονικό, τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα οι οποίες σηματοδοτούν την επιτακτική ανάγκη για επικαιροποίηση και διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής.

Η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση οδήγησε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συγκεκριμένα την Ελλάδα η οποία αποτελεί πεδίο σχολιασμού της παρούσας έρευνας ώστε να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές στον κλάδο της «Διά Βίου Μάθησης». Το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, μέσω ευέλικτων προγραμμάτων μάθησης επιδιώκει να διευρύνει τις γνώσεις του ώστε να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Αφού αναφέρθηκε η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της Διά Βίου Μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι σκόπιμο σ' αυτό το σημείο να υπάρξει μία περαιτέρω ανάλυση στους δύο παραπάνω όρους μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τη δόμηση των προγραμμάτων και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τους συμμετέχοντες.

Ειδικότερα στο 1^ο κεφάλαιο το οποίο υπόκειται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, οι θεωρίες μάθησης ενηλίκων, οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής, τα κίνητρα και τα εμπόδια που πιθανών αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και η σπουδαιότητα των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) για την αποτελεσματικότερη μάθηση των ενηλίκων.

Στο 2^ο κεφάλαιο που και αυτό υπόκειται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζεται ο κατάλληλος σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την κατάρτιση εκπαιδευτών ενηλίκων στον οποίο υπάγονται τα παρακάτω: χρονική δόμηση, εκπαιδευτικός εξοπλισμός, εκπαιδευτικά μέσα, εκπαιδευτικές τεχνικές, επικοινωνία, έγγραφα εκπαιδευτικού προγράμματος και δυναμική ομάδας.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία απευθυνόταν σε εκπαιδευτές ενηλίκων τα αποτελέσματα αυτής και δίδεται στην πορεία απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ενηλίκων, τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, τη συνεργασία/ επικοινωνία εκπαιδευτών- εκπαιδευομένων, τη δόμηση των προγραμμάτων και γενικότερα τη συνολική αποτίμηση των εκπαιδευτών από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης/κατάρτισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Η Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) είναι ένα από τα κυριότερα ζητήματα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Ανασκοπώντας τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία εύκολα διακρίνει κανείς το έντονο ενδιαφέρον για τη ΔΒΜ και την εκπαίδευση σε ερευνητικά άρθρα, σε έγγραφα πολιτικής στρατηγικής αλλά και σε επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών. Τα βασικά θέματα που πραγματεύεται η πλειονότητα των κειμένων σχετίζονται με το ρόλο και τη σημασία της ΔΒΜ στη σύγχρονη κοινωνία και εκπαίδευση, το σκοπό, τους επιμέρους στόχους και το περιεχόμενο της ΔΒΜ.

Συχνά η ΔΒΜ ταυτίζεται με τη συνεχή εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου ή στις διαδικασίες και πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και στις βελτιωτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις γύρω από τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευόμενων (Βεργίδης, 2002).

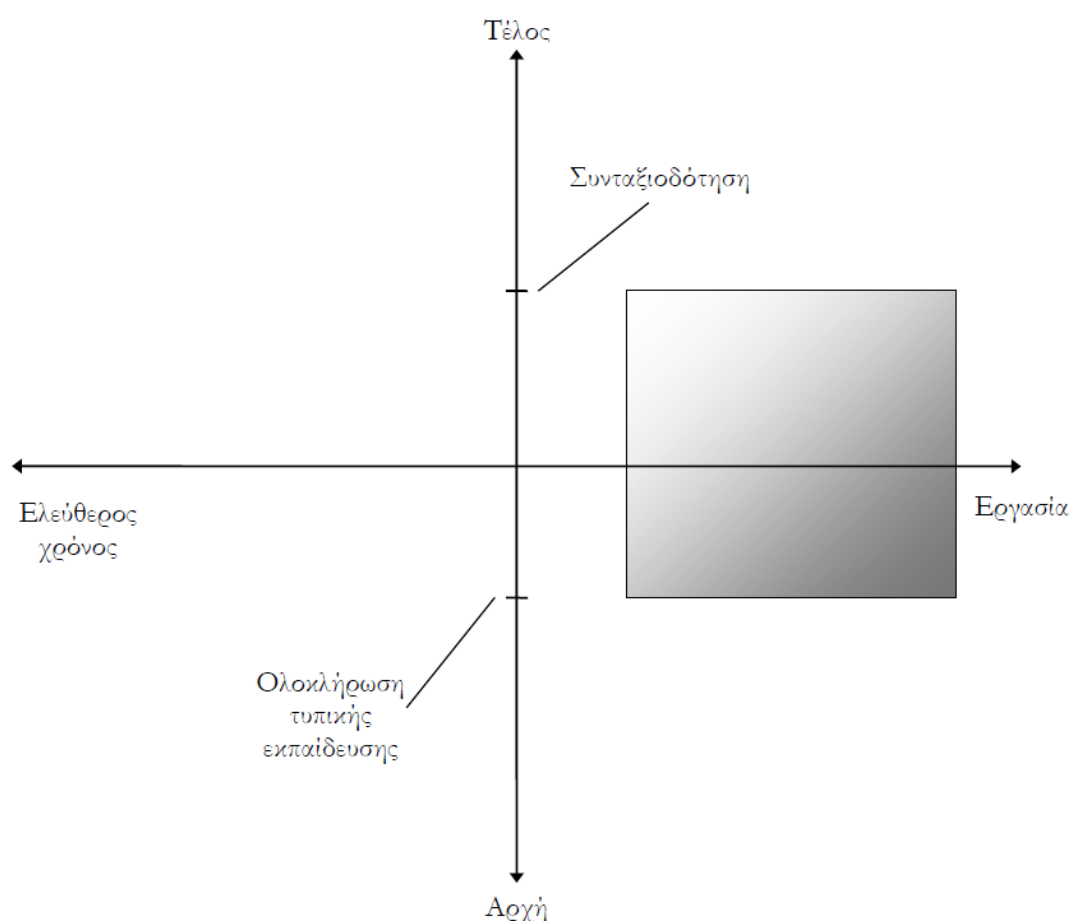
Σύμφωνα με τους Coombs και Amhed (1974) οι διαδικασίες της εκπαίδευσης διαχωρίζονται στους εξής τύπους:

- **Τυπική εκπαίδευση:** πρόκειται για μία ιεραρχημένη δομή εκπαιδευτικού συστήματος που διαβαθμίζεται χρονικά και περιλαμβάνει από την πρωτοβάθμια μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εκτός από τις ακαδημαϊκές σπουδές περιλαμβάνει διάφορα εξειδικευμένα προγράμματα και οργανισμούς που προσφέρουν επαγγελματικές και τεχνικές δεξιότητες.
- **Μη τυπική εκπαίδευση:** αφορά σε όλες τις οργανωμένες μεμονωμένες ή μέρος ενός ευρύτερου συνόλου εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ξεφεύγουν από το καθιερωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.
- **Άτυπη εκπαίδευση:** εδώ εντάσσεται η δια βίου εκπαίδευση όπου προσφέρονται σε κάθε άτομο δεξιότητες, γνώσεις προκειμένου να διαμορφωθούν οι στάσεις και οι αξίες. Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης παρέχεται από την καθημερινή εμπειρία, την επίδραση του περιβάλλοντος, τον οικογενειακό κύκλο, τον εργασιακό χώρο, την

ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Coombs, Amhed 1974).

Εστιάζοντας τώρα στον όρο ΔΒΜ, περιλαμβάνει και τους τρεις τύπους εκπαίδευσης παράλληλα με μία ακόμα παράμετρο: «μια φιλοσοφική έννοια σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται σαν μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (CEDEFOP, 1996).

Ο Βεργίδης (2001) ορίζει τη ΔΒΜ ως την προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών διαδικασιών και τύπων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό συνεχές σε διαρκή και άμεση αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής. Βασικά χαρακτηριστικά της ΔΒΜ είναι η χωροχρονική ευελιξία, το περιεχόμενο και οι τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται (Εικόνα 1).



Εικόνα 1.1. Οι δραστηριότητες της ΔΒΜ (πηγή: Καραλής, 2016)

Η ΔΒΜ σύμφωνα με την UNESCO «δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση και η μάθηση

δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο» (Βεργίδης, 2002).

Στον ορισμό που προαναφέρθηκε παρατηρεί κανείς τη διαφοροποίηση που τίθεται ανάμεσα στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Υπό αυτή την έννοια η εκπαίδευση αφορά στο θεσμό και τις εφαρμοζόμενες διαδικασίες, ενώ η μάθηση σχετίζεται με το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Προφανώς ο διαχωρισμός των δύο εννοιών είναι απαραίτητος ώστε να λαμβάνονται υπόψιν α) η εκπαίδευση και β) η μάθηση σε διαδικασίες οι οποίες είναι οργανωμένες, συλλογικές, θεσμοθετούνται υπό την ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου και τελικά συμβάλλουν στη σύνθεση του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης, 2002).

Η **Εκπαίδευση Ενηλίκων** αφορά έναν πιο εξειδικευμένο όρο καθώς οριοθετείται σύμφωνα με την ηλικία των εκπαιδευόμενων σε μία συνεχή βάση. Παρόλα αυτά στη βιβλιογραφία συχνά ο όρος συγχέεται, καθώς μπορεί να περιλαμβάνει τουλάχιστον τρεις διαφορετικές έννοιες:

- Η συστηματική σειρά ενεργειών που περιλαμβάνει την αποκόμιση γνώσης, ικανοτήτων, κλίσεων και βασικών αρχών στους ενήλικους.
- Οι οργανωμένες δραστηριότητες που στοχεύουν στην επίτευξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και πραγματοποιούνται από συγκεκριμένους οργανισμούς.
- Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω εννοιών με στόχο την ανάπτυξη ενός κινήματος που προτάσσει τη διαρκή πρόσβαση του ενήλικου πολίτη σε πολύμορφες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Knowles, 1998).

Η εκπαίδευση ενηλίκων *«αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση.*

Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, 1977).

Μέσα από τον παραπάνω ορισμό μπορεί κάποιος να ταυτίσει την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη ΔΒΜ με μόνη διαφοροποίηση την ηλικία των ατόμων που παρακολουθούν προγράμματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με άτομα τα οποία απέχουν ηλικιακά από την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στην UNESCO η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει: *«ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών.) Άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».*

Και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει συμφωνία με όσα ορίζει ο ΟΟΣΑ, προσθέτοντας και το κριτήριο της ενηλικιότητας σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο, ώστε να διαχωριστεί η εκπαίδευση ενηλίκων από τη ΔΒΜ.

Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων συνδέει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενηλίκων με την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται άμεσα με την επαγγελματική σταδιοδρομία και συνδέονται σαφώς με τις οικονομικές ανάγκες της εποχής.

Για τον όρο ενηλικιότητα σύμφωνα με τον Jarvis διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις στη διεθνή βιβλιογραφία οι οποίες συγκλίνουν στο ότι η ενηλικιότητα δεν καθορίζεται πάντα από τότε που ενηλικιώνεται κάποιος αλλά τότε που κάποιος θεωρείται κοινωνικά ώριμος τόσο από την κοινωνία και τον περίγυρο του όσο και από το πώς θεωρεί ο ίδιος τον εαυτό του (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με το Advisory Council for Adult and Continuing Education- UK (ACACE), 1979: «ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων για να αποσαφηνιστεί είναι ανάγκη να γίνει διάκριση μεταξύ της «αρχικής εκπαίδευσης» και της «εκπαίδευσης μετά την αρχική», πρόκειται για μία διαίρεση πιο πολύ ουσιαστική από τις υπόλοιπες διοικητικές υποδιαίρεσεις όπως η «υποχρεωτική» και η «μετά την υποχρεωτική». Στην αρχική εκπαίδευση περιλαμβάνεται το νηπιαγωγείο και το σχολείο ωστόσο μπορεί αυτή η εκπαίδευση να συνεχιστεί μέχρι τη 3^η δεκαετία της ζωής κάποιου. Η αρχική εκπαίδευση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως πλήρη παρακολούθηση σε κολλέγιο, σε λύκειο, σε πανεπιστήμιο, σε επαγγελματική σχολή, σε ιατρική σχολή κ.α., μερική παρακολούθηση με άδεια ειδική μιας ημέρας από την εργασία, προγράμματα μέσω αλληλογραφίας, νυχτερινά προγράμματα και εκπαίδευση σε εργοστάσιο με πραγματικές συνθήκες εργασίας» (Rogers, 2002, σ. 57).

Μία ακόμη προσπάθεια για να οριστεί η Εκπαίδευση Ενηλίκων έγινε από τον Brookfield (1986), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι η αυτοδιάθεση του ατόμου αποτελεί απαραίτητο συστατικό ώστε να χαρακτηριστεί η μαθησιακή διαδικασία ενήλικη. Για το λόγο αυτό δεν σημαίνει ότι οποιοσδήποτε είναι ενήλικας, έχει την τάση για αυτοδιάθεση αφού πολλών ενηλίκων οι συμπεριφορές δεν έχουν σκοπό την αυτοδιάθεση. Έτσι, η αυτοδιάθεση δεν πρέπει να κατοχυρωθεί ως χαρακτηριστικό όλων των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Brookfield, 1986).

Ο όρος επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται στο «μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου» (CEDEFOP, 1996).

Σύμφωνα με τον Ηλιάδη (1989) «η επαγγελματική κατάρτιση είναι μια δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που σχεδιάζεται για να διδαχθούν οι απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις για συγκεκριμένα είδη εργασιών» (Ηλιάδη, 1989).

Βάσει των παραπάνω ορισμών παρατηρεί κανείς ότι βαρύτητα δίνεται στους ενήλικους εκπαιδευόμενους και την άμεση και σαφή σύνδεση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε επαγγελματικό επίπεδο.

Επομένως η ΔΒΜ δεν περιορίζεται στην εσαεί εκπαίδευση του ατόμου, αλλά αποτελεί ένα πλέγμα θεωρητικών εννοιών και απόψεων που προσφέρουν έναν εποικοδομητικό

διάλογο για την ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου αλλά και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που θα διαμορφώσουν μία εναλλακτική μορφή μαθησιακών φαινομένων και εκπαιδευτικών θεσμών.

Βασικό υπόβαθρο του θεωρητικού αυτού πλαισίου είναι η παραδοχή του αδιάσπαστου, ενιαίου και συνεχούς καθεστώτος της εκπαίδευσης που, με τη σειρά του, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο αντίληψης, κατανόησης και εφαρμογής της μάθησης (τι μαθαίνουμε, πως το μαθαίνουμε και πότε το μαθαίνουμε). Επίσης διαμορφώνονται καινοτόμες μορφές και σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης.

Οι κύριοι άξονες γύρω από τους οποίους κινείται το θεωρητικό πλαίσιο της ΔΒΜ αφορά σε:

- **Επαγγελματική πρακτική:** υπό την έννοια των πρακτικών που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία και την έρευνα σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.
- **Δημόσιος διάλογος:** προωθεί τον αναστοχασμό τόσο των πρακτικών ζητημάτων που προκύπτουν από τη ΔΒΜ αλλά και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τις εθνικές πολιτικές και σχετικά θέματα.
- **Επιμέρους γνωστικά αντικείμενα:** περιλαμβάνουν την ψυχολογία, τη φιλοσοφία, την ιστορία, την κοινωνιολογία κι άλλες παρεμφερείς επιστήμες που ορίζουν τις θεωρητικές έννοιες για την κατανόηση της ΔΒΜ (Jarvis, 2004).

1.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η ανθρώπινη μάθηση μέσω διδακτικών παραβάσεων και στρατηγικών πρέπει να είναι άμεσα συνυφασμένη με το ψυχολογικό υπόβαθρο τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων. Οφείλει, με άλλα λόγια, να μελετήσει το πώς η ψυχολογία αντιλαμβάνεται τις διαδικασίες της μάθησης. Δηλαδή, δεν μελετά απλώς τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης αλλά ενδιαφέρεται να τις κατανοήσει όσο το δυνατόν καλύτερα ώστε να συμβάλλει στη βελτίωσή τους. Τρία είναι τα μεγάλα ψυχολογικά ρεύματα που έχουν διαμορφώσει αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα ικανά να περιγράψουν ή και να εξηγήσουν τη μάθηση και τις αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις:

- **Συμπεριφορισμός (behaviorism)**, που θεωρεί ότι η γνώση μεταδίδεται (Skinner: Συντελεστική εξάρτηση, Pavlov: Κλασσική εξάρτηση).
- **Εποικοδομισμός (constructivism)**, που θεωρεί ότι η γνώση είναι προϊόν προσωπικής οικοδόμησης μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.
- **Κοινωνικοπολιτισμικές (sociocultural) ή ιστορικόπολιτισμικές (historicocultural) προσεγγίσεις**, που αντιλαμβάνονται τη γνώση και τη μάθηση ως παράγωγα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του πολιτισμού (Slavin, 2007).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε μεγάλη πρόοδος στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας κατά την οποία οι πληροφορίες μετασχηματίζονται σε γνώσεις. Μέσα από παραδείγματα θα λέγαμε ότι «το άτομο μαθαίνει μέσα από μια ενεργητική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Piaget, 1979) και γόνιμης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Vygotsky, 1977). Βάση της εποικοδομιστικής προσέγγισης μάθηση δεν είναι απλώς η απόκτηση των πληροφοριών αλλά η διδασκαλία στρατηγικών και δεξιοτήτων οι οποίες συμβάλλουν στην σκέψη, στην επίλυση προβλημάτων, στην απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών και στη μάθηση. Σύμφωνα με το Bruner (1966), σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η ανακαλυπτική μάθηση, η πραξιακή δηλαδή μάθηση που πραγματοποιείται μέσα από την αυτενέργεια του εκπαιδευόμενου και η αναπαράσταση γνωστικών αντικειμένων με τη χρήση εποπτικών μέσων (Δημητριάδης, 2014).

1.3. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Παρακάτω παρουσιάζονται με βάση τη χρονολογία τα στάδια τα οποία περνά ένας εκπαιδευόμενος χωρίς να υπάρχει συνάρτηση με τη διδακτέα ύλη. Τα στάδια αυτά αφορούν την έκφραση των αντιδράσεων όπως παρατηρήσεις και αντιδράσεις των εκπαιδευομένων τις οποίες ο εκπαιδευτής τις εκλαμβάνει ως δυσκολίες.

1. Ασυνείδητη ανικανότητα: Πρόκειται για το προκαταρκτικό στάδιο όπου ο ενήλικας δεν ξέρει ότι δεν ξέρει κάτι που δεν έχει δοκιμάσει να κάνει και σ' αυτό το στάδιο ξεκινάει να μαθαίνει.

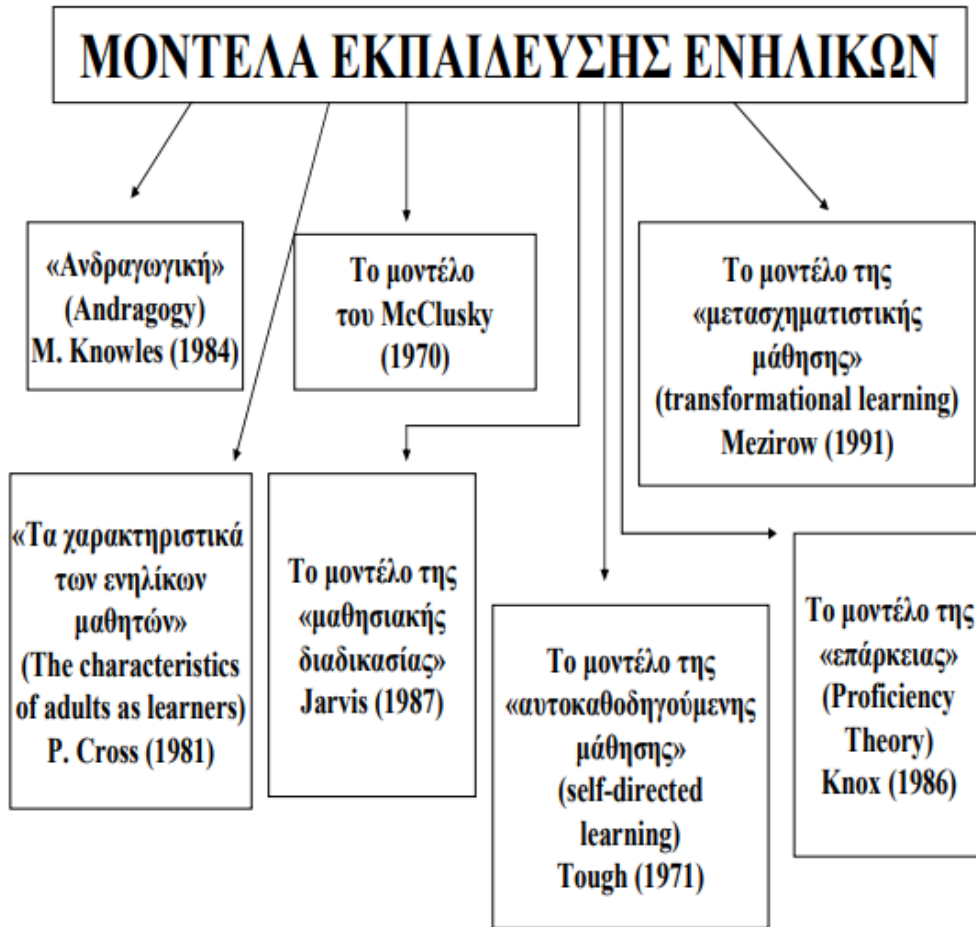
2. Συνειδητή ανικανότητα: Πρόκειται για το στάδιο όπου ο ενήλικας έχει συνειδητοποιήσει ότι δεν ξέρει να κάνει κάτι και εισέρχεται στη διαδικασία παρακολούθησης μαθημάτων, μελέτης βιβλίων έχοντας δοκιμάσει και προσπαθήσει να κάνει κάτι και δεν τα έχει καταφέρει.

3. **Συνειδητή ικανότητα:** Πρόκειται για ένα στάδιο εξάσκησης και εφαρμογής, μετά από παρότρυνση του εκπαιδευτή ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται ότι εφαρμόζει μία τεχνική που έμαθε πρόσφατα ακριβώς εκείνη τη στιγμή του την εφαρμόζει.

4. **Στάδιο υποσυνείδητης ικανότητας:** Με την βοήθεια της εξάσκησης και της αυτομόρφωσης, αποκτά κάποιες συμπεριφορές τις οποίες τις θεωρεί έμφυτες και εκείνη τη στιγμή δεν αντιλαμβάνεται ότι κάνει κάτι που έχει διδαχθεί. Αναφορικά με τη συσχέτιση του σταδίου της υποσυνείδητης ικανότητας και του εκπαιδευτικού προγράμματος ο εκπαιδευόμενος φτάνει σ' αυτό το στάδιο έχοντας εκπληρώσει τους τελικούς του στόχους (Courau, 2000, σ. 35-36).

1.4. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Οι ενήλικοι, ολοένα και περισσότερο συνειδητοποιούν ότι είναι κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι, επεξεργάζονται τις επιλογές και τα δεδομένα της ζωής του και επιλέγουν να εκπαιδευτούν περαιτέρω. Οι ενήλικες κατ' αυτόν τον τρόπο ανεώνονται, εξειδικεύονται, αποκτούν γενικές και ειδικές γνώσεις, διευρύνουν τους τρόπους προσέγγισης της ζωής και εμπλέκονται σε μία τέτοια διαδικασία μάθησης πρωτίστως **οικειοθελώς** ο καθένας για τους δικούς του προσωπικούς λόγους. Το ενήλικο άτομο εμπλέκεται συνειδητά σ' αυτή τη διαδικασία μάθησης, αξιοποιώντας πολλές φορές προϋπάρχουσες εμπειρίες, υπεύθυνα και συνειδητά (Κεδράκα, 2009).



Εικόνα 1.2.: Μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων, (ΥΠΕΠΘ, 2006).

Στο παραπάνω σχήμα παρουσιάζονται οι Θεωρίες μάθησης των ενηλίκων και για το λόγο αυτό επειδή η παρούσα εργασία αναφέρεται στην εκπαίδευση ενηλίκων αξίζει να επισημανθούν εκτενέστερα ορισμένες από αυτές τις θεωρίες οι οποίες θα είναι χρήσιμες για την πορεία της παρούσας έρευνας.

1.4.1. ΘΕΩΡΙΑ ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗΣ

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αξίζει να τονιστεί η **Θεωρία της Ανδραγωγικής** ο όρος: *ανδραγωγική αναφέρεται στους άνδρες και δεν δηλώνει την αγωγή των γυναικών και γι' αυτό το λόγο είναι ελλειμματικός*. Σήμερα ο όρος ανδραγωγική αναφέρεται σε μία ειδική προσέγγιση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για το λόγο αυτό αξίζει να δειχθεί πιο αναλυτικά αυτή η θεωρία (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2013). Σύμφωνα με τον Knowles υπάρχουν 4 παραδοχές της Ανδραγωγικής μεθόδου έτσι όπως διατυπώθηκαν στο πρώτο του βιβλίο:

- Οι ενήλικοι καθώς ωριμάζουν αυτοκαθοδηγούνται και αυτοκαθορίζονται ως προσωπικότητες.
- Οι ενήλικοι καθώς ωριμάζουν γίνονται ανεξάρτητοι και προσανατολίζονται σε αναπτυξιακά καθήκοντα τα οποία είναι συνυφασμένα με τους κοινωνικούς ρόλους.
- Οι ενήλικοι καθώς ωριμάζουν εκμεταλλεύονται προηγούμενες τους εμπειρίες πάνω στη μάθηση οι οποίες τους βοηθούν ώστε να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις, όντας έτοιμοι να μάθουν και να αναλάβουν νέους ρόλους.
- Οι ενήλικοι καθώς ωριμάζουν επιζητούν μία άμεση επίλυση προβλημάτων που τους απασχολούν έχοντας επίκεντρο το πρόβλημα και αναζητώντας νέες γνώσεις (Knowles, 1970).

Ο Knowles, είπε επίσης ότι οι ενήλικοι διαθέτουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών κάτι το οποίο μπορεί να θεωρηθεί πλούσια πηγή μάθησης (Jarvis, 2003). Μία άλλη προσέγγιση του Knowles η οποία αναφέρεται στο Κόκκος, 2005 στηρίζεται σε ορισμένες παραδοχές αναλυτικότερα:

- Οι ενήλικοι έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο χρειάζονται να μάθουν
- Έχουν την ικανότητα να ορίζουν οι ίδιοι την τύχη τους σε αντίθεση με το παιδί το οποίο είναι μία εξαρτημένη προσωπικότητα
- Θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικές με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν.
- Έχουν μαθησιακούς προσανατολισμούς.
- Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης των ενηλίκων είναι τα εσωτερικά δηλαδή έχουν ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία κ.α. (Κόκκος, 2005).

1.4.2. ΘΕΩΡΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Όσον αφορά την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τις **κοινωνικές αλλαγές** (Freire): Ο ρόλος του εκπαιδευτή σ' αυτήν την διεργασία είναι να απελευθερώνει τους εκπαιδευόμενους, να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης και να υποκινεί το διάλογο με στόχο να απεγκλωβιστούν οι εκπαιδευόμενοι από τα προβλήματα τους. Ο εκπαιδευτής δίνει εναύσματα και ο εκπαιδευόμενος οδηγείται μέσα από την κοινή προσπάθεια στην ερμηνεία της πραγματικότητας και κατά συνέπεια στην κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005). Έτσι οι άνθρωποι μέσω της «ημιαδιαπέραστης συνείδησης τους semi-instrative»

θα συνειδητοποιήσουν ότι είναι σε θέση να κατανοήσουν προβλήματα τα οποία βρίσκονται έξω από τη σφαίρα των βιολογικών τους αναγκών και θα τα επιλύσουν. Θα κατανοήσουν λοιπόν ότι ο άνθρωπος βρίσκεται σε διαρκή σχέση με τον κόσμο τον οποίο μπορεί να τον αλλάξει. Για το λόγο αυτό η «ημιαδιαπέραστη» αντίληψη μπορεί να μεταβληθεί σε κριτική διαπερατή συνείδηση με άλλα λόγια «κριτικό στοχασμό». Έτσι κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν συμβολικά ορισμένοι τρόποι, ένας από αυτούς είναι η δεκτικότητα στο νέο, η αποφυγή παθητικής στάσης και διάθεσης ανάληψης ευθύνης καθώς και δόμηση επιχειρηματολογίας μέσα από τη χρήση του διαλόγου και από το βάθος της ερμηνείας του προβλήματος (Καψάλης, Παπασταμάτης 2013). Η θεωρία του Freire αναφέρεται στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν έχει ως στόχο τον αλφαριθμητισμό αλλά έχει ως στόχο οι εκπαιδευόμενοι να επεξεργαστούν τις επιρροές που λαμβάνουν από τον πολιτισμό τους και να ασκήσουν δράση πάνω στο κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον. Οι άνθρωποι λοιπόν όπως αναφέρθηκε και παραπάνω συνειδητοποιούν ότι είναι καταπιεσμένοι και προσπαθούν να απεγκλωβιστούν μετασχηματίζοντας την καταπιεστική δομή στην οποία βρίσκονται (Jarvis, 2003).

1.4.3. ΘΕΩΡΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Mezirow η θεωρία της **μετασχηματίζουσας μάθησης** επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να την ορίσει ως μια διεργασία επανεξέτασης βάσει της οποίας κάποιος αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τις εμπειρίες του. Η μετασχηματίζουσα μάθηση βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης των ενηλίκων αφού οι ανθρώπινες δυνατότητες αναπτύσσονται μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Σε ότι αφορά στην εφαρμογή του μηχανισμού της μετασχηματίζουσας μάθησης στην πράξη είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μέσω του κριτικού στοχασμού και του στοχασμού δηλαδή να αντιληφθεί το άτομο τους βαθύτερους λόγους και τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, μέσω της εμπειρίας και μέσω της επικοινωνίας που βασίζεται στον ορθολογικό διάλογο (Mezirow, 2007).

Ο Mezirow θεωρεί ότι το αντιληπτικό σύστημα του ατόμου συμβάλλει στην υιοθέτηση της τάσης για αποδοχή των εμπειριών που είναι ευκολο-προσάρμοστες σ' αυτό και στην αποφυγή όσων δεν προσαρμόζονται εύκολα. Έτσι θεωρεί ότι η διαδικασία του κριτικού στοχασμού είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή στην οποία κατέχει κεντρικό ρόλο η μετασχηματίζουσα μάθηση (Κόκκος, 2005). Οι

μετασχηματισμοί μπορεί να είναι ασυνείδητες αφομοιώσεις ή μπορεί να είναι εστιασμένοι περιλαμβάνοντας τον κριτικό στοχασμό ως αποτέλεσμα συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων (Mezirow, 2007). Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αναγνωρίζει ότι ένα βίωμα οδηγεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Jarvis, 2004 & Κόκκος, 2005).

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης περιλαμβάνει:

- Τον κριτικό στοχασμό επάνω στη πηγή τη φύση και στις συνέπειες των διάφορων παραδοχών των δικών μας και των άλλων.
- Την εργαλειακή μάθηση.
- Την επικοινωνιακή μάθηση.
- Την ανάληψη δράσης επάνω στην μετασχηματισμένη προοπτική μας.
- Την απόκτηση προδιάθεσης ώστε να γίνεται ο ενήλικας περισσότερο κριτικά στοχαστικός επάνω στις δικές του παραδοχές και στις παραδοχές των άλλων (Illeris, 2009).

Τέλος, η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μία ορθολογική μεταγνωστική διεργασία επανεκτίμησης των επιχειρημάτων που υποστηρίζουν προβληματικές νοηματοδοτικές προοπτικές ή πλαίσια αναφοράς (Illeris, 2009).

1.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σύμφωνα με το νόμο του 3879/2010 για τη ΔΒΜ , ορίζει τη μη τυπική εκπαίδευση ως εκπαίδευση που ορίζεται πέραν του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος η οποία πιστοποιείται και αναγνωρίζεται σε εθνικό επίπεδο, που συμβαίνει σε ένα εκπαιδευτικά οργανωμένο περιβάλλον (Ελληνική Δημοκρατία, 2010).

Η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται από τους παρακάτω φορείς σύμφωνα με το άρθρο 3, του νόμου 3879/2010:

- Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)
- Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)
- Κέντρα Μεταλκειακής Εκπαίδευσης.
- Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών.

- Υπόλοιπες δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης,
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.ΔΕ.Κ.Ε.).
- Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.) και το Ινστιτούτο Νεολαίας, κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες Διά Βίου Μάθησης.
- Φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και οι Σχολές Γονέων.
- Φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (Κ.Π.Α.) κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες διά βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως είναι το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., καθώς και οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια και παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στα μέλη τους, όπως είναι η ανώνυμη εταιρεία με την επωνυμία «Ινστιτούτο Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Μελών Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας Α.Ε. (Ι.Ε.Κ.Ε.Μ.Τ.Ε.Ε. Α.Ε.)» .
- Φορείς παροχής υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης, τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας, όπως είναι το Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝ.Ε.) και το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Ε.), το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων (Ι.Μ.Ε.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.), το Κοινωνικό Πολυκέντρο και το Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης της Ανώτατης Διοίκησης Ενώσεων Δημόσιων Υπαλλήλων (Α.Δ.Ε.Δ.Υ.)
- Φορείς άτυπης μάθησης (Ελληνική Δημοκρατία, 2010).

Μέχρι το 2000 δεν υπήρχε κανένας κανονισμός ώστε να ανακηρύσσεται ο καθένας εκπαιδευτής ενηλίκων έτσι ποικίλοι οργανισμοί όπως ΟΑΕΔ, ΚΕΚ και άλλα αναλάμβαναν αυτόν τον ρόλο. Ωστόσο με την απόφαση 105128/8-1-2001 του

Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων θεσπίστηκαν οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε κάποιος να αναδειχθεί εκπαιδευτής ενηλίκων. Σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση του 2001 για να πιστοποιηθεί κάποιος ως εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να ακολουθήσει την παρακάτω διαδικασία:

- 1) Εγγραφή στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.
- 2) Παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαιδευτών ενηλίκων
- 3) Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων να δώσει εξετάσεις στις οποίες θα έχει θετικό αποτέλεσμα (Κόκκος, 2005).

Όπως προαναφέρθηκε παλαιότερα οι εκπαιδευτές ενηλίκων πιστοποιούνταν από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) ωστόσο από το 2014 και μετά αυτό έχει μεταβληθεί αφού ο κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων μη τυπικής εκπαίδευσης πιστοποιείται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. παρακολουθώντας κάποιο σεμινάριο αν δεν έχει την πιστοποίηση από κάποιο φορέα της εκπαιδευτικής του επάρκειας ώστε να υπάρξει πιστοποίηση και να λάβει μέρος στις εξετάσεις πιστοποίησης (Ελληνική Δημοκρατία, 2018).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ως εκπαιδευτική επάρκεια ορίζεται: *«η αποδεδειγμένη ανταπόκριση στις Επαγγελματικές Λειτουργίες καθώς και η επιβεβαίωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, όπως αποτυπώνονται στο εκάστοτε ισχύον πιστοποιημένο Επαγγελματικό Περίγραμμα Εκπαιδευτή Ενηλίκων και στο αντίστοιχο Πλαίσιο Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων οδηγεί στην ένταξή τους στο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων»* (Ελληνική Δημοκρατία, 2012).

1.6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το επάγγελμα των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι ένα πολυσχιδές επάγγελμα, οι ρόλοι που μπορούν να αναλάβουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων τόσο πλήρης όσο και μερικής απασχόλησης ποικίλουν ενδεικτικά κάποιοι απ' αυτούς τους ρόλους παρουσιάζονται παρακάτω. Μπορεί λοιπόν να είναι:

- Επιχειρηματίες μέσα από τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

- Διαχειριστές δηλαδή να διαχειρίζονται το προσωπικό και τους εκπαιδευτικούς μερικής απασχόλησης.
- Παθιασμένοι ερασιτέχνες οι οποίοι διδάσκουν από χόμπι.
- Εμπυχωτές φροντίζοντας για όλα όσα επρόκειτο να πραγματοποιηθούν.
- Μαχητές αφού η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένας περιφερειακός κλάδος που συχνά απειλείται.
- Διοικητές αφού είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό προγραμμάτων.
- Επαγγελματίες οι οποίοι ασκούν το επάγγελμα σε μόνιμη βάση και στον ελεύθερο τους χρόνο διδάσκουν (Jarvis, 2004).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να διευκολύνει την ανάδυση της εμπειρίας πάνω στη οποία γίνεται ο αναστοχασμός, να δίνει μεγάλη σημασία στην ανθρώπινη ύπαρξη και να έχει το ρόλο του εμπυχωτή (Jarvis, 2003). Επίσης ένα άλλο κομμάτι του ρόλου του είναι να δίνει πρωτοβουλία στους ενήλικους και να υποκινεί την ενεργή συμμετοχή τους. Ο εκπαιδευτής λοιπόν πρέπει να λειτουργεί ως σύμβουλος ως εμπυχωτής και να προσαρμόζει το μάθημα μου σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ομάδας (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με Mocker και Noble 1981 ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, πρέπει να διαθέτει και να κατέχει ορισμένες ικανότητες επί του θέματος όπως και να διατηρεί την κατάλληλη στάση απέναντι στους εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα μέσα από τη δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού και μέσα από την ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων τους δίνει κίνητρο ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Η επικοινωνία, η δημιουργία σχέσεων μεταξύ τους, η διατήρηση του ενδιαφέροντος των διδασκόμενων, η προσαρμογή του μαθήματος σύμφωνα με τις ανάγκες του συνόλου είναι κάποια στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Κάποια ακόμη ουσιαστικά στοιχεία είναι ο συντονισμός, η εφαρμογή αρχών μάθησης που ταιριάζουν σε ενήλικους, η αξιοποίηση των γνώσεων και των εγκεκριμένων διδακτικών υλικών άλλων εκπαιδευτών και η διάθεση του για καινοτομία και πειραματισμό (Κόκκος 2005, Jarvis 2003).

Σύμφωνα με τους Jarvis, Knowles, Rogers ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων συνοψίζεται στα παρακάτω σημεία:

- Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους.
- Επικοινωνεί ουσιαστικά.
- Συντονίζει και οργανώνει την ομάδα.
- Προσδιορίζει το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων.
- Εφαρμόζει πολλές εκπαιδευτικές τεχνικές.
- Συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.
- Έχει αυτογνωσία.
- Αυτοαξιολογείται και αυτοαναπτύσσεται (Κόκκος, 2005).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων εργάζονται σε δουλειές μερικής απασχόλησης είτε ολικής απασχόλησης. Ορισμένοι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν διοικητικά είτε καθοριστικά καθήκοντα ενώ άλλοι ασχολούνται με τη διδασκαλία (Jarvis, 2004). Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι καθοδηγητής, φίλος, συνεργάτης, διαμεσολαβητής, καταλύτης και το κυριότερο **εμπυχωτής** (Κεδράκα, 2009).

Επιπρόσθετα ο Rogers (1999), αναφέρεται σε τέσσερις ρόλους του εκπαιδευτή ενηλίκων μέσα στην ομάδα, ο ρόλος του είναι:

- αρχηγός-ηγέτης της ομάδας
- εκπαιδευτής – φορέας αλλαγής
- μέλος της ομάδας (ο διδάσκων ως πρότυπο και ως διδασκόμενος)
- έξω από την ομάδα, δηλαδή ως αξιολογητής (σ. 219).

Κάτι ακόμη πολύ σημαντικό το οποίο αφορά το ρόλο των εκπαιδευτών είναι επίσης να οργανώνουν σωστά τη διαδικασία της διδασκαλίας, να δομούν και να σχεδιάζουν προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικους. Έτσι αξίζει να σημειωθούν τα βήματα αυτών των προγραμμάτων σύμφωνα με το Χασάπη (1996):

- Δεδομένης της υπάρχουσας κατάστασης, γίνεται ανάλυση σημαντικών δεδομένων και των προβλημάτων που διαπιστώνονται, και ανιχνεύονται οι επιμορφωτικές ανάγκες του πληθυσμού - στόχου.
- Σκοπός και των επιμέρους στόχοι.
- Αποσαφήνιση περιεχομένου για τη κατάλληλη και δόμηση του προγράμματος.
- Κατάλληλες εκπαιδευτικές και διδακτικές μέθοδοι και μέσα.
- Προσδιορισμός προϋποθέσεων για την υλοποίηση του προγράμματος.
- Πρόβλεψη για την αξιολόγηση του προγράμματος.

- Οργάνωση του προγράμματος λαμβάνοντας υπόψιν τις διαφορούς παραμέτρους όπως χώρος, χρόνος, εποπτικά μέσα, εργαστηριακός εξοπλισμός, συντονιστής, προσωπικό του φορέα και εκπαιδευτές για τη σωστή διάρθρωση του προγράμματος (Χασάπης, 1996).

Ένα ακόμη συστατικό στοιχείο που πρέπει να απαρτίζει το ρόλο του εκπαιδευτή είναι η ευελιξία αναφορικά με τον τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευόμενων λαμβάνοντας υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και τα βιώματα των ενηλίκων (Κόκκος, 2004).

Αναλυτικότερα θα γίνει αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτή ως «διευκολυντής» ο οποίος διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης χωρίς να επιβάλλει τις απόψεις του ως εκπαιδευτής με θέση ισχύος αλλά διαμορφώνοντας ένα κλίμα μάθησης επί ίσους όρους. Ο διευκολυντής εκπαιδευτής καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους, συντονίζει τις ομάδες που έχουν δημιουργηθεί, διαχειρίζεται τυχόν προβλήματα που επρόκειτο να εμφανιστούν όπως και υπάρχοντα προβλήματα, διαθέτοντας συναισθηματική κατανόηση και ευαισθησία ως προς την ανθρώπινη ύπαρξη. Το αίσθημα αυτοπεποίθησης που δημιουργεί στους εκπαιδευόμενους μετατρέπει απευθείας το ρόλο του από δάσκαλο σε διευκολυντή (Κόκκος, 2005).

Ο ρόλος του «ερευνητή» με την έννοια ότι μεταφέρει όλα όσα γνωρίζει μέσα την τάξη αποδεικνύοντας τη χρησιμότητα των λεγόμενων του. Κατ' αυτόν τον τρόπο κρατάει μεν μία απόσταση ελέγχοντας και αξιολογώντας τους εκπαιδευόμενους αλλά και ερευνά εις βάθος το αντικείμενο που διδάσκει (Burnaford et al, 2001).

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή ως «αρχηγός μιας ομάδας» ως φορέας αλλαγής εφαρμόζεται ώστε να διατηρηθεί η εύρυθμη λειτουργία της ομάδας και οι εκπαιδευόμενοι τελικά να παρουσιάσουν και να δείξουν ότι αποκόμισαν από τη συνεργασία της ομάδας αναζητώντας επιβεβαίωση και αναγνώριση (Rogers, 1999).

1.7. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αναφορικά με τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων συγκαταλέγονται παρακάτω:

- Δημιουργία άνετου μαθησιακού περιβάλλοντος.

- Προσαρμογή του προγράμματος στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των εκπαιδευόμενων.
- Αναγνώριση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων εκπαιδευομένων.
- Συμμετοχή σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου του.
- Συνεχής ανατροφοδότηση.
- Εφαρμογή θεωριών/αρχών μάθησης εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Παρακίνηση εκπαιδευόμενων ώστε να νοιώσουν αυτοδύναμοι και να καταφέρουν να μελετούν μόνοι τους.
- Αξιοποίηση εκπαιδευτικών υλικών.
- Αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων (Βεργίδης, Κατσιγιάννη & Μπρίνια, 2011).

Επιπλέον, μία ακόμη δεξιότητα που κρίνεται απαραίτητο να κατέχει ένας εκπαιδευτής είναι αυτή της ηθικής που ίσως είναι και η πιο σημαντική ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στο ρόλο του και να επιτυγχάνει επαρκώς τους επιδιωκόμενους στόχους. Η ψυχραιμία, η ορθή κρίση και η αντικειμενικότητα των πιθανών καθημερινών δυσκολιών είναι συστατικά στοιχεία με τα οποία πρέπει να αφοπλίζεται ο κάθε εκπαιδευτής. Η κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων και η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων κατά τη διδακτική πράξη αναδεικνύουν τις δεξιότητες του εκπαιδευτή (Rogers, 1999).

Συμπερασματικά τόσο οι δεξιότητες όσο και η εφαρμογή των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν βάσεις πάνω στις οποίες μπορεί να στηριχθεί ο εκπαιδευτής και να αναγνωρίσει το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου για ίσες ευκαιρίες και ανάπτυξη (Rogers, 1999).

1.8. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τα δικά τους χαρακτηριστικά:

- Διεκδικούν μία θέση στην εκπαίδευση έχοντας συγκεκριμένους στόχους, τέτοιοι είναι οι **επαγγελματικοί στόχοι** έτσι ώστε να προσαρμοστούν καλύτερα

στις απαιτήσεις του εργασιακού τους περιβάλλοντος ή να είναι ανταγωνιστικότεροι αν βρίσκονται στη διαδικασία ανεύρεσης εργασίας ή και για να αναλάβουν νέους ρόλους στην επαγγελματική τους απασχόληση.

- Επόμενοι στόχοι μπορεί να είναι **στόχοι προσωπικής ανάπτυξης** ώστε να διευρύνουν τα ενδιαφέροντα τους, να παρακολουθήσουν προγράμματα των οποίων το αντικείμενο είναι χρήσιμο για αυτούς με σκοπό να ανακαλύψουν νέες πτυχές του εαυτού τους και της πραγματικότητας.
- Επίσης άλλοι επιδιωκόμενοι στόχοι μπορεί να είναι **στόχοι κύρους** για να καταφέρουν να διαφανούν ως προς τις κοινωνικές τους συναναστροφές και όχι για να κάνουν πράξη όσα έχουν διδαχθεί.
- Επίσης κάτι συναφές είναι και οι **στόχοι κοινωνικών ρόλων**, δηλαδή ένας ρόλος που πρόκειται να αναλάβει κάποιος εκπαιδευόμενος όπως για παράδειγμα ο ρόλος του γονέα στον οποίο για να ανταποκριθεί κάποιος πρέπει να κατέχει κάποιες γνώσεις (Κόκκος, 2005).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό ανεξάρτητο από τους στόχους που προαναφέρθηκαν είναι η τάση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων για ενεργητική μάθηση, οι ενήλικοι λοιπόν επιδιώκουν, όπως αντιμετωπίζονται στην καθημερινή τους ζωή είτε αυτή είναι η επαγγελματική είτε η κοινωνική τους ζωή ως υπεύθυνοι άνθρωποι, να αντιμετωπίζονται και στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη χρήση διαλόγου και επικοινωνίας. Γνωρίζοντας λοιπόν τις ανάγκες τους μπορούν και οι ίδιοι να προτείνουν θέματα, να αμφισβητήσουν κάτι με το οποίο διαφωνούν και να αναπτύξουν μία διαφορετική σχέση με τον εκπαιδευτή συγκριτικά με τους ανήλικους εκπαιδευομένους.

Τέλος, ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ενηλίκων είναι το ευρύ φάσμα εμπειριών που διαθέτουν. Έχοντας ως αφετηρία τις προηγούμενες τους ανάγκες βαδίζουν ως προς την αναζήτηση νέας γνώσης μέσα από την αξιοποίηση προϋπαρχουσών εμπειριών (Κόκκος, 2005).

1.9. ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Είναι γνωστό ότι, η μάθηση των ενηλίκων γίνεται διαφορετικό τρόπο συγκριτικά με τον τρόπο των ανηλίκων και λόγω ηλικίας και εμπειρίας συχνά φέρουν αντιρρήσεις ως

προς το κλασικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για το λόγο αυτό αξίζει να σημειωθούν οι προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων οι οποίες απαριθμούνται παρακάτω:

- Η διδακτέα ύλη πρέπει να είναι κατανοητή για τον εκπαιδευόμενο, δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε το λεξιλόγιο αυτής να συμβαδίζει με το λεξιλόγιο της καθημερινότητας του.
- Οι τεχνικές και οι γνώσεις οι οποίες παρέχονται από την κάθε εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να σχετίζονται με τη καθημερινότητα και την πραγματικότητα του εκπαιδευομένου ώστε να γίνεται κατανοητή η σχέση του προγράμματος με την επαγγελματική δραστηριότητα των εκπαιδευομένων, να επιθυμούν να επιτύχουν τους στόχους τους και να εμπεδώσουν τις παρεχόμενες γνώσεις.
- Σαφήνεια, κατανόηση και αποδοχή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι στόχοι λοιπόν θα πρέπει να παρουσιάζονται από την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με όλα τα στάδια τους και να συμπίπτουν με τις προσδοκίες των διδασκόμενων, να είναι ρεαλιστικοί και να προσαρμόζονται τόσο στις υποκειμενικές ανάγκες του καθένα ξεχωριστά όσο και στις αντικειμενικές ανάγκες του κοινωνικού περιγύρου. Ακόμη, το δικαίωμα έκφρασης των απόψεων και των απαιτήσεων τους ενώπιον όλης της ομάδας θα πρέπει να είναι απαραίτητο.
- Οι ενεργητικές μέθοδοι στην μάθηση των ενηλίκων είναι απαραίτητες αφού όσο πιο πολύ εμπλέκεται και συμμετέχει ο ενήλικας στη μαθησιακή διαδικασία τόσο καλύτερα μαθαίνει.
- Η ένταξη του ενήλικα σε μία ομάδα, ομαδική συνεργασία, η δράση σε ασκήσεις ανά ομάδες συμβάλλουν στην πρόοδο του ενήλικα εκπαιδευομένου.
- Το συμμετοχικό κλίμα, η εμπύχωση και το δικαίωμα αυτονομίας που δίνει ο εκπαιδευτής είναι συστατικά στοιχεία ώστε να νιώσει κάποιος ικανός και αποτελεσματικός.
- Ο προσδιορισμός των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ασκήσεων επιτυχίας και αποτυχίας, (χωρίς κολακείες σε περίπτωση αποτυχίας) κρίνεται απαραίτητος ώστε να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τα λάθη των εκπαιδευομένων και να μην επαναληφθούν σε πιο κρίσιμες περιστάσεις (Courau, 2000, σ. 26).

- Να τονίζεται ο εθελοντικός χαρακτήρας της μάθησης ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μην νιώθουν την οποιαδήποτε μορφή πίεσης.
- Να εφαρμόζονται εργαλεία τα οποία είναι ικανά να αναδείξουν τον επιθυμητό τρόπο μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005, σ. 94-96).

Τέλος σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν και οι λόγοι έντονης αντίδρασης των εκπαιδευομένων. Λόγοι αντίδρασης είναι:

- Η αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτή.
- Η άρνηση του συστήματος βαθμολόγησης που συχνά συνδέεται με δυσάρεστες αναμνήσεις.
- Η άρνηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει συγκεκριμένο αποτέλεσμα στην εξέλιξη της εργασίας και της προσωπικής τους καλλιέργειας.
- Η αντίδραση λόγω του ότι έχουν ήδη κάποιες κερτημένες γνώσεις και εμπειρίες πριν εισαχθούν στην εκπαίδευση οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν. Οι ίδιοι αναζητούν εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στην πορεία τους έχοντας ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις (Courau, 2000, σ. 26).

1.10. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Οι κοινωνικοί ρόλοι, η οργάνωση, το πρόγραμμα, η διάρκεια, το κόστος, η τοποθεσία οργάνωσης του προγράμματος, η οικογένεια, η ανάγκη για επιβίωση, η ηλικία, ο γάμος και η αποφασιστικότητα κάποιου αποτελούν άλλες φορές κίνητρο και άλλες φορές εμπόδια για τη μάθηση των ενηλίκων (Tuijnman, 1996). Πιο συγκεκριμένα κίνητρο ή αλλιώς υποκίνηση, είναι εκείνοι οι παράγοντες που κατευθύνουν πρότυπα συμπεριφοράς με κάποιο σκοπό ο οποίος σχετίζεται με μια εσωτερική δύναμη του ατόμου η οποία κατευθύνει το άτομο και το ωθεί σε συγκεκριμένους στόχους. Κίνητρα σύμφωνα με το Rogers, μπορεί να είναι είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά.

Εξωτερικά κίνητρα θεωρούνται η υποχρεωτική παρακολούθηση, οι εξετάσεις στις οποίες υπόκεινται οι υποψήφιοι και οι εξωτερικές τιμωρίες. Τις περισσότερες φορές όμως οφείλονται σε ενδογενής παράγοντες όπως είναι η επιθυμία του εκπαιδευόμενου να ευχαριστήσει κάποιο άλλο πρόσωπο, η επιθυμία του ίδιου να ολοκληρώσει ένα

πρόγραμμα χωρίς να επιδιώξει περαιτέρω γνώσεις, να συνδέσει τα ενδιαφέροντα του με το περιεχόμενο της μάθησης (Rogers, 1999).

Ακόμη αξίζει να σημειωθεί ότι η υποκίνηση αποτελεί προϊόν μάθησης έτσι αξίζει να αναφερθεί τί είναι η μάθηση:

- *Η μάθηση είναι η δυναμική και όχι η παθητική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων*
- *Η μάθηση είναι προσωπική, ατομική: μπορούμε να μάθουμε από και σε σχέση με άλλους, αλλά, τελικά, όλες οι μαθησιακές αλλαγές συντελούνται ατομικά*
- *Η μάθηση είναι εκούσια, προβαίνουμε σ' αυτήν μόνοι μας, την επιδιώκουμε εμείς οι ίδιοι (Rogers, 1999, σ. 113)*

Πολλοί θεωρητικοί όπως ο Boshier θεωρούν ότι τα κίνητρα έχουν 2 διαστάσεις τη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των διαφόρων πλευρών του «εγώ» και των διαφόρων εμπειριών του (εσωτερική επίλυση) και την μείωση των συγκρούσεων μεταξύ του «εγώ» και του κοινωνικού περιγυρου (εξωτερική επίλυση) (Rogers, 1999). Πολλές φορές τα κίνητρα συνδέονται με τις ανάγκες του ατόμου για μάθηση ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πυραμίδα του Maslow. Ο Maslow πιστεύει πως η ανθρώπινη συμπεριφορά καθοδηγείται από κίνητρα με στόχο την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών. Όσον αφορά την πυραμίδα του Maslow φαίνεται ότι στα κατώτερα επίπεδα υπάρχουν οι βασικότερες ανάγκες του ανθρώπου, ενώ οι πιο σύνθετες ανάγκες εντοπίζονται στην κορυφή της πυραμίδας.



Εικόνα 1.3.: Πυραμίδα Maslow, 1943 (Πηγή :Wikipedia)

Παρατηρώντας την πυραμίδα διαφαίνεται η δυσκολία της επαρκούς ικανοποίησης, αφού η μη απόκτηση των βασικών αναγκών ενός ατόμου αποτελεί εμπόδιο στην

εκπλήρωση των αναγκών ανώτερων επιπέδων. Επίσης, αν δεν αποκτήσει κάποιος τις βασικές ανάγκες δεν μπορεί να επενδύσει ούτε συναισθηματικά ούτε στη μάθηση. Για το λόγο αυτό, πρότερος σκοπός του ατόμου είναι να καλύψει τις βασικές του ανάγκες, χωρίς να είναι σε θέση να προχωρήσει στην ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών (Elliot et al., 2008).

Συνεχίζοντας με τη θεωρία του Maslow διαφαίνεται η ανάγκη για μάθηση και πιο συγκεκριμένα η ανάγκη για συμμετοχή σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων. Όπως προαναφέρθηκε η μάθηση ενός ενήλικα μπορεί να συμπίπτει στην κάλυψη των αναγκών ασφάλειας όπως εύρεση εργασίας, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, ενίσχυση της αυτοεικόνας του, ακόμη και ανάγκη κάποιου για αυτοεκπλήρωση (Rogers, 1999).

Το κλειδί της επιτυχίας και ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι να υπάρξει ενθάρρυνση ως προς τις κλίσεις των ενηλίκων και σε ότι αυτοί θεωρούν σημαντικό μέσα από τη δημιουργία κινήτρων μάθησης ώστε να οδηγηθεί ο εκπαιδευόμενος στην εκπλήρωση των στόχων του (Galbraith, 2004).

1.11. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Πολλές φορές εμπόδιο μπορεί να αποτελέσουν οι κοινωνικές υποχρεώσεις, ο φόβος μιας πιθανής αποτυχίας, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση έτσι ο εκπαιδευτής πρέπει να αντιμετωπίζει αυτούς τους παράγοντες ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Τέτοια εμπόδια χαρακτηρίζονται ως εσωτερικά εμπόδια και απορρέουν είτε από προϋπάρχουσες αξίες είτε από ψυχολογικούς παράγοντες (Κόκκος, 2005).

Επιπροσθέτως, παρατίθεται παρακάτω σε κατηγορίες η ταξινόμηση των εμποδίων σύμφωνα με την Cross (1981), στη μάθηση των ενηλίκων:

- Εμπόδια ή αλλιώς φραγμοί που δημιουργούνται από τις καταστάσεις της ζωής όπως κοινωνικές υποχρεώσεις και καθήκοντα του ενήλικα εκπαιδευομένου.
- Εμπόδια που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και την κακή οργάνωση αυτής.
- Φραγμοί που σχετίζονται με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τυχόν προκαταλήψεις που έχουν απέναντι στους εαυτούς τους και όχι απέναντι στη μάθηση (Cross, 1981).

Επιπλέον σύμφωνα με το Rogers τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων μπορεί να αφορούν είτε «συναισθηματικές μεταβλητές» είτε «εγνωσιολογικές δυσκολίες» Παρατηρώντας τα εσωτερικά εμπόδια, φαίνεται ότι προκύπτουν από προηγούμενες γνώσεις όπως κάποιο πτυχίο Ανώτερης Εκπαίδευσης, από στάσεις και αντιλήψεις με τις οποίες είναι προσκολλημένοι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αλλά και εκείνα που προέρχονται από ψυχολογικούς παράγοντες.

Επίσης εμπόδια προκύπτουν και από μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τέτοιου είδους εμπόδια οδηγούν τους ενήλικους σε άρνηση για μάθηση χρησιμοποιώντας μηχανισμούς παραίτησης και αυτοάμυνας ώστε να μην εκτεθούν στους υπολοίπους εκπαιδευόμενους και στον εκπαιδευτή τους (Rubenson & Desjardins 2009).

Άλλα εμπόδια προκύπτουν από καταστασιακούς παράγοντες όπως: ανεπαρκής εξοπλισμός, κακές σχέσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, αποτυχίας αποτελεσματικής και ορθής επικοινωνίας, υποχρεώσεις, δεσμεύσεις, φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, ακατάλληλο μαθησιακό κλίμα, αναποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Rogers, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω εμπόδια μία εκτεταμένη έρευνα που έγινε στον Ελληνικό χώρο έφερε στην επιφάνεια ορισμένα εμπόδια συμμετοχής τα οποία θεωρούνται θεσμικά ή καταστασιακά εμπόδια και συνδέονται με το κόστος, την έλλειψη πληροφόρησης και την έλλειψη χρόνου (Καραλής, 2013).

1.12. Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Στα θετικά των Νέων Τεχνολογιών, θα μπορούσε να συμπεριληφθεί η πρακτικότητά της ποικιλίας εφαρμογών που είναι εφικτό να προσφερθούν σε κάθε εκπαιδευόμενο, ξεπερνώντας έτσι τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού βιβλίου, που είναι περιορισμένο και έχει πεπερασμένο αριθμό ασκήσεων, και του εκπαιδευτικού, που έχει κάποιους περιορισμένους τρόπους διδασκαλίας και συγκεκριμένο στίλ εκπαίδευσης (Lange et al., 2009).

Διάφορες σύγχρονες μελέτες πάνω στις Νέες Τεχνολογίες και τη συσχέτισή τους με τη ΔΒΜ, αναφέρουν ότι παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης ικανοτήτων ανάγνωσης

άμεσα και πολύ πιο σύντομα εν συγκρίσει με περιπτώσεις που δεν χρησιμοποιούνται οι Νέες Τεχνολογίες (Conderman et al., 2012).

Επιπλέον, άλλες μελέτες σε ευρωπαϊκό επίπεδο καταγράφοντας τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες στους εκπαιδευόμενους εξετάζουν την επιτυχία της εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών σε αντικείμενα που σχετίζονται με τις κοινωνικές επιστήμες αποδεικνύοντας πως αυξάνεται η εκπαιδευτική απόδοση των εκπαιδευόμενων (Roberts et al., 2008).

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό σύστημα συνεισφέρουν σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη απόψεων και ικανοτήτων στους εκπαιδευόμενους (Lange et al., 2009). Υπάρχει ουσιαστικά μία αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευόμενων με την έννοια των Νέων Τεχνολογιών που προσφέρει μεγάλη βελτίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tanaka et al., 2010).

Βασική αιτία αυτής της βελτιωτικής τάσης είναι η ελευθερία που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες στους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, μπορούν να δράσουν αυτόνομα και ανεξάρτητα δημιουργώντας νέους όρους μάθησης (Tanaka et al., 2010).

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι ουσιαστική και κρίσιμη για την βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών αλλά και για τομέα της απασχόλησης. Συγκεκριμένα ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών είναι σπουδαίος και εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων σε όλο τον κόσμο όπως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στην Αυστραλία, στην Ευρώπη, στην Νότια Αμερική και στις χώρες της Ανατολικής Ασίας (Eurydice, 2002).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι δράσεις όπως είναι η «Ηλεκτρονική Ευρώπη» (eEurope) και τα «Σχέδια Δράσης για την Ηλεκτρονική Μάθηση» (e-Learning Action Plans) συμβάλλουν θετικά όσον αφορά τις προσπάθειες των κρατών μελών για την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Υιοθετήθηκαν αρκετές σημαντικές πρωτοβουλίες κατά την τελευταία δεκαετία ωστόσο παρατηρούνται προβλήματα ως προς την ταχύτητα εφαρμογής τους καθώς και ως προς τις προτεραιότητες των κρατών μελών συγκριτικά με τις εθνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες κάθε χώρας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001).

Η εκπαίδευση ενηλίκων με Νέες Τεχνολογίες στοχεύει, στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων ώστε να καταφέρουν οι εκπαιδευόμενοι να εκπονήσουν διάφορες εργασίες μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι ενήλικες επιδιώκουν την ενθάρρυνση, με τη βοήθεια συγκεκριμένων κατευθύνσεων ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν αυτές πιθανώς να τους διευκολύνουν στην ενεργή συμμετοχή τους στην καθημερινή, στην κοινωνική, στην πολιτική και στην πολιτισμική τους ζωή. Μέσα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών αναπτύσσουν ικανότητες ως προς την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, και ως προς την συνεργατικών συμπεριφορών αλλά και ως προς την ικανότητα διαχείρισης της πληροφορίας (Pont & Sweet, 2003).

Λόγω του ότι έγινε εκτενής αναφορά στις Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας δεν μπορεί να παραληφθεί η σπουδαιότητα των συστημάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως είναι η «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning) τα «Διαδικτυακά περιβάλλοντα», τα «Περιβάλλοντα μάθησης διά μέσου υπολογιστών», οι «εικονικές τάξεις» και οι «ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης» για τον προσδιορισμό ποικίλων διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Ο όρος ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας της μάθησης μέσω της πρόσβασης των εκπαιδευόμενων σε πηγές και υπηρεσίες και στην αξιοποίηση των πολυμεσικών και δικτυακών τεχνολογιών. Απώτερος σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι η ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ όλων των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ally, 2008).

Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) συμβάλλουν στην δημιουργία μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης οργανωμένα με ένα διαφορετικό τρόπο από αυτόν της παραδοσιακής τάξης και διδασκαλίας και κατ' αυτόν τον τρόπο μειώνεται αρκετά το κόστος εξοπλισμού των συμβατικών τάξεων. Τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι εξοικονομούν χρόνο και χρήματα από τις μετακινήσεις τους και συχνά όντως περισσότεροι οι υποψήφιοι λόγω μιας σχετικής ευκολίας αυξάνονται οι εκπαιδευόμενοι και κατά συνέπεια το διδακτικό προσωπικό. Παραδείγματα οργανισμών που εφαρμόζουν τέτοιου είδους προγράμματα είναι τα Ανοιχτά Πανεπιστήμια και διάφορα ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία προσφέρουν διαδικτυακά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (ΥΠΕΠΘ, 2006).

1.13. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η επικοινωνία όπως και ο διάλογος είναι απαραίτητα συστατικά για την ανατροφοδότηση, την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού, την εφαρμογή και την αξιοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών, την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, την παροχή ενουσμάτων για εμπέδωση και τη κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων στην ενεργητική πορεία της μάθησης τους. Η επικοινωνία είναι σημαντική καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτής δηλώνει πρόθυμος, διαθέσιμος και οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν άνετα.

Στα εξ' αποστάσεως προγράμματα τα οποία πραγματοποιούνται είτε με σύγχρονη είτε με ασύγχρονη εκπαίδευση όταν οι συμμετέχοντες λόγω υποχρεώσεων παρακολουθούν την τηλεδιάσκεψη και έχουν απορίες μπορούν να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά με τον καθηγητή τους και έτσι να εκφράσουν τις απορίες τους και δεχτούν την υποστήριξη που χρειάζονται. Ο εκπαιδευτής λοιπόν μετά από κινητοποίηση και ενθάρρυνση των διδασκόμενων είναι ορθό να καθιερώσει ώρες συνεργασίας τηλεφωνικής επικοινωνίας αλλά και επικοινωνίας σε μορφή τηλεδιάσκεψης (Κόκκος, 2008).

Πλέον τα περισσότερα προγράμματα εκπαιδευτών ενηλίκων γίνονται μέσω τηλεεκπαίδευσης έτσι δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου. Όλο και περισσότεροι επιλέγουν αυτή τη μορφή μάθησης καθώς συχνά οι πιθανοί συμμετέχοντες αποτρέπουν τη συμμετοχή τους σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία έχουν σχέση με τον τόπο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ανοιχτή αφού δεν απαιτεί προδιαγεγραμμένο χώρο κάτι το οποίο συμβαίνει στη συμβατική διδασκαλία.

Οι μορφές τηλεεκπαίδευσης πλέον ποικίλουν συνήθως, κύριο μέσο αποτελεί το διαδίκτυο, δηλαδή υπάρχουν εικονικά πανεπιστήμια τα οποία βασίζονται σε δίκτυα σπουδαστών και επιμορφωτών και όχι σε δυνατότητες φυσικής επαφής και επικοινωνίας. Ωστόσο υπάρχει επαφή μεταξύ εκπαιδευτή εκπαιδευόμενου μέσω τηλεφώνου, ΜΜΕ, ηλεκτρονικού δικτύου ακόμη και γραπτή επικοινωνία. Τα πολυμέσα (γραφικά, ήχος, εικόνες βίντεο, κείμενο) που συνοδεύουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σημαντικά καθώς διαδραστικά συμβάλλουν στην καλύτερη εμπέδωση της γνώσης. Η μορφή επικοινωνίας στην τηλεδιάσκεψη μπορεί να είναι είτε ασύγχρονη είτε σύγχρονη (Καψάλης & Παπασταμάτης 2013).

Ειδικά στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση (e-Learning) και στη μικτή μάθηση (blended learning) παρατηρείται ενίσχυση στην επικοινωνία του εκπαιδευόμενου με τους εκπαιδευτές και με τους άλλους συνεκπαιδευόμενους του λόγω αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό υλικό. Η μέθοδος της μικτής μάθησης παρέχει διευκόλυνση σε άτομα που θέλουν να εξοικονομήσουν χρόνο διαβάζοντας και παρακολουθώντας μαθήματα online χωρίς ωστόσο να χαθεί η προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτή. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι διατηρούν θετική στάση ως προς την ηλεκτρονική μάθηση, ωστόσο συχνά λόγω ηλικίας μερικοί επιδεικνύουν μια ανασφάλεια. Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι οι νεότεροι είναι πιο εξοικειωμένοι με μέσα της τεχνολογίας και προτιμούν αυτού του είδους τη μάθηση (Οικονόμου, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ /ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

2.1. ΔΟΜΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν σε ένα σεμινάριο εκπαιδευτών ενηλίκων. Η αξιοποίηση των διαθέσιμων πληροφοριών, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες, από τους οποίους διαμορφώνεται το πλαίσιο ανάπτυξης των διδακτικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας κρίνεται απαραίτητη, παρακάτω παρουσιάζεται η δόμηση ενός προγράμματος εκπαιδευτών ενηλίκων:

- Διατύπωση στόχων.
- Οργάνωση περιεχομένου.
- Κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα.
- Αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των βασικών συντελεστών (Γιαννακοπούλου, 2006, σ. 55).

2.1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι στόχοι που διαμορφώνονται για ένα πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτών ώστε να αποκομίσουν τα απαραίτητα εφόδια για τη πορεία τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων χωρίζονται σε τρία βασικά επίπεδα:

- α) Στόχοι βασισμένοι στο επίπεδο των **γνώσεων** που θα αποκομίσουν οι εκπαιδευθέντες από το πρόγραμμα.
- β) Στόχοι βασισμένοι στο επίπεδο των **ικανοτήτων/δεξιοτήτων** που πρόκειται να αναπτύξουν οι εκπαιδευθέντες μετά το πέρας του προγράμματος κατάρτισης.
- γ) Στόχοι βασισμένοι στο επίπεδο των **στάσεων** που πρόκειται να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευθέντες. (Χασάπης, 2000, σ. 48)

Ένας άλλος διαχωρισμός των στόχων ο οποίος δεν διαφέρει ιδιαίτερα από την προηγούμενη αναφορά είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι τριών ειδών :

- Γνωστικός στόχος όπως αναφέρθηκε γνώσεις.

- Ψυχοκινητικός στόχος όπως αναφέρθηκε τεχνογνωσία ή ικανότητες.
- Θυμικός στόχος που αφορά την αυτογνωσία και τη συμπεριφορά (Courau, 2000).

Ρήματα που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή στο αντικείμενο που πρόκειται να παρουσιάσει για να διατυπωθούν ορθά οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Courau, 2000:33).

ΓΝΩΣΕΙΣ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΑΣΕΙΣ/ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
Γνωρίζω	Διορθώνω	Προσαρμόζομαι
Καταλαβαίνω	Ελέγχω	Αισθάνομαι
Ορίζω	Χρησιμοποιώ	Απομυθοποιώ
Προσδιορίζω	Ενεργοποιώ	Εντάσσομαι
Συγκρατώ	Κάνω	Κινητοποιούμαι
Ονομάζω	Αλλάζω	
Αναγνωρίζω	Πληκτρολογώ	
Απομνημονεύω	Διαβάζω	
	Συντάσσω	

2.2. ΕΓΓΡΑΦΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Έγγραφα που παραδίδονται στο χρηματοδότη του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Συγκεκριμένα αυτά τα έγγραφα περιλαμβάνουν

- Κατάσταση: ιστορικό, δραστηριότητες, στρατηγική, προσανατολισμός οργάνωση και κατάσταση της ομάδας στόχου.
- Συμμετέχοντες: επάγγελμα, σπουδές, επίπεδο πληθυσμού.
- Απαραίτητες προϋποθέσεις για την παρακολούθηση του προγράμματος.
- Διάρκεια, ημερομηνίες και ωράρια εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Προϋπολογισμό.
- Ωράριο, ωρολόγιο πρόγραμμα: πλαίσιο και θέματα διδακτικών ενοτήτων.
- Δείκτες αναφορικά με την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.
- Παιδαγωγική: δραστηριότητες, εκπαιδευτικές τεχνικές, εκπαιδευτικά μέσα και έγγραφα προς παράδοση ή συμπλήρωση.

Έγγραφο εκπαιδευτή: «Κόκκινη κλωστή»: Έντυπο εκπαιδευτή το οποίο περιλαμβάνει τη χρονική διάρκεια όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε διάστημα μίας μέρας υπό τη μορφή πίνακα. Πιο συγκεκριμένα στην «κόκκινη κλωστή» αναγράφονται:

- Ωράριο
- Καρτέλες δραστηριοτήτων
- Θέμα διδακτικής ενότητας
- Στόχος διδακτικής ενότητας
- Παιδαγωγική Τεχνική
- Παιδαγωγική μέθοδος από όπου προκύπτει και η τεχνική
- Στάδιο μάθησης
- Παιδαγωγικά εργαλεία

Αυτός λοιπόν είναι ένας τρόπος κατά τον οποίο ο εκπαιδευτής διαβεβαιώνεται ότι όλες οι προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν επιλεγθεί εναρμονίζονται με τους εκπαιδευόμενους και την επίτευξη των στόχων.

Έγγραφο προς τους εκπαιδευόμενους

- Έγγραφα σχετικά με το περιεχόμενο
- Έγγραφα δραστηριοτήτων
- Ειδοποίηση πριν την έναρξη του προγράμματος
- Προγράμματα δράσης κλείσιμο και τέλος εκπαιδευτικού προγράμματος, διδακτική ενότητα, άσκηση, θετικά σημεία, σημεία προς βελτίωση και τεχνικές προς εφαρμογή
- Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευομένων (Courau, 2000).

2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ

Εκπαιδευτικά μέσα ορίζονται εκείνα τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια των διάφορων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιεί και παρακάτω παρουσιάζονται μερικά από αυτά (Courau, 2000).

- Εργαλειοθήκη εκπαιδευτή

- Οπτικά βοηθήματα
- Έντυπο υλικό (καρτέλες, πίνακες, διαγράμματα), η καλή παρουσίαση, η συνάφεια και η ευκολία στην ανάγνωση του έντυπου υλικού είναι απαραίτητα συστατικά για ένα ευκολονόητο υλικό.
- Μηχανήματα καταγραφής (βίντεο, φωτογραφίες, υπολογιστής). Τα μηχανήματα καταγραφής είναι αρκετά ενδιαφέροντα αφού συνδέουν την εκπαίδευση με την καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων. Όταν κάποιος αποφασίζει να χρησιμοποιήσει για παράδειγμα υπολογιστή θα πρέπει να είναι απόλυτα οργανωμένος, προετοιμασμένος και να κατέχει συμπληρωματικό υλικό σε περίπτωση βλάβης.
- Εργαλεία, πραγματικά προϊόντα προς χειρισμό (Courau, 2000).

2.4. ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική. Συγκεκριμένα με τον όρο επικοινωνία όπως προαναφέρθηκε εννοούμε την ανταλλαγή μηνυμάτων όπου ο πομπός δίνει ένα κατανοητό και σαφές μήνυμα στο δέκτη. Με άλλα λόγια στην διαδικασία της επικοινωνίας εμπλέκεται ο πομπός και ο δέκτης και η επικοινωνία μπορεί να είναι είτε λεκτική είτε μη λεκτική (Κόκκος, 1998).

Στην παρούσα εργασία θα γίνει εκτενής αναφορά στις μη λεκτικές τεχνικές οι οποίες είναι η φωνή, το βλέμμα, οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις μέσα από διάφορα παραδείγματα για να γίνει σαφής η χρησιμότητα αυτής (Courau, 2000). Η μη λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται όταν κάποιος εκφράζει τα συναισθήματα του, τις διαθέσεις του και τις στάσεις του μέσω της «γλώσσας του σώματος» του. Είναι δηλαδή μία επικοινωνία κατά την οποία το σώμα εκπέμπει σήματα μιλώντας τη «δική του γλώσσα» κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερος πολύπλοκο. Ορισμένα μη λεκτικά σήματα είναι το γέλιο, το κλάμα, το άγγιγμα, το χάδι που θεωρούνται αντιληπτές και κατανοητές συμπεριφορές όλου του κόσμου, ανεξαρτήτως την γλώσσα που καταλαβαίνει κάποιος (Βρεττός, 2003).

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία υπάρχει μία αλληλεπίδραση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων μέσω της οπτικής επαφής, των κινήσεων των χεριών καθώς και των

εναλλαγών στον τόνο της φωνής του. Ο εκπαιδευτής μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι σε θέση να ενισχύσει τη συμπεριφορά κάποιου με ένα επαινετικό βλέμμα, με ένα χαμόγελο, με τον τόνο της φωνής του ή και με μία απτική κίνηση. Ωστόσο και από την πλευρά του εκπαιδευόμενου διακρίνεται το ενδιαφέρον του μέσω ορισμένων κινήσεων του σώματος του. Ο εκπαιδευόμενος από πλευράς του δείχνει επίσης το ενδιαφέρον του με την κλίση του σώματος του, κοιτώντας τον εκπαιδευτή και έχοντας στραμμένο το σώμα του προς τον εκπαιδευτή, σε αντίθεση με άλλους οι οποίοι αδιαφορούν και κάθονται με πλάτη ελαφριά γυρισμένη έχοντας ανέκφραστα πρόσωπα (Βρεττός, 2003).

2.5. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Αρχικά οι ενεργητικές τεχνικές είναι καλό να υπάρχουν από την αρχή της συνάντησης του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις προσδοκίες τους και συμμετέχουν οι ίδιοι στην διαμόρφωση του προγράμματος. Από την αρχή όπως αναφέρθηκε στα στάδια σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας φαίνεται ότι υποκινούνται από τους εκπαιδευτές ώστε να συμμετέχουν ενεργά (Κόκκος, 2005).

Η ενεργητική μάθηση, είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στη μάθηση και δεν είναι παθητικός δέκτης. Με άλλα λόγια μπορεί να χαρακτηριστεί «μάθηση μέσω της πράξης», στην οποία είτε η ομάδα είτε το άτομο μαθαίνουν καλύτερα. Οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις της ενεργητικής μάθησης οι οποίες οδηγούν το άτομο στη σκέψη, στη πράξη και στον αναστοχασμό αναφέρονται παρακάτω ως ενεργητικές τεχνικές μάθησης:

- Ανταλλαγή ιδεών.
- Παιχνίδια ρόλων.
- Αντιπαράθεση απόψεων
- Συζήτηση (O'Shea, 2003, σ. 16-17)

Σύμφωνα με την Courau (2000): *Ο ενήλικας, μαθαίνει όταν ενεργεί και εμπλέκεται έτσι προκύπτει το συμπέρασμα ότι όσο πιο ενεργητικός είναι, τόσο καλύτερα μαθαίνει. Η χρήση παιδαγωγικών τεχνικών οι οποίες ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων συμβάλλουν ώστε στο τέλος της εκπαιδευτικής κατάρτισης να*

αποκτήσουν γνώσεις και να κατακτήσουν τα μέσα και τον τρόπο ώστε να καταφέρουν να συνεχίσουν μόνοι τους τη διαδικασία μάθησης (Courau, 2000: 28).

Μία αρκετά διαδεδομένη προσέγγιση του Ροζέ Μυκιέλι είναι ότι, συγκρατούμε:

10% από όσα διαβάζουμε

20% από όσα ακούμε

30% από όσα βλέπουμε

50% από όσα βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα

80% από όσα λέμε

90% από όσα λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις οι οποίες απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά (σ. 28).

2.6. ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

- **Ερωτήσεις- Απαντήσεις:** Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους και τους κινητοποιεί ώστε να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις του μέσα από το διάλογο ενώ πολύ συχνά φαίνεται ότι προκαλεί τους εκπαιδευόμενους ώστε να αναπτύξουν οι ίδιοι ερωτήσεις. Με τη συγκεκριμένη τεχνική οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν, αυτενεργούν και αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα (Κόκκος, 1999).
- **Καταιγισμός Ιδεών:** Παραγωγή ιδεών από πλευράς εκπαιδευομένων με πλήρη ελευθερία με στόχο τη διερεύνηση ενός θέματος. Χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνική η μάθηση γίνεται περισσότερο ενεργητική και μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε μορφή ομάδας ή υπό-ομάδας θέτοντας στο προσκήνιο και τη συνεργασία μεταξύ των μελών. Συνήθως εφαρμόζεται στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας και συγκεκριμένα στην αρχή της διδακτικής ενότητας. Η ατμόσφαιρα γίνεται περισσότερο φιλική και χαλαρή και οι ομάδες εργασίες που δημιουργούνται αποκτούν οικειότητα μεταξύ τους, αλληλοεμπιστεύονται, ανταλλάσσουν απόψεις και συσφίγγουν τις σχέσεις τους. Τέλος ο εκπαιδευτής συνθέτει όλες τις προτάσεις και ιδέες των εκπαιδευθέντων ταξινομώντας και όλες τις ιδέες ώστε να προχωρήσει στην επόμενη δραστηριότητα.

- **Επανεργοποίηση μνήμης:** Στόχος αυτής της τεχνικής είναι να δοθεί η ευκαιρία στον εκπαιδευτή να κατανοήσει αν και κατά πόσο έχουν συγκρατήσει οι εκπαιδευόμενοι όλα όσα ειπώθηκαν την προηγούμενη ημέρα.
- **Ομάδες εργασίας:** Χρησιμοποιώντας ο εκπαιδευτής αυτή την τεχνική κατανέμει τους εκπαιδευθέντες σε μικρές ομάδες, ώστε να δράσουν σε συγκεκριμένο χρόνο για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Οι συμμετέχοντες θέτουν στόχους, συνεργάζονται, δουλεύουν ταυτόχρονα επάνω σε διάφορα αντικείμενα, εκφράζουν τις ιδέες τους ενώπιον των υπολοίπων μελών της ομάδας αλλά και μπροστά στον εκπαιδευτή. Η σύνθεση των ομάδων γίνεται με διάφορους τρόπους όπως για παράδειγμα: 1) ανά ειδικότητα, 2) τυχαία ανάλογα με τις θέσεις τους και 3) από προσωπική επιλογή των εκπαιδευθέντων ανάλογα με το θέμα που τους ενδιαφέρει σε περίπτωση που υπάρχουν διαφορετικά θέματα. Τέλος οι ομάδες συνήθως έχουν μια αυτονομία, ορίζεται ένας εκπρόσωπος ώστε στο τέλος να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της δραστηριότητας στην οποία εργάστηκαν (Courau, 2000, σ. 67)
- **Ομαδική συζήτηση:** Αποτελεί μια εναρκτήρια μέθοδο όπου ο εκπαιδευτής αρχίζει μια συζήτηση προτρέποντας τους συμμετέχοντες του προγράμματος να συστηθούν και να εκφράσουν τους επιδιωκόμενους στόχους τους. Επίσης, σημειώνονται στον πίνακα οι ερωτήσεις οι οποίες πρέπει να απαντηθούν που τις περισσότερες φορές είναι κλειστές ή κατευθυνόμενες. Η ομαδική συζήτηση γίνεται πολλές φορές σε ένα παιχνίδι ρόλων το οποίο θα αναπτυχθεί παρακάτω.
- **Παιχνίδι ρόλων :** Το παιχνίδι ρόλων πρόκειται για μια τεχνική εφαρμογής κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν τη συμπεριφορά τους και αναλαμβάνουν άλλους ρόλους είτε αυτοί είναι πραγματικοί είτε φανταστικοί. Είναι λοιπόν μία προσομοίωση η οποία αποβλέπει στην αλλαγή συμπεριφοράς ή στην γλωσσική ανάπτυξη. Είναι ένας τρόπος κατά τον οποίο εξασφαλίζεται η μάθηση μέσα από την παρατήρηση και τη δράση έχοντας οι εκπαιδευόμενοι την ευκαιρία να ξεφύγουν από τις καθημερινές τους συνήθειες. Συνήθως διεξάγεται μετά από μία σειρά δραστηριοτήτων. Τέλος τα απαραίτητα εργαλεία αυτής της τεχνικής είναι οι καρτέλες ρόλων που περιγράφουν τους χαρακτήρες, την ιστορία και τους στόχους των προσώπων. Ακόμη υπάρχει και η καρτέλα κατάστασης που περιγράφει την κατάσταση η οποία πρόκειται να ακολουθηθεί

καθώς και οι πίνακες ανάλυσης για τους ακροατές οι οποίοι θα μετρήσουν την πρόοδο των συμμετεχόντων, τα θετικά και τα αρνητικά σημεία.

- **Προσομοίωση:** Αναπαραγωγή κινήσεων ή πραγματικών συμπεριφορών, υποδυόμενοι τον εαυτό τους ή κάποιον άλλο με συμπεριφορές και λόγια που αντιστοιχούν στην πραγματικότητα (Courau, 2000).

2.7. ΟΜΑΔΑ

Κάθε ομάδα μπορεί να είναι είτε μεγάλη και να δημιουργούνται υπό-ομάδες, είτε μικρότερη. Παραδείγματα ομάδων είναι η κοινωνία, η οικογένεια η τάξη κ.α., ο άνθρωπος κατά συνέπεια έχει μία έμφυτη ανάγκη συμμετοχής σε μία ομάδα.

Ομάδα λοιπόν θεωρείται η ύπαρξη τριών ή και περισσότερων ατόμων, όπου ο καθένας έχει συνείδηση, δικαιώματα, υποχρεώσεις και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Ακόμη θα πρέπει να υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών και να στοχεύουν σε κάτι κοινό. Σε μία ομάδα δημιουργείται κάποια μορφή εξάρτησης από τα υπόλοιπα μέλη και όσο πιο ισχυρή είναι αυτή η εξάρτηση επηρεάζεται η δυναμική της ομάδας. Με άλλα λόγια η αλλαγή που μπορεί να υποστεί ένα μέλος επηρεάζει και τους άλλους σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Το πιο σημαντικό σε μία ομάδα είναι η **αποδοχή** κάποιου από την ομάδα του, αυτή η αποδοχή συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής και την ψυχική υγεία του ατόμου (Τσιμπουκλή, 2012).

2.7.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

Συνοπτικά παρατηρείται ότι εκπαίδευση σε ομάδες είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους παρακάτω λόγους:

- Προώθηση αυτογνωσίας μέσω της αλληλοϋποστήριξης και της αμοιβαίας ανατροφοδότησης
- Ενθάρρυνση για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης
- Συμβολή στην επίτευξη της αρχής «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Jarvis 2004).

Οι στόχοι της εκπαίδευσης σε ομάδες αφορούν:

- Την ανάπτυξη της επικοινωνίας των μελών της ομάδας και τον διάλογο όπως προαναφέρθηκε μέσα από τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- Την κατανόηση της κατάστασης, των βιωμάτων και των στάσεων των υπολοίπων συμμετεχόντων όπως και του εκπαιδευτή .
- Τον κριτικό στοχασμό, την υιοθέτηση μίας θετικής στάσης και συμπεριφοράς και την αλλαγή ορισμένων αντιλήψεων κάποιου (Mezirow, 2007).

2.7.2. ΣΤΑΔΙΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΟΜΑΔΑΣ

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν τα στάδια που απαιτούνται από την αρχή ως την ολοκλήρωση μιας ομάδας. Η ανάλυση των Tuckman και Jensen (Tennant 1997) για τα στάδια της ομάδας:

1. Στο 1^ο στάδιο του σχηματισμού της ομάδας, οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζονται μεταξύ τους, αναζητούν την κοινωνική τους σχέση, θέτουν στόχους και γενικότερα μαθαίνουν τους τρόπους λειτουργίας μια ομάδας. Τα μέλη της ομάδας έχουν άγχος σ' αυτό το προκαταρκτικό στάδιο καθώς προσπαθούν να προσανατολιστούν και να νιώσουν αποδεκτά τόσο από τα υπόλοιπα μέλη όσο και από τον εκπαιδευτή.
2. Το 2^ο στάδιο του καταιγισμού, περιλαμβάνει, συγκρούσεις, σχόλια εκπαιδευόμενων, αμφισβήτηση του ρόλου του εκπαιδευτή, αντιστάσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την ανάθεση εργασιών και κριτική από πλευράς εκπαιδευόμενων προς τον εκπαιδευτή. Οι στόχοι δεν έχουν αποσαφηνιστεί αλλά είναι στο στάδιο της οργάνωσης με αποτέλεσμα τα μέλη της ομάδας να νιώθουν το άγχος της απόρριψης των ιδεών τους και έτσι δημιουργείται μια πόλωση μέσα στην ομάδα.
3. Το 3^ο στάδιο είναι αυτό της νορμοθέτησης, όπου τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους, νιώθουν περισσότερη ασφάλεια, αποδέχονται τα υπόλοιπα μέλη και τον εκπαιδευτή και αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης. Με το όρο νόρμα=κανόνας, φαίνεται ότι ορίζονται οι κανόνες οι οποίοι είναι άγραφοι και ορίζουν τη συμπεριφορά των μελών και σημάζουν την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία της ομάδας. Συστατικά στοιχεία είναι ο

σεβασμός, η εμπιστοσύνη και η ανεκτικότητα ως προς την ανταλλαγή πληροφοριών για να υπάρξει συνοχή μέσα στην ομάδα.

4. Στο 4^ο στάδιο της δράσης, αφού έχει προκαθοριστεί ο στόχος υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και συμβάλλουν όλοι μαζί στην διεκπεραίωση αυτού επιλύοντας τυχόν προβλήματα που προέκυψαν και αναπτύσσονται πλέον σχέσεις αλληλεξάρτησης.
5. Στο 5^ο στάδιο αυτό του τερματισμού, γίνεται η επίτευξη των στόχων, ολοκληρώνονται οι ρόλοι και μειώνεται η εξάρτηση και το συναισθηματικό δέσιμο στην ομάδα (Τσιμπουκλή, 2012).

2.7.3. ΡΟΛΟΙ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑ ΜΕΛΗ ΜΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ

Όπως συμβαίνει παντού έτσι και στις ομάδες ενηλίκων το κάθε μέλος μιας ομάδας προσδοκά διαφορετικά πράγματα, εκφράζει τις απόψεις του που πιθανώς να απέχουν από αυτές κάποιου άλλου και έχει διαφορετικές ικανότητες. Για το λόγο αυτό και εξαιτίας της προσωπικότητας του καθενός ο κάθε συμμετέχων διαδραματίζει ένα ρόλο στη δυναμική της ομάδας. Μερικοί από αυτούς τους ρόλους είναι ο:

- Σιωπηλός
- Παντογνώστης
- Προβοκάτορας
- Επιθετικός
- Αντιπολιτευόμενος
- Λεπτολόγος

Και πολλοί άλλοι ρόλοι που συνυπάρχουν μέσα σε μία ομάδα (Courau, 2000).

Σύμφωνα με τον Bion (2000), σε κάθε ομάδα υπάρχουν τρεις βασικές υποθέσεις:

α) Εξάρτηση (dependency): στόχος της εξάρτησης, είναι η δημιουργία αισθήματος ασφάλειας έχοντας ο εκπαιδευτής τον έλεγχο της κατάστασης ενεργώντας παθητικά.

β) Σύγκρουση - φυγή (fight-flight): στόχος του εκπαιδευτή είναι να κινητοποιήσει την ομάδα να συγκρουστεί είτε να αποφευχθεί η σύγκρουση ώστε να λειτουργήσει και να διατηρήσει την ύπαρξη της η ομάδα.

γ) Ζευγάρισμα (pairing): στόχος είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ δύο μελών της ομάδας και η παρακολούθηση αυτών από τα υπόλοιπα μέλη (Τσιμπουκλή, 2012).

2.8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάρτισης είναι καλό να υπάρχει αξιολόγηση ώστε να αποσαφηνιστεί αν και κατά πόσο έχουν εκπληρωθεί οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι σε οποιοδήποτε πρόγραμμα που οργανώνεται υπάρχει στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας μία «μεγάλη επένδυση». Σε κάθε επιμέρους πρόγραμμα υπάρχουν ποικίλοι λόγοι και σκοποί που πηγάζουν από ευρύτερες ανάγκες του οργανισμού/φορέα που οργανώνει το πρόγραμμα και για το λόγο αυτό αξίζει να υπάρχει αξιολόγηση ώστε να λάβουν ανατροφοδότηση οι διοργανωτές.

Κατά την αξιολόγηση υπάρχει και κάποιο αντικείμενο το οποίο αξιολογείται π.χ. η αίθουσα διδασκαλίας έτσι διακρίνεται ότι το αντικείμενο της αξιολόγησης είναι αόριστο και προσδιορίζεται από τον εκάστοτε οργανισμό/φορέα. Τα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να είναι είτε εξωτερικά δηλαδή διάφανα και να οδηγούν σε αντικειμενική αξιολόγηση είτε εσωτερικά που είναι υποκειμενικά και εξαρτώνται από αυτόν που «κρίνει». Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί «πριν», «κατά τη διάρκεια» και στο «τέλος» της εκπαιδευτικής διεργασίας (Δημητρόπουλος, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΩΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ

Με τον όρο μεθοδολογία της έρευνας εννοούμε το σύνολο των διαδικασιών και των μεθόδων που είναι δυνατόν να εφαρμοστούν από έναν ειδικό ώστε να πραγματοποιηθεί μια ερευνητική διαδικασία. Σε αυτήν την ερευνητική διαδικασία γίνεται σωστή χρήση ορθολογικών τεχνικών αλλά και διαδικασιών, οι οποίες είναι συνδυασμένες ώστε να διερευνηθεί ένα πρόβλημα που υφίσταται στο σύνολό του (Ζαφειρόπουλος, 2012).

Σύμφωνα με τον Αβδημιώτη, 2015 στις έρευνες τρία είδη πραγμάτων μετρώνται:

- Τα άμεσα παρατηρήσιμα, που βασίζονται στην απλή και άμεση παρατήρηση.
- Τα έμμεσα παρατηρήσιμα που απαιτούν περισσότερο λεπτές έμμεσες ή σύνθετες παρατηρήσεις.
- Οι κατασκευές ή θεωρητικές δημιουργίες που βασίζονται σε παρατηρήσεις, αλλά είναι δυνατό να παρατηρηθούν είτε άμεσα είτε έμμεσα.

Οι θεωρητικές κατασκευές συντίθενται από έννοιες, στις οποίες λαμβάνουμε υπόψη ή δημιουργούμε κατά τη διαδικασία ανάπτυξης μιας θεωρίας (Kaplan, 1964).

Ο Kaplan (1964, σ. 49) ορίζει την έννοια ως μια «οικογένεια αντιλήψεων», δίνοντας την εντύπωση ότι μια έννοια είναι κάτι που δημιουργείται μέσα από την αντίληψη του καθενός για τα πράγματα, δηλαδή για κατασκευές που προέρχονται από την αμοιβαία συμφωνία νοητικών εικόνων και αντιλήψεων. Οι αντιλήψεις μας συνοψίζουν σύνολα παρατηρήσεων και εμπειριών που φαινομενικά συνδέονται. Οι παρατηρήσεις και οι εμπειρίες είναι πραγματικές, ακόμη και αν έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα, ωστόσο οι αντιλήψεις και οι έννοιες που προκύπτουν από αυτές είναι μόνο νοητικές κατασκευές. Συνήθως ωστόσο, πιστεύουμε μάλλον εσφαλμένα ότι οι κατασκευασμένοι όροι διαθέτουν εγγενές νόημα και ονομάζονται πραγματικές οντότητες του κόσμου, κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει μέχρις ότου ανακαλύψουμε το πραγματικό τους περιεχόμενο και την αυθεντική μέθοδο μέτρησής τους. Σε αυτή τη διατριβή, οι όροι Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τεχνικές Εκπαίδευσης ενηλίκων, Δυναμική ομάδας, Επικοινωνία και Συνεργασία Εκπαιδευτών - Εκπαιδευόμενων καθώς και Αξιολόγηση των προγραμμάτων Εκπαιδευτών Ενηλίκων είναι έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν για να γίνουν η γέφυρα σύνδεσης και απόδειξης

των υποθέσεων, ως εκ τούτου, η επιστημονική εγκυρότητα της μεθόδου μέτρησης τους είναι καθοριστικής σημασίας. Η διαδικασία αυτή της δημιουργίας συγκεκριμένης «υπόστασης» των εννοιών, ονομάζεται «εννοιολόγηση» (Αβδημιώτης, 2015).

3.2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Babbie (2010), η διαδικασία μέσω της οποίας προσδιορίζουμε τι εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε συγκεκριμένους όρους στην έρευνα, ονομάζεται εννοιολόγηση. Στην επικείμενη έρευνα, ο όρος για παράδειγμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, έλαβε συγκεκριμένο νόημα επιτυγχάνοντας ένα λειτουργικό consensus κάνοντας αντιληπτό το περιεχόμενο της έννοιας στα πρόσωπα που έλαβαν μέρος στην πρωτογενή έρευνα. Ουσιαστικά λοιπόν, παρήχθη ένα συγκεκριμένο (συμβατικό) νόημα για τους σκοπούς της έρευνας. Αυτή η διαδικασία προσδιορισμού του νοήματος με ακρίβεια, περιλαμβάνει τους ενδείκτες, (Item) που χρησιμοποιήθηκαν για να μετρηθούν οι έννοιες και να αποκτήσουν μια περισσότερο «απτή» υπόσταση, διασαφηνίζοντας παράλληλα τις συμπεριφορές των ανθρώπων στους οποίους εστιάζουμε και μελετούμε.

Από την άλλη πλευρά, η εστίαση στο τι σημαίνουν οι λέξεις και οι συμπεριφορές (πράξεις) για τους υπό μελέτη ανθρώπους, περιπλέκει σχεδόν πάντοτε τις έννοιες που ενδιαφέρουν τον ερευνητή και αυτό διότι η κάθε έννοια μεταφράζεται ή διωλίζεται μέσα από την προσωπική θεώρηση και το σύστημα αξιών του καθενός ανθρώπου - εργαζομένου. Αυτό σημαίνει ότι οι καταχωρήσεις στο νοητικό αρχείο του καθενός μπορεί να εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα αποχρώσεων της ίδιας αντιληπτής έννοιας. Για το λόγο αυτό οφείλουμε να δημιουργήσουμε ομαδοποιήσεις ή «διαστάσεις» προσδιορίζοντας συνολικά και με έναν κοινά αντιληπτό και αποδεκτό τρόπο τις έννοιες.

Για παράδειγμα, στην έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, συμπεριλήφθηκαν οι υποέννοιες-διαστάσεις της επικοινωνίας, της δυναμικής της ομάδας, των αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της συνεργασίας, της ενεργητικής συμμετοχής και της ικανοποίησης μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος/κατάρτισης από πλευράς Εκπαιδευτή τόσο του Εκπαιδευτή όσο και του Εκπαιδευόμενου. Στην ουσία δημιουργώντας διαστάσεις και εναλλαξιμότητα στους δείκτες, επιτυγχάνεται

καλύτερος προσδιορισμός των εννοιών, κοινή προσέγγιση και ως εκ τούτου, διασφάλιση εγκυρότητας και πληρότητας στη μέτρηση ενώ περιορίζεται σημαντικά ο κίνδυνος της αμφισημίας και λανθασμένης κατανόησης από την πλευρά του πληθυσμού της έρευνας.

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της ερευνητικής μεθοδολογίας έγινε επίσης αντιληπτό, ότι η βελτίωση προσδιορισμού των εννοιών είναι μια επίπονη και δυναμική διαδικασία και πολύ συχνά απαιτήθηκε να τροποποιηθούν τόσο οι ενδείκτες, όσο και οι διαστάσεις που χρησιμοποιήθηκαν, προκειμένου να έρθουν σε απόλυτη συμφωνία με το πληθυσμό της έρευνας. Η επιτυχία της προσαρμογής και η εγκυρότητα, αποδείχθηκε ωστόσο μέσα από τα εργαλεία εγκυρότητας τα οποία ξεπέρασαν κατά πολύ όπως θα αναφερθεί σε επόμενη παράγραφο τα βιβλιογραφικά όρια (thresholds) (Αβδημιώτης, 2015).

3.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΠΟΙΗΣΗ – ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Επιτυγχάνοντας στη μεθοδολογία της έρευνας την εννοιολόγηση, δηλαδή την επεξεργασία και την εξειδίκευση αφηρημένων εννοιών, το επόμενο στάδιο δράσης είναι αυτές οι έννοιες να τεθούν στην διάθεση του ερευνητή ως μετρήσιμα μεγέθη, ουσιαστικά να λειτουργικοποιηθούν, οδηγώντας σε εμπειρικές παρατηρήσεις

Κατά τη λειτουργικοποίηση μιας έννοιας, δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στο εύρος της διακύμανσης των εννοιών συνδυάζοντας ιδιότητες και εντάσσοντάς τες στην υπό συζήτηση έννοια. Είναι σαφές, ότι για να μετρήσουμε το πλήρες εύρος της διακύμανσης, πρέπει η λειτουργικοποίηση των στάσεων που αφορούν την συγκεκριμένη έννοια να περιλαμβάνει όλο το εύρος των υπό-εννοιών, με την υποσημείωση όμως ότι θα πρέπει να επιλεγούν οι κατάλληλες που εξυπηρετούν τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας.

Για τη λειτουργικοποίηση, των μεταβλητών, πρέπει λοιπόν να ληφθεί υπόψη τόσο ο βαθμός της ακρίβειας όσο και της πιστότητας, θέτοντας σαφή όρια ανάμεσα στο πόσο λεπτές και ευδιάκριτες θα είναι οι διακρίσεις μεταξύ των πιθανών τιμών που θα συνθέτουν τη μεταβλητή. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αξιοπιστία και αντιμετωπίζεται η υποκειμενικότητα του ενός παρατηρητή/ερευνητή, ο οποίος αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τις απαντήσεις και συμπεριφορές του παρατηρούμενου πληθυσμού. Στην παρούσα έρευνα, η υποκειμενικότητα

αντιμετωπίστηκε με την μέθοδο «ελέγχου – επανελέγχου», αναπροσαρμόζοντας δυναμικά τα ερευνητικά εργαλεία και διενεργώντας συνολικά τρεις (3) πιλοτικές δοκιμές. Στις δοκιμές αυτές οι αλλαγές που έγιναν αφορούσαν:

α) Στη λεκτική διατύπωση εννοιών και στη χρήση πιο απλής και καθημερινής γλώσσας, αποφεύγοντας σύνθετη επιστημονική ορολογία

β) Στον περιορισμό των ερωτημάτων που σχετίζεται με τις λανθάνουσες μεταβλητές, αφήνοντας εκτός ερωτηματολογίου ερωτήσεις που αφορούσαν στην μεταφορά και λήψη καταγεγραμμένης γνώσης

γ) Στο σαφή διαχωρισμό των εννοιών της λήψης και μεταφοράς εμπειρικής γνώσης.

Η αξιοπιστία επίσης της έρευνας διασφαλίστηκε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της διχοτόμησης με σκοπό αφενός να εκφραστούν πλήρως οι υπό-έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν, αλλά και αφετέρου να υπάρξει η πληρέστερη δυνατή κατηγοριοποίηση. Τέλος, η αξιοπιστία διασφαλίστηκε με τη χρησιμοποίηση καθιερωμένων μέτρων που λήφθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία στο θεματικό αντικείμενο (Αβδημιώτης, 2015).

3.4. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η διαδικασία διεξαγωγής μιας ποσοτικής κοινωνικής έρευνας ακολουθεί δύο διακριτά στάδια. Το στάδιο σχεδιασμού και το στάδιο υλοποίησης ενώ τέλος, ακολουθεί η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν και γίνεται η σύνθεσή τους και διατύπωση των σχετικών συμπερασμάτων. Κατά το πρώτο στάδιο προσδιορίζονται τα ερωτήματα, οι ανάλογες παραδοχές και σχηματίζονται οι υποθέσεις εργασίας η ισχύς των οποίων τίθεται υπό διερεύνηση.

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο στις ποσοτικές έρευνες είναι το ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου ο ερευνητής προσπαθεί να αντικειμενοποιήσει συγκεκριμένες έννοιες και επομένως να τις μετρήσει. Συνήθως, μετά την κατάρτιση του ερωτηματολογίου, γίνεται δοκιμαστική έρευνα για να προσδιορισθεί η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου και να διαμορφωθεί οριστικά η δομή του. Εν συνεχεία ακολουθεί η επιλογή δείγματος από το σύνολο του πληθυσμού, στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η επιτόπια έρευνα. Μετά την συλλογή των δεδομένων λαμβάνει χώρα το στάδιο της επεξεργασίας τους. Η φάση

της επεξεργασίας αποτελείται από τα εξής διακεκριμένα στάδια: έλεγχο, κωδικογράφηση, μηχανογραφική επεξεργασία.

Ο έλεγχος είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία που γίνεται σε όλα τα στάδια της έρευνας και αφορά στην διατήρηση της εγκυρότητας και την αξιοπιστία της έρευνας. Κομβικό σημείο της έρευνας είναι αυτό της κωδικογράφησης, όπου ο ερευνητής μετατρέπει αφηρημένες έννοιες σε μετρήσιμες. Είναι μια μηχανογραφική διαδικασία, από όπου ξεκινά η περιγραφική στατιστική επεξεργασία, η οποία περιλαμβάνει την κατάρτιση των πινάκων συχνοτήτων, γίνονται οι παλινδρομήσεις που αφορούν στη συσχέτιση δύο μεταβλητών και τέλος δημιουργούνται τα διαγράμματα, όπου αποτυπώνονται με γραφικό τρόπο τα στοιχεία της έρευνας (Αβδημιώτης, 2015).

3.5. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ

Στην καθημερινή της χρήση, η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα εμπειρικό μέτρο αντικατοπτρίζει επαρκώς το πραγματικό νόημα της υπό εξέταση έννοιας, χρησιμοποιώντας κριτήρια που εξασφαλίζουν τη συμφωνία των μετρήσεων με την ορθή αντίληψη των εννοιών.

Το πρώτο κριτήριο είναι η φαινομενική εγκυρότητα, όπου συγκεκριμένα εμπειρικά μέτρα, συνάδουν με τις ατομικές θεωρήσεις και νοητικές εικόνες που αφορούν σε μια ορισμένη έννοια. Καθοριστικό όμως ρόλο στην επίτευξη εγκυρότητας, έχει η εγκυρότητα των κριτηρίων ή προγνωστική εγκυρότητα που βασίζονται συνήθως σε κάποιο εξωτερικό κριτήριο (παράδειγμα είναι κάποιος εκπαιδευτής ενηλίκων εφαρμόζει ενεργητικές εκπαιδευτικές διδασκαλίας και κατ' αυτόν τον τρόπο θέλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διεργασία).

Παράλληλα ή μάλλον σε συμπλήρωση της εγκυρότητας των κριτηρίων επέρχεται η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, ή δομική εγκυρότητα η οποία βασίζεται σε λογικές σχέσεις που έχουν οι μεταβλητές μεταξύ τους, προφέροντας ισχυρή επιβεβαίωση για το αν το χρησιμοποιούμενο κριτήριο μετράει πραγματικά την ιδιότητα που θέλουμε να μετρηθεί. Τέλος, η εγκυρότητα περιεχομένου, αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ένα μέτρο καλύπτει τις πιθανές σημασίες που περιλαμβάνονται σε μια έννοια.

Είναι σαφές ότι επιθυμούμε οι μετρήσεις μας να είναι έγκυρες και αξιόπιστες, συχνά όμως προκύπτει μια διάσταση ανάμεσα στα κριτήρια αξιοπιστίας και τα κριτήρια της εγκυρότητας που συχνά αφαιρεί το νοηματικό πλούτο των εννοιών. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η μεταφορά της γνώσης, από τη συχνότητα επικοινωνίας δηλαδή το πρόβλημα δε εντείνεται, όσο η έννοια που προσπαθούμε να περιγράψουμε έχει μεγαλύτερο πλούτο. Αυτή η διάσταση εξηγεί ως ένα βαθμό την επιμονή δύο πολύ διαφορετικών προσεγγίσεων στην κοινωνική έρευνα. Την ποσοτική προσέγγιση που βασίζεται σε αυστηρές και τεχνικές δομές και την ποσοτική προσέγγιση, που βασίζεται σε περισσότερο ιδιογραφικές μεθόδους. Ωστόσο, η πρώτη είναι περισσότερο αξιόπιστη ενώ η δεύτερη προσέγγιση περισσότερο έγκυρη (Αβδημιώτης, 2015).

3.6. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΔΕΙΚΤΩΝ

Η κατασκευή των δεικτών που εντάθηκαν στην παρούσα έρευνα, εξελίχθηκε σε τέσσερα βήματα: α) την επιλογή των βασικών στοιχείων, β) την εξέταση των εμπειρικών σχέσεων μεταξύ τους, γ) τη βαθμολόγηση των δεικτών και δ) την τελική επικύρωσή τους. Στο πρώτο βήμα, της επιλογής των βασικών στοιχείων που συνθέτουν το νόημα και αποσκοπούν στην καλύτερη δυνατή μέτρησή του, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω κριτήρια:

- Φαινομενικής (λογικής) εγκυρότητας, όπου συλλέχθηκαν τα κριτήρια που έχουν λογική συνοχή και εξηγούν σε σημαντικό βαθμό την έννοια
- Μονοδιαστατικότητας, προκειμένου να μην υπάρξουν αμφισημίες, παρανοήσεις και διχασμός των ερωτήσεων, λειτουργώντας σε βάρος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας
- Επαρκούς διακύμανσης η οποία ελέγχθηκε κυρίως στο δομημένο ερωτηματολόγιο μέσα κλειστές ερωτήσεις και από τη χρήση κλιμάκων ικανοποίησης Likert.

Στο δεύτερο βήμα της εξέτασης των εμπειρικών σχέσεων, η προσοχή δόθηκε στην χρήση ή κατασκευή ερωτημάτων που δημιουργούν σχέσης αλληλουχίας μεταξύ των εννοιών, εξηγώντας στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την έννοια, καθιστώντας τη

μετρήσιμη. Αυτή η σχέση αλληλουχίας εδράζεται είτε σε διμεταβλητή όπου εξετάζεται η σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών, είτε σε πολυμεταβλητή σχέση των στοιχείων μεταξύ τους, η οποία προέρχεται από το σύνολο των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν. Στο τρίτο βήμα της κατασκευής των δεικτών έλαβε χώρα η βαθμολόγηση των δεικτών, που προήλθε από την αξιολόγηση και την αποδοχή των ερευνητικών εργασιών που τις περιείχαν στο επιστημονικό πεδίο της διαχείρισης γνώσης.

Με άλλα λόγια, για τη βαθμολόγηση των δεικτών-ερωτήσεων που αναπτύχθηκαν στο δομημένο ερωτηματολόγιο βασικό κριτήριο βαθμολόγησης και αποδοχής ήταν το σύνολο των αναφορών που είχαν οι ερευνητές που ανέπτυξαν προηγούμενα ερευνητικά μοντέλα. Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχαν συναφή μοντέλα, οι δείκτες επελέγησαν με κριτήριο την πληρέστερη ερμηνεία των εννοιών, ενώ παράλληλα στην ποιοτική έρευνα οι δείκτες επελέγησαν χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Delphi. Στο τελευταίο βήμα επικύρωσης των δεικτών, αυτή προήλθε μέσα από το δοκιμαστικό έλεγχο τόσο του δομημένου, όσο και το ημι-δομημένου ερωτηματολογίου.

3.7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (ευκολίας) χρησιμοποιείται όταν απαιτείται κάποια γρήγορη έρευνα ή όταν δεν υπάρχει πρόσβαση στο σύνολο του πληθυσμού με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για το σύνολο αυτού (Berg & Kreiner, 2010). Η δειγματοληψία ευκολίας χρησιμοποιείται αρκετά συχνά και αναφέρεται στην λήψη πληροφοριών από άτομα τα οποία είναι εύκαιρα και ευκολότερα προσβάσιμα στον ερευνητή. Συγκεκριμένα, δημιουργείται ένα είδος εθελοντικού δείγματος, αφού όπως προαναφέρθηκε μπορούν να συμμετάσχουν στην έρευνα όλοι όσοι είναι άμεσα προσβάσιμοι και πρόθυμοι. Η επιλογή του ερευνητή είναι πολύ μικρή, για παράδειγμα, η συγκεκριμένη έρευνα αφορά Εκπαιδευτές Ενηλίκων οι οποίοι είναι εγγεγραμμένοι, στο μητρώο εκπαιδευτών ενηλίκων και συμμετείχαν ως εκπαιδευτές ενηλίκων στα προγράμματα με τίτλο «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων». Κάποιος που δεν πληροί αυτό το κριτήριο και επιθυμεί να συμμετάσχει θα απορριφθεί.

Εξαιτίας τέτοιου είδους περιορισμών, η ερευνητική χρησιμότητα και η αντιπροσωπευτικότητα ενός τέτοιου δείγματος είναι αμφισβητήσιμη. Όσον αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, τα

αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά το δείγματος. Αυτή η τεχνική δειγματοληψίας είναι ευρέως διαδεδομένη στο χώρο της ψυχολογίας, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει άμεση πρόσβαση στον υπό μελέτη πληθυσμό. Συγκεκριμένα, οι μέθοδοι της έρευνας διακρίνονται σε δυο μεθόδους α) ποσοτική και β) ποιοτική (Μαντζούκας, 2007).

Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής κάνει αντικειμενική συλλογή των δεδομένων και στη συνέχεια ακολουθεί μετατροπή αυτών σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία και στη συνέχεια με συγκεκριμένες στατιστικές διαδικασίες εξηγούνται τα υπό μελέτη φαινόμενα (Δαρβίρη, 2009).

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική, πρωτογενής έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου σε φυσική μορφή, το οποίο συμπληρωνόταν οικειοθελώς και ανώνυμα. Η μεθοδολογική προσέγγιση για τη συλλογή του δείγματος ήταν κατά τεκμήριο «ευκολίας» και δεν έγινε κάποιου είδους διαστρωμάτωση. Συνολικά απαντήθηκαν ογδόντα οκτώ (88) ερωτηματολόγια, δείγμα στατιστικά ασφαλές και αξιόπιστο, ποσοστό που εκ παραδοχής θεωρείται υψηλός και αντιπροσωπευτικός με το δείκτη αξιοπιστίας (cronbach's Alpha) να ξεπερνά το 0,7.

Με τον τρόπο αυτό, συλλέχθηκαν στοιχεία που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, το ρόλο των Εκπαιδευτών, τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων αλλά και τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της επικοινωνίας μέσα σε μία ομάδα, στα διάφορα προγράμματα/κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων που πραγματοποιούνται από διάφορα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης είτε σε συνεργασία με ΑΕΙ της χώρας είτε αυτόνομα διαθέτοντας πάντα την έγκριση και τη πιστοποίηση του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις εξετάσεις πιστοποίησης του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. μετά από την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης τους. Η γεωγραφική περιοχή στην οποία διεξήχθη η έρευνα ήταν αυτή της Θεσσαλονίκης. Μέσω των στοιχείων αυτών, θα καταβληθεί προσπάθεια να δημιουργηθούν νέα δεδομένα, βάσει των πραγματικών αντιδράσεων των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

3.7.1 ΠΕΔΙΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από είκοσι μία (21) ερωτήσεις κλειστού τύπου απευθύνθηκε σε Εκπαιδευτές Ενηλίκων ενταγμένους στο Μητρώο Εκπαιδευτών

Ενηλίκων οι οποίοι υπήρξαν Εκπαιδευτές Ενηλίκων σε σεμινάρια με τίτλο «Εκπαιδευτές Ενηλίκων» και «Εκπαιδευτές Εκπαιδευτών Ενηλίκων» της Θεσσαλονίκης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Δεκέμβριο-Μάρτιο 2018. Το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχε το δείγμα της έρευνας, αποσκοπούσε στην εκπαίδευση των εκπαιδευομένων οι οποίοι προσδοκούσαν να ενταχθούν στο Εισαγωγικό Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων, ειδικότερα στόχος τους ήταν να καταστούν ικανοί να παρουσιάσουν τη μικροδιδασκαλία που είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση του προγράμματος και να αποκτήσουν την πιστοποίηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι προσδοκούσαν να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί και πιο αποτελεσματικοί στην διαδικασία τόσο της θεωρητικής όσο και της πρακτικής (μικροδιδασκαλία) εξέτασης του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. .

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους Εκπαιδευτές Ενηλίκων από την ερευνήτρια με προσωπική επαφή που είχε με τους Εκπαιδευτές οι οποίοι εργαζόταν σε Κέντρα Διά Βίου Μάθησης τόσο σε ΑΕΙ όσο και σε ιδιωτικά κέντρα τα οποία ήταν εγκεκριμένα από τον αρμόδιο φορέα (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) καθώς και σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) και η διαδικασία που ακολουθούσαν οι Εκπαιδευτές ήταν καθορισμένη ώστε να συμπληρωθούν οι απαραίτητες ώρες και οι απαραίτητες ασκήσεις ώστε οι συμμετέχοντες να μπορέσουν να λάβουν μέρος στις εξετάσεις του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.. Υπήρξε άμεση ανταπόκριση από όλους τους εργαζόμενους και συμπληρώθηκε ευχάριστα και χωρίς κόπο από τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών. Το ερωτηματολόγιο με τη μορφή που διανεμήθηκε επισυνάπτεται στο Παράρτημα.

Η διαδικασία των ερωτηματολογίων περιλάμβανε τα ακόλουθα βήματα

1. Σύνταξη του ερωτηματολογίου
2. Παράδοση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτές
3. Παροχή απαραίτητου χρόνου για να μελετηθούν τα ερωτηματολόγια
4. Επίλυση πιθανών αποριών
5. Παραλαβή των απαντημένων ερωτηματολογίων.

3.7.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε στην ελληνική γλώσσα από την ερευνήτρια, με τη βοήθεια του επιβλέποντος καθηγητή, βάσει βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας που αφορούσε σε παρόμοια ή παρεμφερή θέματα. Τα ερωτήματα βασίστηκαν κυρίως πάνω στις θεωρίες παρακίνησης και στις τεχνικές/μεθόδους παρακίνησης και ικανοποίησης. Το ερωτηματολόγιο ήταν κοινό για όλους τους ερωτώμενους και ήταν ανώνυμο.

Στο τμήμα αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας, που διεξήχθη σε εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα όπως προαναφέρθηκε με την ονομασία : «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων». Τα προγράμματα στα οποία ήταν διδάσκοντες οι εκπαιδευτές ενηλίκων του δείγματος της έρευνας είχαν διάρκεια τουλάχιστον 100 ωρών δημοσίου φορέα, και πραγματοποιήθηκαν είτε με την εξ αποστάσεως διδασκαλία και με κάποιες διά ζώσης συναντήσεις είτε αποκλειστικά με διά ζώσης συναντήσεις.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος κάθε εκπαιδευόμενος, είχε πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα όπου ήταν αναρτημένο ψηφιακά όλο το απαραίτητο υποχρεωτικό υλικό, μπορούσε να μελετήσει, το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και να λάβει μέρος στις διάφορες προγραμματισμένες συναντήσεις σε ομάδα των 10-12. Επίσης οι εκπαιδευόμενοι εκπόνησαν, μία μικροδιδασκαλία στις συναντήσεις της ομάδας τους την οποία παρουσίασαν και αξιολογήθηκαν από τα μέλη του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης. Οι εκπαιδευόμενοι στην πορεία προς την επόμενη εξεταστική περίοδο θα έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν αυτή μικροδιδασκαλία, και να αξιολογηθούν αργότερα από αξιολογητές του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. προκειμένου να αποκτηθεί η σχετική πιστοποίηση.

Στόχος του προγράμματος, ήταν η εκμάθηση των θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων, η εξάσκηση των εκπαιδευομένων στη χρήση και την αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών διδασκαλίας, η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, η κατανόηση της σπουδαιότητας της δυναμική της ομάδας, η χρησιμότητα των Νέων Τεχνολογιών και ο σχεδιασμός ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων. Η εκπαίδευση έλαβε χώρα στα πιστοποιημένα Κέντρα Διά βίου Μάθησης Πανεπιστημίων, σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) και σε Ιδιωτικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης.

Επιλέγοντας, όπως προείπαμε την μέθοδο του «ερωτηματολογίου», οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε ήταν κλειστού τύπου πέραν από τις δημογραφικές ερωτήσεις. Η επιλογή των ερωτήσεων ήταν τέτοια ώστε να εξασφαλιστεί προς ποιά κατεύθυνση έπρεπε να κατευθυνθούν τα υποκείμενα ως προς τα θέματα που επιθυμεί ο ερευνητής και δεν θα αποπροσανατολιστούν (Altricher, Posch & Somekh, 2001).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα περιελάμβανε είκοσι μία (21) ερωτήσεις χωρισμένες σε 4 διακριτά μέρη. Εκτός από τις πρώτες οχτώ (8) ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, βασικές σπουδές, επάγγελμα, χρόνια δραστηριοποίησης στο πεδίο Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τρόπο απασχόλησης στο πεδίο Εκπαίδευσης Ενηλίκων), οι επόμενες δεκατρείς (13) ερωτήσεις ήταν διαβαθμισμένες σύμφωνα με την κλίμακα τύπου Likert.

Οι ερωτήσεις σύμφωνα με τη κλίμακα τύπου Likert ήταν «κλειστές» ερωτήσεις, με συγκεκριμένο περιεχόμενο, στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνταν να εκφράσουν το βαθμό ικανοποίησης τους αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, με την υλοποίηση του προγράμματος όπως είναι η χρονική δόμηση, το διδακτικό υλικό, τη συνέπεια της παρακολούθησης του σεμιναρίου από πλευράς εκπαιδευθέντων, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, την συνεργασία την επικοινωνία και την τελική αξιολόγηση του προγράμματος/κατάρτισης αυτού καθ' αυτού. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφικά η κλίμακα τύπου Likert και συγκεκριμένα οι ακόλουθοι αριθμοί: 1=Έντονα μη ικανοποιητικά, 2=Μη ικανοποιητικά, 3=Μέτρια, 4=Ικανοποιητικά, 5=Πλήρως ικανοποιητικά.

3.7.3 ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων του δείγματος ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, ως μέθοδος ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων επιλέχθηκε το SPSS, λόγω της διευκόλυνσης, της αξιοπιστίας και της λειτουργικότητας που παρέχει στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια ακολούθησε ο έλεγχος, η απαρίθμηση, η κωδικοποίηση και η κωδικογράφηση αυτών.

3.7.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μεθοδολογική προσέγγιση για τη συλλογή του δείγματος, όπως προαναφέρθηκε, ήταν κατά τεκμήριο «ευκολίας» και δεν έγινε κάποιου είδους διαστρωμάτωση. Συνολικά απαντήθηκαν (88) ερωτηματολόγια, δείγμα στατιστικά ασφαλές και αξιόπιστο που εκ παραδοχής θεωρείται υψηλός και αντιπροσωπευτικός με το δείκτη αξιοπιστίας (cronbach's Alpha) να ξεπερνά το 0,7.

3.8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διαπιστωθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ατόμων που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης «Εκπαιδευτών Ενηλίκων» ως Εκπαιδευτές;
- 2) Αν κατά την διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων ο Εκπαιδευτής διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο δίνοντας κίνητρα στους εκπαιδευόμενους, χρησιμοποιώντας ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ενθαρρύνοντας την ομάδα και αν αυτό σχετίζεται θετικά με την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης και με την επιτυχημένη γνωσιακά διαδικασία
- 3) Αν κατά την διάρκεια του προγράμματος/κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων ο Εκπαιδευτής διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο ως προς την επικοινωνία και την συνεργασία που επιδίωξε με τους εκπαιδευόμενους και αν αυτό σχετίζεται θετικά με την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης και με την επιτυχημένη γνωσιακά διαδικασία
- 4) Αν ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ικανοποιημένος από τη συμμετοχή του, από τον εξοπλισμό, από τη δόμηση, από το σχεδιασμό και από την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης καθώς και από την άσκηση της μικροδιδασκαλίας στην οποία εξετάστηκαν οι εκπαιδευόμενοι ώστε να πετύχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και να τελικά να πιστοποιηθούν.

3.8.1. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

Τα Υποκείμενα είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μία απάντηση από τις πολλές απαντήσεις, οι απαντήσεις καταγράφονται σε μια κλίμακα ιεράρχησης Likert όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω. Οι ερωτήσεις, με βάση το περιεχόμενό τους, διαίρουνται σε 4 θεματικές ενότητες. Οι θεματικές ενότητες είναι οι ακόλουθες:

1^η Θεματική ενότητα: Κατά πόσο τα Υποκείμενα του δείγματος γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας και τις εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά πόσο σπουδαία και αποτελεσματική είναι η δυναμική της ομάδας (ερωτ. 11, 13, 15, 18).

2^η Θεματική ενότητα: Κατά πόσο συχνά συνεργάζεται και επικοινωνεί ο εκπαιδευτής με τους συμμετέχοντες του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης και τους ωθεί ώστε να συνεργαστούν μεταξύ τους (ερωτ. 16-17).

3^η Θεματική ενότητα: Κατά πόσο καλά οργανωμένο ήταν το πρόγραμμα εκπαίδευσης/κατάρτισης αναφορικά με την χρονική δόμηση, την τήρηση του ωραρίου, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό και το διδακτικό υλικό (ερωτ. 9, 10, 12, 14).

4^η Θεματική ενότητα: Κατά πόσο ικανοποιημένα είναι τα Υποκείμενα του δείγματος από τη συνολική εικόνα του προγράμματος/ κατάρτισης, την αξιολόγηση/πιστοποίηση του προγράμματος και αν θεωρούν ότι αποκόμισαν όλα τα απαραίτητα εφόδια από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (ερωτ. 19-21).

3.9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.9.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρας	22	25,0 %
Γυναίκα	66	75,0%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.1: Φύλο εκπαιδευτών

Στη πρώτη δημογραφική ερώτηση που αφορά το φύλο, η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 1, είναι

γυναίκες με ποσοστό 75,0 % ενώ οι άνδρες αποτελούν μόλις το 25,0 %. Το γεγονός αυτό συνδέεται με την έντονη γυναικεία παρουσίαση στις επιστήμες αγωγής όπως θα φανεί και παρακάτω το μεγαλύτερο ποσοστό που ασχολείται με την εκπαίδευση ενηλίκων προέρχεται από τις επιστήμες αγωγής με τις οποίες ασχολείται ως επί το πλείστον ο γυναικείος πληθυσμός. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως το αποτέλεσμα αυτό είναι λογικό, τόσο διότι χρησιμοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία όσο για το ότι το επάγγελμα του παιδαγωγού επιλέγεται συχνότερα από γυναίκες παρά από άνδρες. Η μέση τιμή ήταν 1,75 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,435.

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
22- 35	51	58,0%
36-45	25	28,4%
46-65	12	13,6%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.2: Ηλικία εκπαιδευτών

Η δεύτερη ερώτηση που ακολουθεί είναι δημογραφική και σχετίζεται με την ηλικία των Εκπαιδευτών. Όσον αφορά τις ηλικίες των Εκπαιδευτών Ενηλίκων το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 22-35 με ποσοστό 58,0 %. Πιθανώς είναι αυξημένη η συμμετοχή των νέων ατόμων διότι αφενός μεν είναι περισσότερο πρόθυμοι και διαθέσιμοι ώστε να παραχωρήσουν τη βοήθεια και τη συμπαράσταση τους, αφετέρου δε, λόγω της κακής οικονομικής κατάστασης στη χώρα της Ελλάδας και ειδικότερα στον τομέα της Εκπαίδευσης φαίνεται ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι αναζητούν ένα επιπλέον εισόδημα στον βασικό τους μισθό και έτσι εργάζονται σε κλάδο συναφή με το αντικείμενο τους όπως θα δειχθεί και παρακάτω. Η αμέσως επόμενη κατηγορία των εκπαιδευτών ενηλίκων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 36-45 με ποσοστό 28,4% ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό. Ενώ το μικρότερο ποσοστό 13,6% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 46-65 ετών οι περισσότεροι από τα άτομα που ανήκουν σ' αυτήν την ηλικιακή ομάδα ασχολούνται με διοικητικές θέσεις στην Εκπαίδευση και όχι με τη διδασκαλία αυτή καθ' αυτή.

Η μέση τιμή ήταν 1,56 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,725.

Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διδακτορικό	6	6,8 %
Μεταπτυχιακό	60	68,2 %
ΑΕΙ	22	25,0%
Σύνολο	88	100,0 %

Πίνακας 3.3: Επίπεδο σπουδών

Στην τρίτη δημογραφική ερώτηση που σχετίζεται με το επίπεδο σπουδών των Εκπαιδευτών Ενηλίκων παρατηρείται ότι αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευθέντων συγκεκριμένα το 68,2% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος κάτι το οποίο δείχνει τη συνεχή ανάγκη του ατόμου για μάθηση και συγκεκριμένα για Διά Βίου Μάθηση, αλλά μπορεί να δειχθεί και με αυτό το αποτέλεσμα η συνεχής ανάπτυξη της κοινωνίας και κατά συνέπεια η επαγγελματική ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση. Τέτοιοι άνθρωποι δηλαδή έχουν Μεταπτυχιακό στο αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, είτε σε κάποιο παρεμφερές αντικείμενο όπως Επιστήμες αγωγής, Διοίκηση, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ψυχολογία, Παιδαγωγική κ.α.. Στη συνέχεια ένα ποσοστό της τάξης του 25,0 % φαίνεται ότι είναι απόφοιτοι ΑΕΙ ενώ Διδακτορικό φαίνεται ότι κατέχει μόνο το 6,8% του πληθυσμού.

Η μέση τιμή ήταν 2,2 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,59.

Γνωστικό αντικείμενο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Θετικές Επιστήμες	16	18,2%
Επιστήμες Οικονομίας και Διοίκησης	14	15,9%
Επιστήμες Αγωγής	42	47,7%
Τεχνολογικές Επιστήμες	16	18,2 %
Σύνολο	88	100,0 %

Πίνακας 3.4.: Γνωστικό αντικείμενο

Στην τέταρτη δημογραφική ερώτηση που σχετίζεται με το γνωστικό αντικείμενο των συμμετεχόντων εκπαιδευτών ενηλίκων φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό

προέρχεται από τις Επιστήμες Αγωγής 47,7% που όπως αναφέρθηκε παραπάνω πολλά άτομα προερχόμενα από τις Επιστήμες Αγωγής ασχολούνται και με την Εκπαίδευση Ενηλίκων λόγω των προβλημάτων που υπάρχουν στην Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έπειτα ακολουθεί ένα σημαντικό ποσοστό προερχόμενο από τις Θετικές επιστήμες και Τεχνολογικές Επιστήμες με 18,2% και στις δύο κατηγορίες και πολύ κοντά ποσοστιαία με τις προηγούμενες και τέλος φαίνεται να ασχολείται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων ένα ικανοποιητικό ποσοστό του δείγματος προερχόμενο από τις Επιστήμες Οικονομίας και Διοίκησης 15,9%.

Η μέση τιμή ήταν 2,66 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,981.

Επαγγελματικός Προσανατολισμός	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Στελέχη Δημοσίου/ Ιδιωτικού φορέα	25	28,4%
Εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας, Β'βάθμιας	43	48,9%
Διδάσκοντες ΑΕΙ	4	4,5%
Επιχειρηματίες/Αυτοαπασχολούμενοι	16	18,2%
Σύνολο	88	100,0 %

Πίνακας 3.5: Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Στην δημογραφική ερώτηση του επαγγελματικού προσανατολισμού το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: οι Εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης αποτέλεσαν το 48,9% του πληθυσμού κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο όπως αποδείχθηκε και από άλλες δημογραφικές ερωτήσεις εξαιτίας των δυσκολιών που συναντούν καθημερινά οι Εκπαιδευτικοί της σημερινής εποχής. Έπειτα ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της τάξης του 28,4% φαίνεται να αποτελούν Στελέχη Δημοσίου/ Ιδιωτικού φορέα. Στη συνέχεια ακολουθούν οι Επιχειρηματίες και Αυτοαπασχολούμενοι με ποσοστό 18,2% ενώ οι Διδάσκοντες σε ΑΕΙ είναι μόλις 4,5%.

Η μέση τιμή ήταν 2,13 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 1,026.

Έτη προυπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1-3	42	47,7%
4-7	28	31,8%
8 και άνω	18	20,5%
Σύνολο	88	100,0 %

Πίνακας 3.6.: Χρόνια δράσης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Στην έκτη δημογραφική ερώτηση η οποία αφορούσε τα χρόνια δραστηριοποίησης των Εκπαιδευτών στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις του δείγματος μέσα από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού και συγκεκριμένα το 47,7% σχεδόν το μισό δείγμα έχουν 1-3 χρόνια δράσης στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό εξηγείται και από την ηλικιακή ομάδα στην οποία αποδείχθηκε σε προηγούμενη ερώτηση ότι ανήκουν. Έπειτα φαίνεται ότι το 31,8% έχουν 4-7 χρόνια δράσης και ένα ικανοποιητικό ποσοστό της τάξης του 20,5% έχουν πάνω από 8 χρόνια προϋπηρεσίας στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η μέση τιμή ήταν 1,73 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,784.

Διεξαγωγή σεμιναρίου	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ηλεκτρονικά και Διά ζώσης συναντήσεις	62	70,5%
Διά ζώσης συναντήσεις	26	29,5%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.7: Τρόπος διεξαγωγής του προγράμματος Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Στην έβδομη δημογραφική ερώτηση η οποία σχετιζόταν με τον τρόπο διεξαγωγής του σεμιναρίου το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δηλαδή, το 70,5% των Εκπαιδευτών Ενηλίκων συμμετέχουν σε σεμινάρια τα οποία διεξάγονται κατά βάση ηλεκτρονικά με κάποιες σύγχρονες και ασύγχρονες τηλεδιασκέψεις σε συνδυασμό με τις απαραίτητες διά ζώσης συναντήσεις για τη διεξαγωγή της μικροδιδασκαλίας. Κάτι τέτοιο σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν είναι αρκετά λογικό αφού οι περισσότεροι είναι Εκπαιδευτές

ενηλίκων εργάζονται ως μερικής απασχόλησης Εκπαιδευτές που πιθανώς να συνδυάζουν την κύρια δουλειά τους με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Έπειτα, φαίνεται ότι μόνο το 29,5% των Εκπαιδευτών συμμετέχουν σε προγράμματα τα οποία πραγματοποιούνται με διά ζώσης συναντήσεις.

Η μέση τιμή ήταν 1,3 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,459.

Απασχόληση Εκπαιδευτών Ενηλίκων	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτής/τρια	61	69,3%
Όχι μόνο περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτής/τρια αλλά και με άλλα καθήκοντα χωρίς πλήρη απασχόληση.	19	21,6%
Με πλήρη απασχόληση με διάφορα καθήκοντα	8	9,1%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.8: Τρόπος απασχόλησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Στην τελευταία δημογραφική ερώτηση που αφορούσε τα τρόπο απασχόλησης των Εκπαιδευτών στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων φαίνεται ότι εργάζονται περιστασιακά ως εκπαιδευτές ενηλίκων και συγκεκριμένα ποσοστό 69,3% κάτι το οποίο αποδεικνύει σε συνδυασμό και με παραπάνω ερωτήσεις ότι οι πολλά άτομα του δείγματος συνταιριάζουν την κύρια απασχόληση τους με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, και επίσης αρκετά μεγάλο ποσοστό 21,6% εργάζονται περιστασιακά έχοντας και άλλα καθήκοντα πέραν της διδασκαλίας ενώ μόνο 9,1% εργάζονται με πλήρη απασχόληση στον κλάδο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η μέση τιμή ήταν 1,4 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,653.

Χρονική δόμηση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	6	6,8%
Μη ικανοποιητικά	13	14,8%
Μέτρια	17	19,3%
Ικανοποιητικά	25	28,4%
Πλήρως ικανοποιητικά	27	30,7%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.9: Χρονική δόμηση του προγράμματος

Στην 9^η ερώτηση «Πως κρίνεται τη χρονική δόμηση των προγραμμάτων που εφαρμόζετε (σχέση διδακτέας ύλης και χρόνου, αναλογία ωρών μελέτης και συναντήσεων;» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε το 21,6%. Στο εύρος των τιμών από ικανοποιητικά έως πλήρως ικανοποιητικά εντάχθηκε το 59,1%. Ενώ «μέτρια» απάντησε ένα ποσοστό της τάξης του 19,3%.

Η μέση τιμή ήταν 3,61 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 1,254 μία σχέση η οποία αποδεικνύει μία στιβαρή σχέση και μία συμφωνία μεταξύ των ατόμων του συμμετείχαν στην έρευνα. Τα υποκείμενα που δείγματος δηλαδή είναι ικανοποιημένα όσον αφορά τη σχέση διδακτέας ύλης και χρόνου καθώς και την αναλογία ωρών μελέτης και συναντήσεων.

Εκπαιδευτικός Εξοπλισμός	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	8	9,1%
Μη ικανοποιητικά	16	18,2%
Μέτρια	28	31,8%
Ικανοποιητικά	28	31,8%
Πλήρως ικανοποιητικά	8	9,1%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.10: Εκπαιδευτικός εξοπλισμός

Στην 10^η ερώτηση «Πώς κρίνετε στις διάφορες συναντήσεις σας με τους εκπαιδευόμενους, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό; (αίθουσα, πίνακες, projector διαφανειών, οθόνες κ.ά.)» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της έντονης «μη ικανοποίησης» και «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε το 27,3%. Στο εύρος τιμών από «μέτρια» έως «πλήρως ικανοποιητικά» εντάχθηκε το 72,7%.

Η μέση τιμή ήταν 3,14 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 1,106, αναδεικνύοντας μια σχετική συμφωνία του δείγματος στην ερώτηση. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός που διέθετε το πρόγραμμα/κατάρτισης στο οποίο συμμετείχαν τα Υποκείμενα του δείγματος φαίνεται ότι ήταν για κάποιους αρκετός και ικανοποιητικός ώστε να διεξαχθούν με επιτυχία οι απαραίτητες συναντήσεις ωστόσο δεν πρέπει να παραληφθεί ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος της τάξης του 31,8% το οποίο κρατήσει ουδέτερη στάση στην ερώτηση χωρίς να εκφράσει την ικανοποίηση ή τη μη ικανοποίηση του.

Διδακτικό υλικό	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μη ικανοποιητικά	6	6,8%
Μέτρια	19	21,6%
Ικανοποιητικά	47	53,4%
Πλήρως ικανοποιητικά	16	18,2%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.11: Διδακτικό υλικό

Στην 12^η ερώτηση «Πως κρίνεται το διδακτικό υλικό;»: Στην κλίμακα του «μη ικανοποιητικά» εντάχθηκε μόνο το 6,8%. Στο εύρος τιμών από «ικανοποιητικά» έως «πλήρως ικανοποιητικά» εντάχθηκε το 71,6% ενώ «μέτρια» απάντησε ένα 21,6% του συνολικού πληθυσμού του δείγματος.

Η μέση τιμή ήταν 3,83 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,805. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των Υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την πληρότητα του

εκπαιδευτικού υλικού το οποίο διατίθεντο στο συγκεκριμένο πρόγραμμα/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Τήρηση ωραρίου	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	1	1,1%
Μη ικανοποιητικά	7	8,0%
Μέτρια	18	20,5%
Ικανοποιητικά	45	51,1%
Πλήρως ικανοποιητικά	17	19,3%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3. 12: Τήρηση ωραρίου συναντήσεων

Στην 14^η ερώτηση «Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την τήρηση του ωραρίου των συναντήσεων από πλευράς εκπαιδευθέντων τόσο στις Διά Ζώσης όσο και στις τηλεδιασκέψεις;»: Στην κλίμακα της «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε μόνο το 9,1%. Στο εύρος τιμών από «ικανοποιητικά» έως «πλήρως ικανοποιητικά» εντάχθηκε το 70,4% ενώ «μέτρια» απάντησε ένα 20,5% του συνολικού πληθυσμού του δείγματος.

Η μέση τιμή ήταν 3,8 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,886. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των Υποκείμενων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την τήρηση του ωραρίου των συναντήσεων από πλευράς εκπαιδευθέντων στο συγκεκριμένο πρόγραμμα/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Δυναμική ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	2	2,3%
Μη ικανοποιητικά	1	1,1%
Μέτρια	29	33,0%
Ικανοποιητικά	35	39,8%
Πλήρως ικανοποιητικά	21	23,9%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.13: Δυναμική ομάδα

Στην 13^η ερώτηση «Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την ενθάρρυνση και την εμπύχωση που δείχνετε ως προς την αποτελεσματικότητα της δυναμικής της ομάδας;» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της έντονης «μη ικανοποίησης» και «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε μόνο το 4,4% του συνολικού ποσοστού του δείγματος. Στο εύρος των τιμών από «ικανοποιητικά» έως «πλήρως ικανοποιητικά» εντάχθηκε το 63,7% ενώ «μέτρια» απάντησε ένα 33,0% του δείγματος.

Η μέση τιμή ήταν 3,82 και η τυπική απόκλιση 0,891. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των Υποκείμενων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την ενθάρρυνση και την εμπύχωση της ομάδας η οποία δημιουργήθηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Υποκίνηση διαλόγου	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μη ικανοποιητικά	1	1,1%
Μέτρια	6	6,8%
Ικανοποιητικά	28	31,8%
Πλήρως ικανοποιητικά	53	60,2%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.14: Υποκίνηση διαλόγου

Στην 11^η ερώτηση «Πώς κρίνεται την υποκίνηση του διαλόγου ώστε να αναστοχαστεί κριτικά ο εκπαιδευόμενος;» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα του «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε μόλις το 1,1%. Στο εύρος τιμών από «μέτρια» έως «ικανοποιητικά» εντάχθηκε το 38,6%. Ενώ η τιμή του «πλήρως ικανοποιητικά» αποτέλεσε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό το 60,2% του δείγματος.

Η μέση τιμή ήταν 4,51 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,678. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των Υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την υποκίνηση του διαλόγου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Εκπαιδευτικές τεχνικές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	1	1,1%
Μη ικανοποιητικά	4	4,5%
Μέτρια	10	11,4%
Ικανοποιητικά	24	27,3%
Πλήρως ικανοποιητικά	49	55,7%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.15: Εκπαιδευτικές τεχνικές

Στην 15^η ερώτηση «Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τις τεχνικές που χρησιμοποιήσατε ώστε να ενισχύσετε την αυτογνωσίας και την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε μόνο το 5,6%. Η τιμή της «ικανοποίησης» αποτέλεσε το 27,3% ενώ στην τιμή της «πλήρης ικανοποίησης» εντάχθηκε στο μεγαλύτερο ποσοστό και συγκεκριμένα πάνω από τα μισά άτομα του δείγματος το 55,7%. Τέλος, «μέτρια» απάντησε ένα 11,4% του πληθυσμού.

Η μέση τιμή ήταν 4,32 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,929. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των Υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την χρήση εκπαιδευτικών

τεχνικών για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων στο συγκεκριμένο πρόγραμμα/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Ενεργητικές τεχνικές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	1	1,1%
Ικανοποιητικά	8	9,1%
Μέτρια	24	27,3%
Ικανοποιητικά	43	48,9%
Πλήρως ικανοποιητικά	12	13,6%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.16 : Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Στην 18^η ερώτηση «Είστε ικανοποιημένος/η όσον αφορά τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών όπως παιχνίδι ρόλων, ομάδες εργασίας, καταιγισμό, ιδεών για υποκίνηση της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευομένων;» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε το 10,2%. Στο εύρος των τιμών της «ικανοποίησης» εντάχθηκε το 62,5%. Ενώ η τιμή του «μέτρια» απετέλεσε το 27,3% του δείγματος.

Η μέση τιμή ήταν 3,65 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,872. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των Υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την χρήση ενεργητικών τεχνικών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Συνεργασία εκπαιδευομένων εκπαιδευτών-	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	1	1,1%
Μην ικανοποιητικά	2	2,3%
Μέτρια	27	30,7%
Ικανοποιητικά	41	46,6%
Πλήρως ικανοποιητικά	17	19,3%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.17: Συνεργασία Εκπαιδευτών - Εκπαιδευόμενων

Στην 16^η ερώτηση «Είστε ικανοποιημένος/η από την προσωπική σας συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους;» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της «έντονης μη ικανοποίησης» και της «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε το 3,4%. Στο εύρος των τιμών από «ικανοποιητικά» έως «πλήρως ικανοποιητικά» εντάχθηκε το 65,9%. Την τιμή του «μέτρια» απάντησε ένα 30,7% του ποσοστού των ερωτηθέντων.

Η μέση τιμή ήταν 3,81 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,814. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των Υποκείμενων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την ικανοποίηση των Εκπαιδευτών από την προσωπική συνεργασία που είχαν με τους εκπαιδευόμενους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Επικοινωνία εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	1	1,1%
Μη ικανοποιητικά	4	4,5%
Μέτρια	22	25,0%
Ικανοποιητικά	47	53,4%
Πλήρως ικανοποιητικά	14	15,9%
Total	88	100,0%

Πίνακας 18: Επικοινωνία Εκπαιδευτών - Εκπαιδευόμενων

Στην 17^η ερώτηση «Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιήσατε ώστε να ωθήσετε τους εκπαιδευόμενους να επικοινωνήσουν μαζί σας;» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της «ικανοποίησης» εντάχθηκε το 5,6%. Στο εύρος των τιμών από «ικανοποιητικά» έως «πλήρως ικανοποιητικά» εντάχθηκε το 69,1%. Ενώ η τιμή του «μέτρια» απετέλεσε το 25,0% του δείγματος.

Η μέση τιμή ήταν 3,78 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,809. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των Υποκείμενων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την ικανοποίηση των Εκπαιδευτών από τα μέσα και τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποίησαν ώστε να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες του συγκεκριμένου προγράμματος εκπαίδευσης/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Ικανοποίηση εκπαιδευτών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	5	5,7%
Μη ικανοποιητικά	9	10,2%
Μέτρια	16	18,2%
Ικανοποιητικά	28	31,8%
Πλήρως ικανοποιητικά	30	34,1%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.19.: Ικανοποίηση Εκπαιδευτών

Στην 19^η ερώτηση «Μετά το πέρας του προγράμματος/κατάρτισης Εκπαίδευσης Ενηλίκων είστε ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα εκπαίδευσης/κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων;» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε το 15,9%. Στο εύρος τιμών της «ικανοποίησης» εντάχθηκε το 65,9%. Ενώ η τιμή του «μέτρια» απετέλεσε το 18,2% του δείγματος.

Η μέση τιμή ήταν 3,78 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,189. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των

Υποκείμενων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την ικανοποίηση τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων που συμμετείχαν ως Εκπαιδευτές.

Άσκηση μικροδιδασκαλίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έντονα μη ικανοποιητικά	2	2,3%
Μη ικανοποιητικά	11	12,5%
Μέτρια	42	47,7%
Ικανοποιητικά	25	28,4%
Πλήρως ικανοποιητικά	8	9,1%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 3.20: Πιστοποίηση εκπαιδευομένων με την άσκηση της μικροδιδασκαλίας

Στην 20^η ερώτηση «Πως κρίνεται τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν οι εκπαιδευόμενοι με την άσκηση της μικροδιδασκαλίας;» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε το 14,8%. Στο εύρος τιμών «της ικανοποίησης» εντάχθηκε το 38,5%. Ενώ η τιμή του «μέτρια» αποτέλεσε το μεγαλύτερο ποσοστό 47,7% του δείγματος.

Η μέση τιμή ήταν 3,3 και η τυπική απόκλιση ήταν της τάξης του 0,886. Στη συγκεκριμένη ερώτηση υπάρχει μία συμφωνία του δείγματος η οποία κλίνει προς την τιμή «μέτρια» έτσι δεν διαφαίνεται κάποια συγκεκριμένη θέση των Εκπαιδευτών αφού οι απαντήσεις τους δείχνουν μία ουδέτερη στάση.

Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πλήρως μη ικανοποιητικά	1	1,1%
Μην ικανοποιητικά	5	5,7%
Μέτρια	32	36,4%
Ικανοποιητικά	44	50,0%
Πλήρως ικανοποιητικά	6	6,8%
Σύνολο	88	100,0%

Πίνακας 21: Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων

Στην ερώτηση 21^η «Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος από τις μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιήσατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης/ κατάρτισης ώστε να διαπιστώσετε αν καλύφθηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων;» το δείγμα συμπεριφέρθηκε ως εξής: Στην κλίμακα της «μη ικανοποίησης» εντάχθηκε το 6,8%. Στο εύρος τιμών της «ικανοποίησης» εντάχθηκε το 56,8%. Ενώ η τιμή του «μέτρια» αποτέλεσε το 36,4% του δείγματος.

Μέση τιμή 3,56 τυπική απόκλιση 0,756. Η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση δείχνει μία αρκετά καλή συμφωνία μεταξύ των Υποκείμενων που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων στο συγκεκριμένο πρόγραμμα/ κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων που συμμετείχαν ως Εκπαιδευτές.

3.9.2. ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Τα Υποκείμενα του δείγματος στο σύνολο τους κατά ένα εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό (75,0%), αποτέλεσαν οι γυναίκες, που αυτό το ποσοστό όπως διαφαίνεται και παρακάτω προέρχεται από τις Επιστήμες Αγωγής (47,7%) που κατά γενική ομολογία ασχολούνται με τις Επιστήμες Αγωγής οι γυναίκες. Επιπλέον όσον αφορά την πλειοψηφία της ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευομένων είναι από 22-35 ετών (58,0%) και γι' αυτό το λόγο έχουν μικρή προϋπηρεσία στον πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 1-3 χρόνια ποσοστό (47,7%).

Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης σχεδόν το 3/4 του πληθυσμού, δηλαδή το 70,5% εκπαίδευαν τους συμμετέχοντες κατά βάση ηλεκτρονικά με τις απαραίτητες διά ζώσης συναντήσεις ώστε να υλοποιηθεί η απαιτούμενη μικροδιδασκαλία και αυτός ο τρόπος διεξαγωγής του σεμιναρίου μπορεί να συσχετιστεί με τον τύπο εργασίας (μερικής/πλήρης απασχόλησης) που συμμετείχαν οι Εκπαιδευτές οι οποίοι κατά βάση ασχολούνται περιστασιακά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων με ένα ποσοστό της τάξης του 90,9%. Τέλος όσον αφορά τον κλάδο από τον οποίο προερχόταν οι Εκπαιδευτές κατά βάση με ποσοστό 48,9% ήταν Εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας και Β'βάθμιας και ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 68,2% φαίνεται να δίδασκαν ως Εκπαιδευτές Ενηλίκων διαθέτοντας Μεταπτυχιακό Τίτλο.

3.9.3. ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ

Η ηλικία των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ανήκουν κατά μέσο όρο στην ηλικιακή ομάδα των 22-35 ετών και λόγω του νεαρού της ηλικίας τους φαίνεται ότι είναι ενεργητικοί, δραστήριοι και πρόθυμοι ώστε να χρησιμοποιήσουν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες υποκινούν το διάλογο και ενεργοποιούν την σκέψη των εκπαιδευομένων.

Η ηλικία των εκπαιδευτών σχετίζεται με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών τις οποίες κάνοντας χρήση οι εκπαιδευτές δημιουργούν ομάδες εργασίας ενθαρρύνοντας και εμπυχώνοντας αυτές με ποσοστό 63,7 %. Επίσης προβαίνουν στην χρήση των τεχνικών του καταγισμού ιδεών καθώς παιχνιδιών που αφορούν το παίξιμο ρόλων ώστε να νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι ενεργοί και να συμμετέχουν στην ομάδα, στο σύνολο φαίνεται ότι το 92,0 % του δείγματος της έρευνας υποκινεί το διάλογο και το 83,0 % χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές τεχνικές με σκοπό να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία των συμμετεχόντων.

Τέλος διακρίνεται ότι, κατά την διάρκεια του προγράμματος/κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων ο Εκπαιδευτής διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο δίνοντας κίνητρα στους εκπαιδευόμενους, χρησιμοποιώντας ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ενθαρρύνοντας κάτι το οποίο συνέβαλε θετικά στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος/κατάρτισης και στην επιτυχημένη γνωσιακά διαδικασία.

Έχοντας γίνει παραπάνω μία περιγραφική ανάλυση αναφορικά με τη σχέση του νεαρού της ηλικίας των συμμετεχόντων και της χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών. Αξίζει να γίνει ο συσχετισμός των δύο παραγόντων (ηλικία και χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών), που επιβεβαιώνει το παραπάνω συμπέρασμα. Φαίνεται λοιπόν ότι, είναι σημαντική διότι ο δείκτης συσχέτισης Pearson έχει τιμή σημαντικής συσχέτισης (0.70) και ανάλογων στατιστικά αποδεκτό sig της τάξης 0,001.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ
ΗΛΙΚΙΑ 22-35 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ	58,0%
ΧΡΗΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ	62,5 %

Πίνακας 22: Σχέση της ηλικίας των συμμετεχόντων και της χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών

3.9.4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η επικοινωνία που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης ικανοποίησε σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτές παρόλο που όπως διαφάνηκε παραπάνω τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης πραγματοποιήθηκαν κατά βάση ηλεκτρονικά με κάποιες διάζωσης συναντήσεις σε ποσοστό 70,5 %. Συγκεκριμένα το ποσοστό ικανοποίησης των Υποκειμένων όσον αφορά την επικοινωνία με τους συμμετέχοντες κυμαίνεται στο 69,1%. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση (e-Learning) και στη μικτή μάθηση (blended learning) παρατηρείται ενίσχυση στην επικοινωνία του εκπαιδευόμενου με τους εκπαιδευτές και με τους άλλους συνεκπαιδευόμενους του λόγω αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό υλικό. Η μέθοδος της μικτής μάθησης παρέχει διευκόλυνση χωρίς την απώλεια της προσωπική επαφής

εκπαιδευτή- εκπαιδευομένου. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι διατηρούν θετική στάση ως προς την ηλεκτρονική μάθηση, ωστόσο συχνά μερικοί επιδεικνύουν μια ανασφάλεια ένα ποσοστό της τάξης 29,5% στην παρούσα έρευνα. Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι οι νεότεροι είναι πιο εξοικειωμένοι με μέσα της τεχνολογίας και προτιμούν αυτού του είδους τη μάθηση(Οικονόμου, 2017).

Έχοντας γίνει παραπάνω μία περιγραφική ανάλυση αναφορικά με τη σχέση της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των ηλεκτρονικών συναντήσεων μεταξύ εκπαιδευτή εκπαιδευομένου. Αξίζει να γίνει ο συσχετισμός των δύο παραγόντων (επικοινωνία και ηλεκτρονικές συναντήσεις), που επιβεβαιώνει το παραπάνω συμπέρασμα.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	69,1%
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ	70,5 %

Πίνακας 23: Σχέση επικοινωνίας και ηλεκτρονικών συναντήσεων

Ο συσχετισμός των δύο παραγόντων (επικοινωνίας και ηλεκτρονικές συναντήσεις) είναι σημαντική διότι ο δείκτης συσχέτισης Pearson έχει τιμή σημαντικής συσχέτισης (0.68) και ανάλογων στατιστικά αποδεκτό sig της τάξης 0,002.

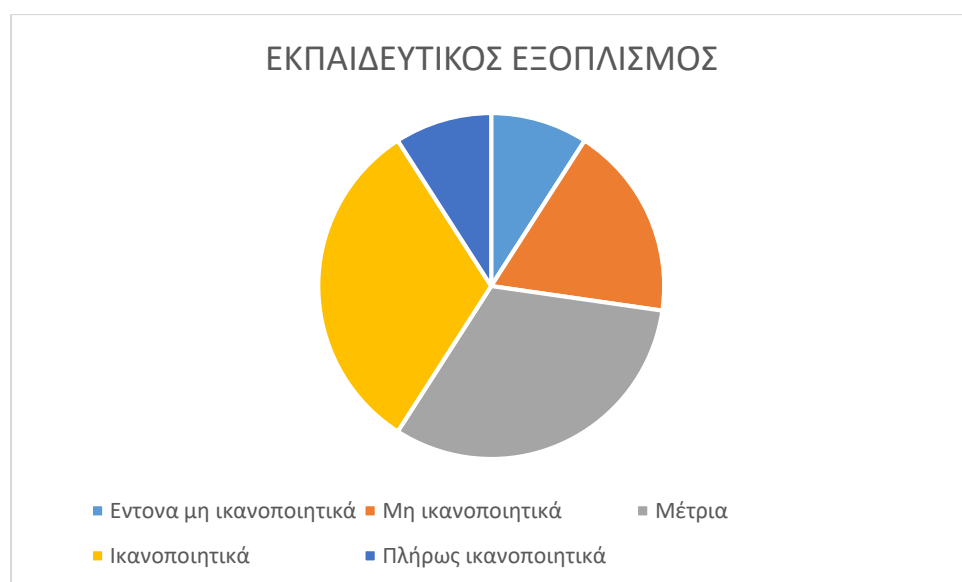
Σύμφωνα με έρευνα η οποία διεξήχθη από τις, Ζήκου και Σπανακά (2013), η χρήση της τεχνολογίας είναι ουσιαστική και κρίσιμη αφού μπορεί να υπάρξει μια νέα διαλογική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών- εκπαιδευομένων, καθιστώντας την επικοινωνία πολύ πιο εύκολη και πιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Ζήκου και Σπανακά, 2013).

3.9.5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Όσον αφορά το διδακτικό υλικό αποδείχθηκε από τις απαντήσεις των Υποκειμένων του δείγματος ότι ικανοποίησε σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αυτό του 71,6% κάτι που σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκόμισαν όλα τα απαραίτητα εφόδια και τις

απαιτούμενες γνώσεις ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις εξετάσεις πιστοποίησης. Εν συνεχεία τα προγράμματα εκπαίδευσης κατάρτισης ήταν με τέτοιο τρόπο δομημένα ώστε οι ώρες και η διάρθρωση του προγράμματος να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες ενός μεγάλου ποσοστού των εκπαιδευτών της τάξης του 59,1%. Σε αντίθεση με το διδακτικό υλικό και τη χρονική δόμηση του προγράμματος τα οποία ικανοποίησαν τους Εκπαιδευτές, ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός φάνηκε ότι δεν ήταν πλήρως ικανοποιητικός σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα κατάρτισης αφού το 40,9% του πληθυσμού της ικανοποίησης συγκριτικά με τα παραπάνω ποσοστά ήταν το λιγότερο.

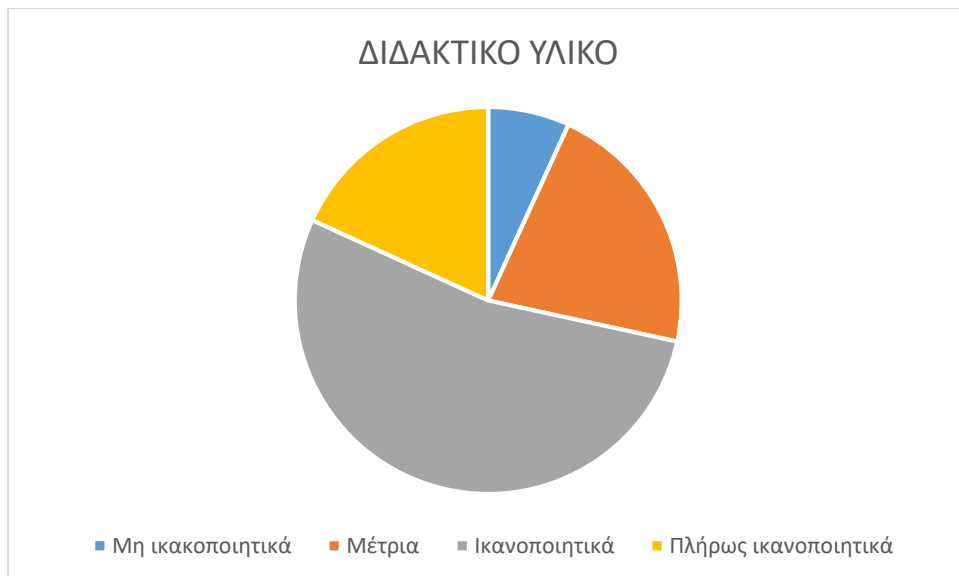
Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα διαγράμματα τα οποία απεικονίζουν όσα περιεγράφηκαν παραπάνω.



Γράφημα 3.1.: Εκπαιδευτικός εξοπλισμός



Γράφημα 3.2.: Χρονική δόμηση



Γράφημα 3.3.: Διδακτικό υλικό

3.9.6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ / ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Όσον αφορά την ικανοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων από τη συμμετοχή τους, το σχεδιασμό και από την υλοποίηση του προγράμματος/κατάρτισης καθώς και από τις επιμέρους ασκήσεις που εξετάστηκαν οι εκπαιδευόμενοι ώστε να πετύχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συμπεραίνεται ότι κατά γενική ομολογία ικανοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα ο βαθμός ικανοποίησης των Υποκειμένων του δείγματος από τη συνολική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ήταν 65,9 % ένα ποσοστό αρκετά μεγάλο το οποίο δείχνει ότι η δόμηση του προγράμματος και η συνεργασία με τους

εκπαιδευομένους ικανοποίησαν αρκετά τους Εκπαιδευτές. Επιπροσθέτως διαφάνηκε ότι από τις μορφές αξιολόγησης του προγράμματος που χρησιμοποίησαν οι Εκπαιδευτές ικανοποιήθηκαν και οι εκπαιδευόμενοι. Ωστόσο όσον αφορά την άσκηση της μικροδιδασκαλίας οι απόψεις των Εκπαιδευτών δεν ήταν ξεκάθαρες. Αναλυτικότερα δείχθηκε ότι ικανοποιημένο με αυτή τη μορφή αξιολόγησης ήταν ένα ποσοστό της τάξης του 38,5% ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 47,7 % κράτησε ουδέτερη στάση ως προς αυτή τη μορφή αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην έρευνα αναφορικά με το προφίλ των Εκπαιδευτών Ενηλίκων απαντήθηκε στις πρώτες οχτώ δημογραφικές ερωτήσεις. Σύμφωνα με το δείγμα και τις απαντήσεις που δόθηκαν τα 3/4 του πληθυσμού που ασχολούνται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι γυναίκες. Αναφορικά με τις ηλικίες των εκπαιδευτών ως επί το πλείστον κυμαίνονται από 22 έως 35 ετών χωρίς βέβαια να παραληφθεί ότι ένα ικανοποιητικό ποσοστό απαρτίζεται και από Εκπαιδευτές άνω των 35 ετών.

Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό δείχνει ότι 68,2 % του δείγματος που πήρε μέρος στην έρευνα είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και ασχολούνται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κάτι ακόμη που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες προέρχονται από τις Επιστήμες Αγωγής. Αναφορικά με το είδος σπουδών, δεδομένου ότι οι περισσότεροι προέρχονται από τις Επιστήμες Αγωγής δείχνουν ικανοποιημένοι από την υλοποίηση του προγράμματος/κατάρτισης ενώ από την αντίπερα όχθη λαμβάνοντας υπόψιν το δείκτη μη ικανοποίησης ο οποίος είναι ιδιαίτερα χαμηλός σχετίζεται με ένα μικρότερο ποσοστό το οποίο προέρχεται από τις Θετικές Επιστήμες και δεν έχει αναπτύξει με κατάλληλο τρόπο τεχνικές πάνω στη διδασκαλία και στην υλοποίηση προγραμμάτων/κατάρτισης.

Όπως προαναφέρθηκε οι Εκπαιδευτές είναι σε ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης κάτι το οποίο σχετίζεται με τα εργασιακά προβλήματα των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Έτσι όλο και περισσότεροι Εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως Εκπαιδευτές Ενηλίκων σε σεμινάρια «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο σημείο αυτό αξίζει να συσχετιστούν τα προβλήματα που υπάρχουν στην Εκπαίδευση με την εργασία των Εκπαιδευτών σε περιστασιακή βάση. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων εργάζονται περιστασιακά στον κλάδο της εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε συνδυασμό με το κύριο τους επάγγελμα.

Κάτι τέτοιο μπορεί να συσχετιστεί με τον τρόπο που συμμετέχουν στα διαφορά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων που τα 3/4 του δείγματος εκπαιδεύουν εκπαιδευτές μέσω σύγχρονων και ασύγχρονων τηλεδιασκέψεων κάνοντας

μόνο τις απαραίτητες διά ζώσης συναντήσεις, οι οποίες πρέπει να πραγματοποιηθούν για την άσκηση της μικροδιδασκαλίας και μετέπειτα την πιστοποίηση των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά τις ηλεκτρονικές συναντήσεις έχουν γίνει και κάποιες άλλες έρευνες οι οποίες πιστοποιούν ότι η ηλεκτρονική μάθηση έχει στιβαρή υπόσταση. Από τα ευρήματα της έρευνας των Ζήκου και Σπανακά (2013), αποδείχθηκε ότι η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας καθοδηγεί τη μελέτη και προάγει την αλληλεπίδραση. Επίσης, έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι κατάφεραν να εξοικειωθούν και να προηγηθούν σχετικά εύκολα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα τόσο με το σύστημα της εξατομικευμένης μάθησης όσο και της μαθητοκεντρικής (Ζήκου, Σπανακά, 2013).

Κάτι ακόμη αξιοσημείωτο το οποίο έχει εξαχθεί ως συμπέρασμα από τις απαντήσεις των ατόμων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα ότι οι περισσότεροι και συγκεκριμένα το 90,9% ασχολείται περιστασιακά με την εκπαίδευση ενηλίκων σε συνδυασμό με το κύριο τους επάγγελμα. Έτσι παρατηρώντας και τον τρόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων εκπαίδευσης/κατάρτισης Εκπαιδευτών Ενηλίκων το 70,5% του δείγματος απάντησε ότι είναι εκπαιδευτές σε σεμινάρια που διοργανώνονται κατά βάση ηλεκτρονικά.

Η ηλεκτρονική μορφή των σεμιναρίων πραγματοποιείται είτε με σύγχρονη είτε με ασύγχρονη τηλεδιάσκεψη και γίνονται μόνο οι απαραίτητες διά ζώσης συναντήσεις για την υποχρεωτική άσκηση της μικροδιδασκαλίας η οποία αποτελεί απαραίτητο συστατικό για την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης. Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι οι εκπαιδευτές συμμετέχουν στο σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων, περιστασιακά για να συμπληρώσουν το εισόδημα τους χωρίς τη φυσική τους παρουσία σε κάποιο χώρο αλλά διενεργώντας τη διάλεξη τους από τον προσωπικό τους χώρο.

Όπως αποδείχθηκε οι εκπαιδευτές του Μητρώου Εκπαιδευτών που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται σε καθεστώς ημιαπασχόλησης και αφού όπως αποδείχθηκε το επάγγελμα που ασκούν ως εκπαιδευτές ενηλίκων δεν αποτελεί την κύρια απασχόλησή τους. Ο δυναμισμός που παρατηρήθηκε, ήταν αναγκαίος αλλά όχι αρκετός ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης για την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών (Ευστράτογλου, 2005, σ. 27).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων πέραν του ότι σε όλους όσους χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο ήταν εγγεγραμμένοι στο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων κατέχοντας έτσι τα τυπικά προσόντα και φαίνεται ότι επιδιώκουν συνεχώς να εμπλουτίζουν τις γνώσεις του και να καλλιεργούν τις δεξιότητές του αφού οι περισσότεροι ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού.

Οι συμμετέχοντες γνωρίζουν επαρκώς τις απαιτήσεις και τις δεξιότητες οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης. Οι ερωτηθέντες τονίζουν, ιδιαίτερα την ικανότητα ουσιαστικής επικοινωνίας, τόσο μεταξύ των εκπαιδευομένων όσο και μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευθέντα, την προσαρμοστικότητα, την ικανότητα οργάνωσης του προγράμματος και εμπύχωσης των εκπαιδευομένων κατανοώντας τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Η ενεργητική συμμετοχή τείνει ως προς την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων, κατ' αυτόν τον τρόπο επικοινωνούν, σκέφτονται κριτικά, συνεργάζονται, παίρνουν πρωτοβουλίες, «μαθαίνουν πως να μαθαίνουν» και επεξεργάζονται εναλλακτικές λύσεις. Η ενεργητική συμμετοχή λοιπόν θέτει τους εκπαιδευθέντες στο επίκεντρο έχοντας ως αφετηρία την πλαισίωση του ιδανικού της ενηλικιότητας (Κόκκος, 2005).

Οι Εκπαιδευτές λοιπόν, παρουσιάζονται να έχουν σαφή εικόνα του τρόπου μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αφού προσπαθούν να διευκολύνουν και να εμπυχώσουν τους εκπαιδευθέντες ως προς την κατάκτηση της γνώσης. Μέσα από την παρούσα έρευνα διακρίνεται ότι δεν έχουν πάντα όλα τα σεμινάρια που διεξάγονται τα απαιτούμενα μέσα για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας παρόλο αυτού οι Εκπαιδευτές διαδραματίζουν αποτελεσματικά το ρόλο και το έργο τους έχοντας ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη της αυτοδυναμίας των εκπαιδευομένων.

Ταυτόχρονα, επισημαίνουν ότι η τήρηση του ωραρίου και η καθολική συμμετοχή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης/κατάρτισης από πλευράς εκπαιδευθέντων, το υλικό των προγραμμάτων και τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της μαθησιακής διεργασίας και αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ολοκλήρωση αυτής.

Η υποκίνηση και εμπύχωση των εκπαιδευομένων φαίνεται ότι κατέχουν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτής λοιπόν ενηλίκων, καλλιεργώντας

εκείνες τις δεξιότητες που είναι ικανές ώστε να προσανατολίσουν τους εκπαιδευόμενους στο στόχο τους, επιτυγχάνει το έργο του. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές δείχνουν θετικοί και διατεθειμένοι ώστε να δημιουργήσουν κίνητρο στους εκπαιδευθέντες. Κινητήρια δύναμη αποτελεί η υποκίνηση καθώς δημιουργία κινήτρων για μία αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπλέον, αποσαφηνίστηκε ότι ο εκπαιδευτής ενεργοποιεί τη συμμετοχή, τη δυναμική της ομάδας και οδηγεί στην ικανοποίηση των ευρύτερων αναγκών τους όπως την ανάγκη της αυτοεκτίμησης και της αυτοεκπλήρωσης. Η ενεργητική συμμετοχή αποτελεί σύμφωνα και με άλλες έρευνες κομβικό σημείο στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2008).

Η ύπαρξη σωστής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου μέσα από τη συνεργατικότητα και την αλληλοβοήθεια κρίνονται ως ουσιαστικοί παράγοντες για τη μάθηση των εκπαιδευομένων. Όλοι οι εκπαιδευτές έχουν συνειδητοποιήσει ότι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να καθοδηγείται από τον εκπαιδευτή του, να εμπνυχώνεται και να επιβραβεύεται για τις προσπάθειες του ώστε να μπορέσει να αποδώσει καλύτερα. Συγκεκριμένα, η συνεργασία, η επικοινωνία και η συζήτηση μέσα στην ομάδα, αναφορικά με την αντιμετώπιση κάποιου θέματος αλλά και για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται αναγκαία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό την έννοια του ενήλικου εκπαιδευόμενου και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα οποία τον διαφοροποιούν από κάποιον ανήλικο εκπαιδευόμενο. Οι ερωτηθέντες γνωρίζουν τις βασικές αρχές της μάθησης ενηλίκων και κατά συνέπεια ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτών αξιοποιούν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας. Υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την ενεργοποίηση και την κινητοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευθέντων.

Σύμφωνα με το Meyer (2010) στην εισήγηση των Βαγγελάτος και Παναγιωτόπουλος 2017, στο 9^ο Διεθνές Συνέδριο σχετικά με την ανοιχτή και εξ αποστάσεως μάθηση έγινε γνωστό ότι η επιτυχής προώθηση της αυτόνομης μάθησης, συνεπάγεται την εστίαση στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου, αλλά και διαθέσιμους και παρεχόμενους πόρους του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης όπου συμπεριλαμβάνονται και οι ΤΠΕ.

Οι εκπαιδευτικοί όπως φάνηκε και στα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν την ανεξάρτητη μάθηση στους εκπαιδευόμενους τους, μέσω των διαφόρων μοντέλων και θεωριών μάθησης (Βαγγελάτος και Παναγιωτόπουλος, 2017).

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές είναι ανοιχτοί, στην επικοινωνία και στην υποκίνηση του διαλόγου με σκοπό την αποτελεσματικότερη γνωσιακά διαδικασία. Συχνά γίνονται σύμβουλοι, εμπυχωτές και συνεργάτες, με απώτερο σκοπό να ανταποκριθούν στη δυναμική της ομάδας. Συγχρόνως αναγνωρίζουν την αξία εναλλαγής ρόλων μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων αλλά και την τεχνική του καταιγισμού ιδεών σε ένα τμήμα μάθησης ενηλίκων. Ακόμη, κατανοούν πλήρως την ανάγκη των εκπαιδευόμενων για ελευθερία έκφρασης και έτσι προσπαθούν να διασφαλίσουν την ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων μέσα από τη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοσεβασμού, κατανόησης, ενθάρρυνσης και αποδοχής.

Τέλος, όσο αναφορά τόσο την ικανοποίηση των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων φαίνεται οι Εκπαιδευτές να είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης/κατάρτισης και θεωρούν επίσης ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων καλύφθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Όσον αφορά την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος εκπαίδευσης/κατάρτισης με την άσκηση της μικροδιδασκαλίας φαίνεται ότι οι Εκπαιδευτές δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι με την παραπάνω ολιγόλεπτη διαδικασία διότι πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας αποτιμώνται και επικυρώνονται κάποιοι τίτλοι για την παραπομπή των συμμετεχόντων στις εξετάσεις ωστόσο συχνά δεν είναι αρκετοί για να πιστοποιηθούν πλήρως οι εκπαιδευόμενοι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδημιώτης, Σ. (2015). Μεταφορά εμπειρικής γνώσης με τη χρήση προσαρμοσμένων κανόνων σε επιχειρήσεις φιλοξενίας. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λεμεσός.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. (Μ. Δεληγιάννη μεταφρ.). Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Anderson, T. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In *The Theory and Practice of Online Learning*. (Eds) Ally, M. Canada: Marquis Book Printing.
- Babbie, E., (2010). The practice of social research. Belmont, CA;: Wadsworth. (301.072_BAB).
- Βαγγελάτος, & Παναγιωτόπουλος (2017). Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τι μας διδάσκει η μέχρι σήμερα πρακτική, τι πρέπει να προσέξουμε για το μέλλον;. , 9, 97-105.. *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, 23-26 Νοεμβρίου 2017. Αθήνα, (9): 97-105.
- Berg, P.O., & Kreiner, K. (1990). 'Corporate architecture: turning physical settings into symbolic resources', in: Gagliardi, P. (ed.) *Symbols and artifacts: views of the corporate landscape*. Aldine de Gruyter. New York: 41-67.
- Βεργίδης, Δ. (2002). Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 243-245.
- Βεργίδης, Δ. Κατσιγιάννη, Μ., & Μπρίνια, Β. (2011). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Σε Α. Παπασταμάτης κ.ά., (επιμ.), *Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτές ενηλίκων. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημίο Μακεδονίας.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή, άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Burnafor, G., Fischer, J. & Hobson, D. (2001). *Teachers Doing Research: the power of action through inquiry*. (2nd edition) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Centre for the Development of Vocational Training (1996). *Vocational Training Glossarium*. Thessaloniki: CEDEFOP.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. τόμος ΙΙΙ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Conderman, G., Bresnahan, V., Hedin, L. (2012). Promoting Active Involvement in Classrooms. *Education Digest. Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77 (6): 33 – 39.

Coombs, P. A., & Amhed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Δαρβίρη, Χ., (2009). *Μεθοδολογία Έρευνας στο Χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Π.Χ. Πασχαλίδη.

Δημητριάδης, Σ. (2014). *Θεωρίες Μάθησης - Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Δημητρόπουλος, Ε. (1997). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οδηγός αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ελλάδα. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2018, Ιούνιος 20). Κανονισμός Λειτουργίας του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ελλάδα. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2010, Σεπτέμβριος 21). ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ελλάδα. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2012, Οκτώβριος 23). Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ελλάδα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Eurydice, (2002). *ICT@Europe.edu: information and communication technology in European education systems*, Brussels: Eurydice.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2001). Οι συγκεκριμένοι Μελλοντικοί Στόχοι των Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. αριθμ. 5980/01. Educ 23. Βρυξέλλες.

Ευστράτογλου, Α. (2005). Η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. *Πρόσφατες εξελίξεις και προοπτικές, Εκπαίδευση Ενηλίκων*. 5: 22-28.

Ζαφειρόπουλος, Κ., (2012). *Ποσοτική Εμπειρική Έρευνα και Δημιουργία Στατιστικών Μοντέλων*. Εκδόσεις Κριτική ISBN: 9789602187692.

Ζήκου, Κ. & Σπανακά, Α. (2013). Επιχειρησιακή Κατάρτιση από Απόσταση: Κίνητρα και εμπόδια που οδηγούν στη διαμόρφωση ενός μοντέλου εξΑΕ επιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των ΚΕΚ-ΕΛΤΑ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. «Μεθοδολογίες Μάθησης» 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 1-14). Αθήνα: ΕΑΠ.

Galbraith, M. (2004). *Adult Learning Methods a guide for effective instruction*. 3rd edition. Krieger publishing company.

Ηλιάδης, Ν. (1989). *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Λεξικό. τόμος 4: 1969-1970.

Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. (Γ. Καλαουζίδης, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. <http://kee.ideke.edu.gr>.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kaplan, R.S., & Norton, D.P., (1998). The balanced scorecard: measures that drive performance. In *Harvard Business Review on Measuring Corporate Performance*. Harvard Business School Press. Boston, 1998: 123- 145.
- Καραλής, Θ. (2016). Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Προκλήσεις και Προοπτικές. Σημειώσεις, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Πανεπιστημίου Πατρών.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Κεδράκα, Α. (2009). *Εκπαιδευτές Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Κυριακίδη: Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυγιώτη, Κ. (2012). *Διά βίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1998). *The Modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy*. New Jersey: Cambridge books.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντα τους εκπαιδευτές ενηλίκων-Μελέτη αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων - Το πεδίο, Οι αρχές μάθησης, Οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2004). Οι Κοινωνικές Διαθέσεις Απέναντι στην Τυπική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Περίπτωση της Ελλάδας. *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας. Στο : Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, τ. Β', Πάτρα : ΕΑΠ, σ. 53-102.

Lange, A. A., Mulhern J., & Wylie J. (2009). Proofreading using an assistive software homophone tool: Compensatory and remedial effects on the literacy skills of students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 24(4): 322–335.

Μαντζούκας, Σ., (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*. 46 (1): 88-98.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. (Γ. Κουλαουζίδης μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νόμος, 4239, (1929). Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Οικονόμου, Χ. (2017). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης. Διερεύνησης των απόψεων και στάσεων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης / κατάρτισης μικτής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου εργασίας της ΓΣΕΕ. *Ανοιχτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*. 13:17-34.

ΟΟΣΑ, (1977). Στο: Α. Κοκκός (επιμ.). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 49-52.

O'Shea, K. (2003). *Developing a shared understanding. A glossary of terms for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe Documents.

Pont, B., & Sweet, R. (2003). Adult Learning and ICT: How to Respond to the Diversity of Needs? NCAL/OECD. *International Roundtable*. Philadelphia 12-14 November 2003.

- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* 23 (2): 63 – 69.
- Rogers, A. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, μετάφρ). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: *A bounded agency model*. *Adult Education Quarterly* 59(3): 187-207.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Θεωρία και πράξη*. Αθηνά: Μεταίχμιο
- Tanaka, T., Matsumura, K., & Fujita, K. (2010). Study of user uninterruptibility estimation based on focused application switching. *Transactions of the Japanese Society for Artificial Intelligence* 25: 683–693.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική ομάδας και επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΣΕ.
- Tuijnman, A. C. (1996). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. 2nd Edition UK: Pergamon.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Institute for Lifelong Learning (2013). *2nd Global report on adult learning and education: Rethinking literacy*. Retrieved from: [http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E .pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf)
- Χασάπης, Δ. (1996). *Έκθεση για την πρόσβαση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αγαπητέ/ή Συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Ο σκοπός για τον οποίο συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο είναι η διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτών Ενηλίκων σχετικά με τα προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που συμμετέχουν ως διδάσκοντες, σκιαγραφώντας τα χαρακτηριστικά αυτών, τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν και την άποψη σε ότι αφορά τα διάφορα στοιχεία του προγράμματος. Οι απαντήσεις που θα δοθούν θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς και επιστημονικούς σκοπούς. Η συμβολή σας είναι καθοριστική στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 2-3 λεπτά. Σας ευχαριστώ θερμά για την εθελοντική συμμετοχή και την συνεργασία σας.

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 22-35
- 36-45
- 46-65

3. Επίπεδο σπουδών

- Διδακτορικό
- Μεταπτυχιακό
- ΑΕΙ

4. Γνωστικό αντικείμενο

- Θετικές Επιστήμες
- Επιστήμες Οικονομίας και Διοίκησης
- Επιστήμες Αγωγής

- Τεχνολογικές Επιστήμες
- 5. Ποιος είναι ο επαγγελματικός σας προσανατολισμός;**
 - Στελέχη Δημοσίου/Ιδιωτικού τομέα
 - Εκπαιδευτικοί Α' Βάθμιας/ Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης
 - Διδάσκοντες ΑΕΙ
 - Επιχειρηματίες/Αυτοαπασχολούμενοι
- 6. Πόσα χρόνια δραστηριοποιείστε επαγγελματικά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;**
 - 1-3
 - 4-7
 - Πάνω από 8
- 7. Ποιος είναι ο τρόπος διεξαγωγής του σεμιναρίου που συμμετέχετε ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων;**
 - Ηλεκτρονικά (με τις απαραίτητες Διά ζώσης συναντήσεις)
 - Διά ζώσης
- 8. Τα τελευταία χρόνια με ποιον τρόπο ασχολείστε στο πεδίο Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως Εκπαιδευτής;**
 - Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτής/τρία
 - Όχι μόνο ως εκπαιδευτής/τρία, αλλά και με άλλα καθήκοντα, χωρίς όμως να έχετε πλήρη απασχόληση
 - Με πλήρη απασχόληση με διάφορα καθήκοντα

Οι επόμενες ερωτήσεις θα απαντηθούν με τη βοήθεια 5βαθμης κλίμακας:

1: Πλήρως μη ικανοποιητικά

2: Μη ικανοποιητικά

3:Μέτρια

4: Ικανοποιητικά

5: Πλήρως ικανοποιητικά

ΕΡΩΤΗΣΗ	1	2	3	4	5
9. Πως κρίνετε τη χρονική δόμηση του προγράμματος; (σχέση διδακτέας ύλης και χρόνου, αναλογία ωρών μελέτης και συναντήσεων)					

10. Πώς κρίνετε τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό; (αίθουσα, πίνακες, projector διαφανειών, οθόνες κ.ά.)					
11. Πως κρίνετε την υποκίνηση του διαλόγου ώστε να αναστοχαστεί κριτικά ο εκπαιδευόμενος;					
12. Πως κρίνετε την καταλληλότητα και την πληρότητα του διδακτικού υλικού;					
13. Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την ενθάρρυνση και την εμπύχωση που παρέχεται στην ομάδα ώστε να καταστεί δυναμική;					
14. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την τήρηση του ωραρίου των συναντήσεων από πλευράς εκπαιδευθέντων;					
15. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τους τρόπους και τις τεχνικές που χρησιμοποιείται ώστε να ενισχύσετε την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων;					
16. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την προσωπική σας συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους;					
17. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τα μέσα που χρησιμοποιήσατε ώστε να ωθήσετε τους εκπαιδευθέντες να επικοινωνήσουν μαζί σας;					
18. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη χρήση ενεργητικών τεχνικών όπως παιχνίδι ρόλων, ομάδες εργασίας και καταιγισμό ιδεών για την ενεργή συμμετοχή των διδασκόμενων;					
19. Μετά το πέρας του προγράμματος είστε ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;					
20. Πως κρίνεται το τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι εκπαιδευόμενοι με την άσκηση μικροδιδασκαλίας;					
21. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων;					