



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ, ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ
ΔΗΜΟΣΙΑ Ι.Ε.Κ. ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΩΝ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

«ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ»

ΤΑΣΙΑΔΗ ΜΑΡΙΑ

**Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΣ ΜΑΡΙΟΣ**

ΠΑΤΡΑ, ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2021

**Στον αγαπημένο μου σύζυγο, Παναγιώτη
Και τις πανέμορφες κόρες μου,
Χριστίνα και Σίλια.**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^Ο : ΤΑ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΛΙΚΙΑΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	10
1.1 Ενηλικιότητα και Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	10
1.2 Μορφές Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	12
1.3 Εκπαίδευση Ενηλίκων και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση.....	14
1.4 Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.....	16
1.4.1 Το Θεσμικό Πλαίσιο.....	16
1.4.2 Τα Προγράμματα Σπουδών.....	18
1.4.3 Οι Εκπαιδευόμενοι στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.....	19
1.4.4 Οι Εκπαιδευτές στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^Ο : ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	25
2.1 Προϋποθέσεις Μάθησης Ενήλικων Εκπαιδευόμενων.....	25
2.2 Η Βιωματική Μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	29
2.3 Εκπαιδευτικές Τεχνικές που ευνοούν τη Βιωματική Μάθηση.....	30
2.3.1 Ανοιχτή Συζήτηση.....	33
2.3.2 Ερωτήσεις-Απαντήσεις.....	33
2.3.3 Ομαδική Εργασία.....	34
2.3.4 Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming).....	35
2.3.5 Μελέτη Περίπτωσης.....	36
2.3.6 Χιονοστιβάδα.....	37
2.3.7 Παιχνίδι Ρόλων.....	37
2.3.8 Προσομοίωση.....	38
2.3.9 Λύση Προβλήματος.....	38
2.3.10 Πρακτική Άσκηση.....	39
2.3.11 Επίδειξη.....	39
2.3.12 Εκπαιδευτική Επίσκεψη.....	40

2.4 Παράγοντες που επιδρούν στην Αποτελεσματικότητα των Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών	41
2.5 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στη Χρήση Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	50
3.1 Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα	50
3.2 Ερευνητική Μέθοδος	51
3.3 Το Δείγμα	51
3.3.1 Μέθοδος Δειγματοληψίας	51
3.3.2 Μέγεθος του Δείγματος της Έρευνας.....	52
3.4 Ερευνητικό Εργαλείο	52
3.5 Πιλοτική Έρευνα.....	54
3.6 Περιορισμοί Έρευνας.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	56
4.1 Παρουσίαση Δημογραφικών Χαρακτηριστικών	56
4.2 Έλεγχος Αξιοπιστίας Κλιμάκων.....	59
4.3 Χρήση Εκπαιδευτικών Τεχνικών	60
4.4 Παράγοντες Διευκόλυνσης Εμπλοκής σε Ενεργητικές-Συμμετοχικές Τεχνικές.....	62
4.5 Ανασταλτικοί Παράγοντες και Δυσκολίες.....	63
4.6 Αποτελεσματικότητα Ενεργητικών Τεχνικών σε Γνωστικό και Ψυχοκοινωνικό Επίπεδο.....	64
4.7 Συσχετίσεις ως προς το Φύλο, την Ηλικία, το Μορφωτικό Επίπεδο, το Εργασιακό Καθεστώς και την Υπηκοότητα.....	65
4.7.1 Φύλο	65
4.7.2 Ηλικία	67
4.7.3 Μορφωτικό Επίπεδο	69
4.7.4 Εργασία.....	71
4.7.5 Υπηκοότητα.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	74
5.1 Συμπεράσματα Έρευνας.....	74
5.2 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνες για το Μέλλον	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	84

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 4.1.1 Φύλο του Δείγματος.....	56
Σχήμα 4.1.2 Ηλικία του Δείγματος.....	57
Σχήμα 4.1.3 Μορφωτικό Επίπεδο του Δείγματος.....	58
Σχήμα 4.1.4 Ποσοστό Εργασίας του Δείγματος.....	58
Σχήμα 4.1.5 Υπηκοότητα του Δείγματος.....	59

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4.3.1 Μέσος Όρος Χρήσης ή Μη Χρήσης Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών.....	60
Πίνακας 4.3.2 Βαθμός Εφαρμογής Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών.....	61
Πίνακας 4.4.1 Παράγοντες Διευκόλυνσης Εμπλοκής σε Ενεργητικές Τεχνικές.....	62
Πίνακας 4.5.1 Ανασταλτικοί Παράγοντες Εμπλοκής σε Ενεργητικές Τεχνικές.....	63
Πίνακας 4.6.1 Αποτελεσματικότητα Ενεργητικών Τεχνικών σε Γνωστικό και Ψυχοκοινωνικό Επίπεδο.....	65
Πίνακας 4.7.1 Συσχετίσεις με το Φύλο.....	66
Πίνακας 4.7.2 Συσχετίσεις με την Ηλικία.....	69
Πίνακας 4.7.3 Συσχετίσεις με την Εκπαίδευση.....	71
Πίνακας 4.7.4 Συσχετίσεις με την Εργασία.....	73
Πίνακας 4.7.5 Συσχετίσεις με την Υπηκοότητα.....	73

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία διερεύνησε τις απόψεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων των Δημοσίων ΙΕΚ σε σχέση με την επίδραση που δέχονται σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο με την εμπλοκή τους σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας. Ουσιαστικά, έθεσε τα ερωτήματα πώς η βιωματική μάθηση επηρεάζει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους των Δημοσίων ΙΕΚ και τι αυτοί πιστεύουν ως προς την επίδρασή της σε αυτούς. Μέσα από τη χρήση online ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι απόψεις 90 εκπαιδευόμενων και προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι πιο χρησιμοποιούμενες ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές είναι η ανοιχτή συζήτηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και η πρακτική άσκηση, οι οποίες έχουν ως απόρροια την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, την προαγωγή της συνεργατικότητας, την απόκτηση κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και την απόκτηση αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης από τους εκπαιδευόμενους. Τέλος, η κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή, οι γνώσεις του, η καλή του διάθεση, η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους καθώς και η εμπειρία του εκπαιδευτή είναι παράγοντες που διευκολύνουν την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές, ενώ αντίθετα ανασταλτικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν το κακό κλίμα στην ομάδα, η απουσία καθοδήγησης από τον εκπαιδευτή, η κακή συνεργασία με άλλους εκπαιδευόμενους, η απειρία του εκπαιδευτή καθώς και το ίδιο γνωστικό αντικείμενο.

Λέξεις Κλειδιά: Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι, Δημόσια ΙΕΚ, Βιωματική Μάθηση, Ενεργητικές-Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές, Παράγοντες Διευκόλυνσης, Ανασταλτικοί Παράγοντες

ABSTRACT

This dissertation examined the aspects of adult learners of Public Institutes of Vocational Training in relation to the impact they receive on a cognitive and psychosocial level with their involvement in active and participatory teaching methods during education. Essentially, it raised the questions of how experiential learning affects the adult learners of Public Institutes of Vocational Training and what they believe in terms of its effect on them. Through the use of an online questionnaire, the views of 90 adult learners were surveyed and interesting results were emerged. In particular, it was found that the most used active-participatory teaching techniques are the following: open discussion, question-answer and practice, which result in the acquisition of new skills and abilities, the promotion of cooperation, the acquisition of critical and creative thinking, as well as the acquisition of self-confidence and trust, by the adult learners. Finally, the appropriate guidance from the educator, his knowledge, his good mood, the good cooperation with the adult learners as well as the experience of the educator are factors that facilitate the involvement of the adult learners in active-participatory teaching techniques. On the contrary, constraining factors that make difficult the involvement of the adult learners in the active-participatory teaching methods are the bad atmosphere in the team, the lack of guidance from the educator, the poor cooperation with other adult learners, the inexperience of the educator as well as the subject matter of the course.

Keywords: Adult Learners, Public Institutes of Vocational Training, Experiential Learning, Active-Participatory Teaching Methods, Facilitating Factors, Constraining Factors

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έρευνες των τελευταίων ετών έχουν αναγάγει τις ενεργητικές-συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους (Courau, 2000, σ. 28). Οι λόγοι που επιβάλλουν την χρησιμοποίηση αυτών των τεχνικών είναι ότι τοποθετούν τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας τη συμμετοχή και, παράλληλα, αξιοποιώντας τις εμπειρίες του, τον οδηγούν στην επίλυση των προβλημάτων, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο όλες τις ευκαιρίες για να κατανοήσει καλύτερα το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο βρίσκεται. Παράλληλα, με τη χρήση των συμμετοχικών-ενεργητικών τεχνικών ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να συνεργάζεται καλύτερα, να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη και τελικά οδηγείται σε βαθύτερη μάθηση (Νικητάκη, 2016· Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014). Μάλιστα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες ελληνικές έρευνες σχετικά με την επίδραση των συμμετοχικών-ενεργητικών τεχνικών στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτών στα Δημόσια ΙΕΚ. Επομένως, θεωρείται σκόπιμο να διερευνηθεί σε βάθος η θετική ή η αρνητική επίδραση των συμμετοχικών και ενεργητικών τεχνικών προς τους ενήλικους εκπαιδευόμενους στα Δημόσια ΙΕΚ.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση ενηλίκων έχει έρθει στο προσκήνιο. Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς για τα αποτελέσματα της πολιτικής που ακολουθείται για την ενδυνάμωση των ενήλικων εκπαιδευομένων στον τομέα της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και απόκτησης γνώσεων, για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που ζουν και εργάζονται. Οι περισσότερες έρευνες γίνονται με κριτήριο τον εκπαιδευτή και τους τρόπους και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί, για να μεταδώσει όλη την κεκτημένη γνώση στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, ενώ λίγες είναι οι έρευνες που εστιάζουν στον ενήλικο εκπαιδευόμενο και, συγκεκριμένα, στους τρόπους και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί για να αφομοιώσει και να μετασχηματίσει όλη την κεκτημένη γνώση, ώστε να τη χρησιμοποιήσει μετέπειτα στον εργασιακό του χώρο και στις κοινωνικές επαφές του.

Έρευνες σε χώρες του εξωτερικού έχουν δείξει ότι οι συμμετοχικές-ενεργητικές τεχνικές βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να χρησιμοποιήσει όλη τη γνώση

που του παρέχεται, να τη μετασχηματίσει και να εξελίξει την κριτική του σκέψη με σκοπό τη βαθύτερη μάθηση. Στην Ελλάδα, οι έρευνες που διερευνούν την πλευρά των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τις απόψεις τους για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την απόκτηση της γνώσης από τα προγράμματα εκπαίδευσης είναι περιορισμένες. Η συγκεκριμένη διπλωματική προσπαθεί να καλύψει αυτό το κενό με σκοπό να βοηθήσει να εκπονηθούν πληρέστερα προγράμματα από τα Δημόσια ΙΕΚ, τα οποία θα είναι στοχευμένα στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου.

Όσον αφορά τη δομή της συγκεκριμένης εργασίας, αυτή ξεκινάει με το 1^ο Κεφάλαιο με την εξήγηση βασικών εννοιών της διαδικασίας μάθησης, δίνοντας έμφαση στην εκπαίδευση και τις θεωρίες μάθησης των ενηλίκων και συνεχίζει με την παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου του ΙΕΚ, του προγράμματος σπουδών του, πώς αυτό λειτουργεί, τα χαρακτηριστικά και τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στα ΙΕΚ καθώς και το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων σε αυτά. Κατόπιν, ακολουθεί το 2^ο Κεφάλαιο, το οποίο αναλύει τη βιωματική μάθηση και τη χρήση των ενεργητικών-συμμετοχικών τεχνικών στη διαδικασία εκπαίδευσης των ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στις προϋποθέσεις βιωματικής μάθησης καθώς και στους παράγοντες που έχουν κάποια επίδραση πάνω σε αυτήν, και το κεφάλαιο κλείνει με το ρόλο των εκπαιδευτών σχετικά με τη χρήση ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Στη συνέχεια, το 3^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε, παρουσιάζοντας τα διερευνητικά ερωτήματα, τη δειγματοληψία, το μέγεθος του δείγματος, τη συλλογή δεδομένων της έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το 4^ο κεφάλαιο συνεχίζει με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παραπάνω έρευνας. Τέλος, η εργασία περιλαμβάνει το 5^ο Κεφάλαιο, στο οποίο εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων των Δημοσίων ΙΕΚ σχετικά με τη χρήση της βιωματικής μάθησης στη διαδικασία της διδασκαλίας, ενώ ακολουθούν και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον στο συγκεκριμένο πεδίο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΤΑ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΛΙΚΙΑΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το 1^ο Κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει έννοιες σχετικά με την εκπαίδευση των ενηλίκων στα ΙΕΚ. Αρχικά, παρουσιάζονται κάποιες έννοιες σε σχέση με την ενηλικιότητα και την εκπαίδευση ενηλίκων, ποιες είναι οι μορφές εκπαίδευσης για τους ενήλικες, πώς σχετίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων με την επαγγελματική κατάρτιση και καταλήγει στα ΙΕΚ, παρουσιάζοντας το θεσμικό τους πλαίσιο λειτουργίας, τα προγράμματα σπουδών, το προφίλ των εκπαιδευόμενων σε αυτά καθώς το ρόλο των εκπαιδευτών στα ΙΕΚ.

1.1 Ενηλικιότητα και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Αρχικά, ορισμένες έννοιες για την εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να αποσαφηνιστούν. Ο ορισμός της «εκπαίδευσης ενηλίκων» είναι συχνά διφορούμενος, επειδή χρησιμοποιούνται διαφορετικές έννοιες. Παρά την αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των όρων «εκπαίδευση ενηλίκων» και «διά βίου μάθηση», οι έννοιες δεν είναι ίδιες. Ο όρος «διά βίου μάθηση» είναι ευρύτερος από τον όρο της «εκπαίδευσης ενηλίκων». Ουσιαστικά, ο πρώτος όρος αναφέρεται στο ευρύτερο πεδίο δραστηριότητας στη ζωή των ανθρώπων, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται σε δραστηριότητες που σχεδιάζονται ειδικά από έναν οργανισμό για τους ακόλουθους τομείς: ενήλικες, εκ των οποίων οι τελευταίοι συμμετέχουν συνειδητά στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ώστε να μάθουν νέα πράγματα ή να βελτιώσουν αυτά που ήδη γνωρίζουν. Δηλαδή η διαφορά σε όρους είναι αρχικά μεταξύ των εννοιών της μάθησης και της εκπαίδευσης, αλλά και μεταξύ ατόμων διαφορετικών ηλικιών (Βρυνιώνη, 2001).

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένας τομέας δραστηριότητας που εμφανίστηκε στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στις αρχές του 20^{ού} αιώνα. Σύντομα πήρε πολλές μορφές: επαγγελματική εκπαίδευση, εκπαίδευση σε πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα και εξαπλώθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία είναι ένα από τα πιο σημαντικά τμήματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Σήμερα, υπάρχουν ορισμένα

θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, και σημαντικές μελέτες σε αυτόν τον τομέα που έχουν ως στόχο να τα απαντήσουν (Βεργίδης & Κόκκος, 2010· Κόκκος, 2005α).

Τα κύρια θέματα της μάθησης για ενήλικες περιλαμβάνουν: α) τους τύπους γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που μπορούν να μάθουν οι ενήλικες συμμετέχοντας στην εκπαίδευση, β) τον ορισμό των χαρακτηριστικών που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και γ) τις γνώσεις που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτές για ενήλικες καθώς και με τι δεξιότητες μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση αυτών. Ταυτόχρονα, οι άνθρωποι συνεχίζουν να εργάζονται σκληρά για να βελτιώσουν καλύτερα τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και να καθιερώσουν θεωρίες που καλύπτουν ολόκληρη την περιοχή (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2010).

Η συνεχής ανάπτυξη σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής οδήγησε στην ανάγκη βελτίωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ενηλίκων για να αντέχουν σε διάφορες αλλαγές. Η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχει ευκαιρίες σε κάθε ενήλικα μέσω μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία πάντα επιδιώκει να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους και να αναπτύξει την κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, συμβάλλοντας στην επαγγελματική ή/και προσωπική τους ανάπτυξη ως ενεργών πολιτών μίας διαρκώς εξελισσόμενης κοινωνίας (Μεζιρού, 2007· Ρότζερς, 1999· Τζάρβις, 2006α· Freire, 1977).

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως έννοια είναι πιο στενή από τη δια βίου μάθηση (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Ωστόσο, μελέτες σε πηγές δεδομένων δείχνουν ότι αυτός ο όρος δεν είναι εύκολο να οριστεί. Η UNESCO, ο ΟΟΣΑ, το Εθνικό Κέντρο Περιβαλλοντικής Έρευνας και Ανάπτυξης, και μερικοί θεωρητικοί και ερευνητές έχουν προτείνει πολλούς ορισμούς (Κόκκος, 2005β).

Η «εκπαίδευση ενηλίκων», επομένως, αναφέρεται σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία όσον αφορά το περιεχόμενο, το επίπεδο ή τη μέθοδο, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται είτε για τυπική εκπαίδευση, είτε για μια διαδικασία που αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση σχολείων, κολεγίων και πανεπιστημίων με την πάροδο του χρόνου. Μάλιστα, από την κοινωνία στην οποία ανήκουν οι ενήλικες, θεωρείται ότι, μέσα από την εκπαίδευσή τους, αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, επεκτείνουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τις τεχνικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες ή προσαρμόζονται σε άλλες κατευθύνσεις, και αλλάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους. Ακόμη, παρουσιάζουν προσωπική ανάπτυξη σε πλήρες επίπεδο

και μπορούν να διατυπώσουν απόψεις με καλύτερο τρόπο σχετικά με κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά θέματα της κοινωνίας (Νατσούλη, 2019).

Στον τομέα της εκπαίδευσης των ενηλίκων στα ΙΕΚ, οι άνθρωποι προβληματίζονται σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως ενήλικες. Μερικοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η ηλικία των 25 είναι απαραίτητη για την ενηλικίωση, ενώ άλλοι δεν θέλουν να θέσουν ένα χρονικό όριο. Ένας ενήλικας αναφέρεται σε οποιονδήποτε έχει φτάσει σε ένα ορισμένο επίπεδο ωριμότητας που του επιτρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τον εαυτό του, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών και των οικονομικών ευθυνών του (Hiemstra, 1991· Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008).

Η έννοια του «ενήλικα» δεν σχετίζεται άμεσα με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με αυτό που συνήθως συμβαίνει όταν μεγαλώνουμε. Με άλλα λόγια, έχουμε γίνει φυσικά ώριμοι, όταν έχουμε την ικανότητα να διαχειριστούμε τον εαυτό μας, εμείς (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) μεταναστεύουμε από τους γονείς μας, έχουμε παιδιά και έχουμε περισσότερες πιθανότητες να κάνουμε τις δικές μας επιλογές (Tight, 2002).

Εν ολίγοις, μπορεί να ειπωθεί ότι ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος σε ΙΕΚ είναι οποιονδήποτε ενήλικας που ασχολείται με τυπικές ή άτυπες δραστηριότητες, με σκοπό την απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων ή την αξιολόγηση της προσωπικής του στάσης ή ακόμη και την απόκτηση άλλων με νέα συμπεριφορά (Κρασσπουλάκος, 2018).

1.2 Μορφές Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Σύμφωνα με το Νόμο 3879/2010 (Επίσημη Εφημερίδα 163Α/21-9-10), η εκπαίδευση στην Ελλάδα περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις μορφές: τυπική εκπαίδευση, μη τυπική εκπαίδευση και μη τυπική μάθηση (Study in Greece, 2011).

Η τυπική εκπαίδευση παρέχεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή στην πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οδηγεί τα άτομα να αποκτήσουν ένα αναγνωρισμένο σε εθνικό επίπεδο πιστοποιητικό και αποτελεί μέρος της κλίμακας της βαθμιαίας εκπαίδευσης. Η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει, επίσης, τη συνήθη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Περιλαμβάνει μια ιεραρχική δομή και ένα σύστημα βαθμολόγησης από το δημοτικό σχολείο έως το πανεπιστήμιο (Study in Greece, 2011· Καραλής, 2003).

Η μη τυπική ή αλλιώς άτυπη εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που παρέχεται σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, και μπορεί να οδηγήσει σε ένα αναγνωρισμένο σε εθνικό επίπεδο πιστοποιητικό, συμπεριλαμβανομένης της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ουσιαστικά, αφορά όλες τις οργανωμένες δραστηριότητες εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, με συγκεκριμένους στόχους και κοινό. Παραδείγματα άτυπης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία, η δια βίου μάθηση, κλπ (Study in Greece, 2011· Καραλής, 2003).

Η μη τυπική ή αλλιώς άτυπη μάθηση περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, στο πλαίσιο ψυχαγωγικών, επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, και εκτός του πεδίου της οργανωτικής εκπαίδευσης. Η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες αυτοεκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα αυτοεκπαίδευση μέσω έντυπου υλικού, μέσω του διαδικτύου, μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών ή μέσω διάφορων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που έχουν μάθει τα άτομα από την επαγγελματική τους εμπειρία (Study in Greece, 2011· Καραλής, 2003).

Ειδικότερα, όσον αφορά τις μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, έχουν δημιουργηθεί πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία διαθέτουν χαρακτηριστικά επαγγελματικής κατάρτισης, από πληθώρα δημοσίων και ιδιωτικών φορέων, όπως τα Υπουργεία, ο ΟΑΕΔ, η Εθνική Σχολή Δικαστών, οι Τράπεζες, ιδιωτικά Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), ο Οργανισμός Γεωργικής Εκπαίδευσης, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, η Διπλωματική Ακαδημία, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, κλπ (Κόκκος, 2005α). Τέλος, έχουν αναπτυχθεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες μάθησης, πολιτισμικού και κοινωνικού περιεχομένου για ενήλικες από διάφορους φορείς, όπως πολιτιστικά κέντρα, επιστημονικές και κοινωνικές ενώσεις, μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, κοινωνική ιδρύματα, μουσεία, μονάδες ψυχολογικής υποστήριξης και συμβουλευτικής, καθώς και κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005α· Ρότζερς, 1999).

1.3 Εκπαίδευση Ενηλίκων και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση

Στη διαδικασία εκπαίδευσης των ενηλίκων μπορούν να συμμετέχουν άτομα που είναι άνεργα ή έχουν εργασία, μέλη επιστημονικών ή επαγγελματικών τομέων, φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κέντρων μάθησης, μέλη ομάδων που αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό, μέλη πολιτικών ή συνδικαλιστικών οργανώσεων, πολιτιστικές ή αθλητικές ενώσεις, θρησκευτικές οργανώσεις ή και εκείνοι οι πολίτες που θέλουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα ποιες από αυτές τις παρακάτω δραστηριότητες αποτελούν μέρος του τομέα της εκπαίδευσης των ενηλίκων, που μπορεί να είναι η διά βίου μάθηση, η επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση καθώς και άλλοι τομείς. Ακόμη, πώς εξηγείται η διεθνής παρατηρούμενη τάση της αυξανόμενης χρήσης της έννοιας της «δια βίου μάθησης» αντί της «εκπαίδευσης ενηλίκων»; Υπάρχουν πολλές συζητήσεις σχετικά με αυτά τα ζητήματα, διότι υπάρχει μεγάλη σύγχυση, οπότε θα πραγματοποιηθεί πρώτα η απαραίτητη εννοιολογική διευκρίνιση των όρων αυτών (Βεργίδης και συν., 2010).

Αρχικά, μελετάται η σχέση μεταξύ μάθησης, εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Με βάση την έρευνα σχετικά με τη φύση της μάθησης, έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες. Ο συμπεριφορισμός είναι η παλαιότερη και πιο παραδοσιακή θεωρητική μέθοδος. Με βάση αυτή τη θεωρία, η μάθηση είναι μια συνεχής αλλαγή, η οποία προκαλείται από εξωτερικά ερεθίσματα στις ανθρώπινες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συστήματα συμπεριφοράς (Tight, 2002· Βεργίδης και συν., 2010· Ρότζερς, 1999).

Από την άλλη πλευρά, πολλοί σημαντικοί μελετητές, όπως για παράδειγμα οι Kolb, Freire, Mezirow και Jarvis, πιστεύουν ότι η μάθηση δεν θα τελειώσει ποτέ ως διαδικασία, καθώς αποτελεί μια συνεχή εξέλιξη και διαδικασία, της οποίας το κύριο σημείο αναφοράς είναι η έκθεση της εμπειρίας, η οποία περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Βεργίδης και συν., 2010).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι ερευνητές, στη φύση της μάθησης και της επαγγελματικής κατάρτισης, υπάρχει ευρεία σύμπτωση, κατά την άποψή τους, ότι η μάθηση και η επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης κατάστασης, διότι

επιτρέπουν στα άτομα να κατανοήσουν τι συμβαίνει στο κοινωνικό τους περιβάλλον και να προσαρμόσουν τον εαυτό τους στη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα και στο εργασιακό περιβάλλον. Μέσω της μάθησης και της επαγγελματικής κατάρτισης, τα άτομα μπορούν να προσαρμοστούν σε νέους και παλιούς κοινωνικούς ή επαγγελματικούς ρόλους και να ανταποκριθούν στις αναζητήσεις και τα προσωπικά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα. Επιπλέον, σε ορισμένα στάδια της ζωής, ειδικά στην ενηλικίωση, η τρέχουσα εμπειρία των ατόμων είναι διαφορετική από τις έννοιες και τα συστήματα αξιών τους, και τότε η ανάγκη για μάθηση και κατάρτιση γίνεται ιδιαίτερα εμφανής (Cross, 1981· Τζάρβις, 2004). Έτσι, γίνεται προσπάθεια να μάθουν περισσότερα για τον εαυτό τους, την επαγγελματική τους εξέλιξη και τον κόσμο γύρω τους ευρύτερα (Βεργίδης και συν., 2010).

Προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική μάθηση και επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά τους λαμβάνονται υπόψη σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της αξιολόγησης των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη την ανθρώπινη πτυχή της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, κάθε εκπαιδευόμενος πρέπει να γίνεται σεβαστός, να δίνεται η δυνατότητα αναγνώρισης και να μην απειλείται το εγώ του (Brookfield, 1986).

Ο εκπαιδευτής ερευνά τις ανάγκες και τους στόχους του εκπαιδευόμενου, καθώς και τη γνώση που επιθυμεί να αποκτήσει, είτε αν πρόκειται για προσωπικούς λόγους, είτε για επαγγελματικούς. Επίσης, διερευνά τις προσδοκίες τους, τις προτιμώμενες μεθόδους και τον προσωπικό ρυθμό μάθησης που πρόκειται να έχουν. Ταυτόχρονα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, οι συνθήκες διαβίωσης, η εργασιακή εμπειρία και η καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων ενσωματώνονται στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά τους σχέδια, έτσι ώστε το σχέδιο να έχει πρακτική σημασία για τους συμμετέχοντες και να οδηγεί σε επαγγελματική κατάρτιση, με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη, όταν πρόκειται για προγράμματα που έχουν τον τελευταίο σκοπό. Επιπλέον, καλό είναι το μάθημα να αποφασιστεί από κοινού και να σχεδιαστεί από τον εκπαιδευτή μαζί με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, χρησιμοποιώντας την εμπειρία του ως πηγή γνώσης, και ο στόχος του μαθήματος πρέπει να είναι σαφής και ρεαλιστικός (Λεούδη, 2018).

Έτσι, ο εκπαιδευτής σταδιακά θα ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και να εκφράσουν τις απόψεις τους σε όλα τα στάδια της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς να τους ασκήσει πίεση. Όπως περιγράφεται στη συνέχεια, η πιο αποτελεσματική παρακίνηση επιτυγχάνεται από τον εκπαιδευτή μέσω της εφαρμογής των πρακτικών γνώσεων και των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λεούδη, 2018).

1.4 Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Στη συγκεκριμένη ενότητα πρόκειται να παρουσιαστούν διάφορες έννοιες σχετικά με τα ΙΕΚ. Τα ΙΕΚ αποτελούν μέρος της τυπικής εκπαίδευσης. Οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εγγραφούν στα ΙΕΚ και να συμμετάσχουν σε θεωρητικά και πειραματικά μαθήματα του επιλεγμένου προγράμματος σπουδών του. Το ΙΕΚ δέχεται αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο, Επαγγελματικές Σχολές, Τεχνικό Λύκειο, ΤΕΕ και Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές) και αποφοίτους ή εκπαιδευόμενους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ και ΤΕΙ) με αντίστοιχους πτυχιούχους χωρίς ηλικία. Οι φοιτητές ή οι απόφοιτοι διαφόρων ειδικοτήτων έχουν το δικαίωμα να ολοκληρώσουν 3 από τα 5 εξάμηνα, ενώ οι απόφοιτοι Γενικού Λυκείου πρέπει να συμμετέχουν σε όλα τα εξάμηνα (ΕΟΠΠΕΠ, 2020).

1.4.1 Το Θεσμικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με το άρθρο 89 του Νόμου 4547/2018, ο οποίος βελτίωσε τον νόμο με αριθ. 4186/2013 (προστέθηκαν οι διατάξεις του άρθρου 24Α «Κέντρο διά βίου μάθησης»), ισχύουν τα ακόλουθα:

- α) Τα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια κέντρα δια βίου μάθησης είναι φορείς παροχής υπηρεσιών στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και παρέχουν μόνο σε ενήλικες (18+): α) συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, β) γενική εκπαίδευση ενηλίκων, γ) επαγγελματική καθοδήγηση και δ) επαγγελματική διαβούλευση.
- β) Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα για συνεχή επαγγελματική κατάρτιση και γενική εκπαίδευση ενηλίκων που παρέχονται, πρέπει να είναι ειδικά πιστοποιημένα από τον ΕΟΠΠΕΠ (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2019).

Στην υπουργική απόφαση προβλέπονται τα εξής (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2019):

α) Το πρόγραμμα συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχεται στο σύστημα πιστοποίησης του ΚΔΒΜ, συμπεριλαμβανομένων των όρων, προϋποθέσεων, εγγράφων πιστοποίησης και διαδικασίας πιστοποίησης του προγράμματος και του συνολικού ποσού της αμοιβής πιστοποίησης. Ύπαρξη ή απαιτούμενα επαγγελματικά προσόντα.

β) Το σύστημα πιστοποίησης των μαθημάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχονται από το ΚΔΒΜ, συμπεριλαμβανομένων όρων, προϋποθέσεων, εγγράφων πιστοποίησης και διαδικασίας πιστοποίησης μαθημάτων, καθώς και το ποσό των ισοδύναμων τελών για την πιστοποίηση.

γ) Από την 1/9/2019 (Νόμος 4589/2019 στο ΦΕΚ 13 / Α / 29-1-2019, άρθρο 41), το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης πρέπει να παρέχει πιστοποιημένα προγράμματα στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο. Παρέχονται, επίσης, μη πιστοποιημένα προγράμματα.

Έτσι, στη σημερινή κοινωνία, φαίνεται να έχει καθιερωθεί ο ρόλος και η σημασία των δημόσιων κολλεγίων επαγγελματικής κατάρτισης. Η αύξηση του αριθμού των σπουδαστών του ΙΕΚ και το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευόμενων που τα επιλέγουν, δείχνουν ότι η δυναμική της κατάρτισης των υποψηφίων και της επαγγελματικής αποκατάστασης αυξάνεται συνεχώς. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να εισαχθεί το λειτουργικό πλαίσιο του Δημόσιου ΙΕΚ. Στη συνέχεια, η αξία της δια βίου μάθησης σχετίζεται με τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, ενώ ταυτόχρονα οι προϋποθέσεις εισόδου στην αγορά εργασίας σχετίζονται πλέον και με τη διά βίου μάθηση (Καπράνος, 2016).

Το επιχειρησιακό πλαίσιο του Δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ), στο οποίο η φοίτηση είναι δωρεάν, εντοπίζεται από τη δεκαετία του 1990, όταν ιδρύθηκε το ΙΕΚ ως κομμάτι του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ). Πιο συγκεκριμένα, ο Νόμος 2009/1992 θέσπισε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ), με στόχο την προώθηση και ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο (Νόμος 2009/1992), ιδρύθηκε ο ΟΕΕΚ, ο οποίος είναι νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου με σκοπό την οργάνωση, λειτουργία και επίβλεψη του Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) (ΕΟΠΠΕΠ, 2020· Καπράνος, 2016).

Τα επαγγελματικά σχολεία δεν είναι ούτε μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε εντάσσονται σε κάποιο επίπεδο εκπαίδευσης. Όλοι φέρουν το σημαντικό καθήκον της επίτευξης των στόχων του ΟΕΕΚ. Ο συγκεκριμένος στόχος τους είναι να παρέχουν οποιαδήποτε μορφή επαγγελματικής κατάρτισης μέσω της διδασκαλίας, είτε στοιχειώδους είτε συμπληρωματικής και να διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν αντίστοιχα προσόντα. Η ανάπτυξη επιστημονικών, τεχνικών, επαγγελματικών και πρακτικών γνώσεων και κατάλληλων δεξιοτήτων απαιτείται για να προωθήσει το άτομο την επαγγελματική του ένταξη στην κοινωνία και τη διασφάλιση της προσαρμογής τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας. Ωστόσο, με την πάροδο των ετών, οι απαιτήσεις δημόσιας πολιτικής και τα δεδομένα για την αρχική επαγγελματική κατάρτιση έχουν υποστεί μεγάλες αλλαγές, με αποτέλεσμα το αρχικό θεσμικό πλαίσιο να θεωρείται σταδιακά ξεπερασμένο και να έχει αποτύχει σε πολλά μέρη (ΕΟΠΠΕΠ, 2020· Καπράνος, 2016· Χατζηθεοχάρους, 2010).

1.4.2 Τα Προγράμματα Σπουδών

Η φοίτηση στα ΙΕΚ διαρκεί τέσσερα εξάμηνα θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης (1200 ώρες μαθημάτων) και ένα εξάμηνο αμειβόμενης ή μη αμειβόμενης πρακτικής άσκησης (960 ώρες πρακτικής άσκησης), δηλαδή 2 με 2,5 χρόνια. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να κάνουν εξετάσεις προόδου και εξαμήνου, και να έχουν μέσο όρο 5 ή παραπάνω για να περάσουν το εκάστοτε μάθημα ή εργασία. Όταν το υλικό των μαθημάτων φτάσει επίσημα το 70%, θα γίνεται μια ενδιάμεση πρόοδος. Οι εξετάσεις εξαμήνου διεξάγονται τον Φεβρουάριο κάθε έτους, στο τέλος του χειμερινού εξαμήνου και τον Ιούνιο κάθε έτους, έως το τέλος του εαρινού εξαμήνου. Το ποσοστό που επηρεάζει το γενικό μέσο όρο (ΓΤΟ) είναι το εξής: οι εξετάσεις προόδου αντιστοιχούν στο 40% και οι εξετάσεις εξαμήνου αντιπροσωπεύουν το 60%. Ταυτόχρονα, μπορούν να ζητηθούν εκθέσεις βιομηχανίας ή εγχειρίδια ως εργασίες (ΕΟΠΠΕΠ, 2020· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Όσον αφορά τις ειδικότητες στα ΙΕΚ, υπάρχουν 8 ομάδες προσανατολισμού σε αυτά, οι οποίες είναι οι εξής: «1.Ομάδα Προσανατολισμού Τεχνολογικών Εφαρμογών, 2.Ομάδα Προσανατολισμού Διοίκησης και Οικονομίας, 3.Ομάδα Προσανατολισμού Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής, 4.Ομάδα

Προσανατολισμού Εφαρμοσμένων Τεχνών και Καλλιτεχνικών Σπουδών, 5.Ομάδα Προσανατολισμού Επαγγελμάτων Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, 6.Ομάδα Προσανατολισμού Επαγγελμάτων Τουριστικών Επιχειρήσεων και Επιχειρήσεων Φιλοξενίας, 7.Ομάδα Προσανατολισμού Υγείας και Πρόνοιας, και 8.Ομάδα Προσανατολισμού Επιμέρους Τομέων και Επαγγελμάτων» (ΕΟΠΠΕΠ, 2020).

Στο τέλος της περιόδου εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης ή άμισθης μαθητείας, οι απόφοιτοι λαμβάνουν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΒΕΚ). Η πιστοποίηση των προγραμμάτων που σχετίζονται με την κατάρτιση ή την εκπαίδευση γίνεται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για κάθε ειδικότητα δημιουργούνται ταυτόχρονα και, στη συνέχεια, εποπτεύονται από τη Γενική Γραμματεία της Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ). Τέλος, μετά από τελική εξέταση σε όλη την ύλη των μαθημάτων οι εκπαιδευθέντες λαμβάνουν Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Επιπέδου 4 (ΕΟΠΠΕΠ, 2020· Χατζηθεοχάρους, 2010).

1.4.3 Οι Εκπαιδευόμενοι στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΙΕΚ παρουσιάζουν μία σειρά από χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο χαρακτηριστικό είναι ότι κάνουν εκπαίδευση από προεπιλογή. Ουσιαστικά, σχετίζεται με την ωριμότητα, την πλήρη ανάπτυξη δεξιοτήτων, αυτοπραγμάτωσης και προνοητικότητας, την ώριμη κρίση προβλημάτων ζωής, την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση, την υπεύθυνη στάση, την εθελοντική λήψη αποφάσεων και την αυτοδιάθεση, καθώς όλα αυτά μπορούν να συμβάλουν στην εκπαίδευση. Ωστόσο, μπορεί και να αποτελέσουν τροχοπέδη για αυτήν. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι δεν βρίσκονται στην αρχή της ζωής τους, αλλά στην εξέλιξη του συνεχούς μονοπατιού, δηλαδή στη διαδικασία της εξέλιξης της ζωής τους (Φώσκολου, 2019· Ρότζερς, 1999).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι ότι υπάρχουν ενδιαφέροντα στη ζωή τους που ανταγωνίζονται την εκπαίδευση και αυτά σχετίζονται με την προσωπική ζωή, τα επαγγέλματα και τις οικογένειές τους, δηλαδή με την κοινωνική ζωή τους. Ακόμη, χαρακτηριστικό είναι και ότι έχουν αναπτύξει μια μέθοδο, μοντέλο και στρατηγική μάθησης. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και το σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης

των ενηλίκων, και να δοθεί μία πιο γενική προσοχή, επειδή ορισμένα από αυτά μπορεί να γίνουν εμπόδια στη μάθηση (Φώσκολου, 2019· Ρότζερς, 1999).

Επίσης, ένα ακόμη ζήτημα σχετικά με τους εκπαιδευόμενους στα ΙΕΚ είναι και τα κίνητρα που έχουν. Μάλιστα, η πρώτη γνωστή συστηματική μελέτη σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής αποδίδεται στον Houle, ο οποίος χρησιμοποίησε μια ποιοτική μέθοδο (σε βάθος συνέντευξη), για να διερευνήσει τους λόγους συμμετοχής 22 ενηλίκων εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν σε διάφορους τύπους μάθησης ενηλίκων στις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Καραλής, 2013). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, ο Houle πρότεινε τρεις τύπους εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (δηλαδή ενήλικες εκπαιδευόμενοι με βάση τον Houle), οι οποίοι χωρίζεται στους ακόλουθους τρεις τύπους: ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσανατολισμένοι 1. στη δράση, 2. στη μάθηση και 3. στους στόχους.

Αργότερα, μέσα από μια παρόμοια μελέτη, δηλαδή μέσα από συνεντεύξεις σε βάθος με 35 εκπαιδευόμενους, προέκυψε το ακόλουθο σημαντικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για πολλαπλούς λόγους (κάθε συμμετέχων έχει κατά μέσο όρο 5,4 αναφορές) και ένα από τα κύρια ευρήματα αυτής της έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες θέλουν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις από το πρόγραμμα (Tough, 1968).

Ακόμη, υπάρχουν ορισμένα μοντέλα που έχουν προταθεί κατά καιρούς. Αυτά τα μοντέλα προσπαθούν να εξηγήσουν τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συνδυάζοντας την έρευνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τους λόγους και τα κίνητρα των ενηλίκων και τους ανασταλτικούς παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτές τις διαδικασίες. Ουσιαστικά, όλα αυτά τα μοντέλα συμμετοχής επικεντρώνονται στην εξήγηση και την πρόβλεψη της πολυπλοκότητας της συμμετοχής στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Έτσι, η αξία αυτών των μοντέλων ως προς την εξήγηση και την πρόβλεψη της συμμετοχής των ατόμων σε τέτοια προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω και να εξεταστεί (Merriam & Caffarella, 1999· Καραλής, 2013).

Επίσης, με βάση πρόσφατη έρευνα του Καραλή (2021) για το ΙΜΕ ΓΣΕΕ, επικαιροποιήθηκαν τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτήν την έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 802 άτομα (δημόσιοι υπάλληλοι, ιδιωτικοί υπάλληλοι, αυτοαπασχολούμενοι και άνεργοι) την περίοδο του 2018 και 2019, τα κίνητρα συμμετοχής τους κατά φθίνουσα σειρά

είναι τα εξής: διότι τους αρέσει να μαθαίνουν νέα πράγματα (92,3%), για να είναι περισσότερο αποδοτικοί στην εργασία τους (89,8%), διότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί όλη τους τη ζωή (88%), για να αυξήσουν τα τυπικά προσόντα τους (81,6%), για να αυξήσουν τις οικονομικές τους απολαβές (76,5%), για να είναι πιο ολοκληρωμένοι πολίτες (71,4%), για τη διατήρηση της εργασίας τους (67,9%), για να συναντήσουν καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσουν το κοινωνικό τους δίκτυο (56,6%), για να αποκτήσουν το πιστοποιητικό-βεβαίωση συμμετοχής (55%), και για να βρουν μια καλύτερη θέση εργασίας (54,9%).

Τέλος, υπάρχει και μία σειρά από εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν στους εκπαιδευόμενους όσον αφορά την απόφαση συμμετοχής τους ή όχι σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ΙΕΚ. Η Cross (1981) ήταν η πρώτη που παρουσίασε μία κλασική τυπολογία σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής των ατόμων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα ΙΕΚ, χωρίζοντας τα εμπόδια αυτά σε τρεις κατηγορίες. Την πρώτη κατηγορία εμποδίων την ονόμασε εμπόδια κατάστασης. Αυτά τα εμπόδια προκαλούνται στους ενήλικες σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, και περιλαμβάνουν πράγματα, όπως έλλειψη χρημάτων και έλλειψη χρόνου για παροχή υπηρεσιών φύλαξης των παιδιών ενηλίκων που είναι γονείς (Cross, 1981). Τη δεύτερη κατηγορία εμποδίων την ονόμασε οργανωτικές πτυχές. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει παράγοντες και διαδικασίες που εμποδίζουν ή αποκλείουν τους ενήλικες από προγράμματα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι ώρες λειτουργίας, οι προϋποθέσεις εισόδου για ορισμένους τύπους μαθημάτων και η περιορισμένη διαθεσιμότητα μαθημάτων είναι ουσιαστικά παράγοντες που σχετίζονται με την παροχή μαθημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ή και το θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει τη λειτουργία αυτών των μαθημάτων (Cross, 1981). Την τρίτη και τελευταία κατηγορία εμποδίων την ονόμασε εμπόδια προδιάθεσης. Αυτά περιλαμβάνουν τις στάσεις απέναντι στη μάθηση και τις αντιλήψεις των ενηλίκων για το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα, οι ηλικιωμένοι πιστεύουν ότι είναι αρκετά μεγάλοι για να μάθουν ή οι ενήλικες έχουν περιορισμένη εκπαίδευση και πιστεύουν ότι δεν θα μπορούν να ολοκληρώσουν, διότι δεν έχουν την κατάλληλη μαθησιακή ικανότητα για περαιτέρω εκπαίδευση (Cross, 1981).

Ακόμη, με βάση την παραπάνω πρόσφατη έρευνα του Καραλή (2021) για το ΙΜΕ ΓΣΕΕ, βρέθηκαν και τα επικαιροποιημένα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Ειδικότερα, αυτά είναι εξής: το κόστος συμμετοχής (80,2%), η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων είναι σε μη επιθυμητά επίπεδα (65,5%), τα

σεμινάρια γίνονται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι (61,1%), υπάρχει έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που πραγματοποιούνται (57,2%), υπάρχει έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων (55,0%), είναι μεγάλη η διάρκεια των σεμιναρίων (45,6%), υπάρχει δυσκολία μετακίνησης προς το σημείο που γίνεται το σεμινάριο (42,8%), υπάρχει έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών (36,1%), δεν δίνεται βεβαίωση-πιστοποιητικό παρακολούθησης (32,8%), και υπάρχει έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών (29,1%).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το έργο των θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνει ζητήματα συμμετοχής (Boshier, 1973· Cross, 1981· Merriam et al., 1999). Παρόλο που υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των μελετών τους καθώς και μεταξύ διαφορετικών τομέων, μια ολοκληρωμένη θεωρία δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί για να εξηγήσει τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ούτε μπορεί να εξηγήσει τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή αυτή.

Τέλος, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο περιλαμβάνει ορισμένες μεταβλητές (ηλικία, προηγούμενη εκπαίδευση, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, εργασία, τόπος κατοικίας και διάφορες δεσμεύσεις που απορρέουν από αυτήν, και ο ρόλος των ενηλίκων στην κοινωνία ευρύτερα) που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης (Καραλής, 2013).

1.4.4 Οι Εκπαιδευτές στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Κάθε εκπαιδευτής ΙΕΚ πρέπει να κατανοήσει τους Δημόσιους Κανονισμούς Επαγγελματικής Κατάρτισης. Φυσικά, οι εκπαιδευτές πρέπει να τονίζουν στους εκπαιδευόμενους ότι τους διδάσκουν για να διαβάζουν, να μαθαίνουν και να ακολουθούν τους κανόνες (ΔΙΕΚ Μυτιλήνης, 2010). Τα τελευταία δέκα χρόνια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογράμμισε ότι με συνέπεια πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στη σημασία της δια βίου μάθησης και στους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μάλιστα, στην έκθεση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, των Φηρών για το 2000, αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και στα χαρακτηριστικά της δια βίου μάθησης και ότι πρέπει να περιλαμβάνουν τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων για όλη τη διάρκεια της ζωής των εκπαιδευόμενων, οι οποίες αφορούν και προσωπικές δεξιότητες, και κοινωνικές απόψεις και δεξιότητες σχετικά με την απασχόληση. Η δια

βίου εκπαίδευση και κατάρτιση δίνει έμφαση από την προσχολική εκπαίδευση έως τη μάθηση μετά τη συνταξιοδότηση (Μουζάκης, 2003).

Οι εκπαιδευτές των ΙΕΚ πρέπει να διαθέτουν ορισμένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα. Ως προς τα τυπικά οφείλουν να έχουν επάρκεια διδασκαλίας (πιστοποίηση) και να διαθέτουν κάποιον ανώτατο τίτλο ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Ως προς τα ουσιαστικά προσόντα, τα πιο σημαντικά που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΙΕΚ είναι να δείχνουν ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους και να τους αποδέχονται. Επίσης, είναι επιθυμητό να βρίσκονται σε θέση να δημιουργήσουν αποτελεσματική επικοινωνία με την ομάδα των εκπαιδευόμενων και να οργανώνουν το εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλα. Ακόμη, τα σημαντικά ουσιαστικά προσόντα ενός εκπαιδευτή ενηλίκων περιλαμβάνουν τις ικανότητες αυτογνωσίας, αυτο-ανάπτυξης και αυτο-αξιολόγησης, καθώς και τη συμβολή του στην επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2005α· Κόκκος, 2005β).

Σύμφωνα με τον Ρότζερς (1999), οι εκπαιδευτές υποχρεούνται να εκτελούν τέσσερις βασικούς ρόλους: τον ρόλο του αρχηγού της ομάδας, του καθηγητή, του μέλους της ομάδας και του «κοινού-αποδέκτη», δηλαδή να είναι αυτό το άτομο που δέχεται όλα όσα έχει να μάθει και να δείξει η ομάδα. Ακόμη, πρέπει να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία διερεύνησης των λανθασμένων υποθέσεων τους και να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους. Ακόμη, καλό είναι να ενθαρρύνει την πραγματοποίηση ελεύθερου διαλόγου και την ελεύθερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων με στόχο την απόκτηση της μαθησιακής ανεξαρτησίας τους με σταδιακό τρόπο, δηλαδή ουσιαστικά να τους διευκολύνει τη διαδικασία μάθησής τους (Mezirow, 1991).

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή ΙΕΚ ως προς τη χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών τεχνικών εκπαίδευσης, κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων αναπτύσσει το δικό του τρόπο εφαρμογής των συγκεκριμένων τεχνικών εκπαίδευσης. Ωστόσο, εκτός από την υποκειμενικότητα της επιλογής, οι εκπαιδευτές πρέπει επίσης να κατανοήσουν το θεωρητικό μέρος των συγκεκριμένων τεχνικών εκπαίδευσης, να γνωρίζουν τους ρόλους και τις στάσεις τους απέναντι στους ενήλικες εκπαιδευόμενους και να μπορούν να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες δεξιότητες για την επίλυση των προβλημάτων. Τέλος, οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιβάλλεται να δημιουργήσουν συνθήκες για αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ αυτών και των εκπαιδευόμενων και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να έχουν ενεργό ρόλο

και να λειτουργούν άνετα μέσα στην ομάδα σε συνεργατικό κλίμα (Κόκκος, 2005α· Κόκκος, 2005β).

Γενικότερα, τα άτομα κάθε ηλικίας πρέπει να είναι έτοιμα ανά πάσα στιγμή να αποδεχθούν, να δημιουργήσουν και να χρησιμοποιήσουν νέες γνώσεις για να καλύψουν τις αυξανόμενες ανάγκες της κοινωνίας και ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να τους καθοδηγήσει να προβούν σε όλες αυτές τις παραπάνω ενέργειες. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και ο εκπαιδευτής αυτών όχι μόνο παρέχουν τυπική εκπαίδευση, αλλά και άλλες πτυχές της εκπαίδευσης, μέσα από την οργάνωση των πληροφοριών, τις γνώσεις, την κατανόηση, την τεχνολογία, την αξιολόγηση, και τη νοοτροπία του εντοπισμού και της επίλυσης των ατομικών, συλλογικών, κοινοτικών και άλλων κοινωνικών θεμάτων (Μουζάκης, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Οι εμπειρίες και τα βιώματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των ενηλίκων. Μάλιστα, τονίζεται ιδιαίτερα η χρήση πρακτικών μεθόδων στη διδασκαλία, διότι οι πρακτικές μέθοδοι σχετίζονται με το στοχασμό και τη δράση, με σκοπό την πραγματοποίηση αλλαγών στην αληθινή ζωή (Kolb, 1984· Merriam et al., 1999).

Η βιωματική μάθηση είναι μία διαδικασία που βασίζεται στο διάλογο και οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαίδευση (Ρετάλης, 2005). Μάλιστα, από την εποχή του Σωκράτη, η μάθηση περιγράφεται ως μια διαδικασία συμμετοχική-ενεργητική (Κανάκης, 1990). Άλλοι όροι για τη βιωματική μάθηση αποτελούν η συμμετοχική μάθηση, η ενεργητική μάθηση και η εμπειρική μάθηση. Στη ξένη βιβλιογραφία, ο πιο χρησιμοποιούμενος όρος είναι active learning (Φίλιπς, 2004).

Επομένως, σε αυτό το κεφάλαιο πρόκειται να εξηγηθεί περαιτέρω η έννοια της βιωματικής μάθησης μέσα από θεωρητικά μοντέλα, καθώς και πως είναι δυνατή η εφαρμογή της στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Ακόμη, πρόκειται να παρουσιαστούν οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η βιωματική μάθηση, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που ευνοούν τη βιωματική μάθηση, οι παράγοντες που επιδρούν θετικά και αρνητικά στη βιωματική μάθηση, και, τέλος, ο ρόλος και τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη διαμόρφωση ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης.

2.1 Προϋποθέσεις Μάθησης Ενήλικων Εκπαιδευόμενων

Οι προϋποθέσεις της μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, οι οποίες σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, είναι οι εξής:

1. Το περιεχόμενο του προγράμματος κατάρτισης. Κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος κατάρτισης, ο εκπαιδευτής καλό είναι να μην βάζει σε αυτό πολλά πράγματα, αλλά κύριος στόχος του να είναι να επικεντρώσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων στα βασικά σημεία του προγράμματος, ώστε

ο εκπαιδευτής να έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει κατάλληλες τεχνικές συμμετοχής που να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν. Επομένως, η επιλογή του περιεχομένου είναι μια πολύ βασική διαδικασία, καθώς πιθανότατα θα αποτελέσει μια κρίσιμη εμπειρία για τον εκπαιδευόμενο (Silberman, 1998).

2. Το πλήθος των εκπαιδευτικών τεχνικών και ο διαμοιρασμός αυτών με αρμονικό τρόπο. Η μάθηση έχει σκοπό να αναπτύξει τις δεξιότητες των εκπαιδευόμενων, να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές, και να προάγει θεωρίες και σκέψεις με τρόπο που να γίνονται πλήρως κατανοητά από τους εκπαιδευόμενους. Επομένως, ο εκπαιδευτής, χρησιμοποιώντας μια σειρά από τεχνικές, μπορεί να εφαρμόσει τις απαραίτητες προδιαγραφές και να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα γεμάτο δραστηριότητες, βοηθώντας, ωστόσο, τους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που αποκτούν από αυτήν την εκπαιδευτική εμπειρία. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να διασφαλίσει ότι οι τεχνικές διδασκαλίας ενσωματώνονται εύκολα σε όλα τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος και ότι το περιεχόμενο και οι ανάγκες του προσαρμόζονται στα ειδικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Φίλιπς, 2004· Silberman, 1998).
3. Συντονισμός δραστηριοτήτων του προγράμματος με τους εκπαιδευτικούς του σκοπούς και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Προκειμένου οι μαθησιακές δραστηριότητες να είναι αποτελεσματικές, οι εκπαιδευτικοί σκοποί ενός προγράμματος διαμορφώνονται με ιδιαίτερη προσοχή. Οι δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με τους σκοπούς του προγράμματος όχι μόνο δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες και τους στόχους του, αλλά γενικά δεν λειτουργούν για τους εκπαιδευόμενους. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτής καλό είναι να εξοικειωθεί με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, και να μην επιλέγει δραστηριότητες που υπερβαίνουν τις ικανότητες των μελών της ομάδας, βαρετές για αυτούς ή που δεν σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις ειδικές επιθυμίες τους. Επιπλέον, οι δραστηριότητες μπορούν να επιλεγθούν με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και να αυξάνονται σταδιακά με τρόπο που να ταιριάζει στις δικές τους ανάγκες (Jarvis, 1999, σσ. 136-137). Τέλος, οι μελέτες περιπτώσεων, τα παιχνίδια ρόλων και οι προσομοιώσεις θα μπορούσαν να σχετίζονται με αληθινά γεγονότα και συμβάντα ή με περιστατικά που αναφέρονται στα ενδιαφέροντα και τη ζωή

των εκπαιδευόμενων (Silberman, 1998, σ. 128). Και αυτό διότι η μάθηση έχει ως προϋπόθεση την προσοχή και το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου και εάν ο εκπαιδευόμενος δεν έχει κίνητρο να αποκτήσει μία γνώση, δεν πρόκειται να μάθει τίποτα (Μπακιρτζής, 2002, σ. 145).

4. Η επιλογή εμπειριών με θετικό εκπαιδευτικό πρόσημο για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Η επιλογή των εμπειριών από τον εκπαιδευτή γίνεται με βάση δύο αρχές, ώστε να έχουν αξία για τους εκπαιδευόμενους αυτές. Η πρώτη αρχή είναι αυτή της συνέχειας των εμπειριών και σχετίζεται με το γεγονός ότι κάθε εμπειρία λαμβάνει από τα στοιχεία των προηγούμενων και ταυτόχρονα επηρεάζει και αλλάζει την ποιότητα των επόμενων εμπειριών με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο. Η δεύτερη αρχή είναι η αρχή της αλληλεπίδρασης και σχετίζεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (δηλαδή να υπάρχει η ανάγκη για συνέχεια αυτής της αλληλεπίδρασης), ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει τη σημασία των εσωτερικών και αντικειμενικών προϋποθέσεων για τη διαμόρφωση μίας εμπειρίας (Ντιούι, 1980). Οπότε, με βάση αυτές τις αρχές, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης θα μπορούν να διευκολύνουν την επαναφορά στοιχείων από προηγούμενες εμπειρίες, για να δείξουν το ρόλο των προηγούμενων εμπειριών στην κατανόηση και αντιμετώπιση σημερινών καταστάσεων, και, την ίδια ώρα να ρίξουν φως στη συσχέτιση μεταξύ εξωτερικών αντικειμενικών και εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων κάθε προσωπικής εμπειρίας (Δεδούλη, 2002).
5. Ο εκπαιδευτής να μαθαίνει πράγματα για τους εκπαιδευόμενούς του. Η απόκτηση νέων εμπειριών ή η ανάμνηση παλαιών είναι πιθανόν να δημιουργήσει μια αρνητική διάθεση που εμποδίζει τη μάθηση αντί να την προωθεί. Για αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτής καλό θα ήταν να γνωρίζει τους εκπαιδευόμενούς του και να επιλέγει εμπειρίες και δραστηριότητες που δεν θα τους βάλουν σε κακή διάθεση. Για να αποφευχθεί η σπατάλη χρόνου όταν οι εκπαιδευόμενοι διαφωνούν ή δεν ξέρουν τι να κάνουν ή πώς να κάνουν, ο εκπαιδευτής τους κάνει σωστή προετοιμασία για να ανταπεξέλθουν σε μία ομαδική εργασία. Τέλος, ο σωστός εκπαιδευτής είναι καλά προετοιμασμένος και έχει τις απαραίτητες γνώσεις για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Φραγκούλης, 2003).

6. Να γίνεται προσεκτική επιλογή του περιβάλλοντος και του τρόπου λειτουργίας του. Έχει βρεθεί ότι εάν το μαθησιακό κλίμα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για τους εκπαιδευόμενους, τότε υπάρχουν σημαντικά προβλήματα και δυσκολίες καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kolb, 1984, p. 196). Οπότε, το περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία της απαραίτητης ατμόσφαιρας αμοιβαίας συνεργασίας, δημιουργικής σκέψης και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ατόμων μίας ομάδας, έτσι ώστε η μάθηση να μην γίνει μια οδυνηρή εμπειρία (Φραγκούλης, 2003).
7. Οι ξεκάθαρες οδηγίες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης. Για να γίνει με αποτελεσματικό τρόπο η υλοποίηση των ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτές δίνουν στους εκπαιδευόμενους σαφείς οδηγίες για το τι πρόκειται να κάνουν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλιώς θα είναι αναποτελεσματικό και δεν θα γνωρίζουν τι θα κάνουν για την ολοκλήρωσή του (Ρότζερς, 1999· Κόκκος, 2005β). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευόμενοι απαιτείται να ξέρουν ακριβώς τι θα κάνουν, για να νιώθουν σίγουροι (Silberman, 1998, p. 131).
8. Η δημιουργία πλάνου δράσης. Στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι καλό θα ήταν να δημιουργήσουν ένα πλάνο δράσης, έτσι ώστε να δουν αν μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που απέκτησαν, μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο κοινωνικό, οικογενειακό, οικονομικό, πολιτικό, εργασιακό και φιλικό περιβάλλον τους (Φραγκούλης, 2003· Silberman, 1998). Ουσιαστικά, το σημαντικό είναι αν αυτά που έμαθαν οι εκπαιδευόμενοι, μπορούν να έχουν πρακτική εφαρμογή στην αληθινή τους ζωή (Jackson & Caffarella, 1994).

Επομένως, μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή των παραπάνω προϋποθέσεων, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης κάτω από τις οποίες ο εκπαιδευτής ενηλίκων πετυχαίνει σωστά μαθησιακά αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενούς του.

2.2 Η Βιωματική Μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση των ενηλίκων είναι ένας ειδικός τομέας, λόγω των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και αναγκών των ενηλίκων που εισέρχονται στην εκπαίδευση. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαφέρουν από τους ανήλικους όσον αφορά τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες μάθησης και τις ανάγκες εκπαίδευσης (Tremlett, 1997).

Η έμφαση στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων αντικατοπτρίζεται στη θεωρία της ανδραγωγικής του Malcolm Knowles, η οποία επικεντρώνεται στην τάση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων να μάθουν από μόνοι τους πράγματα και αποτελεί μια ολοκληρωμένη θεωρία στο συγκεκριμένο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Cross, 1981). Επίσης, η θεωρία του Paulo Freire κατευθυνόμενη προς τα ίδια μονοπάτια σκέψης, αναφέρει ότι ο διάλογος και η πράξη οδηγούν σε μετασχηματισμό ως βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Ο εκπαιδευόμενος ενεργεί ελεύθερα, σκέφτεται και επιζητά την αλήθεια. Μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης και της μάθησης, μαθαίνει και ενεργεί στην πραγματική ζωή (Freire, 1977). Ακόμη, σύμφωνα με τη Θεωρία της Μάθησης του Μετασχηματισμού, η εμπειρία, η κριτική σκέψη και η ορθολογική συζήτηση αποτελούν βασικά στοιχεία της διαδικασίας της μάθησης. Μάλιστα, ο εκπαιδευτής έχει την υποχρέωση να λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες, οι οποίες αποτελούν πολύ σημαντικό στοιχείο, διότι από εκεί προκύπτει η βιωματική μάθηση, καθώς και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, ώστε να τους προκαλέσει μετασχηματισμό σκέψης κατά τη διάρκεια της μάθησης (Mezirow, 1991).

Επίσης, η εμπειρία αποτελεί σημαντικό στοιχείο της βιωματικής μάθησης και με βάση τον Κύκλο Μάθησης των 4 Σταδίων του Kolb, τα οποία είναι τα εξής: η συγκεκριμένη εμπειρία, η αναστοχαστική παρατήρηση, η αφηρημένη θεωρητική σύλληψη και ο ενεργός πειραματισμός. Στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευόμενος λαμβάνοντας υπόψη του τα προσωπικά συναισθήματα και τις εμπειρίες του, πρέπει να είναι ανοιχτόμυαλος και να προσαρμόζεται στις αλλαγές. Στο δεύτερο στάδιο, σχηματίζει γνώμη με βάση τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Στο τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί επιστημονικές θεωρίες για την επίλυση προβλημάτων, και, τέλος, στο τέταρτο στάδιο πειραματίζεται, βλέποντας τι είναι αποτελεσματικό για την επίλυση ενός προβλήματος. Έτσι, ξεκινώντας από τις προσωπικές του εμπειρίες,

το άτομο καταλήγει να μαθαίνει με βιωματικό τρόπο την επίλυση ενός προβλήματος, σύμφωνα με τα προηγούμενα στάδια (Curtis, 1997).

Με βάση τις παραπάνω θεωρίες, μία από τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι η αρχή της ενεργού συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στην πραγματικότητα, είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική και εποικοδομητική μάθηση (Κόκκος, 2005β). Μάλιστα, ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της ενεργού συμμετοχής των ενηλίκων στη διαδικασία της μάθησης είναι η χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, δηλαδή η ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται μέσα από τη βιωματική μάθηση (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Φυσικά, ο εκπαιδευτής παίζει σημαντικό ρόλο σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία ως υποστηρικτής της μάθησης, βοηθώντας τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν γνώσεις μέσω της επίλυσης προβλημάτων και της ευαισθητοποίησης ως προς την απόκτηση γνώσεων (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003· Ανδρεαδάκης, Καλογιαννάκη, Wollhuter, Καρράς, & Αναστασιάδης, 2012).

Ουσιαστικά, με βάση και τη βιβλιογραφία, η εφαρμογή συμμετοχικών-ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης συνιστάται και αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για να μάθουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, καθώς διευκολύνει τη διαδικασία της εκπαίδευσης (Ρότζερς, 1999· Ζακ, 2004· Κόκκος, 2005β). Η μάθηση είναι μία διαδικασία αναζήτησης, αξιολόγησης και εφαρμογής πληροφοριών και όχι απλώς μία σειρά διαδικασιών απομνημόνευσης (Lujan & DiCarlo, 2006). Έτσι, η χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία κάνει τη μάθηση πιο αποτελεσματική και βιωματική (Τζάρβις, 2007). Ταυτόχρονα, η βιωματική μάθηση ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-εκπαίδευσης, αυτο-ανάπτυξης και αυτο-δημιουργίας σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, ώστε να μάθουν πώς είναι να μαθαίνουν, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη τους για συνεχή εκπαίδευση λόγω των σημερινών απαιτήσεων για απόκτηση πληθώρας γνώσεων (Δημουλάς, Σιδηρά, & Γαλατά, 1995).

2.3 Εκπαιδευτικές Τεχνικές που ευνοούν τη Βιωματική Μάθηση

Οι ενεργητικές-συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές σχετίζονται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπου οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από την ενεργητική

συμμετοχή τους και με δική τους πρωτοβουλία, ενισχύουν και βελτιώνουν τις γνώσεις τους (Δημουλάς και συν., 1995). Ουσιαστικά, οι ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης δίνουν τα κίνητρα στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες, και, ιδιαίτερα την ομαδικότητά τους, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και το αίσθημα της πρωτοβουλίας, καθώς θεωρούνται κινητήριες δυνάμεις για την έναρξη της διαδικασίας μάθησης (Δημουλάς και συν., 1995· Ανδρεαδάκης και συν., 2012).

Η μάθηση μπορεί να γίνει βιωματική, όταν ο εκπαιδευτής παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να έχουν ενεργητική συμμετοχή μέσα από την εξιστόρηση και ανάλυση των προσωπικών τους εμπειριών, την αποτροπή της αποστήθισης και την αναζήτηση νέων γνώσεων και εκπαιδευτικών εμπειριών (Φίλλιπς, 2004). Με αυτούς τους τρόπους, η εκπαιδευτική διαδικασία έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Lee, 2000· Lujan et al., 2006· McCarthy & Anderson, 2000).

Γενικότερα, οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές εξυπηρετούν καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων και είναι πιο αποτελεσματικές. Κάνοντας εστίαση περισσότερο στον εκπαιδευόμενο και λιγότερο στον εκπαιδευτή, οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, η οποία ονομάζεται διαφορετικά συνεργατική, συμμετοχική ή και ενεργητική εκπαίδευση (Keegan, 2001· Ρότζερς, 1999).

Στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι εκπαιδευόμενοι διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Δημουλάς και συν., 1995). Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν πρωτοβουλίες, ώστε να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να ολοκληρώσουν με αποτελεσματικό τρόπο το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα (Courau, 2000). Έχουν αποκτήσει αρμοδιότητες, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στο μάθημα και στο κλίμα της μάθησης (Τζάρβις, 2004· Κόκκος, 2005β).

Η μάθηση πραγματοποιείται έπειτα μέσω αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτή και με τους εκπαιδευόμενους, και όχι μέσω της αποστειρωμένης μεταφοράς προηγουμένως γνώσης (Τζάρβις, 2004· Ανδρεαδάκης και συν., 2012). Η σχέση μάθησης είναι αμοιβαία, με τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο να συμμετέχουν ισάξια (Δημουλάς και συν., 1995). Οι εκπαιδευόμενοι παρακινούνται να βρουν και να αναλύσουν πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (Κόκκος, 2005β). «Κάνουν πειράματα» με τη γνώση, την οποία κάνουν δικό τους κτήμα (Felder, Woods, Stice, & Rugarcia, 2000· Ρότζερς, 1999). Η εκπαιδευτική διαδικασία

προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου. Γίνεται, ουσιαστικά εξατομικευμένη (Bridges & Desmond, 2000· Ανδρεαδάκης και συν., 2012· Ρότζερς, 1999).

Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές είναι μια διαφορετική προοπτική της μαθησιακής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Δεν στοχεύουν μόνο στη μεταφορά γνώσεων, αλλά επίσης ενθαρρύνουν την κριτική αντιμετώπιση των καταστάσεων που είναι απαραίτητες στις καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευομένων, ακόμη και μετά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν (Τζάρβις, 2004).

Εκτός από τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης, οι ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής έχουν ως στόχο την εμφάνιση και ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων, πρωτοβουλίας, ομαδικής εργασίας και ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων. Όλα αυτά αποτελούν ισχυρές δυνάμεις που προάγουν τη μάθηση (Γούλας, 2008· Κόκκος, 2005β).

Ακόμη, η βιωματική μάθηση εστιάζει στη συνεργασία (Ingleton, Doube, Rogers, & Noble, 2000). Οι εκπαιδευτές προάγουν τον έλεγχο της μάθησης καθώς και την ανάληψη πρωτοβουλιών συνεργαζόμενοι με άλλους εκπαιδευτές. Ο ρόλος τους, ουσιαστικά, αλλάζει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης (Ανδρεαδάκης και συν., 2012). Οι εκπαιδευτές πλέον διευκολύνουν τη μάθηση και δεν κάνουν απλώς μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται από το πρόγραμμα που παρακολουθούν με αποτελεσματικό τρόπο (Δημουλάς και συν., 1995).

Επιπροσθέτως, οι ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης προωθούν την κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (Brown, 2008). Επίσης, προάγουν τη δημοκρατία και το σεβασμό προς το διαφορετικό (Sheridan, 1989). Έτσι, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στον κλάδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αποτελούν ένα μέσο αντιμετώπισης φυλετικών και κοινωνικών διακρίσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων που αναπτύσσονται στην κοινωνία (Banks, 1999). Ακόμη, να τονιστεί ότι οι ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης έχουν θετική επιρροή στη μάθηση, καθώς η βιωματική μάθηση επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων ανεξάρτητα από το αντικείμενο και το επίπεδο της εκπαίδευσης (Kagan, 1999).

Τέλος, οι βασικότερες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια αναλυτικά, είναι η ανοικτή συζήτηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η ομαδική εργασία, ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), η μελέτη περίπτωσης, η χιονοστιβάδα, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η λύση ενός προβλήματος, η πρακτική άσκηση, η επίδειξη καθώς και η εκπαιδευτική επίσκεψη (Γούλας, 2008· Δημουλάς και συν., 1995· Χατζηθεοχάρους, 2010· Φίλιπς, 2012· Somers & Holt, 1993· Keegan, 2001). Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές συνδυάζουν τη μάθηση με τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και την αληθινή ζωή (Keegan, 2001).

2.3.1 Ανοικτή Συζήτηση

Η τεχνική της ανοικτής συζήτησης απαιτεί την ανταλλαγή απόψεων στην ολομέλεια ή σε ομαδικές εργασίες, έχοντας ως σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος. Αυτό έχει ως συνέπεια την ενίσχυση της συνεργασίας και τη δημιουργία ενότητας του εκπαιδευόμενου με τα άλλα μέλη της ομάδας του, για την επίτευξη κοινών στόχων στο πλαίσιο του μαθήματος (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Νουαγιέ & Piveteau, 1999). Βασικό πλεονέκτημα της ανοικτής συζήτησης είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την ικανότητα συνεργασίας σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων, ενώ μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι απαιτείται να έχουν βαθιά γνώση σε σχέση με το θέμα συζήτησης, αλλιώς δεν μπορούν να συμμετάσχουν (Courau, 2000).

2.3.2 Ερωτήσεις-Απαντήσεις

Η τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων είναι μία τεχνική που μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ξεκινάει από τον καθηγητή και δεν αποκλείεται να γίνει εφαρμογή της και με πρωτοβουλία από τους εκπαιδευόμενους. Πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι ότι 1. ενισχύει την ικανότητα αυτενέργειας των εκπαιδευόμενων, 2. δημιουργεί μια καλή ατμόσφαιρα επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων της ομάδας, και 3. παρέχει στα μέλη της ομάδας ευκαιρίες για διεξοδική έρευνα σχετικά με τα προβλήματα, τον έλεγχο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, και την

ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης. Από την άλλη πλευρά, η τεχνική αυτή έχει το μειονέκτημα ότι απαιτείται προηγούμενη γνώση από κάποιον ερωτώμενο, για να θέλει και να μπορεί να συμμετάσχει στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Κόκκος και συν., 1998).

2.3.3 Ομαδική Εργασία

Στην τεχνική της ομαδικής εργασίας, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ερευνήσουν προβλήματα σε ομάδες, να τα λύσουν, να πραγματοποιήσουν πειράματα ή ασκήσεις, να ανταλλάξουν απόψεις ή εμπειρίες, να επανεκτιμήσουν τις θέσεις τους, ώστε να εξαγάγουν συμπεράσματα και να κάνουν προτάσεις. Η ομαδική εργασία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να προωθήσει τη συνεργασία και την αμοιβαία βοήθεια, να δημιουργήσει μια θετική ατμόσφαιρα μάθησης και να μειώσει τον φόβο για προσωπική αποτυχία. Όμως, βασίζεται στην ύπαρξη ενός καθηγητή δασκάλου, ο οποίος είναι πρόθυμος να δώσει μέρος της εξουσίας του στους εκπαιδευόμενους, να διαδραματίσει ένα ρόλο υποστήριξης, εμπύχωσης και παρακίνησης προς αυτούς και να τους επιτρέψει να αναλάβουν την πρωτοβουλία. Ταυτόχρονα, η σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας και μεταξύ αυτών και του καθηγητή, καθώς και το γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται η κάθε ομάδα, επηρεάζει τα κίνητρα και την πρόοδο της σχετικά με την επίτευξη των στόχων της. Άρα, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι το περιβάλλον υποστήριξης του καθηγητή μπορεί να προάγει την αποτελεσματική επικοινωνία και τη συνοχή μεταξύ των ατόμων μίας ομάδας (Τσιμπουκλή και συν., 2008).

Τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας είναι 1. η διασφάλιση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, 2. η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ τους, 3. η πραγματοποίηση της πιο ελεύθερης έκφρασης απόψεων και ανταλλαγής μεταξύ αυτών, 4. η απελευθέρωση των εκπαιδευόμενων από το φόβο της αποτυχίας και η καλλιέργεια ενός πνεύματος αμοιβαίου οφέλους, 5. η ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των εκπαιδευόμενων, 6. η εξοικονόμηση χρόνου, δεδομένου ότι διαφορετικές ομάδες μπορούν να εργαστούν σε διαφορετικά θέματα ταυτόχρονα, και 7. για τους καθηγητές, η ομαδική εργασία τους επιτρέπει να αναπτύξουν την αυτονομία στους εκπαιδευόμενους, να αντιμετωπίσουν τις σε

υπερβολικό βαθμό φιλόδοξες ομάδες, να δημιουργήσουν φιλική ατμόσφαιρα και κίνητρα μέσα στην ομάδα, και να έχουν στιγμές ξεκούρασης και συλλογισμού κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος (Courau, 2000· Κόκκος και συν., 1998).

Από την άλλη πλευρά, τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι 1. οι καθηγητές πρέπει να εμπιστεύονται τις δεξιότητες των εκπαιδευόμενων, να αφήνουν τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν την πρωτοβουλία, να μην περιμένουν να δράσουν γρηγορότερα, και να μην τείνουν να προβλέπουν και να συντονίζουν τα πάντα, πράγμα που είναι δύσκολο, καθώς οι παραπάνω ιδιότητες δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στο πρόσωπο ενός καθηγητή, και 2. οι καθηγητές πρέπει να κατανοήσουν και να είναι σε θέση να εφαρμόσουν όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να κάνουν μία ομάδα να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Κόκκος και συν., 1998).

2.3.4 Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming)

Το brainstorming είναι μία τεχνική που οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκφράσουν ελεύθερα και με αυθόρμητο τρόπο την άποψή τους για ένα πρόβλημα-ζήτημα, είτε το γνωρίζουν, είτε όχι. Ο σκοπός είναι να εξεταστεί το πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μέσα από τη διασύνδεση προηγούμενων εμπειριών και σκέψεων των εκπαιδευόμενων. Σε πρώτη φάση, γίνεται καταγραφή όλων των ιδεών και, εν συνεχεία, γίνεται κατηγοριοποίηση, ανάλυση και σχολιασμός συνεργατικά. Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι 1. η ιδιαίτερα υψηλή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, 2. η χρήση της προηγούμενης εμπειρίας καθώς και της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων, 3. η ανάπτυξη της ελευθερίας του λόγου, της ομαδικότητας και της κριτικής σκέψης, και 4. η χαλάρωση και η απελευθέρωση της σκέψης από τον αυστηρό προγραμματισμό, η οποία βοηθά τους εκπαιδευόμενους να απαλλαγούν από το προσωπικό πλαίσιο αναφοράς και να ανοίξουν τον εαυτό τους προς τα έξω. Ωστόσο, υπάρχουν και δύο μειονεκτήματα, τα οποία είναι ότι 1. κάποιοι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μη μετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και 2. το brainstorming μπορεί να μην οδηγήσει σε δημιουργική έκφραση, αλλά σε επίδειξη φαντασίας (Κόκκος και συν., 1998· Courau, 2000· Τζάρβις, 2004).

2.3.5 Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική τεχνική εκπαίδευσης, στην οποία ο καθηγητής παρουσιάζει μία υποθετική ή πραγματική κατάσταση στους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να αναλύσει και να προσδιορίσει τυχόν προβλήματα ή ζητήματα που πρέπει να μελετηθούν, και να προτείνει πιθανές λύσεις ή βελτιωτικές προτάσεις. Οι εκπαιδευόμενοι, με βάση την προηγούμενη εμπειρία τους καθώς και μέσα από τη συνεργασία τους με άλλα μέλη της ομάδας, πρέπει να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους και να υποβάλουν ένα σχέδιο δράσης. Μπορεί να μοιάζει με τη μέθοδο της ομαδικής εργασίας, όμως χρειάζεται πολύ περισσότερο για να ολοκληρωθεί και είναι κατάλληλο για τη φάση της κατανόησης ή διεύρυνσης ενός γνωστικού πεδίου. Αυτή η τεχνική όχι μόνο μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και να τους επιτρέψει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αλλά τους ενισχύει και την κριτική σκέψη τους (Κόκκος και συν., 1998· Τσιμπουκλή και συν., 2008, σσ. 192-198). Παρόλα αυτά, χρειάζεται λιγότερη προσωπική συμμετοχή σε σχέση με την προσομοίωση, όπως παρουσιάζεται παρακάτω (Νουαγιέ και συν., 1999, σσ. 49-50).

Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι 1. οι εκπαιδευόμενοι γίνονται ο σημαντικότερος παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία, 2. προάγεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, η κριτική και αναλυτική σκέψη τους καθώς και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, 3. οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να μάθουν ένα θέμα πιο βαθιά, 4. εφόσον το θέμα αντικατοπτρίζει μία πραγματική κατάσταση, βοηθά στην αλλαγή της στάσης των εκπαιδευόμενων, και 5. εξοικονομείται χρόνος διδασκαλίας, μέσα από την παρουσίαση μελετών περίπτωσης. Ωστόσο, τα μειονεκτήματα της είναι ότι 1. οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εκτεταμένη εκπαιδευτική εμπειρία, 2. είναι δύσκολο να βρεθούν παραδείγματα περιπτώσεων, όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν σχετικές γνώσεις και εμπειρία, 3. είναι δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα, όταν μία λύση δεν μπορεί να ποσοτικοποιηθεί, και 4. είναι δύσκολο να γίνει αναγωγή από το μερικό προς το γενικό (Κόκκος και συν., 1998).

2.3.6 Χιονοστιβάδα

Στη μέθοδο της χιονοστιβάδας, οι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν να αναλύσουν ή να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα προβλήματα ανταλλάσσοντας απόψεις. Στην αρχή, κάθε εκπαιδευόμενος γράφει γραπτώς τις σκέψεις του και στη συνέχεια συζητάει με έναν άλλο εκπαιδευόμενο που συμμετέχει. Ο σκοπός είναι να εντοπίσουν κοινά στοιχεία ή διαφορές, προκειμένου να εμπλουτίσουν τις προσωπικές απόψεις και να κάνουν κοινές προτάσεις. Στο επόμενο στάδιο, η πρόταση μιας ομάδας δύο ατόμων επανεξετάζεται από μια ομάδα τεσσάρων ατόμων και τελικά παρουσιάζεται σε όλους, έτσι ώστε να μπορούν να συνοψιστούν διάφορες απόψεις και να συναχθεί ένα κοινό συμπέρασμα. Βασικά πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι ότι μπορεί να τονώσει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, να προωθήσει την έκφραση των προσωπικών τους απόψεων και να ενισχύσει τη συνεργασία τους (Κόκκος και συν., 1998· Τζάρβις, 2004).

2.3.7 Παιχνίδι Ρόλων

Κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα ή συγκρούσεις παίζοντας συγκεκριμένους ρόλους. Σε αυτήν την περίπτωση, η αφήγηση αντικαθίσταται από το παιχνίδι ρόλων, έτσι ώστε ο κάθε εκπαιδευόμενος να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αλληλεπιδράσουν αποδοτικά με άλλους «χαρακτήρες» στην ιστορία, να αναλύσουν την τρέχουσα κατάσταση και να βρουν μια αποτελεσματική λύση στο πρόβλημα. Είναι πολύ δύσκολο να οργανωθεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική, η οποία όχι μόνο διεγείρει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, αλλά απαιτεί και την προηγούμενη εμπειρία τους ως προϋπόθεση, και οδηγεί σε αξιολόγηση και, ορισμένες φορές, σε αλλαγές στη γνώση και τη στάση των εκπαιδευόμενων (Κόκκος και συν., 1998· Τζάρβις, 2004). Είναι μια από τις πιο συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης, έχει το καλύτερο αποτέλεσμα στην αλλαγή στάσης και είναι κατάλληλη για εκπαιδευόμενους οποιουδήποτε επιπέδου (Τσιμπουκλή και συν., 2008).

Τα πλεονεκτήματα της παραπάνω τεχνικής είναι ότι 1. οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται ολοσχερώς, 2. η έκφραση των συναισθημάτων τους επαινείται, 3.

αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγματεύσεων και 4. το role playing βοηθάει να εξεταστούν ξανά οι αντίληψη και οι συμπεριφορές, με αποτέλεσμα την πραγματοποίηση αλλαγής των στάσεων των εκπαιδευόμενων. Από την άλλη, τα μειονεκτήματα είναι ότι 1. ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει εκτεταμένη εκπαιδευτική εμπειρία και να γνωρίζει τις αρχές της επικοινωνίας και της δυναμικής της ομάδας, 2. οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν διάθεση και δημιουργικότητα, για να πετύχει το role playing, και 3. οι αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευόμενων μπορεί να μην κρατούν πολύ, και να γίνονται σταδιακά μετά το τέλος του role playing (Κόκκος και συν., 1998).

2.3.8 Προσομοίωση

Η προσομοίωση αποτελείται από μια πλασματική αναπαράσταση αληθινών καταστάσεων, όπου οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους. Αυτές είναι συνήθως καταστάσεις που ίσως βιώσουν οι εκπαιδευόμενοι σε έναν εργασιακό χώρο ή σε μια εταιρία, είτε ως υπάλληλοι και διευθυντές, είτε ως πελάτες, και έχουν σχεδιαστεί για να βγάλουν συμπεράσματα σχετικά με τη συμπεριφορά των ανθρώπων με βάση το ρόλο που τους έχει δοθεί. Τα άτομα χρησιμοποιούν συνήθως τη γνώση και την εμπειρία τους, ώστε να αντιμετωπίσουν πολύπλοκες ή προβληματικές καταστάσεις, για να μπορούν να προβληματιστούν όσον αφορά τις αντιδράσεις τους, να τις αξιολογήσουν και να επανεξετάσουν τις μελλοντικές τους συμπεριφορές. Οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αναδείχθηκαν, σχετίζονται άμεσα με την καθημερινή ζωή, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων και συμβαίνουν σε ένα περιβάλλον χαμηλού κινδύνου, στο οποίο τα λάθη είναι ανεκτικά (Νουαγιέ και συν., 1999· Τζάρβις, 2004· Τσιμπουκλή και συν., 2008).

2.3.9 Λύση Προβλήματος

Η λύση ενός προβλήματος αποτελεί ουσιαστικά μια πολύ μεγάλη μελέτη περίπτωσης, η οποία πρέπει να συνδυάζεται με την προσομοίωση και με άλλες συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Η βασική διαφορά αυτής της μεθόδου από τη μελέτη περίπτωσης είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι εστιάζουν πρώτα σε ένα πρόβλημα

που τους αφορά (πραγματικό ή φανταστικό), και στη συνέχεια πρέπει να το αναλύσουν πολύ και στο τέλος να παρουσιάσουν προτεινόμενες λύσεις αλλά και πώς αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη (Κόκκος, 2005β).

Κατά τη διαδικασία λύσης ενός προβλήματος ακολουθούνται τέσσερα στάδια (Κόκκος, 2005β), τα οποία τα καθορίζει ο εκπαιδευτής με βάση το αντικείμενο και την κατάσταση της ομάδας και δεν είναι υποχρεωτικά, αλλά ενδεικτικά, και είναι τα εξής:

- ✓ Παρουσίαση ενός προβλήματος.
- ✓ Μελέτη του συγκεκριμένου προβλήματος και αναζήτηση λύσεων.
- ✓ Συζήτηση του παραπάνω προβλήματος.
- ✓ Συμπεράσματα και προτάσεις.

2.3.10 Πρακτική Άσκηση

Η πρακτική άσκηση είναι οποιοσδήποτε τύπος ατομικής ή ομαδικής εργασίας που πραγματοποιείται στην τάξη και στοχεύει την καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων σε κάποια πράξη, η οποία αναλύει τη συσσωρευμένη εμπειρία, αντλεί γενικές αρχές και συνδυάζεται με τη θεωρία. Εκτελείται μέσα σε εργαστήριο ή στην αίθουσα διδασκαλίας και μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως για παράδειγμα κατασκευή αντικειμένων, επίλυση προβλημάτων, εξάσκηση στη χρήση προγραμμάτων υπολογιστών ή διεξαγωγή πειραμάτων, τα οποία επιβλέπει ο καθηγητής (Κόκκος, 2005β).

Επίσης, πρακτική άσκηση είναι και άλλες τεχνικές, όπως ο καταγισμός ιδεών, η μελέτη περίπτωσης, οι απαντήσεις σε ερωτηματολόγια, η επίδειξη, η λύση ενός προβλήματος. Ουσιαστικά, η πρακτική άσκηση εδώ αποτελεί μέρος της θεωρητικής εκπαίδευσης, δεν ενσωματώνεται σε άλλες βασικές τεχνικές κατάρτισης και δεν έχει καμία σχέση με την πρακτική άσκηση που γίνεται μετά τη θεωρητική εκπαίδευση σε εργασιακούς χώρους (Κόκκος, 2005β).

2.3.11 Επίδειξη

Η επίδειξη είναι μία τεχνική, την οποία οι εκπαιδευόμενοι επαναλαμβάνουν υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτή, αφού πρώτα παρατηρήσουν την εκτέλεση μιας

πράξης από αυτόν. Αυτή η μέθοδος μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες τεχνικές, όπως για παράδειγμα ερωτήσεις-απαντήσεις ή ανοιχτή συζήτηση. Καθώς είναι αρκετά αποτελεσματική στην απόκτηση πρακτικών γνώσεων, χρησιμοποιείται σε προγράμματα στον τομέα της πληροφορικής και των τεχνικών επαγγελμαμάτων (Κόκκος και συν., 1998).

Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι ότι 1. η μάθηση αποκτάται μέσω της πρακτικής εφαρμογής, 2. οι σωστές και λανθασμένες ενέργειες, οι διαδικασίες και οι εναλλακτικές λύσεις παρουσιάζονται για βοήθεια στους εκπαιδευόμενους και 3. αυξάνει το ενδιαφέρον όλων. Τα μειονεκτήματα είναι ότι 1. η επικοινωνία και η πρωτοβουλία δεν προάγονται, διότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από τις πράξεις του εκπαιδευτή, και 2. χρειάζεται εξοπλισμός, ο οποίος είναι συνήθως ακριβός και μεταφέρεται δύσκολα (Κόκκος και συν., 1998).

2.3.12 Εκπαιδευτική Επίσκεψη

Η μέθοδος περιλαμβάνει την άντληση εμπειρίας από ένα χώρο εργασίας ή από ένα άλλο μέρος που επισκέπτονται τα εκπαιδευόμενα άτομα. Ένα βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι δίνει στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να παρατηρήσουν πραγματικές καταστάσεις, δραστηριότητες και εφαρμογές που δεν μπορούν να γίνουν μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας (Κόκκος, 2005β). Τέλος, υπάρχουν δύο στάδια (Κόκκος, 2005β) για την υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης και είναι τα εξής:

1. Το στάδιο της προετοιμασίας, το οποίο περιλαμβάνει:
 - ✓ Καθορισμό στόχου και αποτελεσμάτων που αναμένονται από την επίσκεψη.
 - ✓ Συλλογή πληροφοριών για το μέρος της επίσκεψης και κατάλληλη επεξεργασία τους.
 - ✓ Δημιουργία λίστας, η οποία περιέχει τα σημεία που πρέπει να προσέξουν και να σημειώσουν οι εκπαιδευόμενοι.
2. Το στάδιο της πραγματοποίησης και του σχολιασμού της εκπαιδευτικής επίσκεψης:

- ✓ Οι εκπαιδευόμενοι παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ώστε η λειτουργία του οργανισμού υποδοχής να μην εμποδίζεται.
- ✓ Ακόμη, μέσω ανοιχτής συζήτησης ή ομαδικών εργασιών, πραγματοποιείται σχολιασμός της επίσκεψης, ενώ ομαδοποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευόμενων και συσχετίζονται με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας και αυτό της επίσκεψης που έγινε.

2.4 Παράγοντες που επιδρούν στην Αποτελεσματικότητα των Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών

Αρχικά, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι καμία ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική δεν εγγυάται την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Η αποτελεσματικότητα τους αλλάζει από περίπτωση σε περίπτωση. Έτσι, ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλό είναι να επιλέγει τη σωστή εκπαιδευτική τεχνική, καθώς και να τις εναλλάσσει και να τις συνδυάζει, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Νουαγιέ και συν., 1999· Ρότζερς, 1999). Έτσι, ακολουθούν τα κριτήρια, με τα οποία οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιλέγουν, συνδυάζουν και εναλλάσσουν τις διάφορες συμμετοχικές τεχνικές (Νουαγιέ και συν., 1999· Ρότζερς, 1999):

1. Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος. Συνήθως, οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος χρειάζονται τη χρήση μιας εκπαιδευτικής τεχνικής. Όταν οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αλλάξουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους, η προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων είναι οι πιο κατάλληλες τεχνικές. Εάν η απαίτηση του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν θεωρητικές γνώσεις, τότε ο εκπαιδευτής πρέπει να χρησιμοποιήσει συμμετοχικές τεχνικές, όπως την εργασία σε ομάδες, ασκήσεις ή και μελέτη περίπτωσης. Τέλος, αν οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μάθουν οδηγίες μεθοδολογίας, τότε η εισήγηση είναι η καλύτερη τεχνική.

2. Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Συχνά, η επίτευξη του στόχου του εκπαιδευτικού προγράμματος απαιτεί την εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, εάν ο στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν μόνοι τους τη γνώση, και να συνεχίσουν να μαθαίνουν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, τότε οι ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές είναι η καλύτερη επιλογή. Αν, όμως, το μάθημα κρατάει για σύντομο χρονικό διάστημα, τότε μία εισήγηση σε συνδυασμό με συζήτηση, ή με ερωτήσεις-απαντήσεις ή με καταιγισμό ιδεών, μπορεί να είναι η καταλληλότερη τεχνική.
3. Οι ικανότητες του εκπαιδευτή. Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτές τις ίδιες δεξιότητες και εμπειρίες στο να χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές μεθόδους, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν ενεργητικές τεχνικές στην εκπαίδευση, ειδικότερα των ενηλίκων. Μάλιστα, πρέπει να πειραματίζονται με διάφορες συμμετοχικές τεχνικές, και να παρατηρούν τις αντιδράσεις και να λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευόμενων.
4. Οι πόροι του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο προϋπολογισμός και η υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι σημαντικοί στη διαμόρφωση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτές. Για παράδειγμα, για την πραγματοποίηση ασκήσεων ή επιδείξεων από τους εκπαιδευτές μπορεί να απαιτούνται ειδικές αίθουσες διδασκαλίας. Επίσης, μπορεί να απαιτείται να υπάρχουν βοηθητικές αίθουσες, για την πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών από τους εκπαιδευόμενους.
5. Το επίπεδο γνώσεων και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Κάθε ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει τις δικές του ικανότητες, δεξιότητες, εμπειρίες, απόψεις, γνώσεις, και προτιμήσεις στον εκπαιδευτικό τρόπο διδασκαλίας και αφομοίωσης της ύλης ενός μαθήματος. Ο εκπαιδευτής καλό είναι να λάβει όλα αυτά υπόψη κατά τη διαμόρφωση της συμμετοχικής εκπαιδευτικής τεχνικής που πρόκειται να χρησιμοποιήσει, ώστε να ταιριάζει με το επίπεδο, τα χαρακτηριστικά και τις γνώσεις των εκπαιδευόμενων.
6. Το κλίμα της μάθησης. Δεν συνιστάται η χρήση συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του εκπαιδευόμενου. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και ακολουθεί ένα μοναδικό δρόμο. Το μάθημα περνά από διαφορετικά στάδια. Σε κάθε στάδιο διαμορφώνεται το

κλίμα μάθησης με το οποίο συντονίζονται περισσότερο ή λιγότερο οι διάφορες ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτής δει ότι υπάρχει ένα κλίμα διστακτικότητας μεταξύ των ενήλικων εκπαιδευόμενων, τότε πρέπει να επιλέξει τη μέθοδο των ερωτήσεων-απαντήσεων, τη μελέτη περίπτωσης ή μια απλή άσκηση. Από την άλλη πλευρά, αν η ομάδα των ενήλικων εκπαιδευόμενων έχει αναπτυχθεί, τότε ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές, όπως συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, καταγισμό ιδεών, ομαδική εργασία, ασκήσεις, προσομοίωση και επίλυση προβλημάτων.

7. Η χρονική διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας, και η χρονική στιγμή επιλογής μίας συμμετοχικής τεχνικής. Τελευταίος και πολύ σημαντικός παράγοντας αποτελεί η χρονική διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και η καταλληλότητα της χρονικής στιγμής, για την εφαρμογή ενεργητικών-συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής πρέπει να μην εφαρμόσει τεχνικές, όπως η μελέτη περίπτωσης και το παιχνίδι ρόλων, όταν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, αλλά να χρησιμοποιήσει την τεχνική της εισήγησης. Αντίθετα, ένας εκπαιδευτής δεν πρέπει να χρησιμοποιήσει την τεχνική της εισήγησης, για παράδειγμα, μετά το μεσημεριανό φαγητό, διότι οι εκπαιδευόμενοι δεν θα την προσέξουν καλά, οπότε μπορεί να χρησιμοποιήσει τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων και η ομαδική εργασία, οι οποίες κάνουν τους εκπαιδευόμενους να προσέξουν και να ασχοληθούν ενεργά με το μάθημα.

Γενικότερα, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των παραπάνω ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Επίσης, αυτοί οι παράγοντες, πέρα από την επίδραση που έχουν στην αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων τεχνικών διδασκαλίας, σχετίζονται και με τις δραστηριότητες και τις εμπειρίες του εκπαιδευτή, καθώς και με τα ατομικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα του ενήλικα εκπαιδευόμενου.

Σε ένα case study από ένα Τμήμα Μηχανικών Επιστήμης Υλικών, φαίνονται τα αποτελέσματα από ένα ομαδικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε για την αύξηση των κινήτρων των φοιτητών για συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με τα γενικά αποτελέσματα της έρευνας, η εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν σε καθημερινά προβλήματα, η αυτο-μάθηση και η ευελιξία πρόσβασης στις πληροφορίες είχαν αυξηθεί σημαντικά για τους ενήλικες φοιτητές. Ωστόσο, οι

τελικοί βαθμοί των φοιτητών δεν βελτιώθηκαν. Η εισαγωγή μιας προσέγγισης διδασκαλίας με επίκεντρο τον φοιτητή με την ταυτόχρονη χρήση παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, όπως οι τελικές εξετάσεις των φοιτητών, δεν αντικατοπτρίζει το εύρος της μαθησιακής επίτευξης. Αυτό συμβαίνει επειδή η ικανότητα εφαρμογής νέων γνώσεων σε διάφορους τομείς και η ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων και γνώσεων δεν μπορεί να αξιολογηθεί και να βαθμολογηθεί (Allen, Crosky, McAlpine, Hoffman, & Munroe, 2006).

Με βάση το παραπάνω case study, άλλοι μελετητές προσπάθησαν να δουν εάν η αποτελεσματικότητα των συμμετοχικών-ενεργητικών τεχνικών μπορούσε να δοκιμαστεί με μεθόδους μέτρησης της απόδοσης που έχουν σχεδιαστεί για να δοκιμάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παραδοσιακών προσεγγίσεων (Zapatero, Maheshwari, & Chen, 2012). Η έρευνά τους υπογράμμισε την ανάγκη αλλαγής των μεθόδων μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης.

Οι αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας σημαίνουν επίσης αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης της μάθησης. Η αλληλεπίδραση και η ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευόμενων δεν μετριέται με διαγωνίσματα της προσωπικής απόδοσης. Ουσιαστικά, οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές πρέπει να αξιολογούνται διαφορετικά από τις παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας, επειδή οι τρόποι προσέγγισής τους είναι διαφορετικοί (Meyers & Jones, 1993). Η άποψη των παραπάνω μελετητών ενθαρρύνει την έρευνα για τρόπους αξιολόγησης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Φαίνεται ότι οι παραδοσιακές αξιολογήσεις, που έχουν σχεδιαστεί για να προσδιορίσουν τα αποτελέσματα των παραδοσιακών τρόπων εκπαίδευσης, δεν επαρκούν στην περίπτωση της βιωματικής μάθησης.

Επιπλέον, παρόλο που η βιωματική μάθηση δίνει πολλά πλεονεκτήματα για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και θετικό πρόσημο στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εφαρμογή της δεν αποτελεί πάντα λύση (Bonwell & Eison, 1991). Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στην αποτελεσματικότητα των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά τους δεν είναι δεδομένη, διότι υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, όπως είδαμε και στην Ενότητα 2.2, τι οποίες πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκάστοτε εκπαιδευτής, ώστε να επιτύχει την υλοποίησή τους (Felder & Brent, 1999).

Η εκπαιδευτική εμπειρία, τα προσόντα, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και τα χαρίσματα των εκπαιδευτών, καθώς και η παροχή της κατάλληλης καθοδήγησης προς

τους εκπαιδευόμενους αποτελούν παράγοντες που επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (Felder et al., 1999· Covill, 2011· Mayer, 2004· Ανδρεαδάκης και συν., 2012). Την ίδια στιγμή, επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων τεχνικών εκπαίδευσης έχουν και τα προσωπικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι γνώσεις τους και οι προηγούμενες εμπειρίες τους (Oakley, Felder, Brent, & Elhajj, 2004).

Η τεχνική της εισήγησης μπορεί να γίνει αποτελεσματική, όταν υλοποιείται από χαρισματικούς εκπαιδευτές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Covill, 2011). Έτσι, όταν ένας έμπειρος εκπαιδευτής χρησιμοποιεί συμμετοχικές μεθόδους εκπαίδευσης, αυτές μπορεί να λειτουργήσουν θετικά στην όλη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, η καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων από τον εκπαιδευτή μπορεί να έχει θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν οι εκπαιδευτές καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους σωστά και με κατάλληλους τρόπους (Mayer, 2004).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και ορισμένοι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα των ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Ένας παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματικότητα των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών είναι και η συμπεριφορά και η στάση που μπορεί να έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι απέναντι στις ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, η εφαρμογή ενεργητικών τεχνικών σε εκπαιδευόμενους που έχουν συνηθίσει παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αποτελεί σπατάλη χρόνου, καθώς έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα αυτών, διότι οι συγκεκριμένοι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τι απορρίπτουν, λόγω προσκόλλησης σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Oakley et al., 2004).

Μάλιστα, η μη ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στη χρήση των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών αποτελεί συχνό φαινόμενο, καθώς η εφαρμογή τους δεν είναι πάντα αποδεκτή και οικεία. Υπάρχουν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που το βρίσκουν δύσκολο να έχουν ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα (Felder et al., 1999). Η αντίδραση αυτή είναι φυσιολογική, καθώς αποτελεί κάτι καινούργιο για τον εκπαιδευόμενο, που τον βγάζει από τη ζώνη ασφαλείας και τον βάζει σε μία διαδικασία πνευματικής αυτονομίας (Kloss, 1994).

Επίσης, η συνεργασία δεν μπορεί να αποτελέσει αυτόματα το αποτέλεσμα μίας ομαδικής εργασίας. Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι τις ίδιες δεξιότητες

επικοινωνίας που απαιτούνται για μία ομαδική εργασία, ειδικά εάν αυτή είναι δύσκολη. Απαιτείται κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν σε συλλογικό επίπεδο (Oakley et al., 2004).

Τέλος, η τεχνική της εισήγησης μπορεί να γίνει αναποτελεσματική, όταν υλοποιείται από μη χαρισματικούς εκπαιδευτές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Covill, 2011). Έτσι, όταν ένας εκπαιδευτής δεν είναι έμπειρος και προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει συμμετοχικές μεθόδους εκπαίδευσης, αυτές μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά στην όλη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, η καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων από τον εκπαιδευτή μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, αν η καθοδήγηση είναι αναποτελεσματική και γίνεται με ελλιπή τρόπο (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

2.5 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στη Χρήση Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών

Σήμερα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναλαμβάνουν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, λόγω διαφόρων αλλαγών που συμβαίνουν. Στην πραγματικότητα, λόγω των κοινωνικών απαιτήσεων της ίδιας της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι εκπαιδευτές ενηλίκων καλούνται συχνά να παίζουν ρόλους που δεν είναι κατάλληλοι για αυτούς. Ένα τυπικό παράδειγμα είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναμένεται συνήθως να τοποθετήσουν άτομα στη δουλειά τους. Υπάρχουν δεκαεπτά διαφορετικοί ρόλοι για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, πράγμα που φανερώνει ότι ο ρόλος τους είναι πολύπλευρος (Τζάρβις, 2006β). Αυτοί οι ρόλοι είναι οι εξής:

1. Εκπαιδευτικός,
2. Προπονητής,
3. Επόπτης,
4. Ερευνητής,
5. Σύμβουλος,
6. Ελεγκτής,
7. Διαχειριστής,
8. Πωλητής,
9. Καθοδηγητής εκπαιδευόμενων,

10. Εκπαιδευτής για άλλους εκπαιδευτές,
11. Αρωγός στη διδασκαλία / Διευκολυντής,
12. Οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής,
13. Διαχειριστής προγραμμάτων εκπαίδευσης,
14. Συγγραφέας εκπαιδευτικών και διδακτικών κειμένων,
15. Διαχειριστής προσωπικού,
16. Σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων, και
17. Εμπειρογνώμονας και αξιολογητής (Τζάρβις, 2006β).

Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων δεν είναι απλώς να τους μεταδώσει γνώσεις, διότι η μέθοδος της διάλεξης δεν είναι η πιο κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδος για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Ουσιαστικά, δεν μπορεί να πάρει αποφάσεις και να σχεδιάσει το πλάνο ενός μαθήματος, χωρίς να λάβει υπόψη τους εκπαιδευόμενους του και να συζητήσει μαζί τους ποια μαθησιακά αποτελέσματα αναμένουν, δηλαδή τι θα ήθελαν να μάθουν γενικότερα (Καρατζά, 2005· Κόκκος, 2005β).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή, του εμπνευστή και του συμβούλου στη διαδικασία της μάθησης. Οι πρακτικές που υιοθετεί προσανατολίζονται έτσι, ώστε να υποστηρίζουν τις ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας προς τους εκπαιδευόμενους καθώς και την εξατομικευμένη τους μάθηση. Σκοπός του δεν είναι απλώς να διδάξει στους μαθητές ένα θέμα, αλλά και να παρέχει διάφορες δυνατότητες για την εξερεύνηση πεδίων γνώσης μέσω της διδασκαλίας, να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν την ευθύνη για τη μαθησιακή διαδικασία, να κατανοήσουν την αξία της διά βίου μάθησης και να τους δώσει τα κατάλληλα κίνητρα για μάθηση. Ένας βασικός του ρόλος, ακόμη, είναι να δημιουργήσει σωστές συνθήκες που να ευνοούν τη μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι είναι συνεργάτες και λειτουργούν ως ομάδα, και έτσι οι εκπαιδευόμενοι έχουν το κίνητρο να ρωτάει ο ένας τον άλλον απορίες, αποκτώντας πνεύμα ομαδικότητας και αλληλοβοήθειας (Καρατζά, 2005· Καψάλης, 2006· Κόκκος, 2005β· Ρότζερς, 1999).

Ουσιαστικά, συμμετέχει στο δημοκρατικό εμπλουτισμό της προσωπικής μάθησης των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία ο ορισμός της μεθόδου διδασκαλίας αφήνεται στους εκπαιδευόμενους καθώς και στους ίδιους. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, είναι σημαντικό να αναπτυχθεί μια σχέση βοήθειας μεταξύ των δύο μερών (Brookfield, 1986).

Είναι επίσης σημαντικό να παρέχονται στους εκπαιδευόμενους πηγές πληροφοριών, ώστε να μπορούν να αναπτύσσουν μεθόδους και στρατηγικές αναζήτησης. Ο εκπαιδευτής οργανώνει και συντονίζει μαθησιακές δραστηριότητες, χρησιμοποιεί τις δεξιότητες των εκπαιδευόμενων με τον καλύτερο τρόπο και τους εμπλέκει σε όλη τη διαδικασία για να ενισχύσει τις ικανότητές τους. Το ενδιαφέρον του συγκεντρώνεται στη συσσώρευση γνώσεων, παρουσιάζοντας τις διάφορες θεματικές ενότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος με συστηματικό, άλλα όχι σωρευτικό τρόπο, προς τους εκπαιδευόμενους, ώστε να τους κινητοποιεί να μάθουν (Καρατζά, 2005· Κόκκος, 2005β· Λαδόπουλος, 1997).

Οι εκπαιδευτές αναπτύσσουν τις σκέψεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προωθώντας έτσι την αυτονομία και την ανεξαρτησία τους, ώστε να έχουν το κίνητρο να κάνουν ερωτήσεις και να βρίσκουν τις απαντήσεις από μόνοι τους (Knowles, 1980· Mezirow, 1991· Καρατζά, 2005).

Ακόμη, η θέση των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να βρίσκονται δίπλα στους εκπαιδευόμενους που προσπαθούν να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες. Γενικά, η εστίασής καλό είναι να γίνεται προς τους εκπαιδευόμενους και τις μαθησιακές τους ανάγκες (Καρατζά, 2005).

Ακόμη, ο κοινωνικός ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι πολύ σημαντικός. Ο στόχος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να εκπαιδεύουν άτομα που να αποκτούν δεξιότητες σχετικά με την αγορά εργασίας, την πολιτιστική ταυτότητα, την προσωπική ανάπτυξη, την πολιτική μεσολάβηση, την ιδιότητα του πολίτη, τις ευτυχείς διαπροσωπικές σχέσεις, την καλλιτεχνική δημιουργία και αποδοτική εργασία. Έχει χρέος να προετοιμάσει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν προσαρμοστικότητα, υπευθυνότητα, συνεχή κατάρτιση, ευελιξία, ανάπτυξη των προσόντων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται από αυτούς στη σημερινή κοινωνία (Danau, 1989· Mezirow, 1991· Steele, 2006).

Ο μεγαλύτερος κίνδυνος για την πολιτιστική επιβίωση σήμερα είναι η σταδιακή απαρχαίωση των ατόμων με επιταχυνόμενο ρυθμό. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η ικανότητα των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον δεν μπορεί να συμβαδίζει με το ρυθμό των αλλαγών στον κόσμο. Είναι, επομένως, απαραίτητο να παρέχονται στους ενήλικες εκπαιδευόμενους επαρκείς δεξιότητες, ώστε να τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Αυτή είναι η σημαντικότερη απαίτηση που έχει η

σύγχρονη κοινωνία από τους εκπαιδευτές ενηλίκων (Knowles, 1980· Mezirow, 1991· Καρατζά, 2005).

Επομένως, ο απώτερος σκοπός των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να διδάξουν τους εκπαιδευόμενους και να τους δώσουν τα κατάλληλα κίνητρα να μάθουν να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να αναζητούν γνώσεις, να τους βοηθήσουν να γίνουν ώριμες προσωπικότητες και σε τελική ανάλυση να αναπτυχθούν, μέσα από τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Φυσικά, για να ολοκληρώσουν με επιτυχία όλα τα παραπάνω καθήκοντα, οι εκπαιδευτές χρειάζεται να κατανοήσουν όλες τις έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων και να γνωρίζουν το ρόλο που πρέπει να διαδραματίζουν τη σημερινή εποχή (Knowles, 1980· Καρατζά, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρακάτω κεφάλαιο πρόκειται να παρουσιαστούν ο σκοπός καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας που προκύπτουν με βάση αυτόν. Ακόμη, περιγράφεται η μεθοδολογία έρευνας που εφαρμόστηκε για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας, η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε, το μέγεθος του δείγματος των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα (ενήλικες εκπαιδευόμενοι σε Δημόσια ΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου), καθώς και η τεχνική συλλογής των δεδομένων μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου.

3.1 Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων που φοιτούν στα Δημόσια ΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε και τον παραπάνω σκοπό της διπλωματικής εργασίας, τίθενται τα παρακάτω τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές και σε ποιο βαθμό στο πλαίσιο διδασκαλίας των μαθημάτων ειδικότητας;
2. Πόσο αποτελεσματική θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι/-ες τη χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε γνωστικό, αλλά και ψυχοκοινωνικό επίπεδο;
3. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν την εμπλοκή τους σε ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές;
4. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες ή οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι/-ες στην εμπλοκή τους σε ενεργητικές-συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά την διδασκαλία των μαθημάτων ειδικότητας;

3.2 Ερευνητική Μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε ένας συσχετιστικός σχεδιασμός βολικού δείγματος, αφού έχει το πλεονέκτημα να μετρά το βαθμό της συσχέτισης ή και της σχέσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές, χρησιμοποιώντας τη στατιστική διαδικασία της ανάλυσης συσχέτισης (Παππάς, 2002). Επίσης, η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε, διότι τόσο οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα της έρευνας για να βελτιώσουν τα σχέδιά τους, με στόχο να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, και να προβληματιστούν και να επαναπροσδιορίσουν την εκπαιδευτική τους πράξη, καθώς έχει πρακτική αξία η συγκεκριμένη μέθοδος. Τέλος, ένας ακόμη λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος είναι ότι η επιλογή των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο έγινε με βάση την ευκολία προσέγγισής τους, λόγω του περιορισμού ως προς τους οικονομικούς πόρους για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, της έλλειψης χρόνου καθώς και της μη δυνατότητας δημοσίευσης των προσωπικών στοιχείων του κάθε συμμετέχοντα που είναι ενήλικας εκπαιδευόμενος σε κάποιο ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

3.3 Το Δείγμα

3.3.1 Μέθοδος Δειγματοληψίας

Η δειγματοληψία αποτελεί την απογραφή κάποιων ειδικών χαρακτηριστικών ενός τμήματος του πληθυσμού. Η επιλογή των ατόμων στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε με άμεσο τρόπο, διότι οι συμμετέχοντες σε αυτήν έχουν ως κοινό κριτήριο ότι όλοι είναι εκπαιδευόμενοι σε Δημόσια ΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου. Ουσιαστικά, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας σκοπιμότητας, η οποία σχετίζεται με την επιλογή του δείγματος ορισμένων περιπτώσεων ή ομάδων ατόμων του πληθυσμού, μέσα από τα οποία ικανοποιούνται κάποιες υποθέσεις, όπως στην περίπτωση της συγκεκριμένης διπλωματικής, όπου ήταν επιθυμητή η επιλογή ατόμων που είναι εκπαιδευόμενοι σε Δημόσια ΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015· Φίλιας, 2001).

3.3.2 Μέγεθος του Δείγματος της Έρευνας

Το μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας αποτελείται από εκπαιδευόμενους σε διάφορα Δημόσια ΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου. Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 90 εκπαιδευόμενοι από Δημόσια ΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου.

3.4 Ερευνητικό Εργαλείο

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο, όπου στάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω email στους διευθυντές στα Δημόσια ΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου λόγω της κατάστασης του covid-19. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε μέσα σε διάστημα μιας εβδομάδας, χρόνος εύλογος για τη συμπλήρωσή του.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο συλλογής δεδομένων, όπου οι συμμετέχοντες της έρευνας απαντούν στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων με σειρά που έχει προκαθοριστεί. Επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων της συγκεκριμένης διπλωματικής, καθώς έχει τα εξής πλεονεκτήματα: α) οι συμμετέχοντες χρειάζονται πολύ λίγο χρόνο για τη συμπλήρωσή του, γεγονός που προδιαθέτει θετικά τους ερωτώμενους, β) επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει πιο εύκολα τις απαντήσεις από ένα ικανοποιητικό δείγμα πληθυσμού, γ) είναι η οικονομικότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων, δ) μπορεί να σταλθεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων, ε) είναι εύκολο να δημιουργηθεί, στ) οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, ζ) οι ερευνητές δεν μπορούν να επηρεάσουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων και η) η ανάλυση των απαντήσεων γίνεται με τρόπο τυποποιημένο. Ωστόσο, υπάρχουν και 2 μειονεκτήματα στη χρήση του ερωτηματολογίου για την πραγματοποίηση μίας έρευνας, τα οποία είναι τα εξής: α) η αδυναμία του ερευνητή να αποσαφηνίζει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και β) αναγκάζει τον συμμετέχοντα να απαντήσει με συγκεκριμένο τρόπο. Παρόλα αυτά, επειδή τα πλεονεκτήματα υπερισχύουν των μειονεκτημάτων αποτελεί μία από τις βέλτιστες τεχνικές συλλογής δεδομένων (Λαγουμιντζής και συν., 2015).

Ένα ερωτηματολόγιο πρέπει να είναι σαφές, συνεκτικό, πλήρες, σωστά δομημένο, να έχει ερωτήσεις ελέγχου, να είναι σύντομο, να έχει βασικές οδηγίες για

τη συμπλήρωσή του και επεξηγήσεις εννοιών και όρων, και να μπορεί να κωδικοποιηθεί και επεξεργασθεί σε υπολογιστή (Λαγουμιντζής και συν., 2015).

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε αποτελείται από 10 ερωτήματα. Εξ αυτών, τα πρώτα πέντε αφορούν σε καθαρά δημογραφικές μεταβλητές, οι οποίες είναι το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η ύπαρξη ή όχι εργασίας και η καταγωγή των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων (ημεδαπός-αλλοδαπός). Συγκεκριμένα, στο φύλο υπάρχουν 2 επιλογές, δηλαδή Άνδρας ή Γυναίκα, ενώ η ηλικία των συμμετεχόντων χωρίζεται σε 5 ηλικιακές ομάδες (18-30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών, 51-60 ετών, πάνω από 60 ετών). Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο υπάρχουν 5 διαφορετικές απαντήσεις για τους συμμετέχοντες και είναι οι εξής: Απόφοιτος Λυκείου (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), Απόφοιτος ΔΙΕΚ-ΙΕΚ, Πτυχιούχος (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση), Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου, Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου. Οι ερωτώμενες και οι ερωτώμενοι καλούνται επίσης να απαντήσουν στο ερώτημα αν εργάζονται ή όχι αυτήν την περίοδο και αν κατάγονται ή όχι από την Ελλάδα, δηλαδή αν είναι ημεδαποί ή αλλοδαποί.

Οι υπόλοιπες 5 προτάσεις αποτελούνται από 5 ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση ή όχι μιας σειράς ενεργητικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν τη χρήση αυτών των τεχνικών αλλά και η θετική συνεισφορά των τεχνικών στην εξέλιξη των εκπαιδευόμενων. Για να αποτυπωθούν στο SPSS, χρειάστηκαν να γίνουν κάποιες μετατροπές. Συγκεκριμένα, το έκτο ερώτημα «Σε τι βαθμό εκτιμάτε ότι εφαρμόζεται η κάθε τεχνική στα μαθήματα ειδικότητας;» περιλαμβάνει 12 διχοτομικές ερωτήσεις, με απαντήσεις «Ναι» ή «Όχι», μία για κάθε μία από τις 12 συνολικά τεχνικές που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο, δηλαδή: συζήτηση, ερωτήσεις-απαντήσεις, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης, χιονοστιβάδα, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, λύση προβλήματος, πρακτική άσκηση, εκπαιδευτική επίσκεψη, καταιγισμός ιδεών, επίδειξη. Η επόμενη κλίμακα, που αφορούσε στο έβδομο ερώτημα «Σε τι βαθμό εκτιμάτε ότι εφαρμόζεται η κάθε τεχνική στα μαθήματα ειδικότητας;» επίσης περιλαμβάνει 12 υποερωτήματα, ένα για κάθε τεχνική, στα οποία μετρίεται η συχνότητα εφαρμογής κάθε τεχνικής, με βαθμολογίες από το 1=καθόλου μέχρι το 5=σχεδόν πάντα. Η όγδοη κλίμακα, που προέκυψε από το ερώτημα «Τι από τα παρακάτω διευκολύνει τη συμμετοχή σας σε ενεργητικές τεχνικές;» περιλαμβάνει επτά ερωτήματα, ένα για κάθε στοιχείο που θα μπορούσε να βοηθάει στη συμμετοχή σε ενεργητικές τεχνικές μάθησης, με βαθμολογίες από 1=Ελάχιστα μέχρι 6=πάρα πολύ. Το ίδιο μοτίβο ακολουθήθηκε και

στην ένατη κλίμακα, που αποτελείτο από ερωτήματα για παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των σπουδαστών σε ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας, με βαθμολογίες από 1=Ελάχιστα μέχρι 6=πάρα πολύ. Τέλος, και το δέκατο ερώτημα περιλαμβάνει 8 υποερωτήματα, τόσα όσοι και οι τομείς για τους οποίους ερωτώνται οι εκπαιδευόμενοι, κατά πόσο βοηθούνται από τις ενεργητικές, συμμετοχικές τεχνικές, με βαθμολογίες από 1=Ελάχιστα μέχρι 6=πάρα πολύ (Λαγουμιντζής και συν., 2015).

Τέλος, οι παραπάνω ερωτήσεις τοποθετήθηκαν σε φόρμα της Google, ώστε να περαστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων online και να μπορεί να γίνει η επεξεργασία τους στον υπολογιστή με SPSS και να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα σε διαγράμματα, όπως φαίνεται στο επόμενο κεφάλαιο. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα Α σε screenshot από τη φόρμα της Google.

3.5 Πιλοτική Έρευνα

Αφού δημιουργήθηκε το παραπάνω ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διπλωματικής, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 5 ενήλικες εκπαιδευόμενους σε ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε αυτούς, με στόχο να γίνει έλεγχος της λειτουργικότητάς του καθώς και να πραγματοποιηθούν πιθανές διορθώσεις σε ορισμένα σημεία του. Ωστόσο, αφού απαντήθηκε από τους παραπάνω 5 εκπαιδευόμενους, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες και ήταν εύκολο στη συμπλήρωσή του από αυτούς, οπότε δεν έγιναν αλλαγές.

3.6 Περιορισμοί Έρευνας

Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της διπλωματικής εργασίας παρουσιάστηκαν οι εξής περιορισμοί σε αυτήν:

- ✓ Ο τρόπος επιλογής του δείγματος, που έγινε με βολική δειγματοληψία, λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων, περιορισμένου χρόνου και μη δυνατότητας πρόσβασης στα προσωπικά στοιχεία του κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενου σε ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου, με συνέπεια να μην μπορεί να γίνει

γενίκευση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης διπλωματικής στο συνολικό πληθυσμό.

- ✓ Η χρήση κυρίως περιγραφικής στατιστικής στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, με εξαίρεση την πραγματοποίηση συσχετίσεων (επαγωγική στατιστική) μεταξύ διάφορων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, ώστε να βρεθεί αν υπάρχει κάποια θετική ή αρνητική σχέση μεταξύ τους.
- ✓ Ο αριθμός των συμμετεχόντων από ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου είναι σχετικά μικρός (90 συμμετέχοντες).
- ✓ Η πλειοψηφία του δείγματος είναι άντρες (περίπου 67%).
- ✓ Οι διαφορές που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σχετικά με τις στάσεις τους, τις απόψεις τους, τις αντιλήψεις τους και γενικότερα την προσωπικότητά τους. Αυτές οι διαφορές μπορεί να έχουν ορισμένες επιδράσεις πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας και είναι αδύνατον να μουν στα ερευνητικά δεδομένα. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει αντικειμενικότητα στα δεδομένα, διότι η συγκεκριμένη διπλωματική βασίζεται στην απλή καταγραφή των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο, όπου απλώς συμφωνούν ή διαφωνούν με τις διάφορες ερωτήσεις κλίμακας που έχουν εισαχθεί στο ερευνητικό εργαλείο.
- ✓ Η μη συμμετοχή στην έρευνα από τους εκπαιδευτές των συμμετεχόντων.
- ✓ Η μη δυνατότητα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και από εκπαιδευόμενους από ΔΙΕΚ άλλων περιοχών και περιφερειών της Ελλάδας, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

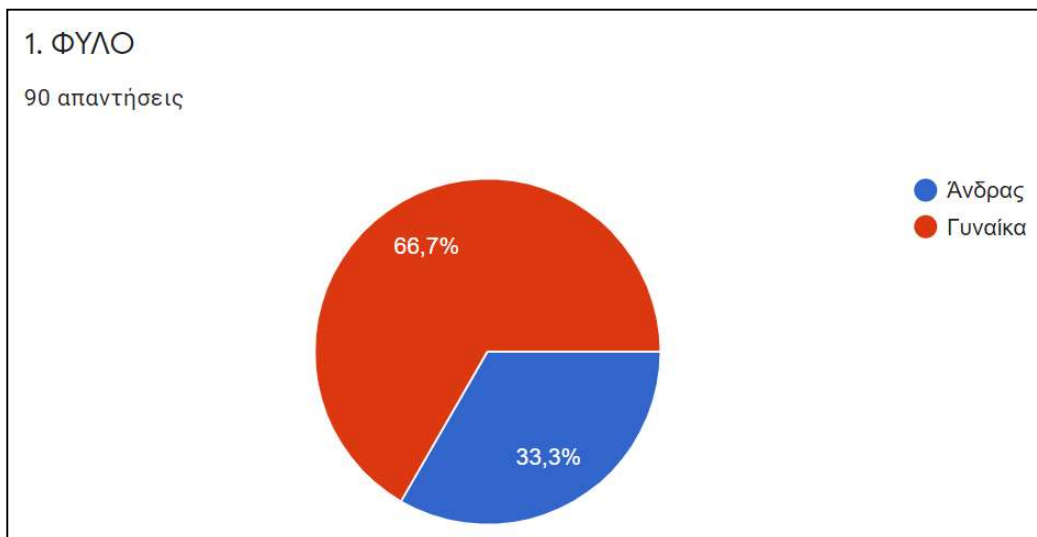
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις απόψεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων όσον αφορά τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, από τους εκπαιδευτές τους στα ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου.

4.1 Παρουσίαση Δημογραφικών Χαρακτηριστικών

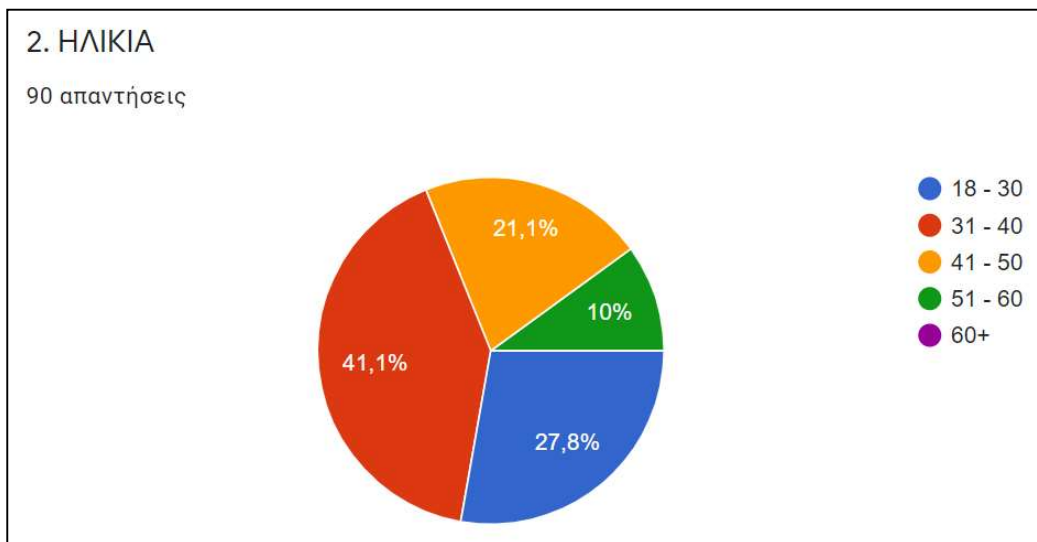
Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, το ερωτηματολόγιο συνολικά το απάντησαν 90 εκπαιδευόμενοι σε ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου. Από αυτούς, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 4.1.1,

- ✓ το 66,7% είναι άντρες εκπαιδευόμενοι σε κάποιο ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου και
- ✓ το 33,3% είναι γυναίκες εκπαιδευόμενες σε κάποιο ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου.



Σχήμα 4.1.1 Φύλο του Δείγματος.

Από τους 90 εκπαιδευόμενους σε ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν το ερωτηματολόγιο, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 4.1.2, το 41,1% είναι εκπαιδευόμενοι ηλικίας 31-40 ετών και το 27,8% είναι εκπαιδευόμενοι ηλικίας 18-30 ετών. Οι εκπαιδευόμενοι ηλικίας 41-50 ετών βρίσκονται σε ποσοστό 21,1% και οι εκπαιδευόμενοι ηλικίας 51-60 ετών αποτελούν το 10% των συμμετεχόντων της έρευνας. Τέλος, δεν υπάρχουν εκπαιδευόμενοι ηλικίας πάνω από 60 ετών στο συγκεκριμένο δείγμα.



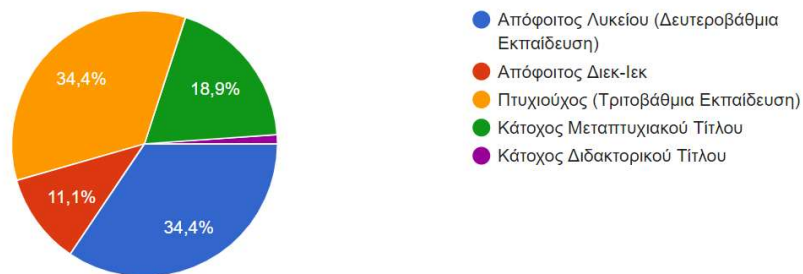
Σχήμα 4.1.2 Ηλικία του Δείγματος.

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 4.1.3, από τους 90 εκπαιδευόμενους σε ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν το ερωτηματολόγιο:

- ✓ Το 34,4% είναι Πτυχιούχοι (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση).
- ✓ Το 34,4% είναι Απόφοιτοι Λυκείου (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).
- ✓ Το 18,9% είναι Κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου.
- ✓ Το 11,1% είναι Απόφοιτοι ΔΙΕΚ-ΙΕΚ.
- ✓ Τέλος, μόλις το 1,1% είναι Κάτοχοι Διδακτορικού Τίτλου.

3. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

90 απαντήσεις

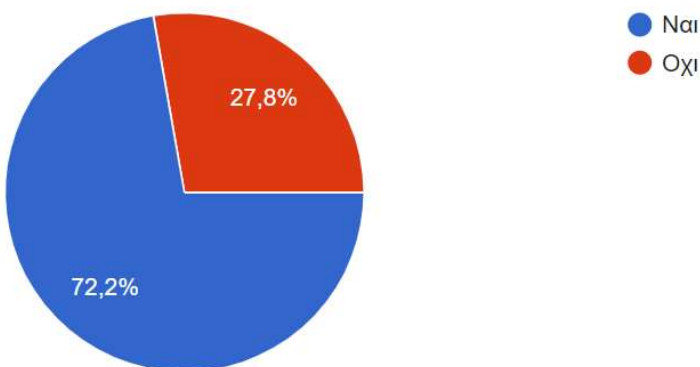


Σχήμα 4.1.3 Μορφωτικό Επίπεδο του Δείγματος.

Όσον αφορά το ποσοστό εργασίας, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 4.1.4, από τους 90 εκπαιδευόμενους σε ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν το ερωτηματολόγιο, το 72,2% είναι εργαζόμενοι, ενώ το 27,8% είναι άνεργοι.

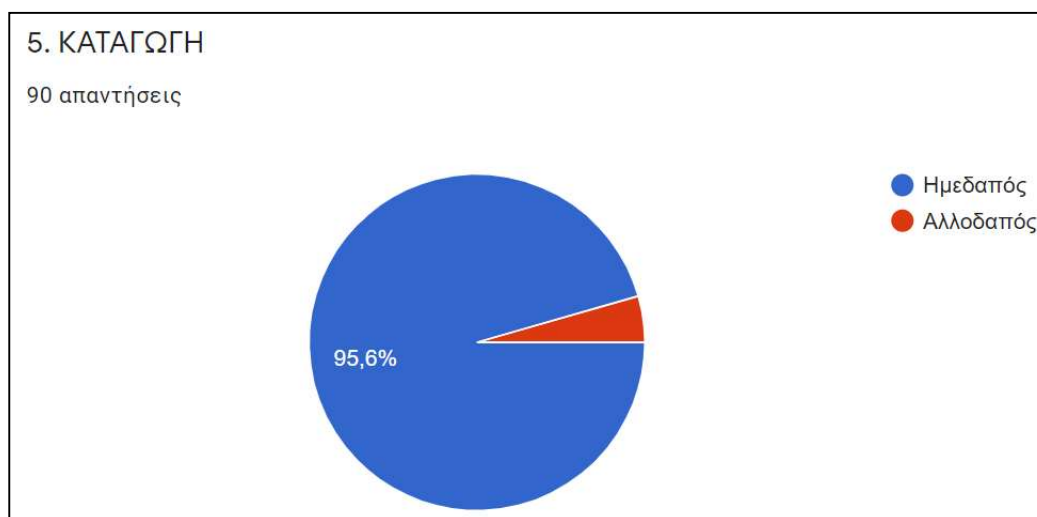
4. ΕΙΣΤΕ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ / Ή ;

90 απαντήσεις



Σχήμα 4.1.4 Ποσοστό Εργασίας του Δείγματος.

Όσον αφορά την υπηκοότητα, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 4.1.5, από τους 90 εκπαιδευόμενους σε ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν το ερωτηματολόγιο, το 95,6% είναι ημεδαποί, ενώ μόλις το 4,4% είναι αλλοδαποί.



Σχήμα 4.1.5 Υπηκοότητα του Δείγματος.

4.2 Έλεγχος Αξιοπιστίας Κλιμάκων

Διενεργήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας με Cronbach α για την κλίμακα «Χρησιμοποιούμενων τεχνικών» που αποτελείτο από 12 προτάσεις. Ο δείκτης έδειξε ότι η κλίμακα είχε καλή αξιοπιστία, με $\alpha=0,782$. Για την κλίμακα «Βαθμός εφαρμογής τεχνικών», αποτελούμενη από 12 προτάσεις, ο δείκτης Cronbach α έδειξε πολύ καλά επίπεδα αξιοπιστίας, με $\alpha=0,889$. Για την κλίμακα «Βαθμός διευκόλυνσης διδασκαλίας μέσω ενεργητικών τεχνικών», με 7 προτάσεις, ο δείκτης Cronbach α έδειξε πού καλά επίπεδα αξιοπιστίας, με $\alpha=0,898$. Στην κλίμακα «παράγοντες δυσκολίας της διδασκαλίας μέσω ενεργητικών τεχνικών», με 8 προτάσεις, ο δείκτης Cronbach α έδειξε πού καλά επίπεδα αξιοπιστίας, με $\alpha=0,884$. Στην κλίμακα «Θετική συμβολή ενεργητικών τεχνικών», με 8 προτάσεις, ο δείκτης Cronbach α έδειξε πολύ καλά επίπεδα αξιοπιστίας, με $\alpha=0,937$.

4.3 Χρήση Εκπαιδευτικών Τεχνικών

Τα δύο επόμενα ερωτήματα που τέθηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα μετά τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ήταν ποιες ενεργητικές τεχνικές χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές τους στα μαθήματα του ΔΙΕΚ και σε τι βαθμό. Παρακάτω, παρατίθενται οι μέσοι όροι σχετικά με τη χρήση ή όχι στα μαθήματα ενεργητικών και συμμετοχικών μορφών διδασκαλίας, όπως αυτές αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Επειδή τα «Ναι» και «Όχι» είχαν κωδικοποιηθεί στη βάση δεδομένων του SPSS με 1 και 2 αντίστοιχα, όσο μικραίνει η τιμή, τόσο πιο πολύ εμφανίζεται να χρησιμοποιείται η εκάστοτε τεχνική, ενώ όσο αυξάνονται οι μέσοι όροι μειώνεται η πιθανότητα χρήσης της τεχνικής στα μαθήματα. Συγκεκριμένα, με φθίνουσα σειρά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.3.1, χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις-απαντήσεις (M=1,333), η συζήτηση (M=1,366), η πρακτική άσκηση (M=1,5), οι ομάδες εργασίας (M=1,588), ο καταγισμός ιδεών (M=1,611), η μελέτη περίπτωσης (M=1,666), η χιονοστιβάδα (M=1,688), η επίδειξη (M=1,688), το παιχνίδι ρόλων (M=1,733), η επίλυση προβλήματος (M=1,744), η εκπαιδευτική επίσκεψη (M=1,788) και τέλος η προσομοίωση (M=1,844).

Πίνακας 4.3.1 Μέσος Όρος Χρήσης ή Μη Χρήσης Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών.

Ενεργητική-Συμετοχική Τεχνική	M (Ναι=1 & Όχι=2)
Ερωτήσεις-Απαντήσεις	1,333
Συζήτηση	1,366
Πρακτική Άσκηση	1,5
Ομάδες Εργασίας	1,588
Καταγισμός Ιδεών	1,611
Μελέτη Περίπτωσης	1,666
Χιονοστιβάδα	1,688
Επίδειξη	1,688
Παιχνίδι Ρόλων	1,733
Επίλυση Προβλήματος	1,744
Εκπαιδευτική Επίσκεψη	1,788
Προσομοίωση	1,844

Παρατηρείται δηλαδή ότι σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευομένων, δίνεται προτεραιότητα σε τεχνικές όπως οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση και η πρακτική άσκηση, οι οποίες απαιτούν πρότερες γνώσεις αλλά παράλληλα και αυξημένη πρωτοβουλία εκ μέρους των εκπαιδευόμενων. Τέτοιες τεχνικές μπορούν να εμπλουτίσουν πολύ τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευόμενων, ωστόσο θεωρούνται αρκετά απαιτητικές.

Ως προς τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο εφαρμόζεται η εκάστοτε τεχνική, όταν χρησιμοποιείται, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά υπό τη μορφή του μέσου όρου των απαντήσεων, οι οποίες δόθηκαν σε κλίμακες που αφορούσαν στη συχνότητα χρήσεως της εκάστοτε ενεργητικής τεχνικής. Συγκεκριμένα, από τις αναλύσεις προέκυψε ότι χρησιμοποιούνται συχνότερα, με φθίνουσα σειρά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.3.2, οι εξής τεχνικές: η συζήτηση (M= 3,833), οι ερωτήσεις-απαντήσεις (M=3,533), η πρακτική άσκηση (M=3,155), η επίλυση προβλήματος (M=2,966), η επίδειξη (M=2,937), οι ομάδες εργασίας (M=2,877), ο καταγισμός ιδεών (M=2,708), η μελέτη περίπτωσης (M=2,666), η χιονοστιβάδα (M=2,444), το παιχνίδι ρόλων (M=2,344), η εκπαιδευτική επίσκεψη (M=2,233) και τέλος η προσομοίωση (M=2,215).

Πίνακας 4.3.2 Βαθμός Εφαρμογής Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών.

Ενεργητική-Συμμετοχική Τεχνική	M (Καθόλου=1, Σπάνια=2, Συχνά=3, Πολύ Συχνά=4 & Σχεδόν Πάντα=5)
Συζήτηση	3,833
Ερωτήσεις-Απαντήσεις	3,533
Πρακτική Άσκηση	3,155
Επίλυση Προβλήματος	2,966
Επίδειξη	2,937
Ομάδες Εργασίας	2,877
Καταγισμός Ιδεών	2,708
Μελέτη Περίπτωσης	2,666
Χιονοστιβάδα	2,444
Παιχνίδι Ρόλων	2,344
Εκπαιδευτική Επίσκεψη	2,233
Προσομοίωση	2,215

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι πιο συχνά χρησιμοποιούνται ως ενεργητικές τεχνικές οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση και η πρακτική άσκηση, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες τεχνικές ενεργητικής συμμετοχής έχουν απαιτήσεις σε επίπεδο πρότερων γνώσεων. Γενικότερα, οι παραπάνω τεχνικές λήφθηκαν υπόψη με βάση το θεωρητικό πλαίσιο (Γούλας, 2008· Δημουλάς και συν., 1995· Χατζηθεοχάρους, 2010· Φύλλιπς, 2012· Somers & Holt, 1993· Keegan, 2001).

4.4 Παράγοντες Διευκόλυνσης Εμπλοκής σε Ενεργητικές-Συμμετοχικές Τεχνικές

Όπως και στις προηγούμενες μεταβλητές, έτσι και στην περίπτωση των παραγόντων διευκόλυνσης των συμμετοχικών τεχνικών, παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, με σειρά φθίνουσα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.4.1, οι παράγοντες αξιολογούνται με την ακόλουθη σειρά (Covill, 2011· Felder et al., 1999· Oakley et al., 2004): η κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή (M=4,31), οι γνώσεις του εκπαιδευτή (M=4,28), η καλή διάθεση του εκπαιδευτή (M=4,26), η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους (M=4,11), η εμπειρία του εκπαιδευτή (M=4,06), το φιλικό κλίμα της ομάδας (M=3,96), η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τις ενεργητικές τεχνικές (M=3,66).

Πίνακας 4.4.1 Παράγοντες Διευκόλυνσης Εμπλοκής σε Ενεργητικές Τεχνικές.

Παράγοντας Διευκόλυνσης	M (Καθόλου=1, Λίγο=2, Αρκετά=3, Πολύ=4 & Πάρα Πολύ=5)
Κατάλληλη Καθοδήγηση από τον Εκπαιδευτή	4,31
Γνώσεις του Εκπαιδευτή	4,28
Καλή Διάθεση του Εκπαιδευτή	4,26
Καλή Συνεργασία με τους Εκπαιδευόμενους	4,11
Εμπειρία του Εκπαιδευτή	4,06
Φιλικό Κλίμα της Ομάδας	3,96
Εξοικείωση των Εκπαιδευόμενων με τις Ενεργητικές Τεχνικές	3,66

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η χαρισματικότητα του εκπαιδευτή για τους εκπαιδευόμενους αλλά και οι γνώσεις και η καλή διάθεση που διαθέτει συμβάλλουν σημαντικά στην ευεργετική και εποικοδομητική εξέλιξη της βιωματικής εκπαιδευτικής. Ύστερα τοποθετούν οι ερωτώμενοι την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή εκπαιδευόμενων και τέλος χαρακτηριστικά κατεξοχήν των εκπαιδευόμενων όπως το φιλικό κλίμα ή η πρότερη εξοικείωσή τους με ενεργητικές τεχνικές μάθησης.

4.5 Ανασταλτικοί Παράγοντες και Δυσκολίες

Ως προς τους παράγοντες παρακώλυσης των ενεργητικών τεχνικών, παρουσιάζονται συνοπτικά οι εκάστοτε αρνητικοί παράγοντες, υπό τη μορφή μέσων όρων, κατά σειρά φθίνουσα. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.5.1, ως πλέον ισχυρούς παράγοντες δυσκολίας οι εκπαιδευόμενοι ορίζουν τους εξής (Covill, 2011· Felder et al., 1999· Oakley et al., 2004): το κακό κλίμα στην ομάδα (M=4,38), την απουσία καθοδήγησης από τον εκπαιδευτή (M=4,26), την κακή συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευόμενους (M=4,21), την απειρία του εκπαιδευτή (M=3,97), το γνωστικό αντικείμενο (M=3,40), την προσκόλληση σε παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας (M=3,22), τις μέχρι τώρα εκπαιδευτικές εμπειρίες (M=3,21), και την προτίμηση του εκπαιδευόμενου σε παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας (M=2,73).

Πίνακας 4.5.1 Ανασταλτικοί Παράγοντες Εμπλοκής σε Ενεργητικές Τεχνικές.

Ανασταλτικός Παράγοντας	M (Καθόλου=1, Λίγο=2, Αρκετά=3, Πολύ=4 & Πάρα Πολύ=5)
Κακό Κλίμα στην Ομάδα	4,38
Απουσία Καθοδήγησης από τον Εκπαιδευτή	4,26
Κακή Συνεργασία με Άλλους Εκπαιδευόμενους	4,21
Απειρία του Εκπαιδευτή	3,97
Γνωστικό Αντικείμενο	3,40
Προσκόλληση σε Παραδοσιακές Τεχνικές Διδασκαλίας	3,22
Μέχρι Τώρα Εκπαιδευτικές Εμπειρίες	3,21
Προτίμηση του Εκπαιδευόμενου σε Παραδοσιακές Τεχνικές Διδασκαλίας	2,73

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι είναι βασικό ο ίδιος ο εκπαιδευτής να στηρίζει τη διαδικασία βιωματικής μάθησης μέσα από τη δική του ενεργό συμμετοχή και ευαισθησία στις ανάγκες της ομάδας, διαφορετικά είναι αδύνατον να λειτουργήσει σωστά η βιωματική μάθηση. Το κακό κλίμα στην τάξη, οι ανεπάρκειες του εκπαιδευτή είναι κατά προτεραιότητα υπεύθυνες για τις δυσκολίες στη βιωματική εκπαίδευση και ύστερα ακολουθούν τυχόν κωλύματα των εκπαιδευόμενων όπως η προσκόλλησή τους σε παλαιές τεχνικές εκπαίδευσης.

4.6 Αποτελεσματικότητα Ενεργητικών Τεχνικών σε Γνωστικό και Ψυχοκοινωνικό Επίπεδο

Το τελευταίο ερώτημα του ερωτηματολογίου αφορά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών σε δύο επίπεδα, σε γνωστικό και σε ψυχοκοινωνικό. Ειδικότερα, παρατίθενται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ερωτώμενων σε σειρά φθίνουσα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.6.1. Παρατηρείται ότι οι παράγοντες ακολουθούν την κάτωθι σειρά: απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (M=4,31), εκπαίδευση δια της πράξης (M=4,25), συνεργασία σε ομαδικό επίπεδο (M=4,18), απόκτηση κριτικής και δημιουργικής σκέψης (M=4,17), απόκτηση αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης (M=4,17), εμπλουτισμός προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας (M=4,16), δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (M=4,15), και απόκτηση νέων γνώσεων (M=4,12).

Οι βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές χάρη στη συμμετοχική τους φύση, είναι πολύ εύλογο να προάγουν την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας, στην οποία καθένας προσθέτει τα δικά του στοιχεία στη συνολική δυναμική της ομάδας, αποκτά γνώση πρακτικών εφαρμογών όσων μαθαίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, νιώθει πιο σίγουρος για τον εαυτό του και ανανεώνει και εμπεδώνει καλύτερα την ήδη υπάρχουσα γνώση και δεξιοσύνη σε ποικίλους τομείς (Νουαγιέ και συν., 1999· Ρότζερς, 1999).

Πίνακας 4.6.1 Αποτελεσματικότητα Ενεργητικών Τεχνικών σε Γνωστικό και Ψυχοκοινωνικό Επίπεδο.

Παράγοντας	M (Καθόλου=1, Ελάχιστα=2, Μέτρια=3, Πολύ=4 & Πάρα Πολύ=5)
Απόκτηση Νέων Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων	4,31
Εκπαίδευση δια της Πράξης	4,25
Συνεργασία σε Ομαδικό Επίπεδο	4,18
Απόκτηση Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης	4,17
Απόκτηση Αυτοπεποίθησης και Εμπιστοσύνης	4,17
Εμπλουτισμός Προϋπάρχουσας Γνώσης και Εμπειρίας	4,16
Δημιουργία Διαπροσωπικών Σχέσεων	4,15
Απόκτηση Νέων Γνώσεων	4,12

4.7 Συσχετίσεις ως προς το Φύλο, την Ηλικία, το Μορφωτικό Επίπεδο, το Εργασιακό Καθεστώς και την Υπηκοότητα

4.7.1 Φύλο

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και σε τι βαθμό εκτιμούν ότι εφαρμόζεται η τεχνική της συζήτησης στα μαθήματα ειδικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια μέτρια συσχέτιση οι άντρες τείνουν να εκτιμούν ότι χρησιμοποιείται περισσότερο η συγκεκριμένη τεχνική, με $r(88) = -.307$ και $p = .003$.

Αυτό σημαίνει ότι το φύλο παίζει ρόλο στην αντίληψη του αν χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη τεχνική περισσότερο. Πιθανόν οι άνδρες στο δείγμα να έχουν περισσότερη εκτίμηση για τη συγκεκριμένη τεχνική, η οποία έχει υψηλές απαιτήσεις από τους εκπαιδευόμενους, καθώς χρειάζεται πρότερες γνώσεις (Courau, 2000).

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και πόσο θεωρούν ότι τους βοηθά η

χρήση των ενεργητικών τεχνικών στον εμπλουτισμό της προϋπάρχουσας γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι θετικά, με $r(88) = ,213$ και $p = .044$.

Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια ήπια συσχέτιση που δείχνει ότι υπάρχει μια ήπια τάση οι γυναίκες να εστιάζουν στη θετική επίδραση των συμμετοχικών, ενεργητικών τεχνικών στον εμπλουτισμό της έως τώρα γνώσης, κάτι το οποίο ίσως να δείχνει μια τάση διαφορετικής αντιμετώπισης και αντίληψης στο δείγμα περί των διαφορών θετικών επιπτώσεων της βιωματικής μάθησης.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και σε τι βαθμό εκτιμούν ότι εφαρμόζεται η τεχνική της συζήτησης στα μαθήματα ειδικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις στη φυσική με το κλίμα στην τάξη σχετίζονται μετρίως θετικά, με $r(88) = ,211$ και $p = .046$.

Αυτό σημαίνει ότι σε έναν ήπιο βαθμό, το να είναι ένα άτομο γυναίκα τείνει να συσχετίζεται με μεγαλύτερη πιθανότητα να εκτιμά ότι εφαρμόζεται η τεχνική της συζήτησης στα μαθήματα. Η συζήτηση, ως τεχνική, είναι μεν ιδιαιτέρως ευεργετική και προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά παράλληλα απαιτεί και προϋπάρχουσα γνώση.

Πίνακας 4.7.1 Συσχετίσεις με το Φύλο.

		Βαθμός εφαρμογής για τεχνική της συζήτησης	Εμπλουτισμός προϋπάρχουσας γνώσης	Τεχνική της συζήτησης
Φύλο	Συσχέτιση Pearson			,211
	Sig.			.046
	N	90	90	90

4.7.2 Ηλικία

Ως προς την ηλικία έχουν βρεθεί στο δείγμα ποικίλες συσχετίσεις. Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και του εκπαιδευτικού επιπέδου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις στη φυσική με το κλίμα στην τάξη σχετίζονται μετρίως θετικά, με $r(88) = ,336$ και $p = .000$.

Φαίνεται ότι σε σχέση με την εκπαίδευση, όσο ανεβαίνει η ηλικία τείνει να ανεβαίνει και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και της εργασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εργασία τείνει να συσχετίζεται μετρίως θετικά με το να έχει εργασία, με $r(88) = ,336$ και $p = .000$. Σε αυτό παίζει ρόλο και η κωδικοποίηση που έγινε στο αρχείο δεδομένων.

Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο πιο πιθανό είναι κάποιος από τους 90 ερωτώμενους του δείγματος να εργάζεται.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και του βαθμού στον οποίο θεωρούν ότι εφαρμόζεται, όταν εφαρμόζεται, η τεχνική των ερωτήσεων απαντήσεων στα μαθήματα της ειδικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία συσχετίζεται ηπίως θετικά με την εκτίμηση ότι χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη τεχνική, με $r(88) = ,240$, $p = .023$.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει ήπια θετική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και βαθμού εφαρμογής της τεχνικής ερωτήσεων-απαντήσεων. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία περισσότερο τείνουν να θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι ότι χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη τεχνική.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και του βαθμού στον οποίο θεωρούν ότι εφαρμόζεται, όταν εφαρμόζεται, η τεχνική των ομάδων εργασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία συσχετίζεται ηπίως θετικά με την εκτίμηση ότι χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη τεχνική, με $r(88) = ,210$, $p = .047$.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όταν αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, τείνει να αυξάνεται ανάλογα και η τάση να θεωρούν ότι εφαρμόζεται η τεχνική των ομάδων εργασίας στη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητας.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και του βαθμού στον οποίο θεωρούν ότι εφαρμόζεται, όταν εφαρμόζεται, η τεχνική της μελέτης περίπτωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία συσχετίζεται ηπίως θετικά με την εκτίμηση ότι χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη τεχνική, με $r(88)=,220$, $p=.037$.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όταν αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, τείνει να αυξάνεται ανάλογα και η τάση να θεωρούν ότι εφαρμόζεται η τεχνική της μελέτης περίπτωσης στη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητας.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και του βαθμού στον οποίο θεωρούν ότι εφαρμόζεται, όταν εφαρμόζεται, η τεχνική της λύσης προβλήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία συσχετίζεται ηπίως θετικά με την εκτίμηση ότι χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη τεχνική, με $r(88)=,233$, $p=.027$.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όταν αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, τείνει να αυξάνεται ανάλογα και η τάση να θεωρούν ότι εφαρμόζεται η συγκεκριμένη τεχνική στη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητας.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και του βαθμού στον οποίο θεωρούν ότι εφαρμόζεται, όταν εφαρμόζεται, η τεχνική της πρακτικής άσκησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία συσχετίζεται ηπίως θετικά με την εκτίμηση ότι χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη τεχνική, με $r(88)=,229$, $p=.030$.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όταν αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, τείνει να αυξάνεται ανάλογα και η τάση να θεωρούν ότι εφαρμόζεται η συγκεκριμένη τεχνική στη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητας.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και του βαθμού στον οποίο θεωρούν ότι εφαρμόζεται, όταν εφαρμόζεται, η τεχνική της εκπαιδευτικής επίσκεψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία συσχετίζεται ηπίως θετικά με την εκτίμηση ότι χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη τεχνική, με $r(88)=,229$, $p=.030$.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όταν αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, τείνει να αυξάνεται ανάλογα και η τάση να θεωρούν ότι εφαρμόζεται η συγκεκριμένη τεχνική στη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητας.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και του βαθμού στον οποίο θεωρούν ότι οι βιωματικές τεχνικές διευκολύνονται από την εξοικείωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία συσχετίζεται ηπίως αρνητικά με την εκτίμηση ότι χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη τεχνική, με $r(88) = -.271, p = .010$.

Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν ως εξής: όσο αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, τόσο μειώνεται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι οι βιωματικές τεχνικές, οι οποίες έχουν έρθει στο προσκήνιο σχετικά πρόσφατα στην εκπαίδευση ενηλίκων, διευκολύνονται από την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων. Αφού, όταν είναι πιο μεγάλης ηλικίας είναι πιθανότερο να μην τις έχουν γνωρίσει παλαιότερα.

Πίνακας 4.7.2 Συσχετίσεις με την Ηλικία.

		Εκπαίδευση	Εργασία	Βαθμός ερωτήσεων-απαντήσεων	Βαθμός ομάδων εργασίας	Βαθμός μελέτης περίπτωσης	Βαθμός λύσης προβλήματος	Βαθμός πρακτικής άσκησης	Βαθμός εκπαιδευτικής επίσκεψης	Διευκόλυνση λόγω εξοικείωσης
Ηλικία	Συσχέτιση Pearson	,366	-,301	,240	,210	,220	-,233	,229	,258	,271
	Sig.	,000	,004	,023	,047	,037	,027	,030	,014	,010
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90

4.7.3 Μορφωτικό Επίπεδο

Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν βρεθεί επίσης ποικίλες συσχετίσεις για μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και του αν θεωρούν ότι χρησιμοποιείται η τεχνική των ομάδων εργασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο συσχετίζεται ηπίως αρνητικά με τις ομάδες εργασίας, με $r(88) = -.246, p = .019$.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο ανεβαίνει το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο παραπάνω θεωρείται ότι χρησιμοποιείται η τεχνική των ομάδων, βάσει της

προηγούμενης κωδικοποίησης. Συνεπώς, οι πιο μορφωμένοι στο δείγμα τείνουν να προσέχουν περισσότερο τη συγκεκριμένη τεχνική.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και του αν θεωρούν ότι χρησιμοποιείται η τεχνική της μελέτης περίπτωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ηπίως αρνητική συσχέτιση του παράγοντα εκπαίδευση με τη θεωρούμενη χρήση της τεχνικής με $r(88) = -.295, p = .005$.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο ανεβαίνει το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο παραπάνω θεωρείται ότι χρησιμοποιείται η τεχνική της μελέτης περίπτωσης, βάσει της προηγούμενης κωδικοποίησης. Συνεπώς, οι πιο μορφωμένοι στο δείγμα τείνουν να προσέχουν περισσότερο τη συγκεκριμένη τεχνική.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και του αν θεωρούν ότι χρησιμοποιείται η τεχνική της εκπαιδευτικής επίσκεψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ηπίως αρνητική συσχέτιση του παράγοντα εκπαίδευση με τη θεωρούμενη χρήση της τεχνικής με $r(88) = -.213, p = .044$.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο ανεβαίνει το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο παραπάνω θεωρείται ότι χρησιμοποιείται η τεχνική της εκπαιδευτικής επίσκεψης, βάσει της προηγούμενης κωδικοποίησης. Συνεπώς, οι πιο μορφωμένοι στο δείγμα τείνουν να προσέχουν περισσότερο τη συγκεκριμένη τεχνική.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και σε τι βαθμό εφαρμόζεται η τεχνική των ομάδων εργασίας. Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και σε τι βαθμό εφαρμόζεται η τεχνική των ομάδων εργασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ηπίως θετική συσχέτιση με το βαθμό που θεωρείται ότι χρησιμοποιείται τεχνική, με $r(88) = .273, p = .009$.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο αυξάνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο παραπάνω θεωρείται ότι εφαρμόζεται η τεχνική των ομάδων εργασίας. Συνεπώς, οι πιο μορφωμένοι στο δείγμα τείνουν να προσέχουν περισσότερο τη συγκεκριμένη τεχνική.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και σε τι βαθμό εφαρμόζεται η τεχνική της εκπαιδευτικής επίσκεψης. Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του

Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και σε τι βαθμό εφαρμόζεται η τεχνική της εκπαιδευτικής επίσκεψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ηπιώς θετική συσχέτιση με το βαθμό που θεωρείται ότι χρησιμοποιείται τεχνική, με $r(88) = ,365$, $p = ,000$.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο αυξάνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο παραπάνω θεωρείται ότι εφαρμόζεται η τεχνική της εκπαιδευτικής επίσκεψης. Συνεπώς, οι πιο μορφωμένοι στο δείγμα τείνουν να προσέχουν περισσότερο τη συγκεκριμένη τεχνική.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και στον παράγοντα δυσκολίας της προσκόλλησης σε παραδοσιακές τεχνικές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο συσχετίζεται ηπιώς θετικά με τη δυσκολία προσκόλλησης σε παραδοσιακές τεχνικές, με $r(88) = ,208$, $p = ,049$.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο αυξάνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο παραπάνω θεωρείται ότι αποτελεί παράγοντα δυσκολίας η προσκόλληση σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας.

Πίνακας 4.7.3 Συσχετίσεις με την Εκπαίδευση.

		Τεχνική των ομάδων εργασίας	Τεχνική της μελέτης περίπτωσης	Τεχνική της εκπαιδευτικής επίσκεψης	Σε τι βαθμό εφαρμόζεται η τεχνική των ομάδων εργασίας	Σε τι βαθμό εφαρμόζεται η τεχνική της εκπαιδευτικής επίσκεψης	Δυσκολία της προσκόλλησης σε παραδοσιακές τεχνικές
Εκπαίδευση	Συσχέτιση Pearson	-,246	-,295	-,213,	,273,	,365	,208 ,
	Sig.	,019	,005	,044	,009	,000	,049
	N	90	90	90	90	90	90

4.7.4 Εργασία

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εργασίας και της εκτίμησης σχετικά με το βαθμό που χρησιμοποιείται η εκπαιδευτική επίσκεψη ως βιωματική τεχνική. Τα αποτελέσματα

έδειξαν ότι η εργασία συσχετίζεται ηπίως αρνητικά με την εκτίμηση περί χρήσης της συγκεκριμένης τεχνικής, με $r(88) = -.273$, $p = .009$.

Τα αποτελέσματα, βάσει της πρότερης κωδικοποίησης, δείχνουν ότι υπάρχει τάση οι εργαζόμενοι να θεωρούν ότι χρησιμοποιείται περισσότερο η εκπαιδευτική επίσκεψη ως βιωματική τεχνική.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εργασίας και του πόσο εκτιμάται ότι βοηθούν οι βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην απόκτηση καινούριας γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εργασία συσχετίζεται ηπίως θετικά με τον συγκεκριμένο τομέα, με $r(88) = .248$, $p = .019$.

Τα αποτελέσματα, βάσει της πρότερης κωδικοποίησης, δείχνουν ότι υπάρχει τάση οι εργαζόμενοι να θεωρούν ότι μέσω των βιωματικών τεχνικών αποκτούν περισσότερες νέες γνώσεις σε σχέση με τους μη εργαζόμενους.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εργασίας και του πόσο εκτιμάται ότι βοηθούν οι βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές στον εμπλουτισμό της προϋπάρχουσας γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εργασία συσχετίζεται ηπίως θετικά με τον συγκεκριμένο τομέα, με $r(88) = .234$, $p = .026$.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει μια συσχέτιση ανάμεσα στο να είναι κάποιος εργαζόμενος και αν πιστεύει ότι οι βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές συμβάλλουν στην προϋπάρχουσα γνώση του.

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της εργασίας και του πόσο εκτιμάται ότι βοηθούν οι βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εργασία συσχετίζεται ηπίως θετικά με τον συγκεκριμένο τομέα, με $r(88) = .223$, $p = .035$.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει μια συσχέτιση ανάμεσα στο να είναι κάποιος εργαζόμενος και στο να εκτιμά ότι οι βιωματικές τεχνικές ενισχύουν τη κριτική του σκέψη.

Πίνακας 4.7.4 Συσχετίσεις με την Εργασία.

		Βαθμός χρήσης βιωματικής επίσκεψης	Βοήθεια στην απόκτηση καινούριων γνώσεων	Εμπλουτισμός προϋπάρχουσας γνώσης	Κριτική σκέψη
Εργασία	Συσχέτιση Pearson	-,273	,248	,234	223,
	Sig.	,009	,019	,026	,035
	N	90	90	90	90

4.7.5 Υψηλότητα

Εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με r του Pearson, ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της υψηλότητας και της εκτίμησης της του σε τι βαθμό χρησιμοποιείται το παιχνίδι ρόλων ως βιωματική τεχνική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ήπια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην υψηλότητα και πόσο συχνά θεωρείται ότι χρησιμοποιείται το παιχνίδι ρόλων, με $r(88) = ,239$, $p = ,026$.

Πίνακας 4.7.5 Συσχετίσεις με την Υψηλότητα.

	Βαθμός εφαρμογής παιχνιδιού ρόλων	
Υψηλότητα	Συσχέτιση Pearson	,239
	Sig.	,026
	N	90

Το αποτέλεσμα δείχνει ότι υπάρχει μια σαφής ήπια συσχέτιση ανάμεσα στο να είναι κάποιος αλλοδαπός – βάσει της κωδικοποίησής μας – και στο να θεωρεί ότι χρησιμοποιείται το παιχνίδι ρόλων, κάτι που βεβαιώνει ότι οι βιωματικές συσφίγγουν τις σχέσεις στις ομάδες, ιδίως όσες διαθέτουν μέλη από διαφορετικές κουλτούρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο 5^ο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και διάφορες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα πάνω στη χρήση συμμετοχικών και ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

5.1 Συμπεράσματα Έρευνας

Μέσα από την παρουσίαση των βασικών δεικτών του ερωτηματολογίου και σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση των ποσοστών των απαντήσεων των συμμετεχόντων και με τη χρήση της συσχέτισης ως βασικό εργαλείο για να φανερώσει τις τάσεις στον τρόπο που απαντούν οι ερωτώμενοι εκπαιδευόμενοι σχετικά με τις βιωματικές τεχνικές, μπορούν να διατυπωθούν πλέον με εύλωτο και συνοπτικό τρόπο τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές και σε ποιο βαθμό στο πλαίσιο διδασκαλίας των μαθημάτων ειδικότητας;» διαπιστώθηκε ότι οι πλέον χρησιμοποιούμενες τεχνικές είναι οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση, η πρακτική άσκηση, η επίλυση προβλήματος, η επίδειξη, οι ομάδες εργασίας, ο καταγιγισμός ιδεών, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, η εκπαιδευτική επίσκεψη και η προσομοίωση (Γούλας, 2008· Δημουλάς και συν., 1995· Φίλλιπς, 2012· Somers & Holt, 1993· Keegan, 2001), από τις οποίες αυτές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά (δηλαδή ο βαθμός που χρησιμοποιούνται) κατά φθίνουσα σειρά είναι η συζήτηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και η πρακτική άσκηση. Τέτοια αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές που γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές από τους εκπαιδευόμενους είναι εκείνες που συνδέονται με υψηλή εμπλοκή, ομαδικότητα και ανάγκη για προϋπάρχουσα γνώση. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τις έρευνες των Lee (2000), Lujan et al. (2006), McCarthy et al. (2000) και Χατζηθεοχάρους (2010), καθώς και με τις θεωρίες του Καραλή (2003) και του Κόκκου και συν. (1998), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι παραπάνω συμμετοχικές τεχνικές χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Πόσο αποτελεσματική θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι/-ες τη χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε γνωστικό, αλλά και ψυχοκοινωνικό επίπεδο;» βρέθηκε ότι του βοηθούν κυρίως στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στην εκπαίδευση δια της πράξης, στη συνεργασία σε ομαδικό επίπεδο, στην απόκτηση κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με θεωρίες, όπως του Καραλή (2003) και του Κόκκου και συν. (1998), καθώς και με ευρήματα άλλων ερευνών, όπως των Miller και Croccia (1997), και Abdi-Rizak (2008), στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι συμμετοχικές τεχνικές αυξάνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων και έχουν θετικά αποτελέσματα πάνω τους. Από την άλλη πλευρά έρχεται σε αντίθεση με το συμπέρασμα της έρευνας της Hundley (2007), στην οποία βρέθηκε ότι οι συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης δεν έχουν καμία επίδραση στους εκπαιδευόμενους.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν την εμπλοκή τους σε ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές;» διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που προάγουν την εμπλοκή σε συμμετοχικές τεχνικές είναι η κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή, οι γνώσεις του εκπαιδευτή, η καλή διάθεση του εκπαιδευτή, η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους καθώς και η εμπειρία του εκπαιδευτή. Αυτό δείχνει ότι από τον εκπαιδευτή εξαρτάται κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι θα εμπλακούν στις ενεργητικές εκπαιδευτικές που θα χρησιμοποιήσει, ώστε να αποκομίσουν τα μέγιστα από το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί συνδυαστικά με τις έρευνες των Covill (2011), Felder et al. (1999) και Oakley et al. (2004), οι οποίοι διαπίστωσαν αντίστοιχους παράγοντες διευκόλυνσης σε σχέση με την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε ενεργητικές-συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Επίσης, συμφωνεί και με την έρευνα του Καραλή (2021), απλώς παρουσιάζονται με διαφορετικά ποσοστά από αυτά στην έρευνα του Καραλή (2021), διότι το δείγμα που απάντησε στην έρευνά του ήταν μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό.

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες ή οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι/-ες στην εμπλοκή τους σε ενεργητικές-συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά την διδασκαλία των μαθημάτων ειδικότητας;» διαπιστώθηκε ότι οι πιο έντονες δυσκολίες για την εφαρμογή των συγκεκριμένων τεχνικών φαίνεται να σχετίζονται με το κακό κλίμα

στην ομάδα, την απουσία καθοδήγησης από τον εκπαιδευτή, την κακή συνεργασία με άλλους εκπαιδευόμενους, την απειρία του εκπαιδευτή καθώς και με το γνωστικό αντικείμενο. Οπότε τονίζεται η ανάγκη ο ίδιος ο εκπαιδευτής να επιδεικνύει ευαισθησία στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της ομάδας των εκπαιδευόμενων, ώστε να αντιμετωπισθούν οι παραπάνω δυσκολίες. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί συνδυαστικά με τις έρευνες των Covill (2011), Felder et al. (1999) και Oakley et al. (2004), οι οποίοι διαπίστωσαν αντίστοιχους ανασταλτικούς παράγοντες σχετικά με την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στις ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης. Επίσης, συμφωνεί και με την έρευνα του Καραλή (2021), απλώς παρουσιάζονται με διαφορετικά ποσοστά από αυτά στην έρευνα του Καραλή (2021), διότι το δείγμα που απάντησε στην έρευνά του ήταν μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό.

Ακόμη, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι διεξήχθησαν συσχετίσεις, οι οποίες να επιτρέπουν τη θέαση τυχόν συσχετίσεων με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, η εργασία και η υπηκοότητα. Συνοπτικά, οι συσχετίσεις σε σχέση με το φύλο έδειξαν ότι οι γυναίκες παρουσίαζαν μια τάση, χωρίς να μπορεί να γίνει αιτιακή απόδοση, να εκτιμούν ότι μια σειρά τεχνικών λάμβαναν περισσότερο χώρα. Η ηλικία, επίσης, όσο ανέβαινε έτεινε να συσχετίζεται θετικά με την εκτίμηση του βαθμού χρήσης τεχνικών, όπως οι ομάδες εργασίας, καθώς και με την πεποίθηση ότι η εξοικείωση με ενεργητικές τεχνικές μάθησης συμβάλει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Όσο για την εκπαίδευση, όσο αυξανόταν το εκπαιδευτικό επίπεδο παρατηρούνταν παρόμοια μοτίβα με την περίπτωση της ηλικίας, ενώ παράλληλα φάνηκε το αυξημένο μορφωτικό επίπεδο να συσχετίζεται με την πεποίθηση ότι η προσκόλληση σε παραδοσιακές τεχνικές δυσκολεύει τη βιωματική μάθηση. Οι εργαζόμενοι έτειναν να εκτιμούν περισσότερο τη θετική συνεισφορά της βιωματικής μάθησης σε τομείς, όπως η απόκτηση καινούριας γνώσης, ο εμπλουτισμός παλαιότερων γνώσεων καθώς και η κριτική σκέψη, ενώ το να είναι κάποιος στο δείγμα αλλοδαπός συσχετιζόταν με την εκτίμηση ότι χρησιμοποιείται περισσότερο το παιχνίδι ρόλων.

Όλα τα ανωτέρω, αντανακλούν τις ιδιαίτερες πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων από ΔΙΕΚ της Περιφέρειας Ηπείρου και η γνώση αυτών των πεποιθήσεων επιτρέπει τη μελλοντική διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να βασίζονται στις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

5.2 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνες για το Μέλλον

Μία πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων σχετικά με τη χρήση ενεργητικών και συμμετοχικών τεχνικών εκπαίδευσης είτε σε Ιδιωτικά, είτε σε Δημόσια ΙΕΚ, στη διαδικτυακή διδασκαλία την περίοδο του κορονοϊού. Ακόμη, θα μπορούσε να διερευνηθεί το παραπάνω θέμα, δηλαδή ποιες είναι οι απόψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων ως προς τη χρήση της βιωματικής μάθησης στα πανεπιστήμια, είτε σε προπτυχιακό επίπεδο, είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Επίσης θα μπορούσε να διερευνηθεί και η άποψη των ανήλικων εκπαιδευομένων ως προς τη χρήση τεχνικών ενεργητικής ή συμμετοχικής διδασκαλίας σε γυμνάσια και λύκεια, καθώς και πώς αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τους καθηγητές. Φυσικά, η παραπάνω έρευνα απαιτεί και την άδεια των γονέων για τη διερεύνηση των απόψεων των ανήλικων εκπαιδευομένων. Ακόμη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα σχετικά με την άποψη των ανήλικων εκπαιδευομένων Γυμνασίου και Λυκείου για τη χρήση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας την εποχή του κορονοϊού, δηλαδή μέσα από τη χρήση της τηλεεκπαίδευσης. Παρόμοιο θέμα προτείνεται να διερευνηθεί και σχετικά με τις απόψεις των ενήλικων φοιτητών ως προς τη χρήση βιωματικών μεθόδων εκπαίδευσης την εποχή του κορονοϊού, όπου τα μαθήματα των πανεπιστημίων πραγματοποιούνται με τηλεεκπαίδευση.

Επίσης, μία ακόμη μελλοντική έρευνα προς διεξαγωγή στο συγκεκριμένο πεδίο είναι και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών Ιδιωτικών ή Δημόσιων ΙΕΚ ως προς τη χρήση ενεργητικών τεχνικών μάθησης την περίοδο του COVID-19. Ακόμη, θα μπορούσε να διεξαχθεί και έρευνα σχετικά με τις απόψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση τεχνικών βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία την εποχή του κορονοϊού, αλλά και γενικότερα στη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Τέλος, μπορεί να γίνει και διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στα πανεπιστήμια, είτε την εποχή του κορονοϊού, είτε και κατά την πραγματοποίηση διδασκαλίας μέσα στις πανεπιστημιακές αίθουσες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abdi-Rizak, M. (2008). Effects of active learning variants on student performance and learning perceptions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14.
- Allen, B., Crosky, A., McAlpine, I., Hoffman, M., & Munroe, P. (2006). A blended approach to collaborative learning: Can it make large group teaching more student-centred? *23rd ASCILITE Conference*. Sydney.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C. C., Καρράς, Κ., & Αναστασιάδης, Π. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Σύγχρονες Τάσεις και Ζητήματα*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to multicultural education* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHEERIC Higher Education Report.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical Model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Bridges, G. S., & Desmond, S. (2000). *Teaching and learning in large classes*. Washington, D.C.: American Sociological Association.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, F. A. (2008). Collaborative learning in the EAP classroom: Students' perceptions. *English for Specific Purposes, Online Journal for Teachers Issue*. 17(1), 7.
- Βρυσιώνη, Π. (2001). *Διεθνής Συγκριτική Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης: Η αναγκαία οντοπία; Ανακοίνωση στο Ι' Διεθνές Συνέδριο: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. (2019, 02 1). *Προγράμματα Κ.Δ.Β.Μ.* Ανάκτηση Δεκέμβριος 20, 2020, από gsae.edu.gr: <http://www.gsae.edu.gr/el/epaggelmatiki->

katartisi/i-e-k-institoyta-epaggelmatikis-katartisis/se-ti-diaferei-to-iek-apo-ti-defterovathmia-texniki-epaggelmatiki-ekpaidefsi/278-programmata-kdvn.

- Γούλας, Χ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων και βασικές διδακτικές τεχνικές*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. (Ε. Μουτσόπουλος, & Ε. Μουτσοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Covill, A. (2011). College students perceptions of the traditional method. *College Student Journal*, 45(1), 92-101.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Curtis, K. (1997). David Kolb, The Theory of Experiential Learning and ESL. *TheInternetTESLJournal*, 3 (9), 1-2.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ενέλικτης Ζώνης. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (Τόμ. 6, σσ. 145-159).
- Δημουλάς, Κ., Σιδηρά, Β., & Γαλατά, Β. (1995). *Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- ΔΙΕΚ Μυτιλήνης. (2010). *Οδηγός Εκπαιδευτών*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 4, 2020, από <http://iek-mytil.les.sch.gr/odigos-gia-ekpedeftes/>.
- ΕΟΠΠΕΠ. (2020). *Θέλω να πάω σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 28, 2020, από ΕΟΠΠΕΠ: https://www.eoppep.gr/teens/index.php/spoudes_meta_to_lykeio/27-institute_epaggelm_katart.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1999). How to improve teaching quality. *Quality Management Journal*, 6(2), 9-21.
- Felder, R., Woods, D., Stice, J., & Rugarcia, A. (2000). The future of engineering education: II. Teaching methods that work. *Chemical Engineering Education*, 34(1), 26-39.
- Freire, P. (1977). *Ηαγωγήτουκαταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Ζακ, Ν. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. (Α. Κόκκος, Επιμ., & Ν. Φίλλιπς, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hiemstra, R. (1991). Aspects of Effective Learning Environments. *New Directions for Adult & Continuing Education*(50), 5-12.

- Hundley, A. S. (2007). *A comparative study of traditional lecture methods and interactive lecture methods in introductory geology courses for non-science majors at the college level*. Columbus: The Ohio State University.
- Ingleton, C., Doube, L., Rogers, T., & Noble, A. (2000). *Leap into... collaborative learning*. Adelaide: University of Adelaide.
- Ιωάννου, Ν., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Ανακοίνωση στο 10ο Παγκόπριο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας*. Λευκωσία.
- Jackson, L., & Caffarella, R. S. (1994). *Experiential learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1999). *Adult & Continuing Education: Theory & Practice*. Routledge.
- Κανάκης, Ι. (1990). *Η σωκρατική μέθοδος διδασκαλίας μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καπράνος, Σ. (2016). *Οι επαγγελματικές «τροχιές» των αποφοίτων της δια βίου μάθησης. Η περίπτωση των δημοσίων ΙΕΚ*. Κόρινθος.
- Καραλής, Θ. (2003). *Δια Βίου Μάθηση: πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καραλής, Θ. (2013). *ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. ΑΘΗΝΑ: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΝΕΓΣΕΕ και ΙΜΕΓΣΕΒΕΕ.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning: Seventeen pros and seventeen cons plus ten tips for success*. KaganOnlineMagazine.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. (Α. Μελίστα, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (Τόμ. Β). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kloss, R. J. (1994). A nudge is best: Helping students through the Perry scheme of intellectual development. *College Teaching*, 424, 151-158.

- Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Κρασποπουλάκος, Δ. (2018). *Τα Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: ΣύνδεσμοςΕλληνικώνΑκαδημαϊκώνΒιβλιοθηκών.
- Lee, M. (2000). Experiencing shared inquiry through the process of collaborative learning. *TeachingTheology&Religion*, 3(2), 108-117.
- Λεούδη, Α. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων ως προς τη χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο προγράμματος εκμάθησης ελληνικών ως ξένης γλώσσας: Η περίπτωση του Volkshochschule του Γκρατς της Αυστρίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2006). Too much teaching, not enough learning: What is the solution? *Advances in Physiology Education*, 30, 17-22.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14-19.
- McCarthy, J. P., & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from History and Political science. *Innovative Higher Education*, 24, 279-294.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Μεζιρόου, Τ. (2007). *ΗΜετασχηματίζουσαΜάθηση*. (Α. Κόκκος, Επιμ., & Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Miller, J. E., & Groccia, J. E. (1997). Are four heads better than one? A comparison of cooperative and traditional teaching formats in an introductory biology course. *InnovativeHigherEducation*, 21, 253-273.
- Μουζάκης, Δ. (2003). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων στα πλαίσια της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Εκπαίδευση ΕνηλίκωνΣυμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*.

- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νατσούλη, Α. (2019). *Η Επικοινωνία Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευόμενων. Μελέτη Περίπτωσης: ΔΙΕΚ Καστοριάς*. Φλώρινα: ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας.
- Νικητάκη, Α. (2016). *Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), η συμβολή τους στη μαθησιακή διεργασία: Απόψεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Νουαγιέ, Ν., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. (Ε. Ζέη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R., & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student-Centred Learning*, 2(1), 9-34.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Ρετάλης, Σ. (2005). *Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρότζερς, Α. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Μ. Παπαδοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sheridan, J. (1989). Rethinking andragogy: The case for collaborative learning in continuing higher education. *Continuing Higher Education*, 37(2), 2-6.
- Silberman, M. (1998). *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Somers, J. A., & Holt, M. E. (1993). What's in a game? A Study of games as an instructional method in an adult education class. *Innovative Higher Education*, 17, 243-257.
- Study in Greece. (2011). *Μορφέςεκπαίδευσης*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 29, 2020, από [studyingreece.edu.gr: https://studyingreece.edu.gr/el/morfes-ekpaidefsis/](https://studyingreece.edu.gr/el/morfes-ekpaidefsis/).
- Τζάρβις, Π. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. (Α. Μανιάτη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζάρβις, Π. (2006). 30 λεπτά με τον Καθηγητή Πίτερ Τζάρβις. (Συνέντευξη στον Γ. Κουλαουζίδη).
- Τζάρβις, Π. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (Α. Κόκκος, Επιμ., & Α. Θεοδωρακάκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. New York: Routledge.

- Tough, A. (1968). *Why Adults Learn: a Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tremlett, L. (1997). *An investigation of lifelong learning in the context of traditional educational policy and practice*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Thesis Department of Theory and Policy Studies in Education.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. (Α. Κόκκος, & Κ. Κουτρούμπα, Επιμ.) Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φύλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φίλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Τόμ. 3, σσ. 4-10). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φίλιπς, Ν. (2012). Το παιχνίδι στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (No. 26, σσ. 34-39).
- Φραγκούλης, Ι. (2003). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκούλης, Ι., & Ανάγνου, Ε. (2014). Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(1), 49-64.
- Φώσκολου, Μ. (2019). *Διερεύνηση των αντιλήψεων ενηλίκων εκπαιδευόμενων για τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη συμμετοχή τους σε Δημόσιο ΙΕΚ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Zapatero, E. G., Maheshwari, S. K., & Chen, J. (2012). Effectiveness of active learning environment: Should testing methods be modified? *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(4), 101-114.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

«Διερεύνηση των απόψεων, των ενηλίκων εκπαιδευόμενων για την επίδραση των ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην μαθησιακή διαδικασία στα Δημόσια Ι.Ε.Κ της Περιφέρειας Ηπείρου»

Αγαπητέ/ή κύριε / κυρία

Στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, διεξάγεται έρευνα με τίτλο: «Διερεύνηση των απόψεων, των ενηλίκων εκπαιδευόμενων για την επίδραση των ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην μαθησιακή διαδικασία στα Δημόσια Ι.Ε.Κ της Περιφέρειας Ηπείρου».

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, σχετικά με την αποτελεσματικότητα, των ενεργητικών-συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις προστασίας προσωπικών δεδομένων και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή σας είναι απαραίτητη και πολύτιμη για την ακριβέστερη εξαγωγή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Ο χρόνος για την απάντηση του ερωτηματολογίου είναι περίπου έξι με οχτώ (6-8) λεπτά. Παρακαλώ να διαβάσετε τις ερωτήσεις προσεκτικά και να απαντήσετε με ειλικρίνεια συμπληρώνοντας με X το αντίστοιχο κουτάκι.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθεια και τη συνεργασία σας.

ΤΑΣΙΑΔΗ Μαρία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΕΑΠ

1. ΦΥΛΟ *

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ *

- ☐ 18 - 30
- ☐ 31 - 40
- ☐ 41 - 50
- ☐ 51 - 60
- ☐ 60+

3. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ *

- ☐ Απόφοιτος Λυκείου (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)
- ☐ Απόφοιτος Διεκ-Ιεκ
- ☐ Πτυχιούχος (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση)
- ☐ Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου
- ☐ Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου

4. ΕΙΣΤΕ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ / Ή ; *

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

5. ΚΑΤΑΓΩΓΗ *

- ☐ Ημεδαπός
- ☐ Αλλοδαπός

6. Ποιες από τις παρακάτω ενεργητικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται στα μαθήματα που παρακολουθείτε στο ΙΕΚ; *

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία

- ☐ Καμία
- ☐ Συζήτηση
- ☐ Ερωτήσεις-Απαντήσεις
- ☐ Ομάδες Εργασίας
- ☐ Καταιγισμός Ιδεών (ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών σε σύντομο χρονικό διάστημα)
- ☐ Μελέτη Περίπτωσης
- ☐ Χιονοστιβάδα (ανάλυση, αντιμετώπιση, ανταλλαγή απόψεων για συγκεκριμένο πρόβλημα)
- ☐ Παιχνίδι Ρόλων
- ☐ Προσομοίωση
- ☐ Λύση Προβλήματος
- ☐ Πρακτική άσκηση
- ☐ Επίδειξη
- ☐ Εκπαιδευτική Επίσκεψη

7. Σε τι βαθμό εκτιμάτε ότι εφαρμόζεται η κάθε τεχνική στα μαθήματα ειδικότητας; *

	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
Συζήτηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ερωτήσεις - απ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ομάδες εργασί...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μελέτη περίπτ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Χιονοστιβάδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παιχνίδι ρόλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσομοίωση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λύση προβλήμ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πρακτική άσκη...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εκπαιδευτική ε...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καταιγισμός ιδ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επίδειξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Τι από τα παρακάτω διευκολύνει τη συμμετοχή σας σε ενεργητικές τεχνικές ; *

Εχετε τη δυνατότητα να επιλέξετε παραπάνω από μία απάντηση

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Το φιλικό κλίμ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η εξοικείωσή ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η εμπειρία του...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η καλή διάθεσ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι γνώσεις του...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η κατάλληλη κ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η καλή συνεργ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Τι από τα παρακάτω δυσκολεύει τη συμμετοχή σας σε ενεργητικές τεχνικές ; *

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απάντηση

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η απειρία του ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το κακό κλίμα ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προτίμησή μ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσκόλλησ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το γνωστικό αν...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η κακή συνεργ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η απουσία καθ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Η κακή συνεργ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η απουσία καθ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι μέχρι τώρα ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Πόσο σας βοηθά η χρήση των ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών στα παρακάτω ; *

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Αποκτώ καινού...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εμπλουτίζω τη...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αποκτώ δεξιότ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αποκτώ αυτοπ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεργάζομαι ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εκπαιδεύομαι ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αποκτώ κριτικ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfKaAI_Oa1uvNxT26JC-rGS9svu-6ht4rDi59ljd8wco_c64g/viewform?usp=sf_link