



## **ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

### Διπλωματική Εργασία

«Διερεύνηση παραγόντων που συμβάλλουν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση  
σπουδαστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»

Δαμαλά Θεοφανία

A.M 121730

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καλογρίδη Σοφία

Πάτρα, Αύγουστος, 2021

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2021

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΑΠ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του ΕΑΠ όπου εκπονήθηκε.



## Διπλωματική Εργασία

«Διερεύνηση παραγόντων που συμβάλλουν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση  
σπουδαστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»

Δαμαλά Θεοφανία

A.M 121730

Επιτροπή Επίβλεψης της Διπλωματικής

Α΄ Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Καλογρίδη Σοφία

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Β΄ Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Δακοπούλου Αθανασία

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

*«Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ «Επιστήμες της Αγωγής». Ολοκληρώνοντας την εκπόνησή της, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους με βοήθησαν στην προσπάθειά μου. Καταρχάς, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτρια, κυρία Καλογρίδη Σοφία, η οποία καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της εργασίας συνέβαλε ουσιαστικά στην πραγματοποίησή της με τις εύστοχες παρατηρήσεις της, τις πολύτιμες συμβουλές της και την ενθάρρυνσή της, καθώς και τη συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια, κυρία Λακοπούλου Αθανασία, για τα σχόλιά της και τις υποδείξεις της. Στη συνέχεια, ευχαριστώ θερμά τις σπουδάστριες των ΣΔΕ Πειραιά και Περιστερίου που δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία, παραχωρώντας μου συνέντευξη. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για τη διαρκή στήριξη και συμπαράσταση που μου παρείχε».*

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση παραγόντων που συμβάλλουν στην προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των εκπαιδευόμενων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Έχει επισημανθεί και στο παρελθόν ότι η εφαρμογή και η περεταίρω ενίσχυση αυτής της καινοτόμου διδακτικής μεθόδου συνεισφέρει καθοριστικά στην επίτευξη μαθησιακών στόχων στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκκινώντας από τη διαπίστωση αυτή και με βάση τις ερευνητικές ελλείψεις που υπάρχουν, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η σημασία που έχει η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση για τους σπουδαστές των ΣΔΕ τόσο στην τυπική όσο στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται εστιάζουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των σπουδαστών για την αξιοποίηση αυτού του είδους μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών από τους εκπαιδευτικούς, στον εντοπισμό παραγόντων που παρακινούν τους ίδιους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μάθησης και στις τρεις μορφές εκπαίδευσης, στην ανάδειξη της προσωπικής αποτίμησης των αυτοκατευθυνόμενων επιλογών τους, αλλά και στην προβολή της συσχέτισης αυτού του είδους των επιλογών με το κοινωνικό περιβάλλον. Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση με κύριο μέσο συλλογής δεδομένων την προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη που παραχωρήθηκε από εννέα σπουδάστριες, οι οποίες φοιτούν στα ΣΔΕ Πειραιά και Περιστερίου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται πως οι ίδιες έχουν σχηματίσει θετική εικόνα τόσο από το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ όσο και από τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς την προώθηση αυτοκατευθυνόμενων συμπεριφορών. Παράλληλα, μέσα από τις απαντήσεις τους φωτίστηκαν κάποιες από τις εσωτερικές ενισχυτικές παραμέτρους αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, όπως είναι: η φιλομάθεια, η επιμονή, και η συνειδητοποίηση των αδυναμιών τους, ενώ εξωτερικά πιστοποιείται για μια ακόμα φορά η επιτακτική λήψη πρωτοβουλιών για την επαγγελματική τους επάρκεια ή εύρεση εργασίας. Μια παράμετρος που με τη σειρά της αποτελεί μέρος της διαπίστωσης πως οι όποιες αυτοκατευθυνόμενες μαθησιακές επιλογές στους ενήλικους συνάδουν με το κοινωνικό τους γίγνεσθαι. Οι σπουδάστριες φαίνεται πως εκτιμούν τη δεύτερη ευκαιρία που τους δίνεται μέσα από τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ αναζητώντας τη νέα γνώση και επιδιώκοντας την αυτοβελτίωση.

Αξίζει βέβαια σε αυτό το σημείο να σημειωθεί μια σημαντική πληροφορία πως η παρούσα έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2020-2021 τη χρονική περίοδο της εξάπλωσης και διαχείρισης, από τις κυβερνήσεις των κρατών, της παγκόσμιας επιδημίας Covid-19, κατά τη διάρκεια, του οποίου όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν κλειστά.

### **Λέξεις - Κλειδιά**

αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εκπαιδευτικοί, τυπική, μη τυπική, άτυπη εκπαίδευση, παράγοντες, κοινωνικό περιβάλλον.

## Abstract

The purpose of this dissertation is to investigate factors that contribute to the promotion of self-directed learning of adult learners in Second Chance Schools. It has been pointed out in the past that the implementation and further strengthening of this innovative teaching method contributes significantly to the achievement of learning objectives in the field of Adult Education. Starting from this finding and based on the research shortcomings, the purpose of this research is to study the importance of self-directed learning for SDC students in both formal and non-formal and non-formal education. More specifically, the research questions raised focus on exploring students' perceptions of the use of this type of learning in the curriculum by teachers, identifying factors that motivate them to take learning initiatives in all three forms of education, and highlighting personal assessment. of their self-directed choices, but also in projecting the correlation of such choices with the social environment. For the conducting the research the qualitative approach was chosen with the main means of data collection being the personal semi-structured interview. The interviews were given by female students, who study at SDE Piraeus and Peristeri. According to the findings of the research, it seems that the students have formed a positive image both from the curriculum of SDE and from the teaching practices of teachers in terms of promoting self-directed behaviors. At the same time, their answers shed light on some of the internal supportive parameters of self-directed learning, which are literacy, perseverance, and awareness of their weaknesses, while externally certifying the taking of initiatives for their professional competence or finding a job. An element that in turn is part of the finding that taking learning initiatives in adults is in line with the priorities set each time by their social environment. The students seem to literally appreciate the second opportunity given to them through their studies at SDE, seeking new knowledge and seeking self-improvement.

It is, of course, worth noting at this point that the present study was conducted in the school year 2020-2021 during the period of widespread and management by the governments of the Covid-19 global epidemic, during which all educational institutions were closed.

### **Keywords**

self-directed learning, Second Chance Schools, teachers, formal, non formal, informal education, factors, social environment.



## Περιεχόμενα

<b>EΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>iv</b>
<b>Περίληψη.....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vii</b>
<b>Περιεχόμενα.....</b>	<b>ix</b>
<b>Συντομογραφίες &amp; Ακρωνύμια. ....</b>	<b>xii</b>
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>5</b>
<b>A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>9</b>
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η Δια Βίου Μάθηση σήμερα .....</b>	<b>9</b>
1.1 Το πλαίσιο της ΔΒΜ στην Ευρώπη .....	9
1.2 Η πολιτική της Ελλάδας για τη ΔΒΜ.....	12
1.2.1 Εθνικό Πλαίσιο Διασφάλισης Ποιότητας στη ΔΒΜ.....	12
1.2.1.1 Η Διασφάλιση Ποιότητας στη ΔΒΜ στοχεύει στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ενηλίκων.....	13
1.2.1.2 Κριτική για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ενηλίκων.....	16
1.3 Η δημιουργία και η εξέλιξη του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.....	18
1.3.1 Το θεσμικό πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.....	18
1.3.2 Η φιλοσοφία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.....	18
1.4 Σύνοψη κεφαλαίου.....	20
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων .....</b>	<b>22</b>
2.1 Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων .....	22

2.2 Συμμετοχή σε προγράμματα. Αναγνώριση και πιστοποίηση προσόντων.....	24
2.3 Σύνοψη κεφαλαίου.....	25
<b>3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση: «Μάθηση κατευθυνόμενη από τον εαυτό»..</b>	<b>27</b>
3.1 Τα δεδομένα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης πριν και τώρα .....	27
3.2 Ετοιμότητα ενηλίκων για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση .....	30
3.2.1 Χαρακτηριστικά αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς .....	30
3.2.2 Μοντέλα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Μοντέλο Garrison .....	31
3.3 Σύνοψη κεφαλαίου.....	34
<b>B. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Έρευνας.....</b>	<b>35</b>
4.1 Σημασία, αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της προτεινόμενης έρευνας.....	35
4.2 Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα .....	37
4.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου .....	38
4.4 Καθορισμός του δείγματος .....	38
4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	39
4.6 Ερευνητική διαδικασία .....	41
4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας .....	42
4.8 Σύνοψη κεφαλαίου.....	44
<b>5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου – Παρουσίαση Αποτελεσμάτων .....</b>	<b>45</b>
5.1 Θεματική ανάλυση περιεχομένου.....	45
5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	49
5.2.1 Πίνακας δημογραφικών στοιχείων δείγματος.....	50



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄. Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις (δειγματοληπτικά) ..... 97**

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΣΔΕ	Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.	Κέντρο Διά Βίου Μάθησης
Δ.Β.Μ	Διά Βίου Μάθηση
Γ.Γ.Δ.Β.Μ.	Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης

## Εισαγωγή

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι ένας πολύ σημαντικός επιστημονικός όρος στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που διεθνώς ορίζεται ως SDL (Self Directed Learning) και στόχο έχει την ενδυνάμωση της αυτομόρφωσης στο πλαίσιο της ΔΒΜ. Η μελέτη του συγκεκριμένου όρου αποτέλεσε το πεδίο διαφόρων ερευνητικών προσπαθειών ερμηνεύοντάς τον, άλλοτε ως μια έννοια συλλογική συσχετίζοντάς τη με το κοινωνικό γίγνεσθαι (Brookfield, 1986) και άλλοτε ως ατομική διαχωρίζοντάς την από εξωτερικές δράσεις (Knowles, 1975). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο αποδεικνύεται, ένας πολύπλευρος όρος που δεν μπορεί να προσεγγιστεί με μία και μόνο προοπτική. Η συμβολή του όρου στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων σε ατομικό επίπεδο αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την ικανοποίηση των κοινωνικών και ψυχολογικών ανθρώπινων αναγκών, όπως της ανάγκης της αυτοεκτίμησης που απεικονίζεται στο 4<sup>ο</sup> επίπεδο στην ‘πυραμίδα’ της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow (1943, όπως αναφέρεται στον Rogers, 1999). Ταυτόχρονα όμως και σε συλλογικό επίπεδο σύμμαχοι στο εγχείρημα εδραίωσης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των ενηλίκων δεν μπορούν, παρά να μην είναι οι φορείς της εκπαίδευσης, οι οποίοι μέσα από την ανανέωση του φάσματος των μαθησιακών προσανατολισμών τους οφείλουν να παρέχουν περισσότερες αυτοκατευθυνόμενες ευκαιρίες μάθησης στην τυπική εκπαίδευση, να αναβαθμίζουν τη μη τυπική εκπαίδευση, να αναγνωρίζουν την άτυπη εκπαίδευση και, παράλληλα να πιστοποιούν τις μη τυπικές και άτυπες γνώσεις και δεξιότητες.

Η σημασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης φωτίζεται σε όλη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και συνάδει με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, όπως του αυτοκαθορισμού, και της ανάγκης για ενεργητική συμμετοχή στην πορεία της μάθησής τους. Οι δημοσιευμένες έρευνες που έχουν εντοπιστεί, κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, δημιουργούν ταυτόχρονα και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για νέα ζητήματα, όπως είναι η εξέταση της δυναμικής του όρου στα μη τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης των ενηλίκων, πέρα από την τυπική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, σκοπός αυτής της ποιοτικής μελέτης είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση σπουδαστών

που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Με πυξίδα, λοιπόν, αυτόν τον σκοπό απορρέουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποια είναι η άποψη εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ για το πρόγραμμα μαθημάτων και τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς την προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης;
- ✓ Ποιοι παράγοντες ενισχύουν την εμφάνιση αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς από τους σπουδαστές των ΣΔΕ για την απόφαση της φοίτησής τους, αλλά και δράσης τους στη μη τυπική και άτυπη μάθηση;
- ✓ Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευόμενοι τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ και τη συμμετοχή τους σε μη τυπικά και άτυπα μαθησιακά πλαίσια σε σχέση και με το κοινωνικό τους περιβάλλον;

Επιγραμματικά, λοιπόν, το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια περιήγηση στο πεδίο της ΔΒΜ στην Ευρώπη, σύμφωνα με τις εκθέσεις - συστάσεις διαφόρων διεθνών φορέων, όπως αυτή του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2009 όπου διατυπώθηκαν τέσσερις οριζόντιοι στόχοι για την ενίσχυσή της, με τρίτο στόχο την ενθάρρυνση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας που επιτυγχάνεται, μέσω της αξιοποίησης της μεθόδου της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Έτσι, λοιπόν και η χώρα μας στην προσπάθειά της να συμπορευτεί με τις συστάσεις της Ευρώπης έχει ψηφίσει ανάλογες διατάξεις που πλαισιώνουν (Ν. 3369/2005 – Ν. 3879/2010) και διασφαλίζουν την ποιότητά της ΔΒΜ περιλαμβάνοντας προγράμματα, όπως είναι το π<sup>3</sup> (2011). Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται το φάσμα της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, καθώς και το πλαίσιο αναγνώρισης και πιστοποίησης μη τυπικών και άτυπων προσόντων. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των ενηλίκων, καταγράφονται κάποια στοιχεία της προσωπικότητας τους που, όπως έχουν αναδειχθεί βιβλιογραφικά, ενισχύουν μια αυτοκατευθυνόμενη μαθησιακή συμπεριφορά. Τέλος, περιγράφονται τα λεγόμενα μοντέλα διδασκαλίας της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης από διάφορους φορείς, με μεγαλύτερη εστίαση στο μοντέλο του Garisson (1997), καθώς είναι αυτό που θα διερευνηθεί στην παρούσα εργασία.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο τίθεται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται το δείγμα και το εργαλείο με το οποίο συγκεντρώθηκαν τα ευρήματα, εκτίθεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας και τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας αυτής. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων και κατόπιν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων. Στο έκτο κεφάλαιο συζητιούνται τα δεδομένα, ώστε να εξαχθούν τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο καταγράφονται οι παραδοχές – περιορισμοί και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Σε αυτό το σημείο να επισημάνω πως η επιλογή του συγκεκριμένου πεδίου πάντα κινητοποιούσε και το προσωπικό μου ενδιαφέρον, καθώς από την πρώτη, κιόλας, θεματική ενότητα στην έναρξη των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΕΑΠ (ΕΚΠ 51), είχα επιλέξει για την πρώτη μικρή έρευνά μου, τη διερεύνηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του πανεπιστημίου. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τις προσδοκίες που έχω για τα συμπεράσματα που θα βγουν και στοχεύοντας σε μια ενδελεχή εξέταση του όρου σε τυπικά, μη τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα, επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη που εφαρμόζεται ευρέως σε ποιοτικές μελέτες. Η επιλογή της έγινε, διότι εστιάζει στη διερεύνηση προσωπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών σε σχέση με ένα ζήτημα επιτρέποντας την άντληση επαρκών πληροφοριών, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα ευελιξία ως προς τη διάταξη των ερωτήσεων και τη διατύπωσή τους. Δίνεται η δυνατότητα παροχής εξηγήσεων, αφαίρεσης ακατάλληλων ερωτήσεων ή πρόσθεσης άλλων, ανάλογα με τον εκάστοτε ερωτώμενο (Robson, 2010), ενώ παράλληλα επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, ώστε να εξασφαλιστεί ένας «πλούτος πληροφοριών» από μεριά των σπουδαστών (Creswell, 2016).



## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η Διά Βίου Μάθηση σήμερα**

#### **1.1 Το πλαίσιο της ΔΒΜ στην Ευρώπη**

Η Διά Βίου Μάθηση αποτελεί έναν ευρύ όρο στον χώρο της εκπαίδευσης που στο πεδίο της περιλαμβάνει και τη μάθηση ενηλίκων ανατρέποντας, έτσι, την παγιωμένη αντίληψη ότι εκπαίδευση σημαίνει μόνο σχολείο, πανελλαδικές εξετάσεις και πτυχίο από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Για πολλούς εκπαιδευτικούς φορείς τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, η ΔΒΜ θεωρείται στάση ζωής με πολλαπλές και ανοιχτές διαδρομές. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο με μια πληθώρα μαθησιακών δραστηριοτήτων μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθ' όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής. Έχει συνδεθεί με την ανάγκη συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων, δεξιοτήτων, διαμόρφωσης στάσεων και απόκτησης νέων μέσα από την επίδραση του περιβάλλοντός του ενήλικου. (Βεργίδης, 2000 · Κόκκος, 2005). Σύμφωνα, μάλιστα με τον Βεργίδη (2000) οι ευκαιρίες στη διαδικασία της μάθησης μπορούν να τροφοδοτηθούν, αφενός από φορείς τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (π.χ ΣΔΕ), και αφετέρου από άλλους μη τυπικούς και άτυπους κοινωνικούς θεσμούς, όπως είναι τα Ι.Ε.Κ, οι διάφοροι πολιτιστικοί σύλλογοι, η οικογένεια κ.τ.λ. Επομένως, συνυπολογίζοντας κανείς τα χαρακτηριστικά των ατόμων και τις κοινωνικές απαιτήσεις για ευελιξία και προσαρμοστικότητα, σε διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο ενισχύεται η πεποίθηση πως η συμβολή και των τριών μορφών εκπαίδευσης, με αποτελέσματα «ορατά και αποτιμώμενα» στους πολίτες, επιχειρεί να αποτρέψει την περιθωριοποίηση τους και να στοχεύσει στην προσωπική, κοινωνική και οικονομική τους ανάπτυξη. Μια ανάπτυξη που για να επιτευχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, ειδικότερα, μετά τη μεταβιομηχανική εποχή χρειάστηκε, να καθιερωθεί η 'κοινωνία της μάθησης'. Μια κοινωνία ευέλικτη και ανοικτή, στην οποία οι πολίτες είναι αναγκαίο να ανταποκρίνονται στις συνεχιζόμενες αλλαγές της ζωής τους έχοντας ως χρήσιμο εργαλείο πρακτικές συνεχούς κοινωνικοποίησης, όπως είναι η φοίτησή στα ΣΔΕ όπου παρέχονται μαθησιακές ευκαιρίες, κυρίως σε ευάλωτες ομάδες, με στόχο την αποτροπή του

κοινωνικού αποκλεισμού και την αναπλήρωση ως ένα βαθμό των κενών και των ανισοτήτων της αρχικής εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2013).

Ήδη, στις αρχές της δεκαετίας του '70 η ΟΥΝΕΣΚΟ στη 19<sup>η</sup> σύνοδό της διατύπωσε ένα πλέγμα αρχών, θέσεων και συστάσεων για τη ΔΒΜ (UNESCO, 1972). Στη σύνοδο αυτή διατυπώθηκε και υιοθετήθηκε ο εξής ορισμός: «Ο όρος “διά βίου” εκπαίδευση και μάθηση δηλώνει ένα, χωρίς όρια, σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω απ' αυτό». Υπογράμμισε, πως η εκπαίδευση και η μάθηση πρέπει να επεκτείνονται πέρα από τη σχολική φοίτηση σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, στοχεύοντας στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων και χρησιμοποιώντας όλα τα δυνατά μέσα προσφέροντας, έτσι, τις ίδιες ευκαιρίες στο σύνολο των πολιτών, χωρίς αποκλεισμούς, με στόχο την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους και την ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση. Για τη διάχυση του σκοπού αυτού παρουσιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων στο συμβούλιο που πραγματοποιήθηκε στις Βρυξέλλες το Νοέμβριο του 1995 το 'Λευκό Βιβλίο' όπου καταγράφηκαν οι πέντε γενικοί στόχοι για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Οι στόχοι ήταν: η ενθάρρυνση απόκτησης των γνώσεων, η προσέγγιση του σχολείου και της επιχείρησης, η πάλη κατά του κοινωνικού αποκλεισμού, η γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών και τελευταίος, η ισότιμη αντιμετώπιση της υλικής επένδυσης και της επένδυσης στην κατάρτιση. Τα άρθρα του 'Λευκού Βιβλίου' διαμόρφωσαν ένα κλίμα που θα προετοιμάζε την επιτροπή να ξεκινήσει συζητήσεις το 1996, το οποίο ανακηρύχτηκε, από το Συμβούλιο, ως Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Διά Βίου Κατάρτισης. Σύμμαχος στην προσπάθεια αυτή ήταν και ο διεθνής οργανισμός ΟΟΣΑ (1996), ο οποίος με τη σειρά του εξέδωσε ένα βιβλίο - πρόταση με τίτλο: «Να κάνουμε τη διά βίου μάθηση πραγματικότητα για όλους».

Την επόμενη χρονιά στο Αμβούργο η UNESCO στην πέμπτη διεθνή διάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων, στην έκθεσή που δημοσίευσε επικεντρώθηκε στην επεξεργασία ενός νέου οράματος στον τομέα αυτό. Ο κεντρικός προβληματισμός της διάσκεψης συνοψίστηκε στις παρακάτω φράσεις (UNESCO, 1997, σ. 7): «Εάν το κλειδί για την επιβίωση και τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι η δημιουργικότητα του πολίτη, τότε η μάθηση στην ενήλικη ζωή αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα θέματα του αιώνα που έρχεται. Η μάθηση στην ενήλικη ζωή είναι ΧΑΡΑ, ΕΡΓΑΛΕΙΟ, ΔΙΚΑΙΩΜΑ και απαιτεί υπευθυνότητα, η οποία πρέπει να

επιμερίζεται μεταξύ των συντελεστών». Ακολούθησε το 1999 η έκθεσή της για την εκπαίδευση που τόνισε πως «Η έννοια της διά βίου εκπαίδευσης φαίνεται ότι είναι ένα από τα κλειδιά για την είσοδο στον 21ο αιώνα» (UNESCO, 1999, σ. 34). Δέκα χρόνια αργότερα κοινοποιήθηκε η έκθεση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CEU, 2009) που παρουσίαζε τις προτάσεις για την ενίσχυση της διά βίου εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια να εξυπηρετήσει τους βασικούς πολιτικούς σκοπούς των κρατών περιλαμβάνοντας τους παρακάτω τέσσερις στρατηγικούς οριζόντιους στόχους:

- την υλοποίηση της ΔΒΜ και της κινητικότητας,
- τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- την προώθηση της ιδιότητας του πολίτη, της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής και
- την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας (έκθεση Συμβουλίου Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Για τον τελευταίο ευρωπαϊκό στόχο της έκθεσης σχετιζόμενος με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία θα γίνει αναφορά στα υποκεφάλαια 1.2.1 και στο 1.2.1.1 της παρούσας έρευνας, καθώς εμπεριέχεται και στις αρχές του αντίστοιχου εθνικού πλαισίου (π<sup>3</sup>, 2011) διασφάλισης ποιότητας για τη ΔΒΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα, με εστίαση στις εξής υποκατηγορίες:

- **Τη γενική εκπαίδευση** που παρέχεται από φορείς τυπικής μάθησης ενηλίκων (π.χ Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας), αλλά αντίστοιχα και από φορείς μη τυπικής (Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Σχολές Γονέων κ.τ.λ).
- **Την άτυπη μορφή μάθησης** που περιλαμβάνει κάθε είδους μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιούνται από τους ενήλικες, εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου, της, αυτομόρφωσης και της προσωπικής καλλιέργειας.

## **1.2 Η πολιτική της Ελλάδας για τη ΔΒΜ**

### **1.2.1 Εθνικό Πλαίσιο Διασφάλισης Ποιότητας στη ΔΒΜ**

Πολλοί διεθνείς οργανισμοί θέτουν ως στόχο για την επιτυχία της ΔΒΜ την επαγγελματική κατάρτιση και τη σύνδεσή της με την απασχόληση των ενηλίκων. Έτσι και στην Ελλάδα ψηφίστηκε το 2003 ειδικός Νόμος (3191/2003), με τον οποίο δημιουργήθηκε το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Αρχικής και της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εκπαίδευσης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α) που στόχος του ήταν οι πολίτες να έχουν την δυνατότητα να πιστοποιούν τα προσόντα και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες ανεξάρτητα από τον τρόπο και τη διαδρομή που ακολούθησαν για την απόκτησή τους (Βεργίδης, 2004). Κατόπιν με την ψήφιση του Νόμου 3369/2005 που λειτούργησε συμπληρωματικά του προηγούμενου, η ηγεσία του υπουργείου Παιδείας επικεντρώθηκε στην «Περί συστηματοποίησης της ΔΒΜ», μέσα από τη σύσταση της Εθνικής Επιτροπής στόχευε στη διάγνωση των αναγκών της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, στον συντονισμό των φορέων και της παροχής υπηρεσιών και στη γενικότερη αξιολόγησή τους. Δυστυχώς, όμως, με αυτή την πολιτική παρατηρήθηκε ένας μονοδιάστατος προσανατολισμός προς την επαγγελματική και συνεχιζόμενη κατάρτιση, έναντι της γενικής εκπαίδευσης, όπως κοινοποιήθηκε στην έκθεση για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα από το πολιτικό γραφείο του Πρωθυπουργού (2010) με τίτλο «Η υπάρχουσα κατάσταση και Προτάσεις Μετασχηματισμού».

Ως εκ τούτου, στη χώρα μας με τον νέο Νόμο 3879/2010 η επαγγελματική κατάρτιση και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων επίσημα, πλέον, προβάλλονται ως δύο ισότιμοι πυλώνες της Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ο ανωτέρω Νόμος όρισε τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) ως τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας, που έργο της είναι να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική του θεσμού, να συνθέτει ανάλογους κανόνες, να ελέγχει την εφαρμογή τους, να διαχειρίζεται το σύστημα διοίκησης, να επιβλέπει και να οργανώνει το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α).

Μία, ακόμα, σημαντική πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων τον Ιούλιο του 2011 ήταν η ανακοίνωση του Εθνικού Πλαισίου Ποιότητας για τη ΔΒΜ (π<sup>3</sup>) με

τίτλο: *Ποιότητα - Πάντα - Παντού* απευθυνόμενο σε φορείς διοίκησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ, Ε.Ο.Π.Π., Ε.Κ.Δ.Δ.Α, κ.τ.λ) και παρόχους εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΣΔΕ, Ι.Δ.Ε.Κ.Ε, Ι.Ε.Κ, Κ.Ε.Κ, φορείς άτυπης εκπαίδευσης, κ.τ.λ). Το π<sup>3</sup> (2011) έθεσε ένα πλαίσιο αρχών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη ΔΒΜ δίνοντας στους εμπλεκόμενους φορείς ένα συμπληρωματικό εργαλείο για το σχεδιασμό, την παροχή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της, ώστε η βελτίωση της εκπαίδευσης των ενηλίκων να συνάδει και με την αξιοποίηση και τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας των κονδυλίων. Το π<sup>3</sup> (2011) κινήθηκε και στις τρεις συνιστώσες της εκπαίδευσης (εισροές, διαδικασίες, εκροές) παρέχοντας μετρήσιμους ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες για την αξιολόγηση της εφαρμογής όλων των αρχών ποιότητας που απορρέουν από τους τέσσερις στρατηγικούς σκοπούς, που είχαν προταθεί πριν δύο χρόνια στο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CEU, 2009). Αποτέλεσμα ήταν να υλοποιηθούν δράσεις από τους αρμόδιους φορείς, οι οποίοι κλήθηκαν να υιοθετήσουν τις αρχές ποιότητας του προγράμματος π<sup>3</sup> (2011) και να εξειδικεύσουν τις ενέργειές τους, ανά συνιστώσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έχει γίνει λοιπόν, αντιληπτό από όλους τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς εταίρους ότι ο θεσμός της ΔΒΜ αναβαθμίζεται, κάθε φορά που μέσα από τα διάφορα προγράμματα καταφέρνει να ικανοποιεί ή και να ξεπερνά τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες ανάγκες των συμμετεχόντων, αλλά και τους στόχους των εκπαιδευτικών εταίρων. Η ενδυνάμωση της ως καθολική κοινωνική πρακτική για τις επόμενες γενιές, σύμφωνα και με τους Κοσοβίτσα, Λιάτσικου και Χρυσόχου (2009), όπως ανακοινώθηκε στο 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, απαιτεί μία καινούρια στάση απέναντι στη μάθηση, την οποία, αρχικά οι άνθρωποι θα γνωρίσουν ως ανήλικοι μαθητές και, κατόπιν θα ακολουθήσουν σε μεγαλύτερη ηλικία, κατά τη διάρκεια, της οποίας είναι δυνατόν να αποκτήσουν συνείδηση των ικανοτήτων τους, διάθεση για μάθηση και τρόπους για αυτόνομη μάθηση.

#### **1.2.1.1 Η Διασφάλιση Ποιότητας στη ΔΒΜ στοχεύει στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ενηλίκων**

Στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία των κρατών που εγκρίθηκε τον Μάιο του 2009 (CEU, 2009), ένας από τους στόχους που έπρεπε να είχε υλοποιηθεί έως το 2020

ήταν η ενίσχυση της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ με Μ.Ο, τουλάχιστον το 15% των ατόμων ηλικίας 25 - 64. Σύμφωνα, όμως, με τα στοιχεία της Eurostat, που δημοσιοποιήθηκαν το 2019 για την τυπική και μη τυπική μάθηση το ποσοστό συμμετοχής ήταν, μόλις 10,8%, υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό του 2014 έχοντας, μόνο τη Δανία, τη Φινλανδία και τη Σουηδία να ξεχωρίζουν από τα άλλα κράτη της Ε.Ε, κυμαινόμενες από 25,3% έως 34,3%. Ακολουθούσαν οι Κάτω Χώρες, η Γαλλία, η Εσθονία και το Λουξεμβούργο ξεπερνώντας το 15%, ενώ αντίθετα, η Ρουμανία, η Βουλγαρία, η Κροατία, η Σλοβακία και η Ελλάδα ανέφεραν ποσοστό μάθησης ενηλίκων 4% ή λιγότερο (βλ. Πίνακα 1).

### Adult participation in learning, 2014 and 2019 <sup>(1)</sup>

(% of the population aged 25 to 64 participating in formal and non-formal education and training in the last 4 weeks)

	Total		Male		Female	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019
EU	10.1	10.8	9.3	9.8	10.9	11.9
Belgium <sup>(2)</sup>	7.4	8.2	6.9	7.7	7.9	8.6
Bulgaria	2.1	2.0	1.8	1.8	2.3	2.1
Czechia	9.6	8.1	9.3	8.1	9.8	8.1
Denmark <sup>(2)</sup>	31.9	25.3	26.2	20.7	37.6	30.0
Germany	8.0	8.2	8.1	8.3	7.9	8.1
Estonia	11.6	20.2	9.2	17.0	13.9	23.3
Ireland <sup>(2)</sup>	7.0	12.6	6.4	10.7	7.6	14.5
Greece	3.2	3.9	3.4	3.7	3.1	4.2
Spain	10.1	10.6	9.4	9.5	10.8	11.7
France	18.4	19.5	16.0	16.7	20.8	22.2
Croatia	2.8	3.5	2.6	3.2	3.0	3.7
Italy	8.1	8.1	7.8	7.7	8.3	8.6
Cyprus	7.1	5.9	6.7	5.6	7.5	6.2
Latvia	5.6	7.4	4.9	5.4	6.3	9.3
Lithuania	5.1	7.0	4.6	5.5	5.6	8.5
Luxembourg <sup>(2)</sup>	14.5	19.1	13.9	19.7	15.1	18.5
Hungary <sup>(2)</sup>	3.3	5.8	3.0	5.6	3.6	6.0
Malta <sup>(2)</sup>	7.7	12.0	7.3	10.7	8.1	13.4
Netherlands	18.3	19.5	18.0	18.5	18.6	20.4
Austria	14.3	14.7	13.2	13.1	15.4	16.3
Poland <sup>(2)</sup>	4.0	4.8	3.6	4.2	4.3	5.4
Portugal	9.6	10.5	9.3	10.3	9.9	10.7
Romania	1.5	1.3	1.7	1.4	1.4	1.2
Slovenia	12.1	11.2	10.5	9.7	13.8	12.8
Slovakia	3.1	3.6	3.0	3.6	3.2	3.6
Finland	25.1	29.0	21.6	24.8	28.8	33.3
Sweden <sup>(2)</sup>	29.2	34.3	22.3	26.1	36.3	42.9
United Kingdom	16.3	14.8	14.6	13.3	18.0	16.3
Iceland	26.3	22.2	21.9	18.8	30.6	25.7
Norway	20.1	19.3	18.4	17.7	21.9	21.0
Switzerland	30.5	32.3	30.8	33.2	30.3	31.3
Montenegro	2.9	2.5	3.1	2.1	2.7	3.0
North Macedonia	3.2	2.8	3.2	2.8	3.3	2.7
Serbia	4.4	4.3	4.1	3.8	4.8	4.8
Turkey	5.7	5.7	5.8	5.7	5.5	5.7

<sup>(1)</sup> Refer to the internet metadata file ([http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng\\_ifse\\_4w0\\_esms.htm](http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_ifse_4w0_esms.htm)).

<sup>(2)</sup> Break in series.

Source: Eurostat (online data code: trng\_ifse\_01)

eurostat

Πίνακας 1: Συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση, 2014 και 2019 ( 1 ) (% του πληθυσμού ηλικίας 25 έως 64 ετών που συμμετέχει σε τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση)

Πηγή: Eurostat, (trng\_ifse\_01)



Αναδεικνύεται, επομένως πανευρωπαϊκά μείζον ζήτημα η διαρκής βελτίωση της ΔΒΜ στοχεύοντας στην αναβάθμισή της.

Πρωτοβουλία λοιπόν, της Ελλάδος ήταν η υλοποίηση του προγράμματος ποιότητας π<sup>3</sup> (2011) για τη ΔΒΜ όπου η 5<sup>η</sup> αρχή της ήταν η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας στους ενήλικες, χρησιμοποιώντας ως δείκτη αξιολόγησής τη χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, σαν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, που από τη μία προάγουν τη δημιουργικότητα και την αυτόνομη μάθηση και από την άλλη αναβαθμίζουν την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η υιοθέτηση μάλιστα, τέτοιων παρεμβάσεων από τους αρμόδιους, προϋποθέτει την σε βάθος γνώση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων, όπως η ανάγκη για αυτοκαθορισμό, η επιδίωξη για ενεργητική συμμετοχή, καθώς και η κριτική διεργασία των εμπειριών τους· μια διαδικασία που είναι άμεσα συνυφασμένη με την ενήλικη ζωή, στοχεύοντας σε μια απόπειρα μετασχηματισμού λανθασμένων στάσεων και αντιλήψεων ζωής και απόκτησης νέων (Mezirow, 2007). Μάλιστα, κάποιοι ερευνητές (Brookfield, 1986 · Jarvis, 2004) συνηγορούν πως η αυτονομία στη μάθηση δεν είναι επιδίωξη αμιγώς εσωτερική και απόλυτα συνειδητή αποκομμένη από το ευρύτερο περιβάλλον όντας το άτομο εντελώς ανεπηρέαστο από αυτό. Ειδικότερα, ο Jarvis (όπως αναφέρεται στον Κόκκο, 2005) στην συνθετική του προσέγγιση υποστηρίζει πως οι εκπαιδευόμενοι στοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους, με κριτήριο τις κοινωνικό - πολιτισμικές επιρροές που δέχονται από τα διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς και από εκείνες που έχουν εσωτερικεύσει, μέσω της κοινωνικοποίησής τους. Συνεπώς, κατά τον Jarvis φαίνεται πως η δυνατότητα για αυτονομία είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του περιβάλλοντος με την προσωπικότητα του ατόμου.

#### **1.2.1.2 Κριτική για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ενηλίκων**

Με την πάροδο του χρόνου, παρόλες τις ενέργειες των κυβερνήσεων τις τελευταίες δεκαετίες να ενισχύσουν τη ΔΒΜ, έχουν εκφραστεί κι αρκετές κριτικές από την επιστημονική κοινότητα. Η Πρόκου, (2007<sup>2</sup>) σε άρθρο της στο ‘Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη’ αναφέρει πως πολλές φορές, η κυβερνητική στρατηγική για τη ΔΒΜ της εκάστοτε κυβέρνησης, βαφτίζεται ως ‘κυβερνητική πολιτική’. Τεκμηριώνει την άποψή της λέγοντας ότι ο χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων αντιπροσωπεύεται από το λεγόμενο «κρατικιστικό»



μοντέλο (Green, 2003, όπως αναφέρεται στην Πρόκου, 2007<sup>2</sup>), το οποίο παραπέμπει σε ισχυρό κρατικό έλεγχο και μάλιστα, σε συμφωνία με την παράδοση ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος με μία τάση έντονης ιδιωτικοποίησης. Οι κυβερνήσεις διοχετεύοντας κονδύλια της Ευρώπης σε ιδιωτικούς φορείς, κατά μεγαλύτερο ποσοστό έναντι του δημοσίου, δημιούργησαν, κατά καιρούς, τις συνθήκες και τα πλαίσια όπου τα άτομα μπορούσαν να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση τους με δική τους, όμως ευθύνη. Παρατηρείται, δηλαδή μια μετατόπιση ευθυνών στους πολίτες για τη μάθησή τους, ώστε να μαθαίνουν, χωρίς το κράτος πρόνοιας. Η ιδέα ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα στην οικογένεια, στην εργασία απομακρύνει τη ΔΒΜ από την δημόσια εκπαίδευση (Πρόκου, 2007<sup>2</sup>), ενώ αντίθετα, αν ταυτιστεί με την επέκταση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι δυνατόν να παραμείνει κυβερνητική πολιτική.

Έτσι, λοιπόν, οι ενήλικοι με αυτά τα νέα δεδομένα άρχισαν, όπως μπορούσαν, να αυτομορφώνονται, μέσα από ευέλικτες μορφές μάθησης περιοδικές ή μερικές παρακολουθώντας προγράμματα στον δικό τους χώρο και χρόνο. Η ευθύνη των ατόμων να φροντίσουν τα ίδια για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους (Κόκκος, 2005), η επιλογή των μαθησιακών μεθόδων και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την προσωπική τους αποτελεσματικότητα αποτελούν στοιχεία, τα οποία άρχισαν με το πέρασμα των χρόνων, όπως φωτίζεται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση να ‘παίρνουν’ μια πιο επιστημονική υπόσταση σε σχέση με την αφηρημένη και διάσπαρτη μορφή που είχαν, έως τότε. Φαίνεται, λοιπόν πως παρόλες τις κριτικές που έχουν εκφραστεί για τη ΔΒΜ και την κατά συνθήκη αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η αξία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μια πραγματικότητα αντιληπτή από διάφορους πολιτικούς και κοινωνικούς εταίρους που αποφάσισαν την ίδρυση διαφόρων ιδρυμάτων με καινοτόμες διδακτικές στα προγράμματα τους, εντός του πεδίου της ΔΒΜ, στοχεύοντας στη δημιουργικότητα και στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας των ατόμων, γιατί το αξίζουν. Ένα από αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που αποτελεί έναν από τους θεσμούς που υλοποιούν τους στόχους της ΔΒΜ, στο πλαίσιο των βασικών αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι όπως αυτές έχουν ήδη καταγραφεί στη ‘Λευκή Βίβλο’ (EU.C, 1995).

### **1.3 Η δημιουργία και η εξέλιξη του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας**

#### **1.3.1 Το θεσμικό πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας**

Στις Βρυξέλλες, το 1995, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη Λευκή Βίβλο που συνέταξε για την εκπαίδευση συμπεριέλαβε και την έναρξη λειτουργίας του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στον τρίτο από τους πέντε γενικούς στόχους που κοινοποιήθηκαν. Η βασική ιδέα ήταν η παροχή καλύτερης εκπαίδευσης και κατάρτισης σε νέους που είχαν αποκλεισθεί (περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες) ή φαινόταν πως θα αποκλεισθούν με στόχο να τους ξαναδοθεί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Η δεύτερη αυτή ευκαιρία που τους δίνεται στην ενήλικη ζωή, συμπορεύεται με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και τη φιλοσοφία για μια μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι λοιπόν, και στην Ελλάδα, ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε), θεσμοθετήθηκαν τα ΣΔΕ για πολίτες άνω των 18 ετών (Ν. 2525/1997), σύμφωνα με τις προδιαγραφές των διακηρυγμένων αρχών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μαρμαρινός · Γραβάνης, 2008), όπως αναφέρει και η Σακκά (2012) στη διδακτορική διατριβή της.

Τα επόμενα χρόνια εκδόθηκαν δύο νέες υπουργικές αποφάσεις το 2003 (Υ.Α 2373/2003) και το 2014 (Υ.Α 5953/2014) με διατάξεις για την οργάνωση, τη λειτουργία και το πρόγραμμα μαθημάτων. Βασικός σκοπός της δεύτερης υπουργικής απόφασης ήταν «η συνολική ανάπτυξη και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας» φωτίζοντας την αξία της τυπικής εκπαίδευσης στους ενήλικους.

#### **1.3.2 Η φιλοσοφία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας**

Τα ΣΔΕ κατατάσσονται στους φορείς της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, στο πλαίσιο της ΔΒΜ, όντας οι σπουδαστές τους άτομα που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία (Κόκκος, 2005), αλλά στην ουσία αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία ανηλίκων. Οι αρμόδιοι αναλογιζόμενοι τις κοινωνικό - μορφωτικές διακυμάνσεις στα χαρακτηριστικά των σπουδαστών, σε συνδυασμό με τα κίνητρα, τις προσδοκίες και την

ανάγκη εκσυγχρονισμού τους στα ολοένα μεταβαλλόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα, υιοθέτησαν στη φιλοσοφία λειτουργίας τους την καινοτόμα αρχή των πολυγραμματισμών (Υ.Α 1861/Β/2014) σε ό,τι σχετίζεται με τους άξονες των μαθημάτων. Μάλιστα, για τη σημασία της συγκεκριμένης αρχής εξέφρασε την άποψή της η Χοντολίδου (2010) στο «Προδιαγραφές για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΚ II για την ενίσχυση της Διά Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων, υποστηρίζοντας ότι: «ο σημερινός πολίτης οφείλει να γνωρίζει πώς να κινείται σε διάφορους τομείς - επιστημονικούς χώρους δραστηριοτήτων, συνεπώς οφείλει να γνωρίζει και να είναι εξοικειωμένος με τις “γλώσσες” των χώρων αυτών. Οι «γλώσσες» αυτές δεν επαφίονται μόνο στην ικανότητα του εκπαιδευόμενου να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά και στο να καλλιεργείται η δεξιότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος, καθώς και η διαχείριση των προβλημάτων του με τρόπο ορθολογικό ‘διά του λόγου’ του» (Χοντολίδου, 2003). Με τις γνώσεις και τις δεξιότητες από αυτή την καινοτόμα εκπαίδευση, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως θα του επιτρέπεται να διαπραγματεύεται στο εργασιακό πεδίο, μετατρέποντάς το σε οικονομικό, μέσα στην «αρένα» της αγοράς εργασίας, ενώ παράλληλα, θα του δίνεται η δυνατότητα να αγωνίζεται να αποκτήσει και το συμβολικό εκείνο κεφάλαιο, το οποίο θα του προσδώσει την «ευκαιρία» της ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή του και συμβάλλοντας στην οικονομική και κοινωνική του ένταξη. Οι ‘γλώσσες’ που υιοθετούνται στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ, διαμορφώνουν το πλαίσιο του λεγόμενου κριτικού γραμματισμού, ο οποίος καθιστά τα άτομα να συμμετέχουν στην οικονομική, πολιτική, πολιτιστική ζωή του περιβάλλοντός, ο οποίος περιλαμβάνει τον γλωσσικό γραμματισμό (ελληνικής – αγγλικής), τον αριθμητικό, τον πληροφορικό, τον κοινωνικό, τον επιστημονικό, τον περιβαλλοντικό, καθώς και την πολιτισμική – αισθητική αγωγή. Αυτόματα, λοιπόν, το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του εναλλακτικού αυτού σχολείου, όπως θεσμοθετήθηκε με Υ.Α (2373/2003), στοχεύει στην παροχή γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη δημιουργία στάσεων που σχετίζονται με τη γλώσσα, την πληροφορική, το περιβάλλον, τις φυσικές επιστήμες, τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή κ.α. σε συνεργασία και με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών που εργάζονται και θέλουν να ξεφύγουν από τα εκπαιδευτικά στερεότυπα και να πειραματιστούν εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης, όπως αυτή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Βεργίδης, Ευστράτογλου · Νικολοπούλου, 2007). Τα μαθήματα του ημερήσιου

προγράμματος είναι ευέλικτα και ανοικτά συνδυάζοντας μορφές μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται συνεργάτες και συνδιαμορφωτές του προγράμματος σπουδών κι όχι απλοί αναμεταδότες, με γνώμονα τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ συνάμα προβλέπεται ένα δίκτυο συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνικούς και επιχειρησιακούς φορείς με στόχο την κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη των σπουδαστών (Σακκά, 2012).

## 1.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, λοιπόν, το πρώτο κεφάλαιο επισημάνθηκαν οι προτάσεις ενίσχυσης της ΔΒΜ μέσα από επιδιωκόμενους σκοπούς, όπως είναι η καινοτομία και η δημιουργικότητα των ενηλίκων, σύμφωνα με τις εκθέσεις διαφόρων διεθνών φορέων (UNESCO 1972, 1997 · CEU 2009). Στον αντίποδα, βέβαια, αυτής της εικόνας βρίσκεται η Ελλάδα που, όπως δείχνουν τα στατιστικά στοιχεία (βλ. Πίνακα 1), δεν έχει ακόμα αναβαθμίσει, αντίστοιχα με άλλα ευρωπαϊκά κράτη, το θεσμό της ΔΒΜ, παρόλο τους νόμους και τις υπουργικές αποφάσεις που έχουν ψηφιστεί, κατά καιρούς. Χρειάζεται μια προσαρμογή στις νέες εξελίξεις και ταυτόχρονα εφαρμογή στην πράξη όλων των στρατηγικών και εκπαιδευτικών καινοτομιών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει ορισμένα αξιόλογα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, όπως είναι η υλοποίηση του προγράμματος π<sup>3</sup> (2011) όπου μία από τις αρχές της είναι η ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας των ενηλίκων με ποσοτικό δείκτη αξιολόγησης της ποιότητας της ΔΒΜ τη χρήση διδακτικών μεθόδων, όπως της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Ουσιαστικό ρόλο στη συλλογική αυτή προσπάθεια έχει ο θεσμός των ΣΔΕ, αφού αποτελεί και έναν από τους εκπαιδευτικούς χώρους αξιοποίησης της καινοτόμου διδακτικής μεθόδου.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να διευκρινιστεί για την αποφυγή παρερμηνειών πως στην παρούσα εργασία επελέγη να χρησιμοποιηθεί ο όρος αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και όχι της πιο κοντινής έννοιας σε αυτόν που είναι η αυτομόρφωση, η οποία έχει τις ρίζες της στην αρχαία Ελλάδα (Καλογρίδη, 2010). Ο Σωκράτης με τη μαιευτική μέθοδο οδηγούσε στην ανακάλυψη της αλήθειας, αλλά και ο Αριστοτέλης, ο οποίος θεωρούσε σημαντική την

αυτοσυνειδητοποίηση στη μάθηση των ενηλίκων, χωρίς την υποστήριξη κάποιου δασκάλου. Αργότερα στη νεότερη Ελλάδα από το 1982 έως και το 1987 στο πεδίο μιας γενικότερης αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στους ενηλίκους έδρασε το Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης· στόχος του ήταν η διάδοση πρακτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικά της έννοιας του κριτικού στοχασμού, μέσα από τη διοργάνωση σεμιναρίων και την έκδοση περιοδικού με το όνομα «Αυτομόρφωση» (Καλογρίδη, 2014). Ως εκ τούτου, αν και η έννοια της αυτομόρφωσης εντάσσεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή στη χώρα μας έχει επικρατήσει ως αποτέλεσμα πρωτοβουλιών σε άτυπα, κυρίως πλαίσια δεν επελέγη για τη συγκεκριμένη μελέτη αυτός ο όρος, αλλά η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση που εντοπίζεται τόσο στη τυπική όσο στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση.

Φαίνεται λοιπόν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων στις σύγχρονες κοινωνίες δεν είναι μια χωρικά και χρονικά περιορισμένη διαδικασία, αντίθετα εντείνεται εκτός του τυπικού πλαισίου που παρέχεται με ποικίλους τρόπους, με ‘συνεργάτες’ τη μη τυπική και άτυπη εκδοχή αυτής. Κρίνεται, επομένως, αναγκαία η βαθύτερη ανάλυση και των δύο αυτών μορφών εκπαίδευσης, ώστε να φωτιστεί η κοινωνική αναγνώριση που δικαιωματικά τους αξίζει.

## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων**

### **2.1 Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων**

Η ανάγκη για περισσότερη εξειδίκευση των ατόμων και εμπλουτισμό των γνώσεων τους πάνω σε γνωστικά αντικείμενα και επαγγέλματα αποτέλεσε την αφορμή για την αρχή της μη τυπικής εκπαίδευσης. Στη δεκαετία του '70 αποσαφηνίστηκε η έννοιά της και διαφοροποιήθηκε από τους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς παρουσιάζοντας τα παρακάτω χαρακτηριστικά: εξυπηρέτηση των αναγκών μη προνομιούχων ομάδων, εστίαση σε συγκεκριμένους στόχους και προσαρμογή στην οργάνωση και στην επιλογή μεθόδων (Fordham, 1993). Ο Tight (1996, σ.68) υποστήριξε ότι «η μη τυπική εκπαίδευση σχετίζεται με την αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης, της μάθησης και της κατάρτισης που λαμβάνει χώρα, εκτός αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης προγραμματίζεται και προσαρμόζεται ανάλογα το ίδρυμα, τον οργανισμό και τις καταστάσεις, εκτός των τυπικών και άτυπων πλαισίων. Συνήθως από τη μια ο εκπαιδευτής οργανώνει και καθοδηγεί και από την άλλη οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να παρακινούνται από εξωτερικά ή εσωτερικά κίνητρα, ώστε να συμμετάσχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Στην Ελλάδα φορείς παροχής υπηρεσιών μη τυπικής εκπαίδευσης (Ν.4186/2013) είναι: οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Ι και ΙΙ, τα Κολλέγια.

Ειδικότερα για τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης λειτουργούν οι Α', Β' τάξεις και η τάξη Μαθητείας όπου εφαρμόζονται «Πρόγραμμα εκπαίδευσης – Μαθητεία στον εργασιακό χώρο» με ειδικότητες τη Γεωπονία, τη Τεχνολογία Τροφίμων και Διατροφής, των Τεχνολογικών Εφαρμογών, κ.α. Στα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης η διάρκεια φοίτησης είναι τα πέντε συνολικά εξάμηνα, εκ των οποίων τέσσερα είναι θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης και ένα εξάμηνο πρακτική άσκηση. Οι φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην Εκπαίδευση και στη Διά Βίου Μάθηση ανθρώπων κάθε ηλικίας με προγράμματα που στοχεύουν (Ν. 3879/2010) στη δημιουργία θετικής στάσης προς τη μάθηση, στην ενίσχυση των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην αγορά

εργασίας, στη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και στη σύνδεση ή επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων, οι οποίοι δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Παράλληλα όμως, με τη μη τυπική μάθηση ‘συνεργάτης’ στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί η άτυπη μάθηση, η οποία δεν είναι αποτέλεσμα συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Ένωση στο Συμβούλιο της Κοπεγχάγης, 2002). Η άτυπη εκπαίδευση είναι μια διά βίου διαδικασία, από την οποία τα άτομα αποκτούν και συσσωρεύουν με φυσικό τρόπο γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις, μέσα από τις καθημερινές τους εμπειρίες και την έκθεση τους στο περιβάλλον (οικογένεια, εργασία, φίλοι, ανάγνωση βιβλίων, περιήγηση στο διαδίκτυο). Τα κίνητρά αυτού του είδους μάθησης είναι, κυρίως, εσωτερικά, η ίδια δεν αξιολογείται και ότι μαθαίνει το άτομο, παραπέμπει στην ιδέα ότι πίσω από την έκφραση ‘άτυπη μάθηση’ ή ‘μάθηση σε άτυπη κατάσταση’ υπάρχουν συνθήκες πολύ διαφορετικές που μπορούν να την διακρίνουν σε τρεις τύπους: στην αυτοκατευθυνόμενη, στην τυχαία μάθηση και στη σιωπηλή (Livingstone, 2001). Η αυτοκατευθυνόμενη άτυπη μάθηση είναι σκόπιμη και το άτομο έχει επίγνωση του τι θέλει να μάθει, χωρίς τη συμμετοχή κάποιου εκπαιδευτικού, αλλά ενός ανθρώπου που θα τον καθοδηγεί. Η τυχαία είναι η μάθηση που προκύπτει από τις εμπειρίες που βίωσε, χωρίς να θέτει στόχους. Και τέλος, η σιωπηλή ορίζεται από την καθημερινή του συναναστροφή και την αλληλεπίδραση που δέχεται από τον κοινωνικό του περίγυρο. Παράδειγμα, άτυπης μάθησης αποτελεί το πρόγραμμα «ΝΕΟΛΑΙΑ» (2000-2006), το οποίο αποφασίστηκε στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ύστερα από σχετική έκθεση της Επιτροπής στοχεύοντας στη συνεργασία πολιτικών για τη στήριξη των νέων. Στην Ελλάδα ενδιαφέρουσες μορφές άτυπης εκπαίδευσης είναι η μουσειοπαιδαγωγική που παρέχεται από συγκεκριμένα μουσεία (όπως το Μουσείο Μπενάκη, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας, το Μουσείο Γουλανδρή κ.α.), η Τεχνομάθεια, το ΕΡΓΟΝ ΚΕΚ και η Γενική Γραμματεία Ισότητας αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας συστήματα διά βίου μάθησης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.



## **2.2 Συμμετοχή σε προγράμματα. Αναγνώριση και πιστοποίηση προσόντων**

Ενώ λοιπόν, έστω και δειλά, οι δράσεις μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης αρχίζουν επίσημα να πλαισιώνονται, φαίνεται πως τόσο η συμμετοχή των ενηλίκων στη μη τυπική όσο και η συνειδητοποίηση της συνδρομής της άτυπης στη ζωή των ατόμων είναι μειωμένες.

Στη Ελλάδα η μη τυπική εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί ελάχιστα, αφού το σκεπτικό και η φιλοσοφία του όρου η ‘κοινωνία των πολιτών’, δηλαδή η ενεργή παρουσία μη κυβερνητικών οργανώσεων, οι οποίες θα λειτουργούν ανεξάρτητα από την κρατική εξουσία και θα στοχεύουν στην προάσπιση των συλλογικών συμφερόντων δεν είναι τόσο διαδεδομένα. Έτσι, όμως καταλήγουν να μην αναπτύσσονται συλλογικές δράσεις ούτε, κατ’ επέκταση, μορφωτικά κινήματα, τα οποία θα οδηγούσαν σε μεγαλύτερη ζήτηση αυτού του είδους εκπαίδευσης. Άλλος ένας καθοριστικός λόγος για την περιορισμένη ζήτηση που έχει επισημανθεί αρκετές φορές, ύστερα από σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τους Παληό και Κόκκο (2003), είναι η χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων. Παράλληλα, όμως σχετικά και με τα άτυπα μαθησιακά αποτελέσματα, επειδή είναι δυσδιάκριτα και μη εύκολα αξιοποιήσιμα στην εκπαίδευση και στον εργασιακό χώρο, δύσκολα προσδιορίζονται, αλλά ακόμα και πιο δύσκολα αξιολογούνται (Κορωναίου, 2002).

Σημαντικό ορόσημο για την έναρξη των προσπαθειών επικύρωσης των προσόντων που αποκτώνται, μέσω μη τυπικής και άτυπης μάθησης, θεωρείται η δημοσιευμένη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που επικυρώθηκε το Δεκέμβρη του 2012 (CEU, 2012). Η σύσταση αυτή καλούσε τα κράτη μέλη, μέχρι το 2018 να θέσουν σε εφαρμογή ρυθμίσεις που θα επέτρεπαν στους πολίτες να επικυρώνουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται, μέσω αυτών των δύο μορφών μάθησης. Οι ρυθμίσεις αυτές θα έδιναν τη δυνατότητα για πλήρη αναγνώριση προσόντων ή κατά περίπτωση, ένα μέρος αυτών.

Η χώρα μας, λοιπόν, συνυπολογίζοντας τις συστάσεις της Ευρώπης, τις πολύπλοκες διαδικασίες, τις δυναμικές και τις ενδεχόμενες αδυναμίες που διαθέτουν οι δύο αυτές μορφές μάθησης, κατέληξε στο να συμπεριλάβει ανάλογες διατάξεις για την αναγνώριση των προσόντων προερχόμενων από αυτές, στον Νόμο 3879/2010. Μάλιστα, μια αποδεκτή μεθοδολογία για την αναγνώριση και αξιολόγηση, μη τυπικών γνώσεων και δεξιοτήτων, θεωρείται το ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο προσόντων (portfolio), το οποίο περιέχει την



εκπαίδευση και την κατάρτισή του ατόμου, καθώς και την επαγγελματική του εμπειρία. Μία τέτοια ποιοτική αξιολόγηση καταγράφει την ατομική αποκτώμενη γνώση, δεν εστιάζει στη σύγκριση με άλλα άτομα, αλλά στο ίδιο και στο τι μπορεί να κάνει μόνο του, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του, τον ενεργό του ρόλο, τη λήψη περισσότερων πρωτοβουλιών, υποστηρίζοντας και ενισχύοντας έτσι, ακόμα περισσότερο την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Συνάμα, αναφορικά με την πιστοποίηση άτυπων προσόντων το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας που οδεύει προς αυτήν την κατεύθυνση διοργανώνει εξετάσεις πιστοποίησης σχετικής επάρκειας ελληνομάθειας αλλοδαπών, προκειμένου να εργαστούν, δίχως στις εξετάσεις να περιλαμβάνεται η παραγωγή γραπτού λόγου. Τονίζοντας έτσι, την ιδιαιτερότητα απόκτησης αυτής της μάθησης από άτομα περιβάλλοντα, όπως είναι οικογένεια, βιβλιοθήκες, μελέτη επαγγελματικών βιβλίων – περιοδικών, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, συμμετοχή σε συζητήσεις ή ακόμα και παρακολούθηση ραδιοφωνικών – τηλεοπτικών εκπομπών (EC, 2008).

Βέβαια, η πεποίθηση ότι οι 3 μορφές μάθησης στο πεδίο των ενηλίκων είναι έννοιες ταυτόσημες θα ήταν λανθασμένη, αν και λειτουργούν στο ίδιο πλαίσιο δράσης. Σαφώς όμως, στο ερώτημα: «συνδέονται παιδαγωγικά και οι τρεις μορφές; και αν ναι, πώς», η απάντηση είναι θετική φυσικά. Οι ενήλικοι όχι μόνο «πράττουν», αλλά και «υπάρχουν», αφού οι δεξιότητες που αποκτούν, όπως είναι η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στη μάθηση, η προσαρμοστικότητα, η συμμετοχή, η καινοτομία και η δημιουργικότητα, αν και δεν είναι μετρήσιμες με τυπικά μέσα, λειτουργούν ως μεσολαβητές ανάμεσα στην τυπική γνώση και τις άτυπες φιλοδοξίες, επιθυμίες και τα όνειρα τους.

### **2.3 Σύνοψη κεφαλαίου**

Από τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που καταγράφονται στο παρόν κεφάλαιο, παρόλο που διαπιστώνεται μια σταδιακή «αφύπνιση» των υπευθύνων για την ενδυνάμωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης δυστυχώς δεν αποτυπώνεται στο βαθμό που θα έπρεπε τόσο στην ενημέρωση των ενηλίκων για τη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση όσο και στην αναγνώριση και πιστοποίηση των μη τυπικών και άτυπων γνώσεων, τα οποία

εμπεριέχουν ως ουσιώδεις ‘συστατικό’ την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου και θα αναφερθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή των ενηλίκων να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές. Μάλιστα, επειδή άποψη αρκετών επιστημόνων είναι πως αυτού του είδους η μάθηση διδάσκεται και όσο καλύτερα διδάσκεται τόσο καλύτερα προωθείται έχουν δημιουργηθεί κάποια μοντέλα διδασκαλίας, όπως του Garrison (1997) για το οποίο θα γίνει εκτενέστερη αναφορά.

### **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση: «Μάθηση κατευθυνόμενη από τον εαυτό»**

#### **3.1 Τα δεδομένα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης πριν και τώρα**

Μελέτη για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και για τους παράγοντες που επιδρούν στην ενίσχυσή της σε ενήλικους που επιθυμούσαν να βάλουν μαθησιακούς στόχους, να εντοπίσουν πηγές, να επιλέξουν τεχνικές - μεθόδους, να αξιολογήσουν και να αυτοαξιολογηθούν (Knowles, 1975 · Tough, 1979) ξεκίνησε στη δεκαετία του '70 με πρωτεργάτη τον Tough (1971), ο οποίος δημοσίευσε μια έκθεση στο έργο του «The Adult's Learning Project» σε μια απόπειρα να διερευνήσει τις προσπάθειες που καταβάλουν τα άτομα για να μάθουν. Με τα δεδομένα που παρουσίασε στην έκθεση διατύπωσε τη θεωρία ότι το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης τους γίνεται, χωρίς τη βοήθεια επίσημων πιστοποιημένων εκπαιδευτικών (Brookfield, 1981) · είναι αυτοκατευθυνόμενοι και μπορούν να σχεδιάσουν μια αλλαγή και του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους. Επικεντρώθηκε, μάλιστα, στο γεγονός πως ολόένα και περισσότεροι ενήλικοι προσπαθούσαν, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης να εκπληρώσουν τους υλικούς τους στόχους και να πετύχουν νέους που εμπεριέχουν την αυτοπραγμάτωση. Ο Tough (1971) με την έρευνα του αποκάλυψε το γνωστό ως «παγόβουνο» της μάθησης των ενηλίκων. Αποκάλυψε δηλαδή, πως αυτοί που μελετούσαν μόνοι τους ήταν πολύ περισσότεροι, σε σχέση με αυτούς που μελετούσαν μέσα σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η κορυφή του παγόβουνου που ξεπροβάλλει είναι όσοι μαθαίνουν σε τάξεις, ενώ το κρυμμένο μέρος κάτω από την επιφάνεια του νερού, που δεν το βλέπει κανείς είναι όσοι μαθαίνουν μόνοι τους. Η έρευνα αυτή έδωσε μεγαλύτερη ώθηση για την εκπαίδευση ενηλίκων και έδωσε το έναυσμα να αρχίσει η εξέταση του πεδίου, με τη διεθνή επιστημονική κοινότητα να αντιλαμβάνεται τη σημασία του στη μάθηση διοργανώνοντας, έως και σήμερα, συμπόσια και συνέδρια ([www.sdlglobal.com](http://www.sdlglobal.com)) με πιο γνωστούς επιστήμονες του κλάδου τους: Brocket, Hiemstra, Long, Caffarella, Merriam, Candy, Gibbons, Confessore, Gross, Guglielmino Cuci M.

Με το πέρασμα των χρόνων έγιναν πολλές προσπάθειες επαναπροσδιορισμού του όρου της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με πιο ευρέως γνωστό και αποδεκτό ορισμό αυτόν που δόθηκε από τον Knowles (1975, σ.24):

*«... είναι μια διαδικασία, στην οποία τα άτομα αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία, με ή χωρίς βοήθεια από άλλους, να διαγνώσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, να διαμορφώσουν τους μαθησιακούς τους στόχους, να προσδιορίσουν πηγές μάθησης, να επιλέξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές μάθησης και να αξιολογήσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα ...»*

Η καινοτομία της θεωρίας του Knowles (1975) της ονομαζόμενης Ανδραγωγικής είναι ότι ασχολούνταν, αποκλειστικά με τους ενήλικους και αφορούσε τη βαρύτητα που έδωσε ο ίδιος στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, δηλαδή την εκμετάλλευση της εσωτερικής παρώθησης των εκπαιδευόμενων για αυτοβελτίωση, η οποία με τη σειρά της επιτυγχάνεται, μέσω της ενεργού συμμετοχής στη εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστήριξε μάλιστα, πως το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης που είθισται να απευθύνεται σε ηλικιακά ενήλικους, όπως πανεπιστήμια ή φορείς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης δεν αποτελεί αυτόματα και εκπαίδευση ενηλίκων από τη στιγμή που μεταχειρίζεται τους εκπαιδευόμενους σαν να είναι παιδιά (Κόκκος, 2005), ενισχύοντας έτσι την πεποίθηση για περεταίρω διερεύνηση του πεδίου μάθησης των ενηλίκων. Η συνεισφορά του αποτέλεσε θεμέλιο λίθο στην εκπαίδευση ενηλίκων, λόγω όμως της αρχικής εστίασης της θεωρίας αποκλειστικά στον εκπαιδευόμενο που μελετά μόνος του, πολύ γρήγορα τέθηκαν ζητήματα εξωτερικού ελέγχου της διαδικασίας από ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Brookfield, 1986, όπως αναφέρεται στο Garrison, 1997), καθώς και του βαθμού αλληλεπίδρασης του με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι ενήλικοι δεν είναι εγγενώς αυτοκατευθυνόμενοι και καθώς εξετάζουμε τη μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αναδεικνύονται μεταβλητές, όπως είναι του πολιτισμού, του φύλου, της εθνικότητας, της προσωπικότητας ή του πολιτικού ήθους που έχουν πολύ μεγαλύτερη σημασία στο πώς συμβαίνει η μάθηση και βιώνεται από αυτούς απ' ότι η μεταβλητή της χρονολογικής ηλικίας, οπότε η οικοδόμηση μιας αποκλειστικής θεωρίας από τους επιστήμονες της εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield, 1995) είναι ανέφικτη. Στην πραγματικότητα οι περισσότερες μελέτες αντισταθμίζουν την απλή εξίσωση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με την απομόνωση. Οι ενήλικοι μιλούν για την μάθησή τους ως σταθερά ενσωματωμένη στα κοινωνικά δίκτυα (Brookfield, 1981). Το πεδίο της

αυτοκατευθυνόμενης μάθησης δεν μπορεί να αγνοεί το κοινωνικό γίνεσθαι και μάλιστα, ο Brookfield (1985) υποστήριξε ότι η πλήρης μορφή της στους ενήλικους γίνεται αντιληπτή, όταν οι εξωτερικές συνθήκες και οι εσωτερικές αναστοχαστικές διεργασίες συνενώνονται. Έτσι, μέσα από τη συνάρτηση των δύο παραπάνω παραμέτρων, ενδυναμώνεται μια βαθιά εσωτερική προσέγγιση και μια ενεργή συζήτηση, μέσω της οποίας, οι άνθρωποι οδηγούνται στην κατασκευή νοήματος της ίδιας τους της ζωής (θεωρία κονστρουκτιβισμού). Μάλιστα, όπως υποστήριξε ο Mezirow (Κόκκος, 2008), βασική προϋπόθεση αυτής της κατασκευής νοήματος αποτελεί ο κριτικός στοχασμός, που επεκτείνεται στην αμφισβήτηση των τρόπων επίλυσης προβλημάτων, καταλήγει σε αυτοστοχασμό, (αναζητώντας το γιατί δηλαδή ενεργούμε έτσι), και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς με ολιστική αναθεώρηση των αντιλήψεων. Κάποιος που αυτοκατευθύνεται αντιλαμβάνεται πως δεν τον ικανοποιεί η πραγματικότητα και επιλέγει να την αλλάξει. Ο Brookfield, (1996, όπως αναφέρεται στον Κόκκο, χ.χ.), εξέλιξε τη θεωρία του Mezirow (Κόκκος, 2008) δίνοντας έμφαση και στις συναισθηματικές δυσκολίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στην προσπάθειά τους να εγκαταλείπουν μακροχρόνιες πεποιθήσεις και εντέλει να αφήνουν πίσω τους παλιές πρακτικές, όπως αυτή της ετεροκατευθυνόμενης μάθησης και να υιοθετούν νέες σαν την αυτοκατευθυνόμενη. Η διαδικασία για επιτυχή μάθηση στους ενήλικους εμπεριέχει τρεις διαστάσεις που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους επηρεάζοντας καθοριστικά η μία την άλλη (Illeris, 2009 · Λιντζέρης, 2009 · Κόκκος, 2014). Αυτές είναι: του περιεχομένου (αντικείμενο μάθησης, γνώσεις, δεξιότητες), της συναισθηματικής (εσωτερικά κίνητρα) και του πλαισίου όπου συμβαίνει η μάθηση (το περιβάλλον που συμβαίνει το μαθησιακό επεισόδιο π.χ σχολείο). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Illeris (2007), οι τρεις αυτές διαστάσεις ενεργοποιούνται ταυτόχρονα και με ολοκληρωμένο τρόπο διαμορφώνοντας ένα πλέγμα ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον.

Η θεωρία του Illeris (2016) για τον τρόπο μάθησης των ενηλίκων ότι δηλαδή μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους σε συνδυασμό με την προσέγγιση της θεωρίας του Brookfield (1981, 1985 & 1996) για την έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης συγκλίνουν στη συναισθηματική διεργασία και στο περιβάλλον, ενώ συμφωνούν και στην ενθάρρυνση της χρήσης διεργασιών της μετασχηματίζουσας μάθησης των ενηλίκων με ‘κλειδί’ τον κριτικό στοχασμό του Mezirow (Κόκκος, 2008), αφού ένα μέρος αυτών που μαθαίνουμε μπορεί να είναι λάθος ή να είναι αποτέλεσμα άμυνας ή παρεμπόδισης ή αποφυγής, ήττας,

απογοήτευσης και άλλων άβολων καταστάσεων. Για τον Illeris (2016) μάθηση σημαίνει αλλαγή που είναι μόνιμη στον ένα ή στον άλλο βαθμό, μέχρι να επικαλυφθεί από νέα μάθηση ή να ξεχαστεί με τον καιρό, επειδή ο ενήλικος δεν τη χρησιμοποιεί πια. Ο ενήλικος ενδυναμώνει διαρκώς, τη μάθησή του με δικές του πρωτοβουλίες, τη χρονική περίοδο της ζωής του που βρει την ισορροπία, ανάμεσα στη διαχείριση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του και της αποτελεσματικότητας αυτών των πρωτοβουλιών.

### **3.2 Ετοιμότητα ενηλίκων για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση**

#### **3.2.1 Χαρακτηριστικά αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς**

Για μια καλύτερη προοπτική αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των ενηλίκων, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διερεύνηση της ετοιμότητάς τους γι' αυτή. Η ετοιμότητα είναι μια κατάσταση που αντιστοιχεί σε μια διαβάθμιση του φάσματος του ελέγχου της από τον εκπαιδευόμενο. Μάλιστα, το 1978 η Guglielmino με την μέθοδο των Δελφών δημιούργησε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, με το οποίο ανέπτυξε μια κλίμακα διάγνωσης και αποτίμησης της ετοιμότητας των ενηλίκων για τη μέτρηση του συμπλέγματος των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους. Ακολούθως, ο Brockett (1985, σ.56) κατέληξε στο συμπέρασμα, πως αυτή η κλίμακα «βοήθησε να προωθηθεί η αυτοκατευθυνόμενη έρευνα προς μια καλύτερη κατανόηση της σχέσης της με ορισμένες προσωπολογικές μεταβλητές». Αυτές οι μεταβλητές συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτονομίας στη μάθηση και είναι: η πρωτοβουλία, ο βαθμός ανεξαρτησίας και επιμονής, η συνειδητοποίηση των αδυναμιών, η ανάληψη ευθυνών, η αυτοπειθαρχία η περιέργεια, η φιλομάθεια, η οργάνωση του χρόνου, καθώς και του ρυθμού μάθησης. Ως εκ τούτου, δημιουργείται έτσι ένα πλαίσιο όπου το άτομο αναλαμβάνει την προσωπική του ευθύνη ελέγχοντας, όχι τις ίδιες τις καταστάσεις από προσωπικές συνθήκες ζωής ή περιβάλλοντα, αλλά, τον τρόπο που τις αντιμετωπίζει, αναγνωρίζεται η ισχυρή επιθυμία του για μάθηση, αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα ως προκλήσεις και όχι σαν εμπόδια για τους στόχους του. Σημαντική είναι, επίσης, η δημοσίευση άρθρου της Guglielmino το 2009, μαζί με εννέα άλλους συνεργάτες της σε επιστημονικό περιοδικό για

τη θετική σχέση της ετοιμότητας για αυτοκατεύθυνση με την καινοτομία και την επιθυμία για κοινωνική αλλαγή. Μάλιστα, η μελέτη βιογραφιών ανθρώπων που υπήρξαν δημιουργικοί και καινοτόμοι (π.χ Bill Gates) απέδειξε πως ήταν ισχυρά αυτοκατευθυνόμενοι στη μάθηση τους, όπως αναφέρουν οι Σοφianoπούλου και Καμήλαλη το 2012 στο πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή με τίτλο: «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές».

Η συσχέτιση των παραπάνω προσωπολογικών μεταβλητών με εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες (οικογένεια, εργασία) και την επίδραση της προσωπικής ευθύνης των ενηλίκων, έδωσε το έναυσμα να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν μέθοδοι διδασκαλίας προώθησης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης από αρκετούς εκπαιδευτικούς φορείς διαμορφώνοντας τα λεγόμενα μοντέλα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

### **3.2.2 Μοντέλα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Μοντέλο Garrison**

Αρχικά, ένα από τα πρώιμα μοντέλα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ήταν του Tough (1971), ο οποίος ασχολήθηκε με την απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων από το ίδιο το άτομο, μέσω μικρότερων σχεδίων που τα ονόμαζε «σκόπιμες ενέργειες». Αυτές οι ενέργειες μπορεί να ήταν η αλλαγή μιας συμπεριφοράς ή ο μετασχηματισμός μιας συνήθειας και υλοποιούνταν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους σε ποσοστό 70%. Απόρροια της μεθόδου του ήταν 13 'βήματα' για όποιον ήθελε να ακολουθήσει αυτό το σχέδιο γνώσης. Αργότερα, αναπτύχθηκαν άλλα μοντέλα, στα τέλη του 1990, τα οποία ήταν λιγότερο 'γραμμικά' και περισσότερο αλληλεπιδραστικά όπου όχι μόνο ο εκπαιδευόμενος, αλλά και το πλαίσιο και η φύση της μάθησης αυτής καθ' αυτής, λαμβάνονταν υπόψη. Τέτοια μοντέλα ήταν των Merriam και Caffarella (1999) που τα ονόμασαν «διδασκτικά», αφού εστίαζαν στο τι μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτές στην αίθουσα της τυπικής εκπαίδευσης, ώστε να ενισχύσουν τον έλεγχο της μάθησης από τους εκπαιδευόμενους.

Οι Brockett και Hiemstra το 1991 με τη σειρά τους ανέπτυξαν το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Προσωπική Ευθύνη [Personal Responsibility Orientation (PRO)], όπου ξεκινώντας από την ευθύνη κατέληξαν πως είναι βασική για την κατανόηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, διαχωρίζοντάς τη σε δύο διαστάσεις (βλ. Σχήμα 1). Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και



ονομάζεται αυτονομία της μάθησης, όπου ο διδασκόμενος αναλαμβάνει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Η δεύτερη διάσταση εστιάζει στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του διδασκόμενου, και ονομάζεται αυτονομία του μαθητή αναφερόμενη στην επιθυμία ή προτίμηση του ιδίου για ανάληψη της ευθύνης στη μάθηση.



Σχήμα 1: Το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Προσωπική Ευθύνη

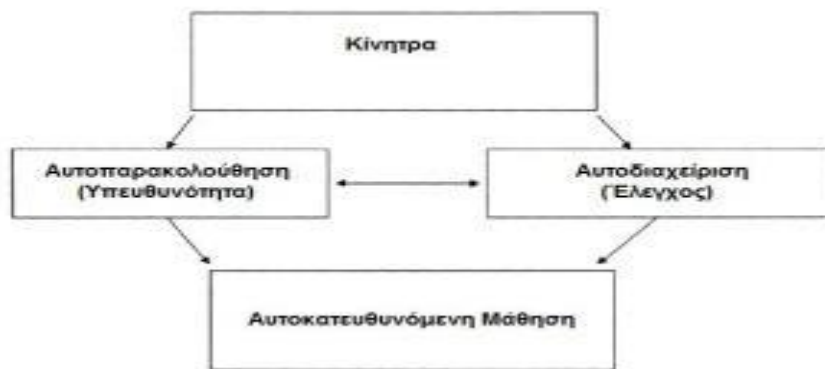
(Πηγή: Brockett & Hiemstra, 1991)

Οι Hammond και Collins (1991) στη συνέχεια δημοσίευσαν το μοντέλο της Χειραφετικής Μάθησης όπου υποστήριζαν πως η μάθηση των ενηλίκων πρέπει να περιλαμβάνει μεγαλύτερη κοινωνική και χειραφετική προοπτική (κριτική επίγνωση και κοινωνική δράση), λαμβάνοντας υπόψη και τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (2007). Βασική πεποίθησή τους ήταν ότι ο αυτόνομος εκπαιδευόμενος, μέσω του κριτικού στοχασμού, χειραφετείται και αλλάζει τις βαθιές παγιωμένες αντιλήψεις που έχει για τη ζωή.

Τέλος, ο Garrison (1997) συμπορευόμενος με την άποψη του Brookfield (1985) για την σύμπραξη του εξωτερικού ελέγχου με τη γνωστική διάσταση και τα κίνητρα, ανέπτυξε το Μοντέλο της Αυτοπαρακολούθησης – Παρακίνησης που αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις (βλ. Σχήμα 2). Η πρώτη είναι η αυτοδιαχείριση και αναφέρεται στο τι πράττει ο εκπαιδευόμενος, κατά τη μαθησιακή του πορεία, καθώς και τις ενέργειες που υλοποιεί με δική του ευθύνη. Η δεύτερη είναι η αυτοπαρακολούθηση όπου ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει την ευθύνη για δημιουργία του προσωπικού του νοήματος και η τρίτη περιλαμβάνει τα κίνητρα, των οποίων ο ρόλος είναι πολύ σημαντικός για το ξεκίνημα και τη διατήρηση μιας προσπάθειας για μάθηση και κατάκτηση γνωστικών στόχων. Τα κίνητρα



χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στα κίνητρα για τη εισαγωγή στους στόχους και στα κίνητρα για την παραμονή σε αυτούς, μάλιστα, ο Corno (όπως αναφέρουν οι Καμήλαλη · Σοφianoπούλου 2012), υποστήριξε, πως «τα κίνητρα διαμορφώνουν τις προθέσεις και τροφοδοτούν την ενασχόληση με τις εργασίες» και για να είναι ισχυρά θα πρέπει να συνδέονται με τη θέληση των εκπαιδευόμενων, να επιμένουν στους επιλεγμένους στόχους με βάση το προσωπικό τους αξιακό σύστημα και στο τέλος να τους εσωτερικεύσουν αποκτώντας έτσι εσωτερικά κίνητρα.



Σχήμα 2: Το μοντέλο Αυτοπαρακολούθησης - Παρακίνησης

(Πηγή: Garrison, R. 1997).

Ορμώμενη, λοιπόν, από τη σημασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στους ενήλικους και στοχεύοντας στην εξέταση των παραγόντων – μεταβλητών που την πλαισιώνουν, αλλά και την επηρεάζουν, ιδανικότερη επιλογή για την παρούσα εργασία είναι η εστίαση στο μοντέλο του Garrison (1997). Ειδικότερα, ο εκπαιδευόμενος αρχικά, φαίνεται πως έχοντας ισχυρά εσωτερικά κίνητρα συμμετέχει πιο δραστικά στη μάθησή του, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο μια αίσθηση κυριότητας σε αυτή. Στη συνέχεια, ο ίδιος με δική του ευθύνη και κριτικά σκεπτόμενος επιλέγει τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις μεθόδους που ενδεχομένως έχουν προταθεί, έχοντας πάντα ένα περιθώριο τροποποίησής τους (αυτόδιαχειριση). Και τέλος, στο επίπεδο της αυτοπαρακολούθησης έχει τη δυνατότητα να νοηματοδοτεί τις νέες γνώσεις και ενδεχομένως να μετασχηματίζει παλιές.

### 3.3 Σύνοψη κεφαλαίου

Στόχος του τρίτου κεφαλαίου ήταν να γίνει αρχικά, μια εστίαση στο πεδίο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με αναφορές σε εννοιολογικές προσεγγίσεις επιστημόνων που έχουν δημοσιευτεί στο παρελθόν. Στη συνέχεια μια περιγραφή της κλίμακας ετοιμότητας των ενηλίκων για έλεγχο της μάθησής τους (Guglielmino, 1978) εστιάζοντας στις προσωπολογικές μεταβλητές που λειτουργούν ως παράγοντες ενίσχυσης μιας αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς. Τέλος, παρουσιάστηκαν συνοπτικά κάποια από τα πιο γνωστά μοντέλα διδασκαλίας της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με λεπτομερέστερη την περιγραφή του μοντέλου του Garrison (1997), καθώς κρίνεται αναπόσπαστο στοιχείο για την παρούσα έρευνα.

Παρόλη όμως τη σημασία του μοντέλου της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Garrison (1997) για την εργασία, οφείλω να καταγράψω μια αναντιστοιχία απόδοσης του αρχικού σχεδιασμού με την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας. Καθόσον, η εξέταση της πλήρους εφαρμογής του μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας των ΣΔΕ ήταν ανέφικτη, λόγω των κλειστών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Μάλιστα από τα τρία στάδια του μοντέλου κατάφερα να εξετάσω, έστω και επιφανειακά το πρώτο στάδιο της αυτοδιαχείρισης της μάθησης από τον εκπαιδευόμενο, καθώς και το τρίτο στάδιο των κινήτρων εισαγωγής και παραμονής υλοποίησης των στόχων πιο ενδελεχώς. Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση όλης της μεθοδολογίας της έρευνας βάση του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων, των ευρημάτων και των δυσχερειών που προέκυψαν.

.

## **B. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

Στο παρόν κεφάλαιο πρωτίστως εκτίθεται η σημασία, η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της προτεινόμενης έρευνας για το υπό διερεύνηση θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Δευτερευόντως παρουσιάζονται ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη θεωρητική θεμελίωση που προηγήθηκε, καθώς και το κριτήριο επιλογής της ερευνητικής μεθόδου. Τρίτον περιγράφεται το δείγμα της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε, μέσα από το σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης ερευνητικής διαδικασίας, ενώ στο τέλος καταγράφονται τα αντίστοιχα κριτήρια διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της μελέτης.

#### **4.1 Σημασία, αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της προτεινόμενης έρευνας**

Από μελέτες προηγούμενων ετών φαίνεται πως επικρατεί διεθνώς μία τάση ενίσχυσης της ΔΒΜ, μέσω προώθησης του τομέα της καινοτομίας και της δημιουργικότητας των ενηλίκων. Ποσοτικοί δείκτες αξιολόγησης του βαθμού επιτυχίας των ενεργειών των αρμόδιων για τον παραπάνω στόχο ήταν ο αριθμός εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και πρακτικών στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι η διδακτική μέθοδος της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Το πλαίσιο αυτού του είδους μάθησης είναι ουσιώδες, διότι εμπεριέχει την απελευθέρωση, την ελευθερία, τον έλεγχο των επιλογών της ζωής του ενήλικου, αλλά και την πληρέστερη άσκηση του επαγγελματικού ρόλου του (Rogers, 1999), ενδυναμώνοντας έτσι, την ωριμότητα και την αυτονομία του· δύο στοιχεία που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας. Τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει σημαντικός αριθμός μελετών για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου στην εκπαίδευση ενηλίκων και τον βαθμό αξιοποίησής της. Παρόλη όμως την ποικιλία των ερευνών οι περισσότερες επικεντρώνονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αυτονομία στη μάθησή των μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. Απουσιάζει μια έρευνα που να εξετάζει το πλαίσιο της

αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, εκπαιδευόμενων και ειδικά σπουδαστών των ΣΔΕ και στις τρεις μορφές εκπαίδευσης. Συνάμα το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί έως τώρα για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση προέρχεται από ποσοτικές προσεγγίσεις. Μια ποιοτική μελέτη θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μιας και μέσα από τη συλλογή και εξέταση των ευρημάτων, θα σκιαγραφηθούν οι παράγοντες που την ενισχύουν, όπως την αντιλαμβάνονται οι σπουδαστές και στα τρία μαθησιακά περιβάλλοντα. Επομένως, η παρούσα έρευνα κρίνεται χρήσιμη, αφού στοχεύει στο να καλύψει το ερευνητικό αυτό κενό, θέτοντας τον παρακάτω σκοπό και ερευνητικά ερωτήματα.

## **4.2 Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα**

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μια διδακτική μέθοδος που κατέχει πολύ σημαντική θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων όπου την ευθύνη της μάθησης αναλαμβάνει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να αναδειχθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα αναδύοντας την επίδραση που έχουν σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητάς των εκπαιδευόμενων, μαζί με άλλους παρακινητικούς παράγοντες για την ενίσχυσή της, αλλά και την προβολή της αλληλεπίδρασης των αυτοκατευθυνόμενων μαθησιακών τους επιλογών με το περιβάλλον.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης σε σπουδαστές των ΣΔΕ και στις τρεις μορφές μάθησης, καθώς και να συσχετιστούν οι αυτοκατευθυνόμενες επιλογές με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Έχοντας πυξίδα, λοιπόν, αυτόν τον σκοπό απορρέουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ για το πρόγραμμα μαθημάτων και τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς την προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης;
- ✓ Ποιοι παράγοντες ενισχύουν την εμφάνιση αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς από τους σπουδαστές των ΣΔΕ, αλλά και δράσης τους στη μη τυπική και άτυπη μάθηση;

- ✓ Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευόμενοι τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ και τη συμμετοχή τους σε μη τυπικά και άτυπα μαθησιακά πλαίσια σε σχέση και με το κοινωνικό τους περιβάλλον;

#### 4.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου συλλογής δεδομένων για την επιτυχή ολοκλήρωσή μιας έρευνας έχει μεγάλη σημασία και καθορίζεται από το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων. Στην παρούσα έρευνα έγινε μια ποιοτική προσέγγιση, καθώς η φύση της ερευνητικής διαδικασίας είναι ανοιχτή και διερευνητική, στοχεύοντας στην ανάδειξη μιας βιωμένης εμπειρίας, και την προσωπική νοηματοδότησή της, επιδιώκοντας να δοθούν απαντήσεις στο γιατί και πώς οι σπουδαστές επιλέγουν να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους (τυπικά, μη τυπικά, άτυπα), πώς αποτιμούν αυτή τους την επιλογή, καθώς και το αν και με ποιο τρόπο διαμορφώνονται και συσχετίζονται οι αυτοκατευθυνόμενες μαθησιακές επιλογές τους μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της ζωής τους.

#### 4.4 Καθορισμός του δείγματος

Με βάση την επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας και μέσα από την οπτική του σχετικιστικού αντιληπτικού περιγράμματος που επιλέχτηκε για να ερευνηθεί το θέμα, καθορίστηκε και το μέγεθος του δείγματος. Οι Morse & Field (1994, όπως αναφέρεται στον Μαντζούκα, 2007) θεωρούν ότι η ποιοτική δειγματοληψία οφείλει να βασίζεται στους κανόνες της καταλληλότητας και της επάρκειας. Το δείγμα θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και θα πρέπει να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού, ώστε να παρέχει επαρκείς ποιοτικές πληροφορίες για το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Γι' αυτό προσδιορίστηκαν τα άτομα από τα οποία θα έπαιρνα τη συνέντευξη, μέσω της στρατηγικής της σκόπιμης δειγματοληψίας που εξυπηρετεί τον παραπάνω σκοπό. Στη σκόπιμη δειγματοληψία επιλέγονται από πρόθεση τα άτομα και η τοποθεσία διενέργειας της έρευνας

με γνώμονα τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011). Ως εκ τούτου ο λόγος που σκοπίμως επιλέχθηκε το συγκεκριμένο δείγμα ήταν το κοινό χαρακτηριστικό της φοίτησής τους ως ενήλικοι στο ΣΔΕ.

Επισημαίνεται φυσικά πως για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχουσών στην έρευνα θα αποφευχθεί η ατομική παρουσίαση των χαρακτηριστικών τους. Το δείγμα που προέκυψε αποτελείται από εννέα (9) σπουδάστριες του ΣΔΕ και έχει συνολικά τα εξής βασικά χαρακτηριστικά ως προς τα δημογραφικά δεδομένα:

- Ως προς το φύλο και την περιοχή: Είναι όλες γυναίκες 2 από το ΣΔΕ Πειραιά και 7 από το ΣΔΕ Περιστερίου.
- Ως προς την ηλικία: Μία συμμετέχουσα βρίσκεται στην ηλικιακή κατηγορία 26 – 35 ετών, δύο συμμετέχουσες στην ηλικιακή κατηγορία 36 – 45 ετών και έξι συμμετέχουσες στην ηλικιακή κατηγορία 46 – 55 ετών.
- Ως προς την επαγγελματική κατάσταση: Έξι από τις συμμετέχουσες είναι εργαζόμενες, μία είναι άνεργη, μία είναι ημιαπασχολούμενη και μία ασχολείται με τα οικιακά.
- Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση: Πέντε συμμετέχουσες είναι παντρεμένες με παιδιά, μία διαζευγμένη με παιδί, δύο διαζευγμένες χωρίς παιδιά και μία είναι άγαμη και χωρίς παιδιά.

#### **4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με προσωπικές ανοικτού τύπου και ευέλικτες ερωτήσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως σε ποιοτικές προσεγγίσεις (Robson, 2010). Η επιλογή χρήσης της συνέντευξης έγινε, αφού η έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση προσωπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών σε σχέση με ένα ζήτημα (Robson, 2010), όπως είναι αυτό της μεθόδου της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και στις τρεις μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων. Ταυτόχρονα, η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου δίνει τη δυνατότητα άντλησης επαρκών πληροφοριών και παρουσιάζει ευελιξία ως προς τη διάταξη των ερωτήσεων και τη διατύπωσή τους. Μπορεί κανείς να την παρομοιάσει

με έναν 'χάρτη'· όπου έχει σχεδιαστεί ένας συγκεκριμένος προορισμός, αλλά ή επιλογή της διαδρομής μπορεί να αλλάζει, επιλέγοντας διαφορετικά μονοπάτια, κάθε φορά, ανάλογα την περίπτωση. Μπορούν παράλληλα να δοθούν εξηγήσεις, να αφαιρεθούν ακατάλληλες ερωτήσεις ή να προστεθούν άλλες, ανάλογα με τον εκάστοτε ερωτώμενο (Robson, 2010).

Με βάση, λοιπόν, τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκαν οι παρακάτω έξι θεματικοί άξονες της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α'):

- Το δημογραφικό - επαγγελματικό – οικογενειακό προφίλ του δείγματος της έρευνας (ερωτήσεις 1 έως 4).
- Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευόμενων για το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ και με ποιο τρόπο προωθείται η αυτοκατευθυνόμενη μάθησή τους (ερωτήσεις 5 έως 8).
- Καταγραφή των πρωτοβουλιών των εκπαιδευόμενων, σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων μη τυπικής και άτυπης μάθησης. (ερωτήσεις 9 και 10).
- Διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των σπουδαστών του ΣΔΕ. (ερωτήσεις 11 έως 16).
- Αποτύπωση προσωπικής αποτίμησης της ωφέλειες και χρησιμότητας των αποκτηθέντων γνώσεων και εμπειριών προερχόμενων από αυτοκατευθυνόμενες συμπεριφορές στη μάθηση (ερωτήσεις 17 έως 20).
- Συσχέτιση του κοινωνικού πλαισίου των σπουδαστριών και των πρωτοβουλιών τους, σχετικά με τη φοίτηση στο ΣΔΕ, αλλά και τη συμμετοχή τους σε μη τυπικές και άτυπες δράσεις (ερωτήσεις 21 έως 22).

Για λόγους υγειονομικής ασφάλειας οι συνεντεύξεις που είχαν διάρκεια περίπου από είκοσι έως τριάντα λεπτά, μαγνητοφωνήθηκαν τηλεφωνικά, αφού όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σχεδόν όλο το σχολικό έτος 2020 – 2021 ήταν κλειστά, εξαιτίας της πανδημίας Covid-19. Το υλικό που συλλέχθηκε από την διαδικασία των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε και μεταγράφηκε. Στη συνέχεια τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν και οργανώθηκαν με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης Περιεχομένου· μιας μεθόδου που είναι ευρέως διαδεδομένη στην ανάλυση ποιοτικού υλικού (Robson, 2010).



## 4.6 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία για το υπό εξέταση θέμα: «Διερεύνηση παραγόντων που συμβάλλουν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σπουδαστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» σχεδιάστηκε και καθορίστηκε με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αρχικά, διασφαλίστηκε έγγραφη άδεια από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Διά Βίου Μάθησης, η οποία στάλθηκε ηλεκτρονικά στο ΣΔΕ Πειραιά, μαζί με τις ερωτήσεις της συνέντευξης και μια συνοδευτική ενημερωτική επιστολή. Στη συνέχεια υπήρξε επικοινωνία με τον διευθυντή του ΣΔΕ Πειραιά, ο οποίος προώθησε το e-mail στους σπουδαστές του σχολείου. Δυστυχώς, όμως, επειδή η ανταπόκριση ήταν περιορισμένη, ύστερα από μία βδομάδα προώθησα το ίδιο e-mail και σε ΣΔΕ άλλων δήμων, στου Κορυδαλλού (εκτός του σωφρονιστικού ιδρύματος), στις Παλλήνης, στις Καλλιθέας και στου Περιστερίου, προκειμένου να προκύψει ένας ικανοποιητικός αριθμός για το δείγμα της έρευνας. Το αποτέλεσμα ήταν να ανταποκριθούν οι σπουδάστριες από το ΣΔΕ Περιστερίου. Ακολούθως, το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Μαρτίου και συγκεκριμένα από τις 18/03/21 έως τις 3/04/21 υπήρξε εκ νέου μια ατομική ηλεκτρονική επικοινωνία με τις ενδιαφερόμενες, ώστε να καθοριστεί η ώρα και η μέρα διεξαγωγής της κάθε τηλεφωνικής συνέντευξης χρησιμοποιώντας για ψηφιακό πρωτόκολλο καταγραφής τη ρύθμιση callU.

Χρειάστηκε βέβαια να προηγηθεί και ο ανάλογος πιλοτικός έλεγχος, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του εργαλείου συλλογής των δεδομένων (Creswell, 2011) και να διορθωθούν πιθανά λάθη, ασάφειες ή παραλείψεις. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις διάρκειας τριάντα περίπου λεπτών, έτσι αξιολογήθηκε η δομή των ερωτήσεων, η διατύπωσή τους, η σαφήνεια, η έκταση και η λειτουργικότητα του εργαλείου. Η αξιολόγηση των στοιχείων αυτών οδήγησε στην αναδιαμόρφωση του και στη διατύπωση της τελικής του μορφής.

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας προσπάθησα να συνδυάσω τους θεματικούς άξονες (βλ. Παράρτημα Α') του ερευνητικού εργαλείου με τη θεωρητική προσέγγιση, ώστε να διερευνήσω τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σπουδαστών σε ΣΔΕ και έτσι να δομήσω το 'σκελετό' της έρευνας. Ουσιαστικά αυτό που



αναζητούσα ήταν να αναδείξω την αξιοποίηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στη λειτουργία των ΣΔΕ, τις επιλογές που έχουν κάνει οι εκπαιδευόμενοι στη μη τυπική και άτυπη μάθηση, γιατί αποφάσισαν να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους και στις τρεις μορφές εκπαίδευσης και αν τελικά άξιζε ό,τι έχουν πράξει έως τώρα συσχετίζοντάς το με το κοινωνικό περιβάλλον.

Το παρόν ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε να σημειωθεί πως λειτουργεί συμπληρωματικά στην αξιολόγηση της ποιότητας της διεξαγωγής και της ποιότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επομένως, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της χρειάζονται και άλλα κριτήρια, στα οποία βασίστηκε η ορθότητα και η πληρότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Creswell, 2011).

#### **4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας**

Η διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας επιτεύχθηκε, πρώτον μέσα από την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και δεύτερον μέσα από την ενδελεχή περιγραφή της.

Σε έναν ποιοτικό ευέλικτο σχεδιασμό, σύμφωνα με τους Le Compte και Coetz (1982) εγκυρότητα σημαίνει εφαρμοσιμότητα ενός ερευνητικού εργαλείου και πώς μέσα από τη χρήση του συγκεντρώνονται απαντήσεις, οι οποίες έχουν νόημα και μπορούν να οδηγήσουν σε πραγματικά και αληθινά συμπεράσματα (Creswell, 2011 · Robson, 2010). Πιο απλά η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο οι ερμηνείες που δίνονται από τον ερευνητή ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα έχοντας άμεση σχέση με το σχεδιασμό και τη δειγματοληψία. Για να αιτιολογηθεί η χρήση και η εφαρμοσιμότητα του παρόντος ερευνητικού εργαλείου υπήρξε από μέρους μου μια καταγραφή των πρωτογενών δεδομένων (χειρόγραφες σημειώσεις), πλήρη και αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων, μαζί με ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων μέσα από την τήρηση ενός ερευνητικού ημερολογίου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποδεικτικό όπου θα εξηγεί κάθε φορά τις επιλογές που έκανα, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Robson, 2010).

Επιπρόσθετα, η μαγνητοφώνηση σε συνδυασμό με την απομαγνητοφώνηση της καθεμίας συνέντευξης (Creswell, 2011), κατόπιν σύμφωνης γνώμης των ερωτώμενων, μείωσε ως ένα βαθμό τη μεροληψία μου, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (Maxwell, 1992 · Robson, 2010)..

Αντίστοιχα, η αξιοπιστία σε μια ποιοτική έρευνα αποδίδεται με τον όρο της σταθερότητας και της δυνατότητας αναπαραγωγής των δεδομένων και συνεπώς των αποτελεσμάτων. Σημειωτέων όμως σε μια ποιοτική έρευνα τα δεδομένα δεν μπορεί να είναι απόλυτα σταθερά, γιατί είναι ανέφικτο να διατηρηθούν σταθερές και αμετάβλητες οι συνθήκες μελέτης του εκάστοτε κοινωνικού φαινομένου, σε καμία περίπτωση, όμως, δεν μπορεί να είναι και τελείως αντίθετα. Προκειμένου, λοιπόν να αυξηθεί η σταθερότητα των αποτελεσμάτων ζητούμενο ήταν η προσωπική μου αξιοπιστία που περιλαμβάνει τη σχολαστικότητα, την τιμιότητα και την ειλικρίνεια μου καθ' όλη την ερευνητική διαδικασία (Robson, 2010). Συνεπώς, επισημαίνω πως τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν σαφή και ξεκάθαρα, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων που διαμορφώθηκε περιείχε ευκρινείς και κατάλληλες ερωτήσεις προς τους ερωτώμενους έχοντας δημιουργηθεί, έτσι, ένας ολοκληρωμένος ερευνητικός σχεδιασμός. Κατά τη διάρκεια, μάλιστα, υλοποίησης των συνεντεύξεων καταβλήθηκε προσπάθεια να τηρηθούν κι ορισμένες προϋποθέσεις που αφορούσαν τις συνθήκες, στην τεχνική υποστήριξη και στη διαδικασία. Επιλέχθηκε, δηλαδή ο κατάλληλος χρόνος, κατόπιν συνεννόησης με τις συμμετέχουσες, εξασφαλίστηκε η καλή λειτουργία του συστήματος καταγραφής των συνεντεύξεων, διαβεβαιώθηκε το δείγμα πως θα τηρηθεί εμπιστευτικότητα και ανωνυμία και σε συνδυασμό με την ευγενική προσέγγιση μου τηρήθηκε ολοκληρωμένα το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Ακόμα και πριν την έναρξη της κάθε συνέντευξης οι συμμετέχουσες ενημερώνονταν προφορικά για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε. Συνεπώς, η συμμετοχή όλων γινόταν με συνειδητή συναίνεση, ήταν εθελοντική και με δική τους συγκατάθεση, ενώ δόθηκαν και τα στοιχεία επικοινωνίας μου, ώστε όσες το επιθυμήσουν να ενημερωθούν για τα ευρήματα της έρευνας. Επιπλέον, η διαδικασία απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων αποσκοπούσε στη σαφή και ακριβή απόδοση του περιεχομένου, ενώ τα ευρήματα ακολούθως συσχετίστηκαν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η συνοχή ανάμεσα στο θεωρητικό και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Έτσι, ο αναγνώστης με την καταγραφή του παραπάνω ερευνητικού σχεδιασμού θα μπορεί να παρακολουθήσει το στοχασμό μου και να κρίνει τη διαδικασία

#### 4.8 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο κατεγράφη η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας με τις εξής παραμέτρους: την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, καθώς κρίνεται ιδανική για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, βάση, της οποίας καθορίστηκε και η επιλογή του δείγματος. Επίσης, με γνώμονα την ποιοτική μέθοδο, το ερευνητικό εργαλείο που προτιμήθηκε ήταν αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που χαρακτηρίζονται από ευελιξία, απαραίτητο στοιχείο για μία αρχάρια ερευνήτρια σαν εμένα. Συνεχίζοντας την πορεία καταγραφής της εργασίας στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει η θεματική ανάλυση του περιεχομένου των ευρημάτων και θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα χωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

## **5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου – Παρουσίαση Αποτελεσμάτων**

### **5.1 Θεματική ανάλυση περιεχομένου**

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθεί το περιεχόμενο του ερευνητικού υλικού των ημιδομημένων συνεντεύξεων που παραχώρησαν οι εννέα σπουδάστριες, δύο από το ΣΔΕ Πειραιά και εφτά από το ΣΔΕ Περιστερίου. Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί τότε τα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί νοηματοδοτούνται περιλαμβάνοντας τα στάδια της ομαδοποίησης και της θεματικής κατηγοριοποίησης, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Πιο αναλυτικά, αρχικά πραγματοποιήθηκε μια προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση των δεδομένων (Creswell, 2016), αφού έγινε πρώτα η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια ακολούθησε μια ανάγνωση τους, ώστε να διαμορφωθεί μια γενική ιδέα του προς εξέταση υλικού, να αναγνωριστούν σημαντικές πληροφορίες και να γίνει μια καταγραφή σημειώσεων. Ακολούθως, με μια συστηματική και προσεχτική ανάγνωση του υλικού δημιουργήθηκαν και καταγράφηκαν κατηγορίες με τους λειτουργικούς ορισμούς (κριτήρια), μέσω τήρησης σημειώσεων για κάθε συμμετέχουσα στα σημεία που δημιουργούνται μοτίβα και έννοιες - κλειδιά. Με τη διαδικασία αυτή επιτεύχθηκε η σύμπτυξη του όγκου των ποιοτικών δεδομένων, καταλήγοντας και στο τελικό στάδιο της θεματικής κατηγοριοποίησης τους σε μια προσπάθεια εντοπισμού του τι έχει βρεθεί και του τι χρειάζεται ακόμα να βρεθεί. Έτσι επισημάνθηκαν όλα τα σημεία που ήταν ουσιαστικά για την έρευνα με βάση και τους άξονες της συνέντευξης αναδείχθηκαν οι αντίστοιχες θεματικές κατηγορίες. Ο 1<sup>ος</sup> άξονας που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών παρουσιάζεται σε πίνακα παρακάτω στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

Με βάση τον 2<sup>ο</sup> άξονα της συνέντευξης όπου αναζητούνται οι απόψεις των σπουδαστριών για το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ και τον βαθμό προώθησης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησής από τους εκπαιδευτικούς αναδείχθηκαν τρεις θεματικές κατηγορίες. Η πρώτη είναι *οι συνθήκες παρακολούθησης μαθημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, η οποία προέκυψε

με ερευνητικό τρόπο και δεν είχε γίνει καμία αναφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού μέρους της εργασίας με χαρακτηριστική την απάντηση της ΕΓ4: *«Κοίτα οι συνθήκες δεν είναι οι καλύτερες...»*, αλλά και της ΕΓ8: *«..μέσω mail τα μαθήματα είναι πολύ πιο δύσκολα ειδικά στα μαθηματικά»*. Η δεύτερη κατηγορία είναι η ικανοποίηση από το πρόγραμμα σπουδών με την ΕΓ9 να αποκρίνεται ότι *«Τα μαθήματα θεωρώ ότι είναι πολύ καλά να σας πω την αλήθεια δεν το περίμενα έτσι περίμενα ότι θα ήτανε πολύ τυπικά τα πράγματα με τα μαθήματα, όμως είναι πολύ διαφορετικά....»*, αλλά και την ΕΓ3 να υποστηρίζει πως είναι *«Πολύ ενδιαφέροντα ..... αν κάτσεις και προσπαθήσεις και διαβάσεις μπαίνεις στο δρόμο σιγά σιγά»*. Οι απαντήσεις για τη δεύτερη θεματική κατηγορία ενισχύουν τη θέση των ιθύνοντων για τη σημασία προώθησης της Διά Βίου Εκπαίδευσης των ενηλίκων, οι οποίοι συνυπολογίζοντας τις κοινωνικό - μορφωτικές διακυμάνσεις στα χαρακτηριστικά των σπουδαστών, σε συνδυασμό με τα κίνητρα, τις προσδοκίες και την ανάγκη εκσυγχρονισμού τους στα ολοένα μεταβαλλόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως φαίνεται, καλώς έχουν υιοθετήσει στη φιλοσοφία λειτουργίας των ΣΔΕ την καινοτόμα αρχή των πολυγραμματισμών (Υ.Α 1861/Β/2014). Σύμφωνα με την οποία οι ενήλικοι οφείλουν να γνωρίζουν πώς να κινούνται σε διάφορους τομείς - επιστημονικούς χώρους δραστηριοτήτων και συνεπώς, οφείλουν και να γνωρίζουν και να είναι εξοικειωμένοι με τις “γλώσσες” των χώρων αυτών. Τέλος, για την τρίτη θεματική κατηγορία που είναι: *πρακτικές εκπαιδευτικών για ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης*, η ΕΓ9 υποστηρίζει ότι: *«...μας παρακινούν σε κάποια μαθήματα είναι σχεδόν υποχρεωτικό να ψάξεις για να βρεις κάποια πράγματα... - ...οι καθηγητές είναι πάρα πολύ καλοί προσπαθούνε πάρα πολύ και μαθαίνουμε πολύ ενδιαφέροντα πράγματα»*. Από την απάντηση της φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ θεωρούνται από τις σπουδάστριες, συνεργάτες και όχι απλοί αναμεταδότες των μαθημάτων (Σακκά, 2012), παρόλη την αποστολή εργασιών και ανατροφοδότησής αυτών, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, εξαιτίας της πανδημίας.

Ακολούθως, βάση του 3<sup>ου</sup> άξονα αναδεικνύεται ως θεματική κατηγορία η εξέταση των πρωτοβουλιών μάθησης των εκπαιδευόμενων σε μη τυπικά και άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα όπου οι συμμετέχουσες με τις αποκρίσεις τους επιβεβαίωσαν την ελλιπή ενημέρωση και συμμετοχή τους σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης. Επικρατέστερη αιτία αυτής της συνθήκης, σύμφωνα με τις μελέτες των Παληού και Κόκκου (2003) είναι η χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Ενδιαφέρον συνάμα παρουσιάζουν οι δύο νέοι

τύποι άτυποι μάθησης, από τη μια η μάθηση που αποκόμισαν από τη βοήθεια που πρόσφεραν στην καθημερινή μελέτη των σχολικών μαθημάτων των τέκνων τους, και από την άλλη από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, μέσω ψηφιακής διαδικτυακής πλατφόρμας. Για τον πρώτο τύπο η ΕΓ2 απάντησε: *«Κοιτάζτε με τη μικρή όταν ήταν σχολείο στο δημοτικό τα μαθηματικά της, με την ορθογραφία της το οποίο με βοήθησε και έμαθα και καλή ορθογραφία κάνω βέβαια ορθογραφικά λάθη αλλά όχι όμως όπως έκανα πριν»*, ενώ για τον δεύτερο, η ΕΓ6 αποκρίθηκε: *«Συγκεκριμένα επειδή ήθελα να μάθω και αγγλικά μου είχαν προτείνει το 'Duolingo' το οποίο με όπου έβρισκα χρόνο δηλαδή δούλευα το καλοκαίρι στη Νάξο με το που σχολάγα γύρναγα σπίτι, πήγαινα θάλασσα, κατευθείαν έμπαινα στο 'Duolingo' μέχρι το βράδυ έπρεπε 2 ώρες με το 'Duolingo' να παιδευτώ να μάθω αγγλικά»*. Παράλληλα όμως, όπως έχει ήδη καταγραφεί και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση 'εργαλεία' άτυπης μάθησης αποτελούν η μελέτη λογοτεχνικών βιβλίων με την ΕΓ6 να το επιβεβαιώνει λέγοντας ότι: *«Είχα ξεκινήσει και διάβαζα βιβλία..., όταν το τελείωνα μπορεί να το ξανάπινα μετά από τρεις μήνες δηλαδή ήταν κάτι που μου άρεσε πάρα πολύ αυτό με τα βιβλία...»*, καθώς και οι κοινωνικές συναναστροφές στο επαγγελματικό και οικογενειακό περιβάλλον με την ΕΓ7 να αποκρίνεται χαρακτηριστικά: *«Μπορώ να μιλήσω αγγλικά χωρίς να έχω κάνει ποτέ μαθήματα, γιατί είναι ο χώρος της δουλειάς μου, αν και θεωρώ πως αυτό το έκανα και νωρίτερα και πριν μιλούσα, η αδερφή μου ζει στην Αμερική και με βοήθησε, σταυρόλεξα έλυνα πολλά, διάβασμα αρκετό»*.

Στη συνέχεια από τον 4<sup>ο</sup> άξονα προέκυψαν οι εξής δύο θεματικές κατηγορίες: οι *προσωπολογικές μεταβλητές ενίσχυσης αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των σπουδαστριών και τα εσωτερικά – εξωτερικά κίνητρα ενδυνάμωσης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης*. Σχετικά με την πρώτη κατηγορία ύστερα από μία λίστα κάποιων προσωπολογικών μεταβλητών (χαρακτηριστικών συμπεριφοράς) που δόθηκε στις συμμετέχουσες με την προοπτική να επιλέξουν ποια ή ποιες από αυτές τις χαρακτηρίζουν και τις ωθούν να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους, η πλειοψηφία επέλεξε τη φιλομάθεια με την ΕΓ8 να αναφέρει: *«Σχετικά με τη φιλομάθεια μ' αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα ειδικά πάνω στην τεχνολογία, ενδιαφέρομαι για πολλά για το περιβάλλον, για τους ανθρώπους την ψυχολογία»* και ακολούθησε η συνειδητοποίηση των αδυναμιών τους με την ΕΓ9 να αποκρίνεται *«Νόμιζα πως επειδή δεν τελείωσα το σχολείο σαν να το έγραφα στο κούτελο, ειδικά μέχρι κάποια ηλικία σίγουρα αισθανόμουν πολύ μειονεκτικά, μπορεί να μην λάβαινα μέρος στη συζήτηση να μην πω βλακεία, νόμιζα ότι ο άλλος καταλάβαινε το ότι εγώ δεν έχω τελειώσει το σχολείο, δηλαδή όταν*



*πήγαινα σε κάποια δημόσια υπηρεσία αγχωνόμουν πάρα πολύ». Έγινε αντιληπτό από μέρους μου πως η αναγνώριση της μεταβλητής της φιλομάθειας που τις χαρακτηρίζει, αλλά και η συνειδητοποίηση των αδυναμιών τους απορρέουν από μια βαθιά εσωτερική διαδικασία κριτικού στοχασμού που είναι αρκετά ισχυρός, ώστε αυτή τη χρονική στιγμή της ζωής τους να επιδιώξουν να μετασχηματίσουν λανθασμένες στάσεις και αντιλήψεις αποκτώντας νέες και ενισχύοντας, έτσι την αυτοπεποίθησή τους (Mezirow, 2007). Παράλληλα βέβαια σε μια αναζήτηση και άλλων εσωτερικών κινήτρων ενίσχυσης αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των ενηλίκων, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των σπουδαστριών φωτίστηκε και η ηλικιακή ωριμότητα με την ΕΓ8 να υποστηρίζει: «Πιστεύω η ωριμότητα βοηθάει που αποκτάς στη ζωή, η πείρα σε βοηθάει πάρα πολύ στο να αποφασίσεις κάτι». Ταυτόχρονα όμως, ως σημαντικό εξωτερικό κίνητρο επισημάνθηκε για μια ακόμα φορά η ανάγκη ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ιδιότητας του δείγματος, μέσω της φοίτησής τους, σύμφωνα με τα λεγόμενα της ΕΓ9: «...για περισσότερες ευκαιρίες, γιατί πλέον χωρίς το απολυτήριο γυμνασίου δεν κάνεις τίποτα....». Μάλιστα, αυτή η παροχή περισσότερων επαγγελματικών ευκαιριών αξίζει να υπενθυμίσω πως ήταν το εφελτήριο για το σχεδιασμό της μη τυπικής εκπαίδευσης, μέσω της φοίτησης και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα πέραν της τυπικής εκπαίδευσης, όπως η Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Ι και ΙΙ, τα Κολλέγια, με τους αρμόδιους φορείς να ψηφίζουν νόμο (Ν.4186/2013) που περιλάμβανε τις διατάξεις για την εδραίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των ενηλίκων.*

Συνακόλουθα βασιζόμενοι στις αποκρίσεις των σπουδαστριών που εντάσσονται στον 5<sup>ο</sup> άξονα οι θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν είναι: *συνδρομή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στη μαθησιακή εξέλιξη και σημασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στη ψυχολογική - συναισθηματική ενδυνάμωση*. Για τη μαθησιακή εξέλιξη προερχόμενη από αυτοκατευθυνόμενες επιλογές, όπως είναι η μελέτη βιβλίων, η ΕΓ6 ισχυρίστηκε πως: *«...αυτό με τα βιβλία με είχε εντυπωσιάσει πόσο ωραία γράφουνε δηλαδή το να γίνεσαι κατανοητός όταν μιλάς, εσείς τώρα που μου μιλάτε είστε κατανοητή σε μένα εγώ κάποιες φορές μπορεί ο άλλος να μην καταλάβει τι λέω,, γιατί υπάρχει ένα θέμα με το συντακτικό αυτό που θέλω να πω δεν μπορώ να το εκφράσω με λόγια το να το δώσω στον άλλο να το καταλάβει κι αυτό μου άρεσε πάρα πολύ στα βιβλία που διάβαζα....»*, ενώ η ΕΓ8 διατύπωσε τη σημασία της ψυχολογικής ενίσχυσης μέσα από πρωτοβουλίες και αυτοκατευθυνόμενες συμπεριφορές,

λέγοντας χαρακτηριστικά: «Νιώθω πάρα πολύ όμορφα με βοηθάει να προχωράω τη ζωή μου και αντιμετωπίζω τις δυσκολίες που έρχονται, είμαι καλύτερα είναι σαν ψυχοθεραπεία και με ενδυναμώνει». Ως εκ τούτου αναδύεται από τις απαντήσεις του δείγματος πως η θετική στάση προς τη μάθηση, η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, αντιλήψεων και ψυχολογικής ενίσχυσης με στόχο την αυτοβελτίωση, όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί μία διά βίου διαδικασία που είναι απαραίτητη για τους πολίτες ακόμα και γι' αυτούς που δεν έχουν καταφέρει να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευσή τους και επιθυμούν μια δεύτερη ευκαιρία.

Τέλος, η θεματική κατηγορία που προέκυψε από τον 6<sup>ο</sup> άξονα είναι: *η αλληλεπίδραση αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με το κοινωνικό περιβάλλον* όπου χαρακτηριστική ήταν η απάντηση της ΕΓ4 που υποστήριζε πως «...ανάλογα τις καταστάσεις που υπάρχουν στην οικογένεια εξ ου και επηρεάζεται, πιστεύω πως οι ανθρώπινες σχέσεις και η μόρφωση επηρεάζονται πάρα πολύ». Επιβεβαιώνοντας, αφενός την άποψη του Illeris (2007) πως η διαδικασία της μάθησης στους ενήλικους περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις αυτή του περιεχομένου (αντικείμενο μάθησης, γνώσεις, δεξιότητες), της συναισθηματικής (εσωτερικά κίνητρα) και του πλαισίου (το περιβάλλον), οι οποίες ενεργοποιούνται ταυτόχρονα και με ολοκληρωμένο τρόπο διαμορφώνοντας ένα πλέγμα ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, και αφετέρου την άποψη του Brookfield (1985) ότι η πλήρης μορφή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στους ενήλικους γίνεται αντιληπτή, όταν συνενώνονται οι εξωτερικές συνθήκες και οι εσωτερικές αναστοχαστικές διεργασίες.

Όλες οι παραπάνω θεματικές κατηγορίες με βάση τους άξονες θα παρουσιαστούν εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο με περισσότερα αποσπάσματα από τις αποκρίσεις των συμμετεχουσών και για τα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

## **5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν αρχικά, σε έναν πίνακα τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών (1<sup>ος</sup> άξονας) και κατόπιν, θα γίνει μια περιγραφική ανάλυση των



αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη συλλογή και επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων ξεχωριστά για καθένα ερευνητικό ερώτημα.

Κατά πρώτον καταγράφονται οι βασικές θέσεις των ερωτηθεισών για το αν οι εκπαιδευτικοί μέσω του προγράμματος σπουδών του ΣΔΕ προωθούν τις αρχές και τις πρακτικές της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (1ο ερευνητικό ερώτημα). Κατά δεύτερον γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης των παραγόντων που ενισχύουν την εμφάνιση μιας αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς και στις τρεις μορφές μάθησης (2ο ερευνητικό ερώτημα). Και κατά τρίτον ζητείται να γίνει μια απόπειρα απόδοσης προσωπικής αποτίμησης όλων των πρωτοβουλιών που έχουν ληφθεί από τις εκπαιδευόμενες σε σχέση και με το κοινωνικό τους περιβάλλον (3ο ερευνητικό ερώτημα). Ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως μέσα από τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου προέκυψε πως πρόκειται για απαντήσεις με κοινό περιεχόμενο από όλες τις συμμετέχουσες, όπως φαίνεται δηλαδή οι εννέα εκπαιδευόμενες έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις στις ερωτήσεις που τους έγιναν και μάλιστα, σε ορισμένες παρατηρείται μεγάλη ταύτιση μεταξύ τους.

### 5.2.1 Πίνακας δημογραφικών στοιχείων συμμετεχουσών

Α/Α Συνέντευξης	Κωδι- κοί	Φύλο	Ηλικία	Οικογ. κατάσταση	Επαγγ. κατάσταση
1	ΕΓ1	Γυναί- κα	48 έτη	Εργαζόμενη	Έγγαμη & Τέκνα
2	ΕΓ2	Γυναί- κα	51 έτη	Εργαζόμενη	Έγγαμη & Τέκνα
3	ΕΓ3	Γυναί- κα	56 έτη	Οικιακά	Έγγαμη & Τέκνα
4	ΕΓ4	Γυναί- κα	35 έτη	Άνεργη	Διαζευγμένη & Τέκνο
5	ΕΓ5	Γυναί- κα	48 έτη	Ημιαπασχολού- μενη	Έγγαμη & Τέκνα

6	ΕΓ6	Γυναί- κα	46 έτη	Εργαζόμενη	Άγαμη
7	ΕΓ7	Γυναί- κα	54 έτη	Εργαζόμενη	Διαζευγμένη
8	ΕΓ8	Γυναί- κα	45 έτη	Εργαζόμενη	Διαζευγμένη
9	ΕΓ9	Γυναί- κα	45 έτη	Εργαζόμενη	Έγγαμη & Τέκνα

### 5.2.2 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στα ΣΔΕ

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι: Ποια είναι η άποψη των σπουδαστών για το αν το πρόγραμμα μαθημάτων και οι εκπαιδευτικοί προωθούν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση;

Το παρόν ερώτημα χωρίζεται σε δύο σκέλη στο πρώτο που σχετίζεται με την άποψη του δείγματος για τη δυναμική της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στο πρόγραμμα μαθημάτων και στο δεύτερο όπου επιχειρείται να διερευνηθεί η προώθηση αυτού του είδους μάθησης, μέσα από τις τεχνικές – πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί έχοντας ως εργαλείο τις απαντήσεις του 2<sup>ου</sup> άξονα της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α').

Στις αποκρίσεις των συμμετεχουσών για το πρώτο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος εντοπίζεται φυσικά και η επίδραση της εξέλιξης της πανδημίας του Covid-19 στη φοίτησή τους και κωδικοποιείται ως *συνθήκες παρακολούθησης μαθημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες απάντησαν, πως εξαιτίας της δεδομένης κατάστασης που τα ΣΔΕ ήταν κλειστά το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς, αφενός δεν είχαν την ευκαιρία να φοιτήσουν διά ζώσης και αφετέρου δεν είχαν σχηματίσει μια ξεκάθαρη εικόνα για το δίπτυχο αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και φοίτηση με φυσική παρουσία, όπως επεσήμαναν οι πρωτοετείς σπουδάστριες ΕΓ4, ΕΓ6 και ΕΓ8:

«Κοίτα οι συνθήκες δεν είναι οι καλύτερες...» (ΕΓ4).

«...τόρα επειδή δεν έχουμε κάνει πάρα πολλά έχουμε και καλλιτεχνικά... που δεν το έχω καθόλου εξ αποστάσεως....» (ΕΓ6).

«...μέσω e-mail τα μαθήματα είναι πολύ πιο δύσκολα ειδικά στα μαθηματικά» (ΕΓ8).

Με εξαίρεση να αποτελεί η δευτεροετής ΕΓ5, της οποίας η τοποθέτηση ήταν σαφέστερη από τις υπόλοιπες, καθώς μπορούσε να συγκρίνει το πρώτο έτος με το δεύτερο, λέγοντας χαρακτηριστικά:

«Εμένα προσωπικά πάρα πολύ μου αρέσει ειδικά στο πρώτο έτος που το ζούσες όλο αυτό από κοντά τις περισσότερες φορές ήθελα να κάθομαι και να ψάχνω για μαθήματα που είχαμε κάνει περισσότερο.....»

Αποτέλεσμα, λοιπόν της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν να υπάρξουν σημαντικές δυσκολίες ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις της φοίτησής τους. Αναφορές για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν έγιναν, κυρίως για το μάθημα των μαθηματικών από τις ΕΓ7, ΕΓ8, αλλά και των αγγλικών όπου η ΕΓ3 απάντησε πως για να ανταπεξέρχεται στις υποχρεώσεις των σχολικών εργασιών της, είχε την παροχή βοήθειας προσώπου από το οικογενειακό της περιβάλλον. Δυσκολίες εντοπίστηκαν, επίσης στο μάθημα της πληροφορικής (ΕΓ8), αλλά και της αισθητικής αγωγής (ΕΓ6). Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους:

«Προσπαθώ λίγο τώρα ήθελα κάτι εξισώσεις να δω να προσπαθώ να βρίσκω στοιχεία και επειδή με δυσκολεύουν πάρα πολύ τα μαθηματικά σκέφτομαι να κάνω κάποια στιγμή ιδιαίτερα, ώστε να το ξεμπλοκάρω.....» (ΕΓ7).

«Η άποψή μου είναι η καλύτερη και ειδικά όσο είχαμε επαφή με το σχολείο και πήγαινα ήταν πολύ καλύτερα και μου έλυναν τις απορίες, ενώ μέσω mail που παίρνουμε τα μαθήματα είναι πολύ πιο δύσκολο ειδικά στα μαθηματικά.....» (ΕΓ8).

«Πολύ ενδιαφέροντα αν και υστερώ στην ξένη γλώσσα και με βοηθάει λίγο η κόρη μου αν κάτσεις και προσπαθήσεις και διαβάσεις μπαίνεις στο δρόμο σιγά σιγά.» (ΕΓ3).

«.... βέβαια θα μου άρεσε να ήμασταν από κοντά, δηλαδή αντιμετωπίζω διάφορες δυσκολίες γιατί κι εγώ δυσκολεύομαι με τον υπολογιστή και είναι κάποιες ασκήσεις με τους υπολογιστές όπου αν δεν έχεις κάποιον να σου δείξει όσα βιντεάκια και να δεις είναι λίγο ένας άγνωστος κόσμος για μένα τελείως οπότε υπάρχει κάποια δυσκολία σε αυτό το εξ αποστάσεως.» (ΕΓ8).

*«... και καλλιτεχνικά που κάνουμε δεν το έχω καθόλου εξ αποστάσεως, το κομμάτι με τις ζωγραφιές, όμως το κομμάτι με τις κατασκευές θα μου άρεσε να ήμουν εκεί σίγουρα αυτό θα με πήγαινε και κάπου αλλού θα είχε κάποιο ενδιαφέρον» (ΕΓ6).*

Αναμφισβήτητα όμως, υπήρχαν και αποκρίσεις, στις οποίες επεσήμαναν πως οι απαιτήσεις των οικογενειακών υποχρεώσεων τους που σαφώς αποτελεί προτεραιότητα για τις ίδιες, δυσχέραινε ακόμα περισσότερο την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς σε ό,τι αφορά την ενασχόλησή τους με τα μαθήματα, λόγω περιορισμένου χρόνου. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

*«Κοίταζε ο χρόνος είναι περιορισμένος για μια εργαζόμενη μάνα, γυναίκα με παιδί ξέρεις να κάτσει να ασχοληθεί με κάτι παραπάνω δηλαδή πρέπει να το θέλεις πολύ για να το κάνει, εγώ συγκεκριμένα δεν έχω χρόνο να κάτσω να ασχοληθώ από μόνη μου» (ΕΓ2).*

*«...ήτανε δύσκολα επειδή τα παιδιά μου είναι πολύ μικρά αναγκάστηκα να λείπω πολύ από το σπίτι, γιατί και δούλευα κιόλας αυτό ήταν το δύσκολό κομμάτι τώρα επειδή και ο σύζυγος εργαζόταν προγραμματίζαμε τις ώρες ερχόταν ο ένας έφευγε ο άλλος με στήριζε δηλαδή στο θέμα του σχολείου με στήριζε ο σύζυγός μου» (ΕΓ5).*

Παρόλες όμως τις αντιξοότητες της καθημερινότητας η εντύπωση που έχει σχηματιστεί για το πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων των ΣΔΕ από τις σπουδάστριες είναι απόλυτα θετική και κωδικοποιείται ως ικανοποίηση από το πρόγραμμα σπουδών. Με τις σπουδάστριες να απαντούν:

*«Πολύ ενδιαφέροντα ..... αν κάτσεις και προσπαθήσεις και διαβάσεις μπαίνεις στο δρόμο σιγά σιγά» (ΕΓ3).*

*«Είναι πολύ κατανοητά τα μαθήματα» (ΕΓ4).*

*«...περίμενα να είναι περισσότερα ερχόμενη στο ΣΔΕ...» (ΕΓ5).*

*«...γενικά είναι πάρα πολύ καλά τα μαθήματα που έχουμε στο ΣΔΕ» (ΕΓ8)*

*«Τα μαθήματα θεωρώ ότι είναι πολύ καλά να σας πω την αλήθεια δεν το περίμενα έτσι περίμενα ότι θα ήτανε πολύ τυπικά τα πράγματα με τα μαθήματα όμως είναι πολύ διαφορετικά....» (ΕΓ9).*

Αυτόματα, λοιπόν δεδομένων των συνθηκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν μια άλλη διδακτική πρακτική που ήταν η ηλεκτρονική αποστολή εργασιών, ωθώντας τις εκπαιδευόμενες στην περαιτέρω διαδικτυακή διερεύνηση και εύρεση πληροφοριών, προκειμένου να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους. Η πρωτοβουλία αυτή των εκπαιδευτικών επαφίεται στο δεύτερο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος από όπου απορρέει ο κωδικός: *πρακτικές εκπαιδευτικών ενίσχυσης αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, για την οποία οι ΕΓ4, ΕΓ5, ΕΓ8 και ΕΓ9 τοποθετούνται ως εξής:*

*«...βοηθάνε όλους τους να κατανοήσουμε το μάθημα..... Μας αφήνουν.....να ψάξουμε και μόνοι μας....» (ΕΓ4).*

*«Μ' αρέσουνε έχω καλή άποψη να σας πω την αλήθεια περίμενα να είναι περισσότερα ερχόμενη στο ΣΔΕ ο τρόπος που διδάσκονται από τους καθηγητές είμαι ικανοποιημένη αρκετά από τους καθηγητές είμαι ικανοποιημένη αρκετά» (ΕΓ5).*

*«...εμείς ως τάξη είχαμε ζητήσει να μας ωθούνε στην έρευνα, δηλαδή σε κάθε μάθημα να μαθαίνουμε και από μόνοι μας....» (ΕΓ8).*

*«...μας παρακινούν σε κάποια μαθήματα είναι σχεδόν υποχρεωτικό να ψάξεις για να βρεις κάποια πράγματα», «...οι καθηγητές είναι πάρα πολύ καλοί προσπαθούνε πάρα πολύ και μαθαίνουμε πολύ ενδιαφέροντα πράγματα» (ΕΓ9).*

Αναγνωρίζεται από τις ίδιες πως ανεξάρτητα από τις φετινές ιδιαίτερες συνθήκες το έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΣΔΕ, στον βαθμό που μπορούσε, αναβάθμισε την ποιότητα του προγράμματος σπουδών και προώθησε την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των σπουδαστών, άλλωστε ο ρόλος τους μπορεί να είναι διδακτικός, αλλά πρωτίστως είναι ενθαρρυντικός και εμπνευστικός για να καταφέρουν να ολοκληρώσουν ή ακόμα και να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην περαιτέρω εκπαιδευτική βαθμίδα. Έχοντας λοιπόν, ως εφόδιο τα αποτελέσματα που έχουν αποκομίσει από τη φοίτησή τους μοιάζει να αποτελεί για τις ίδιες τις σπουδάστριες μια ευκαιρία να διορθώσουν τυχόν λανθασμένες ενέργειες του παρελθόντος, ώστε να πετύχουν βελτίωση της θέσης τους στον χώρο εργασίας, αλλά και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις της καθημερινότητάς.

Τέλος, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως από τα αποτελέσματα της έρευνας για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετικά με τη φιλοσοφία λειτουργίας των ΣΔΕ, αλλά και τη συνδρομή των εκπαιδευτικών που εργάζονται και θέλουν να ξεφύγουν από τα εκπαιδευτικά στερεότυπα και να πειραματιστούν εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης, όπως αυτή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Βεργίδης, Ευστράτογλου · Νικολοπούλου 2007). Τα μαθήματα του ημερήσιου προγράμματος σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών φαίνεται πως είναι όντως ευέλικτα και ανοικτά ακόμα και κατά τη διάρκεια του φετινού ιδιόμορφου σχολικού έτους όπου και πάλι οι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν από τις συμμετέχουσες συνεργάτες και καθοδηγητές της μαθησιακής τους πορείας κι όχι απλοί αναμεταδότες, με γνώμονα τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

### **5.2.3 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: παράγοντες προώθησης αυτοκατευθυνόμενης μάθησης**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν την εμφάνιση αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς από τους σπουδαστές των ΣΔΕ για την απόφαση της φοίτησής τους, αλλά και δράσης τους στη μη τυπική και άτυπη μάθηση;

Σε αυτό το σημείο θα διερευνηθούν από τη μια ορισμένες προσωπολογικές μεταβλητές που αποτελούν τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες, τις οποίες χρειάζονται οι ενήλικοι για να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους, σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που δημιούργησε η Guglielmino το 1978 με τη μέθοδο των Δελφών. Οι μεταβλητές αυτές φαίνεται να λειτουργούν ως παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των σπουδαστριών των ΣΔΕ ως προς την πρωτοβουλία τους να φοιτήσουν σε αυτά, αλλά και να συμμετέχουν σε μη τυπικές και άτυπες δράσεις. Σαφώς όμως και μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών θα αναδειχθούν κι άλλοι πιθανοί παρακινητικοί παράγοντες (εσωτερικά – εξωτερικά κίνητρα) που προωθούν την αυτοκατευθυνόμενη μάθησή στην ενήλικη ζωή. Σε όλα τα παραπάνω απαντούν οι ερωτήσεις του 3<sup>ου</sup> και του 4<sup>ου</sup> άξονα που υπάρχουν στον οδηγό συνεντεύξεως (βλ. Παράρτημα Α'). Ο 3<sup>ος</sup> άξονας αφορά την καταγραφή των πρωτοβουλιών των εκπαιδευόμενων που σχετίζονται με την παρακολούθηση προγραμμάτων μη τυπικής και

άτυπης μάθησης, ενώ ο 4<sup>ος</sup> άξονας ασχολείται με τη διερεύνηση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που επιδρούν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των σπουδαστών των ΣΔΕ.

Οι απαντήσεις των ερωτήσεων του 3<sup>ου</sup> άξονα που κωδικοποιούνται ως πρωτοβουλίες μάθησης των εκπαιδευόμενων σε μη τυπικά και άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αναφορικά με τη μη τυπική μάθηση, αφού από όλες τις σπουδάστριες, μόνο δύο, οι ΕΓ4 και ΕΓ7 έχουν παρακολουθήσει μη τυπικά προγράμματα, όπως είναι το σεμινάριο 'πρώτων βοηθειών' στο δήμο Περιστερίου και ένα αντίστοιχο υπολογιστών στο ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ του ίδιου δήμου.. Η προσωπική μου εκτίμηση, ύστερα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων για αυτή τη μορφή μάθησης, είναι ότι εντόπισα μια συστολή και απορία από μέρους τους, ένα στοιχείο που αυτόματα παραπέμπει στην επισήμανση των ειδικών για ελλιπή ενημέρωση των ενηλίκων στην Ελλάδα. Ενδεικτικά, λοιπόν, για τα δύο προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης που παρακολούθησαν οι συμμετέχουσες απάντησαν τα εξής:

*«Έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο που έκανε ο Δήμος Περιστερίου με θέμα: 'Πρώτες Βοήθειες'» (ΕΓ4).*

*«Είχα κάνει στο δια βίου μάθησης υπολογιστές, είχα κάνει πρώτες βοήθειες για ένα μήνα περίπου δεν θεωρώ ότι είχα κάνει πολλά» (ΕΓ7).*

Αναφορικά τώρα με την άτυπη εκπαίδευση, επειδή το φάσμα αυτής της μορφής μάθησης είναι πιο ευρύ και, επειδή ακριβώς υλοποιείται καθημερινά και ανεπαίσθητα από τους ενήλικους, χωρίς κανόνες και όρια σαν μια βιολογική διαδικασία (π.χ αναπνοή), δηλώθηκε συχνότερα στις απαντήσεις των σπουδαστριών, μάλιστα μια μορφή που κατονόμασαν δύο από τις εννέα σπουδάστριες η ΕΓ3 και η ΕΓ6 ήταν η μελέτη βιβλίων, με τη ΕΓ3 να αποκρίνεται πως ήταν και μέλος στη βιβλιοθήκη του δήμου Περιστερίου απ' όπου δανειζόταν λογοτεχνικά βιβλία.

*« .. να μην ξεχάσω να σου πω πως είχα γραφτεί στη βιβλιοθήκη που γύρω στα δύο χρόνια διάβαζα λογοτεχνικά βιβλία.....προσφυγικά αυτά με ενδιέφεραν»*

και έπειτα, η ΕΓ6 υποστήριξε πως:



*«Είχα ξεκινήσει και διάβαζα βιβλία....., όταν το τελείωνα μπορεί να το ξανάπιανα μετά από τρεις μήνες δηλαδή ήταν κάτι που μου άρεσε πάρα πολύ αυτό με τα βιβλία...»*

Ενδιαφέρον παράλληλα παρουσιάζει και η ανάδειξη ενός νέου τύπου άτυπης μάθησης, στο οποίο αναφέρθηκαν οι ΕΓ1, ΕΓ2, ΕΓ4 και ΕΓ9 που ήταν η βοήθεια που πρόσφεραν στην καθημερινή μελέτη των μαθημάτων των ανήλικων τέκνων τους βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο βασικές γλωσσικές αδυναμίες τους. Ακολούθως, η τελευταία ερωτώμενη (ΕΓ9) απάντησε πως είχε παρακολουθήσει ένα σεμινάριο υγειονομικού ενδιαφέροντος του ΕΦΦΕΤ για πιστοποίηση HASCP, καθώς εργαζόταν σε παιδικό σταθμό ως βοηθητικό προσωπικό. Παράλληλα, η ΕΓ6 και η ΕΓ7 ασχολήθηκαν με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, η μεν πρώτη παρακολουθώντας μια σύγχρονη ψηφιακή πλατφόρμα την ‘duolingo’, ενώ η δε δεύτερη, μέσω της προφορικής εξάσκησης που υπήρχε στον εργασιακό της χώρο και στην επικοινωνία που είχε με οικείο συγγενικό της πρόσωπο που διαμένει στο εξωτερικό. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους:

*«Συγκεκριμένα επειδή ήθελα να μάθω και αγγλικά μου είχαν προτείνει το ‘Duolingo’ το οποίο με όπου έβρισκα χρόνο δηλαδή δούλευα το καλοκαίρι στη Νάξο με το που σχόλαγα γύρναγα σπίτι, πήγαινα θάλασσα, κατευθείαν έμπαινα στο ‘Duolingo’ μέχρι το βράδυ έπρεπε 2 ώρες με το ‘Duolingo’ να παιδευτώ να μάθω αγγλικά» (ΕΓ6).*

*«Μπορώ να μιλήσω αγγλικά χωρίς να έχω κάνει ποτέ μαθήματα, γιατί είναι ο χώρος της δουλειάς μου, αν και θεωρώ πως αυτό το έκανα και νωρίτερα και πριν μιλούσα, η αδερφή μου ζει στην Αμερική και με βοήθησε, σταυρόλεξα έλυνα πολλά, διάβασμα αρκετό» (ΕΓ7).*

Παρακάτω καταγράφονται κι άλλες πολύ ιδιαίτερες μορφές άτυπης μάθησης που αναδείχθηκαν στην παρούσα εργασία, όπως η ανάληψη αρμοδιοτήτων γραμματέως στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων στο δημοτικού σχολείο όπου φοιτούσε το τέκνο της ΕΓ3, ή η εγγραφή της ίδιας ως μέλος σε ΚΑΠΗ του δήμου Περιστερίου όπου υλοποιούνταν διάφορες δράσεις από τους υπεύθυνους. Με τη σειρά της η ΕΓ5 αποκρίθηκε ότι ασχολήθηκε με την εκμάθηση τεχνικών τεχνήτριας νυχτών, μέσα από την περιήγησή της στο διαδίκτυο (‘youtube’) επάγγελμα, το οποίο μάλιστα εξασκούσε για κάποιο χρονικό διάστημα. Επίσης, η ΕΓ8 δήλωσε πως μόνη της εξοικειώθηκε στο χειρισμό του Η/Υ την περίοδο που εργαζόταν σε ένα κατάστημα λιανικού εμπορίου στην Κύπρο, ενώ παράλληλα, παρακολουθούσε και



μαθήματα ξυλογλυπτικής, αγγειοπλαστικής, ψηφιδωτού και μοδιστρικής τόσο στην Κύπρο όσο και στη Ελλάδα, όπως υποστήριξε στη συνέντευξή της:

*«Ναι μ' αρέσουν πάρα πολύ οι υπολογιστές μου έφεραν έναν υπολογιστή το μόνο που μου έδειξαν ήταν πώς ανοίγει και κλείνει και τα υπόλοιπα τα προχώρησα μόνη μου, χωρίς να διαβάσω και τίποτα αυτό το λίγο χρονικό διάστημα που εργάστηκα σε κατάσταση στην Κύπρο και χρειάστηκε να χειριστώ υπολογιστή αυτό που είχα μάθει από μόνη μου με βοήθησε και βλέπω πως κάπου το έχω»*

*« Έχω πάει ξυλογλυπτική στην Κύπρο πάλι τρίμηνο, τα οποία ήταν μαθήματα από την Ευρωπαϊκή Ένωση αμειβόμενα, αλλά πριν είχα κάνει και πάλι μέσω δήμων επιμορφωτικά στην ξυλογλυπτική, αγγειοπλαστική, ψηφιδωτό και πριν φύγω για Κύπρο είχα πάει σε ιδιωτική σχολή του Bourda και είχα μάθει ράψιμο και έχω πάει και επιμορφωτικά »*

Σχετικά τώρα με τον εντοπισμό παραγόντων που ενισχύουν μια αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά στους ενήλικους ως προς την απόφασή τους να φοιτήσουν στα ΣΔΕ και να συμμετέχουν σε μη τυπικές και άτυπες δράσεις, φαίνεται πως δεν διέφεραν ιδιαίτερα οι απαντήσεις του δείγματος. Πρωτεύων κωδικός που δομήθηκε είναι: *οι προσωπολογικές μεταβλητές ενίσχυσης αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των σπουδαστριών*. Μέσα από τη λίστα των προσωπολογικών μεταβλητών που εντοπίστηκαν από την Guglielmino (1978) και δόθηκε στο δείγμα για να επιλέξει ποια ή ποιες από αυτές το χαρακτηρίζουν, προέκυψε πως ως κοινός, κατά βάση, παράγοντας που ενισχύει μια αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά είναι η φιλομάθεια, όπως φαίνεται παρακάτω και από κάποιες απαντήσεις:

*«.. ήθελα να μάθω πράγματα διψούσα για μάθηση», «...λόγω χαρακτήρα θέλω να μαθαίνω οτιδήποτε» (ΕΓ3)*

*« Σχετικά με τη φιλομάθεια μ' αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα ειδικά πάνω στην τεχνολογία, ενδιαφέρομαι για πολλά για το περιβάλλον, για τους ανθρώπους την ψυχολογία» (ΕΓ8)*

Ακολουθούν, η επιμονή, η υπομονή, αλλά και η συνειδητοποίηση των αδυναμιών, σύμφωνα και με τις αποκρίσεις τεσσάρων (ΕΓ1, ΕΓ6, ΕΓ8, ΕΓ9) εκ των εννέα σπουδαστριών με πολύ χαρακτηριστική την απάντηση της ΕΓ9:

*« Νόμιζα πως επειδή δεν τελείωσα το σχολείο σαν να το έγραφα στο κούτελο, ειδικά μέχρι κάποια ηλικία σίγουρα αισθανόμουν πολύ μειονεκτικά, μπορεί να μην λάβαινα μέρος στη συζήτηση να μην πω βλακεία, νόμιζα ότι ο άλλος καταλάβαινε το ότι εγώ δεν έχω τελειώσει το σχολείο, δηλαδή όταν πήγαινα σε κάποια δημόσια υπηρεσία αγχωνόμουν πάρα πολύ»*

Από την παραπάνω απόκριση είναι φανερό, αφενός η ανάγκη εξάλειψης της αίσθησης ότι ανήκει σε μια περιθωριοποιημένη κοινωνική ομάδα, λόγω ελλιπούς σχολικής φοίτησης και αφετέρου η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση που εκδηλώθηκε σθεναρά μέσα από την επιλογή τους να φοιτήσουν στο ΣΔΕ ή να δραστηριοποιηθούν, κυρίως όπως φαίνεται σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Δευτερεύον κωδικός που διατυπώθηκε σχετικά με την ανάδειξη άλλων παρακινητικών παραγόντων που συνέβαλαν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των σπουδαστριών και στα τρία μαθησιακά περιβάλλοντα αποδόθηκε ως: *εσωτερικά – εξωτερικά κίνητρα ενδυνάμωσης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης*. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως και πάλι εξίσου κοινές ήταν οι απαντήσεις που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις του δείγματος όπου στην πρώτη κατηγορία που αφορά τα εσωτερικά κίνητρα αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς όλες, με εξαίρεση την ΕΓ2, απάντησαν πως η ηλικιακή ωριμότητα που συνάδει με το πέρασμα του χρόνου και η ανάγκη δημιουργίας μιας θετικής ψυχολογίας ή η καλλιέργεια της αίσθησης της προσωπικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης, αποτελούσαν τα κυριότερα εσωτερικά κίνητρα που ήταν τόσο ισχυρά, ώστε οι ίδιες να δραστηριοποιηθούν στο πεδίο και στο επίπεδο που μπορούσε η καθεμία για να αποκομίσουν γνώσεις και εμπειρίες, με χαρακτηριστικές τις παρακάτω αποκρίσεις:

*«Κατά την άποψή μου είναι απωθημένα...» (ΕΓ2).*

*«Ήταν το όνειρό μου από παιδί...» (ΕΓ4).*

*«... η μάθηση...κάποια στιγμή πηγάζει από μέσα σου είτε το θέλεις είτε δεν το θέλεις ....εμένα μου βγήκε με ένα νοσταλγικό τρόπο...» (ΕΓ5).*

*«Θέλω να κερδίσω το χρόνο που έχασα, ώστε να μάθω κάποια πράγματα που δεν έμαθα έστω και τώρα» (ΕΓ6).*

*«Εμένα ήταν καημός το είχα παράπονο γιατί ήμουν καλή μαθήτρια...» (ΕΓ7).*

«Πιστεύω η ωριμότητα βοηθάει που αποκτάς στη ζωή, η πείρα σε βοηθάει πάρα πολύ στο να αποφασίσεις κάτι» (ΕΓ8).

Στη δεύτερη κατηγορία που είναι τα εξωτερικά κίνητρα σε αυτά, σαφώς, υπάγεται η απόκτηση του απολυτηρίου του ΣΔΕ ως προαπαιτούμενο ευρέσεως εργασίας ή ως ζητούμενο στην υπάρχουσα, όπως υποστηρίζουν οι ΕΓ1, ΕΓ2, ΕΓ7 και ΕΓ9 λέγοντας:

«Στη δουλειά μου θέλουν χαρτί γυμνασίου.....» (ΕΓ1).

«...στο νοσοκομείο που δούλεα στις προκηρύξεις του ΑΣΕΠ που γινόντουσαν κάποια νοσοκομεία ζητούσαν απολυτήριο γυμνασίου...» (ΕΓ2)

«...ο τίτλος ήταν οικοκυρική επαγγελματική σχολή 'Μακάριστος' και υποβάθμιση του τίτλου έγινε ειδική κατωτέρα επαγγελματική σχολή.....οπότε εγώ νόμιζα ότι τελείωσα το γυμνάσιο και πάω να κάνω ισοτιμία του τίτλου για να συνεχίσω να πάω λύκειο και παίρνω την απάντηση ότι είναι δημοτικό» (ΕΓ7).

«...για περισσότερες ευκαιρίες, γιατί πλέον χωρίς το απολυτήριο γυμνασίου δεν κάνεις τίποτα....» (ΕΓ9).

Βέβαια συμπληρωματικά με τα παραπάνω ως ένα ακόμα εξωτερικό κίνητρο αποτέλεσε και η επιρροή του περιβάλλοντος που, όπως υποστήριξε η ΕΓ3 η αδερφής της την παρακίνησε να παρακολουθήσει τα μαθήματα, αφού και εκείνη παλαιότερα είχε ολοκληρώσει τη φοίτησή της στο ΣΔΕ Περιστερίου. Ιδιαίτερα όμως συγκινητικές είναι οι απόψεις των ΕΓ3, ΕΓ5, ΕΓ6 και ΕΓ9 που αναγνωρίζουν την ουσιαστική στήριξη του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, σε συνδυασμό με την ύπαρξη περισσότερου ελεύθερου. Φωτίζονται, λοιπόν, όλα τα παραπάνω στοιχεία ως βασικοί εξωτερικοί παρακινητικοί παράγοντες προώθησης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με ενδεικτικές τις παρακάτω αποκρίσεις:

«...οι δικοί μου ερχόντουσαν στα πάρτι ήταν πολύ περήφανοι για μένα...» (ΕΓ3).

«...ήτανε δύσκολα επειδή τα παιδιά μου είναι πολύ μικρά αναγκάστηκα να λείπω πολύ από το σπίτι, γιατί και δούλεα κιόλας αυτό ήταν το δύσκολό κομμάτι τώρα επειδή και ο σύζυγος εργαζόταν προγραμματίζαμε τις ώρες ερχόταν ο ένας έφευγε ο άλλος με στήριζε δηλαδή στο θέμα του σχολείου με στήριζε ο σύζυγός μου» (ΕΓ5).

«... οι φίλοι μου λέγανε αφού έχεις ανασφάλεια διάβασε...» «... οι φίλοι μου είναι το μεγάλο στήριγμά μου..» (ΕΓ6)

«.. μετά από 30 χρόνια βρήκα χρόνο για τον εαυτό μου, τα παιδιά μου είναι μεγάλα..» (ΕΓ9).

Με τη σειρά της η ΕΓ1 προβάλλει και μία άλλη παράμετρο εξωτερικού κινήτρου, την ουσιαστική στήριξη του επαγγελματικού της περιβάλλοντος, υποστηρίζοντας πως η ανταπόκρισή της στις σχολικές της υποχρεώσεις επαφίονταν αρκετά στη συνδρομή του διδακτικού προσωπικού του σχολείου όπου εργάζεται ως καθαρίστρια, όπως δηλώνει και η ίδια:

«...είμαι πάρα πολύ τυχερή που βρίσκομαι σε σχολείο και δουλεύω, γιατί παίρνω απόψεις των δασκάλων πολλές, δηλαδή για διάφορες εργασίες μπορεί και να ρωτήσω και να μου απαντήσουν και να εμπλουτίσω την εργασία μου περισσότερο».

#### **5.2.4 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: αποτίμηση αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και συσχέτισής της με το κοινωνικό περιβάλλον**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είναι: Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευόμενοι τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ και τη συμμετοχή τους σε μη τυπικά και άτυπα μαθησιακά πλαίσια σε σχέση και με το κοινωνικό τους περιβάλλον;

Μέσα από τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων δομήθηκε ο 5<sup>ος</sup> άξονας (βλ. Παράρτημα Α') όπου περιγράφονται οι τομείς, στους οποίους οι εκπαιδευόμενες αποτίμησαν ότι ωφελήθηκαν, ύστερα από συνειδητές αυτοκατευθυνόμενες επιλογές και στις τρεις μορφές μάθησης και ο 6<sup>ος</sup> άξονας (βλ. Παράρτημα Α') όπου παρουσιάζεται η συσχέτιση και αλληλεπίδραση των επιλογών αυτών με το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η αποτίμηση που αποδίδουν οι εκπαιδευόμενες στη φοίτησή τους στο ΣΔΕ και στη συμμετοχή τους σε μη τυπικά και άτυπα μαθησιακά πλαίσια σε μια προσπάθειά τους να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους κωδικοποιείται ως *συνδρομή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στη μαθησιακή εξέλιξη* και φαίνεται πως σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες σε ό,τι αφορά την τυπική εκπαίδευση έχουν σχηματίσει μια πολύ καλή εντύπωση για το πρόγραμμα

μαθημάτων και για τις πρακτικές που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί, παρόλο τον τρόπο λειτουργίας τους τη δεδομένη χρονική περίοδο, κάτι που επεσήμανε και η ΕΓ1:

*«....ξέρεις είναι πολύ λίγο το χρονικό διάστημα που πήγαμε στο ΣΔΕ και δεν έχουμε προχωρήσει ξέρεις όλοι μαζί και μπήκαμε μέσω e-mail όποτε δεν πρόλαβα να το ζήσω για να πω πως θέλω και κάτι άλλο επιπλέον»*

Παράλληλα σε ότι αφορά τη συνδρομή της γνώσης που απέκτησαν μέσα από τη μαθησιακή τους πορεία σε άτυπα περιβάλλοντα η πλειονότητα των σπουδαστριών και συγκεκριμένα οι έξι από τις εννέα υποστήριξαν ότι υπήρξε σημαντική καλυτέρευση στον προφορικό και γραπτό τους λόγο, στην επικοινωνία τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον και ειδικότερα στη βελτίωση του βαθμού κατανόησης των λεγομένων τους στις κοινωνικές τους επαφές. Κάποιες συμμετέχουσες αποκρίθηκαν χαρακτηριστικά:

*«Κοιτάζτε με τη μικρή μου, όταν ήταν σχολείο στο δημοτικό τα μαθηματικά της, με την ορθογραφία της το οποίο με βοήθησε και έμαθα και καλή ορθογραφία κάνω βέβαια ορθογραφικά λάθη αλλά όχι όμως όπως έκανα πριν» (ΕΓ2).*

*«Φυσικά, δεν το συζητάω περνάω από το σχολείο της μικρής μου και με γνωρίζουν και με χαιρετάνε όλοι στο Δήμο Περιστερίου, όταν κάναμε πάρτι και χορευτικά ερχόντουσαν ο δήμαρχος, ο αντιδήμαρχος τους οποίους και γνώρισα.» (ΕΓ3).*

*«...και μαθαίνω καλύτερα ορθογραφία, γιατί είναι δύσκολη η ορθογραφία...» (ΕΓ4).*

*«...αυτό με τα βιβλία με είχε εντυπωσιάσει πόσο ωραία γράφουνε δηλαδή το να γίνεσαι κατανοητός όταν μιλάς, εσείς τώρα που μου μιλάτε είστε κατανοητή σε μένα εγώ κάποιες φορές μπορεί ο άλλος να μην καταλάβει τι λέω, γιατί υπάρχει ένα θέμα με το συντακτικό αυτό που θέλω να πω δεν μπορώ να το εκφράσω με λόγια το να το δώσω στον άλλο να το καταλάβει κι αυτό μου άρεσε πάρα πολύ στα βιβλία που διάβαζα....» (ΕΓ6).*

Φυσικά αμυδρά αναδείχθηκε και η άποψη για την καθαρά ψυχαγωγική ωφέλεια που αποκομίζει κάποιος από την ενασχόληση του με δράσεις προσωπικού ενδιαφέροντος, όπως υποστήριξε και η ΕΓ8:

*«Γιατί μου αρέσουν οι τέχνες και πήγα όσο περισσότερο μπορούσα από προσωπικό ενδιαφέρον» (ΕΓ8).*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διερεύνηση μιας ιδιάζουσας παραμέτρου που φωτίστηκε, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων και συζητήσεων με τις σπουδάστριες και επαφίεται στην απόπειρά μου να αναδείξω τη χρησιμότητα αποκτηθέντων γνώσεων με δική τους πρωτοβουλία, μέσα από μη τυπικά και άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα στην καθ' αυτού φοίτησή τους στο ΣΔΕ. Από τα ευρήματα κατέληξα πως οι ΕΓ6 και ΕΓ7 αξιοποίησαν στην τυπική εκπαίδευση ό,τι είχαν αποκομίσει από τις άλλες δύο μορφές. Η μεν σημείωσε πως η εξοικείωση της με την ξένη γλώσσα, μέσω της αξιοποίησης γνωστής ψηφιακής πλατφόρμας ('duolingo') και η δε με την παρακολούθηση σεμιναρίου για Η/Υ που υλοποιήθηκε από το ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ του δήμου Περιστερίου αποδείχτηκαν αρκετά ωφέλιμα και χρήσιμα στην ανταπόκρισή τους στα εξ αποστάσεως μαθήματα του ΣΔΕ.

Ενδεικτικά λοιπόν:

*«Στα αγγλικά με έχει βοηθήσει γιατί αυτά που κάνουμε μου φαίνονται πιο εύκολα από το να μην τα γνώριζα καθόλου έστω κι αυτές τις λέξεις ότι είχα μάθει και με βοηθάει πάρα πολύ μου φαίνεται πολύ πιο εύκολο το μάθημα τώρα αυτό που κάνουμε πιστεύω τώρα εξ αποστάσεως αν δεν γνώριζα και αυτά θα μου φαινόταν βουνό δηλαδή θα είχα πελαγώσει» (ΕΓ6).*

*«Ναι με έχει βοηθήσει ειδικά τώρα που κάνουμε το εξ αποστάσεως και είμαστε σε έναν υπολογιστή πάνω αν και τα είχα κάνει πριν 'έσκαψα' λίγο για να τα ξαναθυμηθώ, θεωρώ όμως πως αν δεν τα είχα κάνει θα μου ήταν αδύνατο να παρακολουθήσω να μαθήματα» (ΕΓ7).*

Συνάμα ένας άλλος κωδικός που δομήθηκε στον 5<sup>ο</sup> άξονα της συνέντευξης ήταν: η σημασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στη ψυχολογική - συναισθηματική ενδυνάμωση. Είναι γεγονός πως οι ίδιες οι εκπαιδευόμενες διαπίστωσαν σημαντική ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και ικανοποίησης της ανάγκης που έχει ο άνθρωπος για αυτοβελτίωση με το πέρασμα των χρόνων, δύο στοιχεία που απαντήθηκαν από τις ΕΓ4, ΕΓ6, ΕΓ8 και ΕΓ9:

*«Κι έχει ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή μου....» (ΕΓ4).*

*«Στη ψυχολογία πάρα πολύ και στην αυτοπεποίθηση» (ΕΓ6),*

*«Νιώθω πάρα πολύ όμορφα με βοηθάει να προχωράω τη ζωή μου και αντιμετωπίζω τις δυσκολίες που έρχονται, είμαι καλύτερα είναι σαν ψυχοθεραπεία και με ενδυναμώνει» (ΕΓ8).*

*«Σίγουρα έχει ανέβει η αυτοεκτίμησή μου, έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μπορώ και στέκομαι καλύτερα με τον κοινωνικό περίγυρο» (ΣΕ9).*

Τέλος, όσο αφορά το δεύτερο μέρος του ερευνητικού ερωτήματος που επαφίεται στον 6<sup>ο</sup> άξονα, σχετικά με την εξέταση της αλληλεπίδρασης του περιβάλλοντος των σπουδαστριών με τις επιλογές που έκαναν βασιζόμενες στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση απορρέει ο κωδικός: *αλληλεπίδραση αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με το κοινωνικό περιβάλλον*. Σχεδόν ομόφωνα οι σπουδάστριες συμφώνησαν για τη δυναμική αυτού του κωδικού υποστηρίζοντας ότι η μάθηση όχι μόνο σχετίζεται με το κοινωνικό περιβάλλον και τη στήριξη που παρέχεται στις ίδιες, αλλά τις περισσότερες φορές καθορίζεται από αυτό. Οι εκάστοτε οικογενειακές, επαγγελματικές οικονομικές υποχρεώσεις που συνάδουν με την αντικειμενική έλλειψη επαρκούς χρόνου και χρημάτων, αλλά και η σημασία του νεαρού της ηλικίας που συνάδει με την ανωριμότητα για εύστοχες μαθησιακές επιλογές, είναι παράμετροι που άλλοτε αποτέλεσαν εμπόδιο και άλλοτε προτεραιότητες στη ζωή τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούσαν να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους, όπως επιθυμούσαν και σε άλλους τομείς, νωρίτερα. Ενδιαφέρουσες, μάλιστα είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

*«Είναι πάρα πολύ δύσκολο να προχωρήσει να αλλάξει ας πούμε πάνω στη μάθηση και να πάει στα 50 του να σπουδάσει, είναι πάρα πολύ λίγα τα άτομα που το κάνουν εγώ προσωπικά καλώς ή κακώς δεν θα μπορούσα να το προχωρήσω» (ΕΓ1).*

*«Κοίταξε ο χρόνος είναι περιορισμένος για μια εργαζόμενη μάνα, γυναίκα με παιδί ξέρεις να κάτσει να ασχοληθεί με κάτι παραπάνω δηλαδή πρέπει να το θέλεις πολύ για να το κάνει, εγώ συγκεκριμένα δεν έχω χρόνο να κάτσω να ασχοληθώ από μόνη μου» (ΕΓ2).*

*«Ανάλογα τις καταστάσεις που υπάρχουν στην οικογένεια εξ ου και επηρεάζεται, πιστεύω πως οι ανθρώπινες σχέσεις και η μόρφωση επηρεάζονται πάρα πολύ» (ΕΓ4).*

*«Έχω μια καλύτερη εικόνα ήτανε δύσκολα, επειδή τα παιδιά μου είναι πολύ μικρά αναγκάστηκα να λείπω πολύ από το σπίτι, γιατί και δούλευα κιόλας αυτό ήταν το δύσκολό κομμάτι τώρα επειδή και ο σύζυγος εργαζόταν προγραμματίζαμε τις ώρες ερχόταν ο ένας έφευγε ο άλλος με στήριζε δηλαδή στο θέμα του σχολείου με στήριζε ο σύζυγός μου» (ΕΓ5).*

*«...θεωρώ ότι το εμπόδιο ήμουνα εγώ δηλαδή αν εγώ ήθελα θα μπορούσα να το είχα κάνει λίγα χρόνια πιο πριν, ίσως το εμπόδιο να ήταν κάποιες άλλες προτεραιότητες που είχα έπρεπε να*



*φτιάζω ένα περιβάλλον που ήταν ασφαλές, γιατί αν είσαι μόνος σου είσαι 'ξεκρέμαστος' π.χ το θέμα του σπιτιού ήταν πολύ σημαντικό οπότε έδωσα βάση σε αυτά και κάποια άλλα τα άφησα πίσω...» (ΕΓ7).*

*«...γιατί δεν είχα πολλές ευκαιρίες σε νεαρή ηλικία βγήκα και στην εργασία όπως σας είπα πάντα το είχα στο πίσω μέρος του μυαλού μου, έλειψα όμως στην Κύπρο για 17 χρόνια που εκεί δεν υπήρχε αυτός ο θεσμός όπου εργαζόμουν πολλές ώρες οπότε πάλι έμεινα πίσω, χώρισα και ερχόμενη εδώ όταν έμαθα για το θεσμό αμέσως απευθύνθηκα καθαρά για το θέμα της μάθησης» (ΕΓ8).*

### **5.3 Σύνοψη κεφαλαίου**

Εν κατακλείδι, στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, όπως αυτά προήλθαν από τις συνεντεύξεις των σπουδαστριών, σύμφωνα με τους άξονες της συνέντευξης και τους κωδικούς που προέκυψαν ανά ερευνητικό ερώτημα (βλ. Παραρτήματα Α' - Β'). Στο επόμενο κεφάλαιο θα σχολιαστούν και θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία θα συσχετιστούν με το θεωρητικό πλαίσιο.



## **6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση - Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αποτυπώνονται οι βασικότερες διαπιστώσεις και καταγράφονται τα συμπεράσματα. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί μια πιο ακριβής απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε να οδηγηθούμε σε εποικοδομητικές προτάσεις για περαιτέρω ακαδημαϊκή έρευνα στο πεδίο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ενηλίκων. Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου θα συζητηθούν τα ευρήματα, ανά ερευνητικό ερώτημα αντιπαραβάλλοντάς τα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο δεύτερο μέρος θα γίνει μια συνοπτική έκθεση των συμπερασμάτων και για τα τρία ερευνητικά ερωτήματα διαπιστώνοντας σε ποια σημεία τα αποτελέσματα που προέκυψαν επαληθεύουν την επιστημονική και βιβλιογραφική ανασκόπηση και σε ποια όχι, εξαιτίας της ύπαρξης ορισμένων δυσχερειών που θα αναλυθούν εκτενέστερα στο έβδομο κεφάλαιο των παραδοχών – περιορισμών.

### **6.1 Συζήτηση για κάθε ερευνητικό ερώτημα**

#### **6.1.1 Συζήτηση για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα χωρίζεται σε δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος διερευνάται η άποψη των σπουδαστριών των ΣΔΕ Πειραιά και Περιστερίου για την προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στο πρόγραμμα μαθημάτων. Από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών φαίνεται πως η άποψή τους για το πρόγραμμα μαθημάτων έχει θετικό πρόσημο και μάλιστα τους είναι ιδιαίτερα κατανοητά και ενδιαφέροντα, αντιτάσσοντας φυσικά και τη διαπίστωσή ότι η καινούρια πρακτική διδακτικής των μαθημάτων που είναι η ηλεκτρονική αποστολή εργασιών, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη διάζωση διδασκαλία που βασίζεται στην καινοτόμα αρχή των πολυγραμματισμών (Υ.Α 1861/Β/2014). Μιας αρχής που στηρίζουν οι αρμόδιοι φορείς, καθώς βασική επιδίωξή τους είναι η ενίσχυση του θεσμού των ΣΔΕ στο πεδίο της ΔΒΜ, μέσα από την ανάπτυξη της εξοικείωσής των σπουδαστών με τις διάφορες ‘γλώσσες’ ή αλλιώς τα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως του γλωσσικού γραμματισμού (ελληνικής – αγγλικής), του αριθμητικού,

του πληροφορικού, του κοινωνικού, του επιστημονικού, του περιβαλλοντικού, καθώς και της πολιτισμικής – αισθητικής αγωγής. Η απόπειρα αυτή των υπεύθυνων φορέων, όπως φαίνεται επιβεβαιώνεται κι από τα ευρήματα των συνεντεύξεων, αφού οι εκπαιδευόμενες φοιτώντας στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα καταφέρνουν να αποκτούν γνώσεις και να καλλιεργούν δεξιότητες για την προσαρμογή τους σε συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα. Σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών η εκμάθηση του γλωσσικού γραμματισμού, κυρίως της ξένης γλώσσας, του αριθμητικού, του πληροφορικού, αλλά και του πολιτισμικού – αισθητικού από τις αποκρίσεις του δείγματος είναι τομείς που φαίνεται πως δυσκολεύουν περισσότερο τις σπουδάστριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το δεύτερο σκέλος ρωτάει το δείγμα της έρευνας, αν οι εκπαιδευτικοί προωθούν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στη διδασκαλία των μαθημάτων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις μπορούμε να αποφανθούμε ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί μεταθέτουν την ευθύνη της μάθησης στις σπουδάστριες για περεταίρω ατομική έρευνα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των εργασιών που τους αποστέλλονται. Αυτό το επιχείρημα αναφέρθηκε από σχεδόν όλες τις εκπαιδευόμενες που συμμετείχαν στη έρευνα και αποτελεί σημαντικό συστατικό εδραίωσης της αυτοκατοκατευθυνόμενης μάθησης. Επομένως, επιβεβαιώνεται αυτό που, επίσης, καταγράφεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση πως η εκπαίδευση στα ΣΔΕ είναι ένα παράδειγμα παροχής γνώσης και υποστήριξης με διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας (Βεργίδης · Ευστράτογλου · Νικολοπούλου, 2007). Παράλληλα γίνεται αντιληπτό και επιβεβαιώνεται από τις ίδιες ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αληθινοί συνεργάτες, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, και όχι απλοί αναμεταδότες με χαρακτηριστική την απάντηση της ΕΓ7: *«δεν είναι κάτσε άκουσε έχουμε επικοινωνία εγώ θεωρώ πως ήδη με το ΣΔΕ αυτοκατευθύνομαι..»*.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, πως με αυτή τη ρεαλιστική συνθήκη της πανδημίας είναι αδύνατον να διερευνηθεί ο ισχυρισμός ότι οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους εκπαιδευόμενους είναι συνδιαμορφωτές του προγράμματος των μαθημάτων. Την προηγούμενη χρονική περίοδο με κλειστά εκπαιδευτικά ιδρύματα και με την πρακτική της ηλεκτρονικής αποστολής των εργασιών των μαθημάτων, ο χαρακτηρισμός ‘συνδιαμορφωτές’ του προγράμματος για τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους που απαιτεί ένα πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ με φυσική παρουσία δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί ή να διαψευστεί.

Επιπρόσθετα αποτέλεσμα των κλειστών ιδρυμάτων είναι και η αδυναμία εξέτασης της πλήρους εφαρμογής του μοντέλου της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Garrison (1997). Ειδικότερα, το πρώτο στάδιο του μοντέλου το ονομαζόμενο αυτοδιαχείριση της μαθησιακής πορείας από τις σπουδάστριες που σχετίζεται με το τι πράττει μόνος του ο εκπαιδευόμενος, μπορεί να αποτυπωθεί επιδερμικά και να επικεντρωθεί αποκλειστικά στις πρωτοβουλίες – δράσεις που αναλάμβαναν περιοδικά, κατά τη φοίτησή τους οι σπουδάστριες, ώστε να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους τίθεντο από τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ, όπως για παράδειγμα η περιήγηση τους στο διαδίκτυο.

### **6.1.2 Συζήτηση για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τους παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση μιας αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ στην τυπική, μη τυπική και άτυπη μορφή εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό θα εξεταστούν ορισμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που ονομάζονται προσωπολογικές μεταβλητές και αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ενδυνάμωσης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Οι σπουδάστριες καλέστηκαν να επιλέξουν τις μεταβλητές που τις χαρακτηρίζουν μέσα από μια λίστα που τους δόθηκε, ανάμεσα στις: πρωτοβουλία, βαθμό ανεξαρτησίας και επιμονής, ανάληψη ευθυνών, αυτοπειθαρχία, περιέργεια, φιλομάθεια, οργάνωση του χρόνου, καθώς και του ρυθμού μάθησης (Brockett, 1985), ενώ ταυτόχρονα μέσα από τις αποκρίσεις τους αναδείχθηκαν κι νέοι παράγοντες που ενισχύουν την αυτονομία στη μάθησή τους.

Οι προσωπολογικές μεταβλητές που χαρακτηρίζουν τις σπουδάστριες, ώστε να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους στην τυπική εκπαίδευση και επαφίεται στην απόφασή τους να φοιτήσουν στα ΣΔΕ, από τα ευρήματα της έρευνας συμπεραίνουμε πως ως επί το πλείστον αναδεικνύονται: η φιλομάθεια, η υπομονή και η επιμονή σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση των αδυναμιών. Ενδιάμεσα, βέβαια, στις αποκρίσεις τους προέκυψαν και κάποιοι άλλοι παρακινητικοί παράγοντες εξωτερικοί και εσωτερικοί που συνέβαλαν στην προώθηση της προσωπικής τους κινητικότητα. Αρχικά, αναφορικά με τα εξωτερικά κίνητρα οι ΕΓ1, ΕΓ2, ΕΓ7 και ΕΓ9 τόνισαν τη σημασία απόκτησης του απολυτηρίου του ΣΔΕ για τις εργασίες τους. Επιπρόσθετα οι ΕΓ3, ΕΓ5, ΕΓ6, ΕΓ9 έδωσαν έμφαση στη στήριξη των φίλων

και της οικογένειας τους, καθώς και στην ύπαρξη περισσότερου ελεύθερου χρόνου, ενώ συνάμα η ΕΓ3 επεσήμανε και την επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην απόφασή της αυτή. Ακολούθως, σύμφωνα με τις ΕΓ2, ΕΓ4, ΕΓ5, ΕΓ6, ΕΓ8 φωτίστηκε η δυναμική των εσωτερικών κινήτρων, όπως της βιολογικής ηλικιακής ωριμότητας, η οποία επέρχεται σταδιακά και φυσιολογικά με το πέρασμα των ετών, καθώς και της ανάγκης ικανοποίησης ανεκπλήρωτων μαθησιακών επιθυμιών. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφέρω πως οι αποκρίσεις του δείγματος μου δημιούργησαν μια θολή εκτίμησή ως προς την επαλήθευση ή διάψευση του ισχυρισμού του Brookfield (1995) ότι η διάθεση για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση επηρεάζεται περισσότερο από την προσωπικότητα και όχι από τη χρονολογική ηλικία. Αυτό συνέβη, διότι το μεγαλύτερο μέρος των σπουδαστριών δεν ιεραρχούσε με σαφήνεια στις απαντήσεις του ούτε το ζήτημα της προσωπικότητας ούτε το θέμα της ύπαρξης περισσότερου ελεύθερου χρόνου, παρά τα δύο αυτά συστατικά για μια αποτελεσματική αυτοκατευθυνόμενη μάθηση παρουσιάζονταν στις αποκρίσεις τους αλληλεπιδραστικά.

Σε μια προσπάθεια διερεύνησης του τρίτου σταδίου του μοντέλου του Garrison (1997) που περιλαμβάνει τα κίνητρα εισαγωγής και τα κίνητρα παραμονής στην προσπάθεια υλοποίησης των στόχων των σπουδαστριών, γίνεται σαφές πως η δράση και των δύο κατηγοριών των κινήτρων υλοποιείται μέσα σε ένα πλέγμα εξωτερικών και εσωτερικών παρακινητικών παραγόντων (φιλομάθεια, επιμονή, ελεύθερος χρόνος κ.τ.λ). Στο πεδίο δράσης των ενηλίκων τη διάθεση να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους στην τυπική εκπαίδευση συνδράμει και η ισχυρή θέληση για κοινωνική αλλαγή, καθώς σύμφωνα με τον Corno (όπως αναφέρουν οι Καμήλαλη · Σοφianoπούλου 2012) τότε ενισχύονται τόσο τα κίνητρα εισαγωγής όσο και τα κίνητρα παραμονής και σε συνάρτηση με το προσωπικό αξιακό τους σύστημα, παρά τις ανερχόμενες δυσκολίες, καταφέρνουν κι επιμένουν στον επιλεγμένο στόχο που εν προκειμένω είναι η ολοκλήρωση της φοίτησής τους.

Αξιοσημείωτη είναι πάντως και η ανάδειξη του θέματος της χαμηλής συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς μόνο δύο η ΕΓ4 και η ΕΓ9 είχαν παρακολουθήσει ανάλογα προγράμματα στο παρελθόν. Το φαινόμενο αυτό συμβαίνει για δύο λόγους από τη μια, διότι, όπως τελικά φαίνεται επιβεβαιώνεται η άποψη πως δεν υπάρχει ενεργή παρουσία μη κυβερνητικών οργανώσεων ανεξάρτητων από την κρατική εξουσία που

θα στοχεύουν, διαρκώς στην προάσπιση των συλλογικών συμφερόντων, μέσα από συλλογικές δράσεις και από την άλλη αποτυπώνεται τελικά η χαμηλή ποιότητα των προγραμμάτων αυτών, ύστερα από σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν (Κόκκος & Παληός, 2003).

Τέλος, σχετικά με τη δυναμική των τριών τύπων άτυπης μάθησης, στη ζωή του δείγματος, αυτή της αυτοκατευθυνόμενης, της σιωπηλής και της τυχαίας (Livingstone, 2001) γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών πως ως επί το πλείστον δραστηριοποιούνται στο πεδίο της αυτοκατευθυνόμενης άτυπης μάθησης είτε μόνες τους είτε με την καθοδήγηση κάποιου ενήλικου, όπως για παράδειγμα η ΕΓ3 που ήταν μέλος του χορευτικού συλλόγου και της βιβλιοθήκης του Δήμου Περιστερίου ή η ΕΓ8 που είχε τη δυνατότητα εκμάθησης Η/Υ και αντίστοιχα, η ΕΓ6 που ασχολήθηκε με την εκμάθηση αγγλικών, αλλά και με το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων. Ακολουθεί η σιωπηλή άτυπη μάθηση με γνώσεις προερχόμενες μέσα από κοινωνικές – επαγγελματικές συναναστροφές, μέσα από τη στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και μέσα από την συνεισφορά στην καθημερινή μελέτη των σχολικών μαθημάτων των τέκνων τους, μιας μορφή άτυπης μάθησης που αναπήδησε από την παρούσα έρευνα. Αντίθετα, η τυχαία μορφή δεν καταγράφηκε σε καμία από τις απαντήσεις των σπουδαστριών. Επισημαίνοντας παράλληλα πως τα κίνητρα για την εμπλοκή τους στα προαναφερθέντα άτυπα περιβάλλοντα στην πλειονότητά τους ήταν περισσότερο εσωτερικά και λιγότερο εξωτερικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση· με πρωτεύοντα την ανάγκη βελτίωσης του προσωπικού μαθησιακού προφίλ τους από οπουδήποτε μπορούσαν να αντλήσουν τη γνώση και δευτερεύοντα την εδραίωση της αυτοπεποίθησής τους.

### **6.1.3 Συζήτηση για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα**

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναζητείται η αποτίμηση που αποδίδουν οι σπουδάστριες στις αυτοκατευθυνόμενες επιλογές τους και στις τρεις μορφές μάθησης. Στο σύνολο τους υποδεικνύουν πως η εντύπωση που έχει σχηματιστεί όσο αφορά την τυπική εκπαίδευση και εν προκειμένω τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ έχει θετικό πρόσημο. Αποτυπώνεται ξεκάθαρα πως η βασική ιδέα λειτουργίας του θεσμού που ήταν να δοθεί μια δεύτερη ευκαιρία σε άτομα περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και η

αυτοεκτίμησή τους έχει επιτευχθεί σε μεγάλο ποσοστό. Ανεξάρτητα με το αν τα κίνητρα φοίτησης ήταν εσωτερικά ή εξωτερικά ή αν οι συνθήκες ήταν ιδιόμορφες, λόγω της πανδημίας, η αίσθηση που 'είσέπραξα' από το δείγμα της έρευνας ήταν η ικανοποίηση για τη γνωστική μαθησιακή τους εξέλιξη, μαζί με την ψυχολογική και τη συναισθηματική ενδυνάμωση. Ένιωθαν ότι πραγματικά τους δόθηκε μια δεύτερη ευκαιρία, αυτή που αναζητούσαν θέλοντας να υλοποιήσουν τους στόχους, τις επιθυμίες, τα όνειρά τους ούσες ευγνώμονες για τη λειτουργία του θεσμού και την προσφορά του αξιόλογου εκπαιδευτικού προσωπικού. Ταυτόχρονα, το δείγμα αναφορικά με τις αυτοκατευθυνόμενες ενέργειές του στο πεδίο της άτυπης μάθησης και ιδιαίτερα, μέσα από δράσεις που άπτονται του προσωπικού τους ενδιαφέροντος, δήλωσε πως συσσώρευσε γνώσεις και δεξιότητες με ένα φυσικό τρόπο, βελτιώνοντας τον προφορικό και γραπτό του λόγο και πετυχαίνοντας ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του. Τουναντίον, τα δεδομένα για τη μη τυπική εκπαίδευση, λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης και της περιορισμένης συμμετοχής των ενηλίκων στα ανάλογα προγράμματα δεν οδήγησαν σε αξιόλογα συμπεράσματα.

Ως προς το ζήτημα της αλληλεπίδρασης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με το κοινωνικό περιβάλλον τα πορίσματα της έρευνας διαφοροποιούνται από την άποψη του σημαντικού εκπροσώπου του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, Knowles (1975), του οποίου η θεωρία εστίαζε στη μάθηση του ενήλικου αποκλεισμένου από το κοινωνικό πλαίσιο. Αντίθετα, επιβεβαιώνονται οι αναφορές του Brookfield (1986, όπως αναφέρεται στο Garrison, 1997) σχετικά με το βαθμό αλληλεπίδρασης του ατόμου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Φαίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρα από όλες τις αποκρίσεις του δείγματος πως η διάθεση για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και στις τρεις μορφές εκπαίδευσης δεν είναι απλά ενσωματωμένη στα κοινωνικά δίκτυα (Brookfield, 1981), αλλά σχεδόν πάντα, όχι μόνο την επηρεάζουν, αλλά την καθορίζουν. Στα κοινωνικά δίκτυα εμπεριέχονται συστατικά όπως: οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η έλλειψη χρόνου, το νεαρό της ηλικίας που συνάδει με την έλλειψη ωριμότητας, τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στη μάθησή των ενηλίκων.. Επομένως, επαληθεύεται η θεωρία του Brookfield (1985) που υποστήριζε πως επιτυχής αυτοκατευθυνόμενη μάθηση προκύπτει, όταν υπάρχει μια συνένωση των εξωτερικών συνθηκών και των εσωτερικών αναστοχαστικών διεργασιών που τα προηγούμενα χρόνια για τις εκπαιδευόμενες δεν υφίστατο. Ως εκ τούτου ενισχύεται η θέση πως οι ενήλικοι δεν είναι εγγενώς αυτοκατευθυνόμενοι και σε καμία περίπτωση δεν αγνοείται το κοινωνικό γίνεσθαι,



άποψη που συμμερίζονται και οι ΕΓ1, ΕΓ2, ΕΓ4, ΕΓ5, ΕΓ7, ΕΓ8. Υποστηρίζεται σθεναρά από τις ίδιες ότι η μάθηση των ενηλίκων αλληλεπιδρά με το κοινωνικό πλαίσιο, προσπαθώντας παράλληλα να κατασκευάσουν το προσωπικό τους νόημα (θεωρία κονστρουκτιβισμού), εφόσον υπάρξει στη ζωή τους μια ισορροπία ανάμεσα στις ψυχικές, συναισθηματικές και νοητικές διεργασίες με τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από το περιβάλλον. Η κατασκευή αυτού του νοήματος, όπως υποστηρίζει και ο Mezirow (Κόκκος, 2008), προϋποθέτει τον κριτικό στοχασμό· μια συνθήκη, την οποία περιέγραψαν όλες σχεδόν οι εκπαιδευόμενες, αφού έχοντας συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες τους επαγγελματικά και κοινωνικά με άμεσο αντίκτυπο στις συναναστροφές τους με το κοινωνικό περιβάλλον και στην ψυχολογία τους, επιθυμούν να μετασχηματίσουν τη ζωή τους στο μέτρο του δυνατού. Επομένως, η μετασχηματίζουσα μάθηση της θεωρίας του Mezirow σε συνδυασμό με την προσέγγιση της θεωρίας του Brookfield (1981, 1985 & 1996) που έδωσε έμφαση και στις συναισθηματικές δυσκολίες, συντελούν, ώστε να ξεπηδά μια εσωτερική συζήτηση για αλλαγή, όπως επισημαίνεται από τα λεγόμενα της ΕΓ5:

*«Εγώ πιστεύω ειδικά για τη μάθηση είναι κάποια στιγμή που πηγάζει από μέσα σου είτε το θέλεις είτε δεν το θέλεις αυτό πώς να το πεις νοσταλγία, εμένα μου βγήκε και με ένα νοσταλγικό τρόπο γύρισα στα θρανία με μεγάλη χαρά να πω την αλήθεια»,*

ή της ΕΓ8:

*«Νιώθω πάρα πολύ όμορφα με βοηθάει να προχωράω τη ζωή μου και αντιμετωπίζω τις δυσκολίες που έρχονται, είμαι καλύτερα είναι σαν ψυχοθεραπεία και με ενδυναμώνει»*

## **6.2 Συμπεράσματα και από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα**

Συνοψίζοντας τη συζήτηση πάνω και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα για τη δυναμική της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης προκύπτουν κεντρικά συμπεράσματα.

Σκοπός της εργασίας ήταν να εξεταστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν σε μια ισχυρή αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά των ενηλίκων και στις τρεις μορφές μάθησης. Από την εκτίμηση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευόμενες, αν και

αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα αυτού του είδους μάθησης σε μια προσπάθεια να εξυπηρετήσουν τους προσωπικούς τους στόχους, υπάρχουν ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που την επηρεάζουν. Με αποτέλεσμα κάποιες από τις συμμετέχουσες να είναι λιγότερο εύπλαστες στη καινοτομία και στην προσαρμογή σε νέες συνθήκες, ενώ κάποιες άλλες μέσα από μια κριτική διαδικασία των εμπειριών και των βιωμάτων τους, επιλέγουν να δημιουργήσουν ένα προσωπικό όραμα και να καταφέρουν να ζήσουν μέσα σε αυτό κάνοντας δραστικές αυτοκατευθυνόμενες μαθησιακές ενέργειες.. Συνοπτικά λοιπόν τα συμπεράσματα για το κάθε ερευνητικό ερώτημα έχει ως εξής:

- Μελετώντας τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος όπου συσχετίζεται το ΣΔΕ με την προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευόμενες είναι απόλυτα ικανοποιημένες από το πρόγραμμα σπουδών και το εκπαιδευτικό προσωπικό, δεδομένης της δύσκολης συνθήκης της πανδημίας. Η υιοθέτηση και ο τρόπος διαχείρισης του καινούριου τρόπου διδακτικής μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς του ιδρύματος που είναι αποστολή των εργασιών, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ξεπέρασε τις προσδοκίες που είχαν. Ειδικά για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι ερωτηθείσες δήλωσαν πως αποκόμισαν τις καλύτερες εντυπώσεις, καθώς τόσο η επικοινωνία όσο και η συνεργασία μαζί τους για τα μαθήματα, τους ενέπνεε μεγάλη εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό τους. Τους αντιλαμβάνονταν ως απαραίτητους καθοδηγητές και πολλαπλασιαστές διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, όπως είναι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στοχεύοντας στην επιτυχή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και τώρα και στο μέλλον. Η σημασία της διά βίου μάθησης και οι γενικότερες αλλαγές που μπορεί να επιφέρει στη ζωή των ενηλίκων αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται από το δείγμα της έρευνας. Επομένως, δεδομένου των δημοσιευμένων αρχών για την ενίσχυση της ΔΒΜ στη ‘Λευκή Βίβλο’ (EU.C, 1995), αλλά και σε συνάρτηση με ανάλογες έρευνες για τα μειωμένα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στην τυπική εκπαίδευση (Eurostat, 2014,2019), συνηγορούν πως η ενδυνάμωση του θεσμού του ΣΔΕ όντας κάτω από την ‘ομπρέλα’ της ΔΒΜ, αποτελεί βασική προτεραιότητά τους. Το σχέδιο των ενεργειών υλοποίησης του παραπάνω σκοπού επιμερίζεται σε δύο τομείς στον πρώτο που είναι η υιοθέτηση της αρχής των πολυγραμματισμών (Υ.Α 1861/Β/2014) στο πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων και στον δεύτερο που είναι η σύγχρονη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με



καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και ‘εργαλεία’ στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας παροχής γνώσεων, καλλιέργειας δεξιοτήτων και δημιουργίας νέων στάσεων στους σπουδαστές.

- Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνώνται ορισμένες προσωπολογικές μεταβλητές, μέσα από μία λίστα επιλογών που δόθηκε στο δείγμα της έρευνας, κάνοντας ταυτόχρονα και μια απόπειρα ανάδειξης άλλων παρακινητικών παραγόντων που από κοινού ενισχύουν αυτοκατευθυνόμενες συμπεριφορές ως προς την απόφαση των εκπαιδευόμενων να φοιτήσουν στο ΣΔΕ, καθώς και να συμμετέχουν σε δράσεις μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Από τα ευρήματα φαίνεται πως οι περισσότερες σπουδάστριες επέλεξαν ως επικρατέστερες προσωπολογικές μεταβλητές που τις χαρακτηρίζουν: τη φιλομάθεια, την συνειδητοποίηση των αδυναμιών, την υπομονή και την επιμονή. Αντίστοιχα όσον αφορά το θέμα άλλων παραγόντων που τις ‘κινητοποιούν’, ώστε να ενδυναμώνεται ολοένα και περισσότερο η διαδικασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, αναδείχθηκαν: η ηλικιακή ωριμότητα, η ύπαρξη περισσότερου ελεύθερου χρόνου, η στήριξη της οικογένειας και των φίλων, η ανάγκη για ικανοποίηση ανεκπλήρωτων επιθυμιών και η ενίσχυση προσωπικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης. Η έκφραση του «ποτέ δεν είναι αργά» για να πάρουν τη ζωή στα χέρια τους είναι μια φράση που διαχέεται πολύ έντονα στις απαντήσεις των συμμετεχουσών θεωρώντας πως αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής τους είναι έτοιμες.
- Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει πρώτον την αποτίμηση που κάνουν οι σπουδάστριες από τη μια για την απόφασή τους να φοιτήσουν στο ΣΔΕ και από την άλλη για τις αυτοκατευθυνόμενες ενέργειες που υλοποίησαν στις άλλες δύο μορφές μάθησης με ‘πρωταγωνίστρια’, όπως φαίνεται από την έρευνα την άτυπη εκπαίδευση, ενώ δεύτερον διερευνάται η αλληλεπίδραση της αυτοδιάθεσης να δραστηριοποιούνται μαθησιακά με το κοινωνικό περιβάλλον. Προκύπτει, λοιπόν πως οι ωφέλειες που έχουν ξεχωρίσει οι ίδιες πέρα από την απόκτηση του απολυτηρίου που αποτελεί απαραίτητο εργασιακό ζητούμενο, είναι ότι βελτιώθηκε ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, η επικοινωνία με τον περίγυρο, καθώς η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης που είχαν τόσο ανάγκη. Μάλιστα, από τα λεγόμενά τους καινούριο εύρημα στην έρευνα είναι πως ορισμένες αποκτηθείσες γνώσεις από άτυπα

περιβάλλοντα, όπως ήταν η εκμάθηση αγγλικών, μέσω ψηφιακής πλατφόρμας ή η εξοικείωση με τους υπολογιστές, βοηθήσαν τις σπουδάστριες στην καλύτερη παρακολούθηση του μαθήματος του πληροφορικού και του γλωσσικού γραμματισμού, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ολοκληρώνοντας την καταγραφή του συμπεράσματος για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οφείλω να ομολογήσω πως αδιαμφισβήτητα από τα δεδομένα που προέκυψαν επιβεβαιώθηκαν οι απόψεις των Mezirow (Κόκκος, 2008) και Brookfield (1981 & 1986), οι οποίοι ισχυρίζονταν πως ο ενήλικος δεν μπορεί να λειτουργεί απομονωμένος από το κοινωνικό περιβάλλον, μια συνθήκη που υποστήριζε ο Knowles (1975) στη θεωρία της Ανδραγωνικής. Οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις με απόρροια την έλλειψη επαρκούς χρόνου, όπως φαίνεται από τα πορίσματα της έρευνας επηρέαζαν σε μεγάλο βαθμό τις προτεραιότητες που έθεταν για τη μαθησιακή τους εξέλιξη και δεν τους επέτρεπαν να την αυτοκατευθύνουν όσο ήθελαν, έως τώρα και σε άλλα πεδία. Με το παρόν πλαίσιο δράσης των ενηλίκων επαληθεύεται και η συνθετική θεωρία του Jarvis (όπως αναφέρεται στον Κόκκο, 2005) που υποστήριζε πως η δυνατότητα για αυτονομία στη μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του.

Βέβαια ανεξάρτητα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τις συζητήσεις και τα συμπεράσματα, οποιαδήποτε πρόωπη ερευνητική απόπειρα είναι φυσιολογικό να ‘συναντήσει’ κάποιες δυσκολίες και περιορισμούς, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Ταυτόχρονα όμως μέσα από τις παραδοχές και τους περιορισμούς μπορούν να προκύψουν προτάσεις για νέες ερευνητικές αναζητήσεις.

## **7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Παραδοχές – Περιορισμοί - Προτάσεις**

### **7.1 Παραδοχές – Περιορισμοί της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλουν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και στις τρεις μορφές μάθησης σε σπουδαστές των ΣΔΕ, μάλιστα, η σύλληψη του θέματος έγινε με αφορμή το προσωπικό μου ενδιαφέρον και μετά από ενδελεχή βιβλιογραφική έρευνα του θέματος. Στο σύνολο όμως της έρευνας οφείλω να παραδεχτώ πως υπήρξε αμέριστη εμπιστοσύνη και προθυμία από τις συμμετέχουσες να μιλήσουν για τα βιώματά τους και τις εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής, καθώς και διάθεσή να εκφράσουν με ειλικρίνεια τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους με τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων να μην τις επηρέασε καθόλου. Παρόλο όμως αυτή την όμορφη συνθήκη, παρουσιάστηκαν αρκετές δυσκολίες και περιορισμοί.

Η πρωταρχική αντικειμενική δυσχέρεια διεξαγωγής της έρευνας ήταν το γεγονός πως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν κλειστά σχεδόν ολόκληρο το σχολικό έτος 2020-2021, λόγω της πανδημίας Covid-19, οπότε η διαδικασία εύρεσης επαρκούς αριθμού συμμετεχόντων ήταν πολύ χρονοβόρα και δύσκολη. Αρχικά είχα σχεδιάσει τη συμμετοχή των σπουδαστών μόνο από το ΣΔΕ Πειραιά στην πορεία όμως της ερευνητικής διαδικασίας, επειδή η εκδήλωση επιθυμίας συμμετοχής στην έρευνα ήταν μειωμένη, απευθύνθηκα και στα ΣΔΕ άλλων δήμων, με τις σπουδάστριες από το ΣΔΕ Περιστερίου να εκφράζουν την επιθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα μου. Παράλληλα, αποκλείστηκε από τη διαδικασία και η δυνατότητα επίσκεψής μου στα ΣΔΕ με επακόλουθο τη μη υλοποίηση του σταδίου της παρατήρησης των σπουδαστριών στο φυσικό τους περιβάλλον. Μια διαδικασία που προσφέρει τη δυνατότητα σε άτομα που δυσκολεύονται να εκφραστούν λεκτικά να μελετηθεί η πραγματική συμπεριφορά τους μέσα στο χώρο του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Creswell, 2011). Έτσι, η επικοινωνία μαζί τους, ώστε να οριστεί το τηλεφωνικό μας ραντεβού για τη λήψη της συνέντευξης, έγινε αποκλειστικά, μέσω αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Ως εκ τούτου αυτή η ‘απρόσωπη’ προσέγγιση από μέρους μου και η έλλειψη αμεσότητας με το δείγμα και εξέτασης της διά ζώσης φοίτησής τους δεν έδωσε τη δυνατότητα να διερευνηθεί ολοκληρωμένα και να αποτυπωθεί ο βαθμός εφαρμογής του μοντέλου Αυτοπαρακολούθησης

– Παρακίνησης του Garisson (1997) ως μέθοδο διδασκαλίας αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στα ΣΔΕ. Μάλιστα, για το πρώτο στάδιο του μοντέλου που είναι η αυτοδιαχείριση και σχετίζεται με το τι πράττει ο εκπαιδευόμενος, φάνηκε πως οι πρωτοβουλίες του δείγματος δεν ήταν τόσες πολλές με επικρατέστερη την περιήγηση στο διαδίκτυο, ώστε να ανταπεξέρχονται στις σχολικές εργασίες που τους αποστέλλονταν. Συνάμα, η προσπάθεια εξέτασης του δεύτερου σταδίου της αυτοπαρακολούθησης, από το μοντέλο του Garisson (1997) για το, αν, δηλαδή, οι σπουδάστριες μπόρεσαν να αναλάβουν ευθύνες και να δώσουν το προσωπικό τους νόημα με δεδομένη τη συνθήκη των κλειστών ΣΔΕ, δεν επετεύχθη η εξέτασή του. Και τέλος, αναφορικά με τα κίνητρα εισαγωγής και παραμονής στον στόχο που αποτελούν το τρίτο στάδιο του μοντέλου δεν υπέστη εφικτή η δυνατότητα επιβεβαίωσης ή διάψευσης της άποψης και του Corno (όπως αναφέρουν οι Καμήλαλη & Σοφianoπούλου 2012) ότι «τα κίνητρα διαμορφώνουν τις προθέσεις και τροφοδοτούν την ενασχόληση με τις εργασίες», διότι τα ευρήματα που έχουν συλλεχθεί για τα κίνητρα εισαγωγής και παραμονής στον στόχο δεν είναι τόσο ισχυρά, αφού δεν περιλαμβάνουν τη φοίτηση με φυσική παρουσία για να τροφοδοτηθούν δυναμικές αυτόνομες μαθησιακές εργασίες που θα ενδυνάμωναν τη διά βίου μάθησή τους.

Επιπρόσθετα, σημαντικός περιορισμός αποτέλεσε και η χρήση ενός μόνο ερευνητικού εργαλείου που δεν επέτρεψε τη διασταύρωση και την ενοποίηση των ερευνητικών δεδομένων με αποτέλεσμα ο περιορισμός αυτός, πιθανόν να επηρέασε τον βαθμό διασφάλισης της εγκυρότητας της έρευνας.

Συνεπώς, λόγω των περιορισμών, στους οποίους υπόκειται, αλλά και στο μικρό δείγμα (9 συμμετέχουσες) υπάρχουν επιφυλάξεις για τη γενίκευση των συμπερασμάτων της στον γενικό πληθυσμό. Παρόλα αυτά όμως δόθηκε μία μικρή - πρώτη καταγραφή πληροφοριακών στοιχείων που μπορούν να γίνουν έναυσμα για νέες διερευνήσεις.

## 7.2 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Με βάση τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας και τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω νέες έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στα εξής:

- Θα μπορούσε να προταθεί μια αντίστοιχη έρευνα σε περίοδο όπου τα ΣΔΕ θα λειτουργούσαν διά ζώσης, οπότε να υλοποιούνταν ολοκληρωμένα όλη η ερευνητική διαδικασία από την οποία θα αντλούνταν δεδομένα που θα συσχετιζόνταν στο ακέραιο με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.
- Επίσης θα είχε νόημα να μελετηθεί η δράση των φορέων μη τυπικής μάθησης στην Ελλάδα στους ενήλικους ως προς την προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης που, όπως φαίνεται και από τα ευρήματα, η ενημέρωση γι' αυτήν είναι ελλιπής.
- Τέλος μια ενδιαφέρουσα μελέτη θα μπορούσε να εστιάσει στο ζήτημα του φύλου ή της εθνικότητας των σπουδαστών των ΣΔΕ στο κατά πόσο, δηλαδή, θα μπορούσαν τα δύο αυτά στοιχεία να αποτελέσουν κριτήρια, ώστε ενδεχομένως να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις και τις προθέσεις που θα επηρέαζαν τις αυτοκατευθυνόμενες επιλογές τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ασημάκη, Α., Βεργίδης, Δ. & Κυριαζοπούλου, Ε. (2016). Η συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στο συμβολικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 76-89.

doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.999>

Βεργίδης, Δ. (2001). *Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*, 22 – 23 Νοεμβρίου 1999 (σ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης, Δ. (2004). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες*. Στο 1<sup>ο</sup> Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 22-23 Οκτωβρίου 2004 (σ. 55-72). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βεργίδης, Δ. Ευστράτογλου, Α. & Νικολοπούλου, Β., (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία προβλήματα και προοπτικές. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (12), 25-26

Βεργίδης, Δ. (2010). Δια Βίου Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (2<sup>η</sup> έκδ.). Στο Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 27-32). Αθήνα: ΛΥΧΝΙΑ Α.Ε.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. & Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Υπάρχουσα Κατάσταση και Προτάσεις Μετασχηματισμού*. Έκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα. Αθήνα: Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού. Ανακτήθηκε από:

[http://hcc.edu.gr/download/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97\\_%CE%93%CE%99%CE%91\\_%CE%A4%CE%97\\_%CE%94%CE%99%CE%91\\_%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5\\_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%202010.pdf](http://hcc.edu.gr/download/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97_%CE%93%CE%99%CE%91_%CE%A4%CE%97_%CE%94%CE%99%CE%91_%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%202010.pdf)

Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Χ., Κόκκινος, Γ., Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Πανδής, Π. & Σωτηρόπουλος, Δ. (2013). Διαρροή από τις Δομές της Δια Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα, Μ. Κουτούζης (Επιμ.), Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας.

CEU (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29&lang1=EL&from=EN&fromTab=ALL&lang3=choose&lang2=choose&csrf=74aa409f-474b-4d05-8d89-fad37be65cb3#>

CEU (2012). *European Recommendations of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29>

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Γ.Γ.Δ.Β.Μ (2013). Ετήσια Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα. Αθήνα: Υ.Π.Θ.Π.Α. Ανακτήθηκε από: [http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS\\_2013\\_final.pdf](http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf)

Γιαννακοπούλου, Ε. & Χασάπης, Δ. (2013). *Ετοιμότητα Αυτό-κατευθυνόμενης Μάθησης Ενήλικων Σπουδαστών Μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών Σπουδών από Απόσταση*. Στο: 7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση «Μεθοδολογία Μάθησης», 8-10 Νοεμβρίου 2013, 4. Αθήνα: ΕΑΠ –Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995). Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. *Διδασκαλία και εκμάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2021 από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-el>.

Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). Τελική αξιολόγηση του προγράμματος κοινοτικής δράσης «Νεολαία» (2000-2006) και του προγράμματος κοινοτικής δράσης για την προώθηση των οργανισμών που δραστηριοποιούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο στον τομέα



της νεολαίας. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2021 από: [EUR-Lex - 52008DC0398 - EL \(europa.eu\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52008DC0398)

Illeris, K. (2016). Ο τρόπος που μαθαίνουμε πολλαπλές. Οι πολλαπλές διαστάσεις στη μάθηση στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση (μτφ Ε. Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2007).

Ιωαννίδου, Κ. (2014). *Συγκριτική μελέτη Ανδραγωγικής Θεωρίας και της Μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. (Εργασία Ειδίκευσης). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://cears.edu.gr/wp-content/uploads/2012/11/andragogy-transformative-education.pdf>

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογρίδη, Σ. (2010). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως στρατηγική μάθησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Α. Πανιτσίδου & Γ. Ζαρεΐφης (Επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Θεωρητικές & Εμπειρικές Προσεγγίσεις*. (σ. 46-63). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καλογρίδη, Σ. (2014). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης, 12. Ανακτήθηκε 7 Μαρτίου 2021 από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=746>

Καμήλαλη, Δ. & Σοφianoπούλου, Χ. (2012). *Ποιότητα και Διά Βίου μάθηση: Ανάπτυξη της Αυτόνομης Μάθησης μέσω της Αυτοκατεύθυνσης*. Στο Ν. Αλεξόπουλος, Γ. Κουτρομάνος & Α. Τριλιανός (Επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, 11-13 Μαΐου 2012 (σ. 69-78). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Κασιμάτης, Β., Μαρνελάκης, Μ. & Αρμπουνιώτη, Α. (2007). Μη τυπική εκπαίδευση. Στο Μ. Μαρνελάκης (Επιμ.), *Κατηγορία Αναπηρίας: Πρόσβαση για Όλους* (σ. 13-27). Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ II.

Κόκκος, Α. (Επιμ.) (2002). *Μελέτη για τον προσδιορισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών*. Μελέτη που κατατέθηκε στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.



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

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (χ.χ) Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Ανακτήθηκε: στις 12 Ιανουαρίου 2021 από:

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/M1.pdf>

Κορωναίου, Α. (2002). *Εκπαιδεύοντας εκτός σχολείου – η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοσοβίτσα, Κ., Λιάτσικου, Κ. & Χρυσόχοος, Ι. (2009). *Στρατηγικές μάθησης στην τυπική εκπαίδευση για τη διασφάλιση της δια βίου μάθησης*. Στο: 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 27-29 Νοεμβρίου, Β' Αθήνα. Ανακτήθηκε: 10 Δεκεμβρίου 2020, από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/525/502>

Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μ.τ.φ Γ. Α. Κουλαουζίδης), Κόκκος, Α. (Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ομάδα Εργασίας (2008). *Η Ανάπτυξη και η Τρέχουσα Κατάσταση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων από Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΥΠΕΠΘ*. Εθνική Έκθεση Ελλάδας. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε από:

[https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National\\_Reports/Europe%20-%20North%20America/Greece.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Greece.pdf)

ΟΥΝΕΣΚΟ, (1976). Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεων των ενηλίκων, 19η σύνοδος της ΟΥΝΕΣΚΟ στο Ναϊρόμπι, Αθήνα: Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΟΥΝΕΣΚΟ (2002). *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors. Αθήνα: Gutenberg.

- Παληός, Ζ. (2003). Κατάρτιση και Απασχόληση, Μελέτες, (17). ΙΝΕ ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ.
- Πρόκου, Ε. (2016). The 'governmental strategy' in lifelong education in Europe and Greece. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 2(2), 179-192. doi: <https://doi.org/10.12681/scad.9051>
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Roger, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μ.τ.φ Μ. Παπαδοπούλου- Μ. Τόμπρου,). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1996).
- Σακκά, Β. (2012). *Ιστορία και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η προσέγγιση του Κοινωνικού και Ιστορικού Γραμματισμού* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 28992).
- ΥΠΒΜΘ (ΕΣΠΑ 2007-2013). Σχέδιο Εθνικού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης. Η γνώση αντίδοτο στην κρίση. Αθήνα. Ανακτήθηκε 23 Νοεμβρίου 2020, από: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs/ethniko\\_programma\\_dbm\\_101220.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs/ethniko_programma_dbm_101220.pdf)
- ΥΠΔΒΜΘ (2011). π<sup>3</sup> - Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση. Αθήνα. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2020, από: <http://www.gsae.edu.gr/images/stories/plaisio.pdf>

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brockett, R.G. (1985). A response to Brookfield's critical paradigm of self-directed adult learning. *Adult Education* (36), 55-59.
- Brockett, R.G. & Hiemstra, R., (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. New York: Routledge.
- Brookfield, S. (1981). The Adult Learning Iceberg: A Critical review of the Work of Allen Tough. *Adult Education*. 54(2), 110-118, London.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1993). Self-Directed- Learning, Political Clarity and the Critical Practice of Adult Education. *Adult Education* 43(4), 227-242.

Brookfield, S. (1995). Adult Learning: An Overview. Στο A. Tuinjmman (Επιμ.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. Ανακτήθηκε από:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.152.4176&rep=rep1&type=pdf>

Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε από:  
[https://pdfs.semanticscholar.org/1c7c/3e0f40b4703f9842dd94fc4e4f40c91fefe0.pdf?\\_ga=2.152002745.1024492736.1609167724-702442450.1609055631](https://pdfs.semanticscholar.org/1c7c/3e0f40b4703f9842dd94fc4e4f40c91fefe0.pdf?_ga=2.152002745.1024492736.1609167724-702442450.1609055631)

Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου 2020 από:  
[https://pdfs.semanticscholar.org/1c7c/3e0f40b4703f9842dd94fc4e4f40c91fefe0.pdf?\\_ga=2.222782875.1024492736.1609167724-702442450.1609055631](https://pdfs.semanticscholar.org/1c7c/3e0f40b4703f9842dd94fc4e4f40c91fefe0.pdf?_ga=2.222782875.1024492736.1609167724-702442450.1609055631)

Copenhagen Declaration (2002). Ανακτήθηκε 6 Φεβρουαρίου 2021 από:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocationalpolicy/doc/copenhagen-declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocationalpolicy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf)

Eurostat (2019). File:Adult participation in learning, 2014 and 2019 <sup>(1)</sup> (% of the population aged 25 to 64 in the last 4 weeks).png. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου 2020 από:  
[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Adult\\_participation\\_in\\_learning,\\_2014\\_and\\_2019\\_\(1\)\\_\(%\\_of\\_the\\_population\\_aged\\_25\\_to\\_64\\_in\\_the\\_last\\_4\\_weeks\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Adult_participation_in_learning,_2014_and_2019_(1)_(%_of_the_population_aged_25_to_64_in_the_last_4_weeks).png)

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory Research and Practice*. New York: Springer-Verlag. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2021 από: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-3618-4\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-3618-4_5)

Garrison, S.R. (1997). Self – directed learning: Toward a comprehensive model. Στο *Adult Education* 48(1), 18-33. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2020, από:  
<http://www.udvksling.com/MenSpr2010/theory.php.pdf>

Fordham, P. E., (1993). *Informal, non-formal and formal education programs in YMCA George Williams College*. London: George Williams College. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2021 από: <https://infed.org/mobi/informal-non-formal-and-formal-education-programmes/>

Guglielmino, L.M. (1978). *Development of the self-directed learning readiness scale* (Διδακτορική διατριβή). University of Georgia. Dissertation Abstracts International, 38, 6467A. Διαθέσιμο από: H.B. Long and Associates 9Eds.), *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Norman OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

Guglielmino, L. και συνεργάτες. (2009). Self- Directed Learners Change Our World: Self-Directed Learning of a Force for Innovation, Discovery and Social Change. Στο *International Journal of Self-Directed learning* 6 (1), 11-30. Florida. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου 2020 από: <http://www.oltraining.com/SDLwebsite/IJSDL/IJSDL6.1-2009.pdf>

Hammond, M. & Collins, R. (1991). *Self-Directed Learning: Critical Practice*. London and New York: Nichols/Gp. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://books.google.gr/books?id=0Sca5MCfqVAC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning*. New York: Association Press.

LeCompte, Md. & Coetz, Jp. (1982). *Problems of reliability and validity in ethnographic research* 52 (1), 31-60. Review of Educational Research. Ανακτήθηκε 21 Αυγούστου 2021 από:

[https://www.researchgate.net/publication/255615696\\_Problems\\_of\\_Reliability\\_and\\_Validity\\_in\\_Ethnographic\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/255615696_Problems_of_Reliability_and_Validity_in_Ethnographic_Research)

Livingstone, W. D. (2001). Adult's informal learning: Definitions, findings, gaps and future research, NALL working paper 21. Ανακτήθηκε 6 Φεβρουαρίου 2021 από: <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallelearning.pdf>

Merriam, S. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning of Adult Learning Theory. Στο *The New Update on Adult Learning Theory* (89), 2-11. San Francisco: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2020 από:

[http://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/the\\_new\\_update\\_on\\_adult\\_learning\\_theory\\_mirriam.pdf](http://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/the_new_update_on_adult_learning_theory_mirriam.pdf)

OECD (1996). Making lifelong a reality for all. Paris: OECD.

Tight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge Key Guides.

Tough, A. (1971). The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Research in Education Series No. 1. The Ontario Institute for Studies in Education. Ανακτήθηκε από: <http://allentough.com/books/alp.htm>

UNESCO (1972). Learning to be: the world of education today and tomorrow (The Faure Report ). Paris: UNESCO.

UNESCO (1997). Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg: UNESCO

## ΠΗΓΕΣ

### ΝΟΜΟΙ

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997): Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Νόμος 2909/2001 (ΦΕΚ 90/Α/2-5-2001): Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Νόμος 3191/2003 (ΦΕΚ 258/Α/7-11-2003): Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας .

Νόμος 3369/2005 (ΦΕΚ 171/Α/6-7-2005): Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις» Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας .

Νόμος 3577/2007 (ΦΕΚ 130/Α/8-6-2007): Δημιουργία Φορέα Διαχείρισης Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δια βίου Μάθησης, ρύθμιση θεμάτων ιδιωτικής εκπαίδευσης και φορέων εποπτείας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας .

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008): Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010): Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013): Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

## ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Υπουργική Απόφαση Γ2, 2066/2000 (ΦΕΚ 943/Β/31-7-2000): Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργική απόφαση, 2373/2003 (ΦΕΚ 1003/Β/22-7-2003): Οργάνωση και λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργική απόφαση, 5953/2014 (ΦΕΚ 1605/8/8-7-2014): Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Ελληνικής Δημοκρατίας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄. Οδηγός συνέντευξης – Θεματικοί άξονες

### Α' Άξονας: Δημογραφικά στοιχεία

#### 1. Φύλο

- ☐ Άντρας
- ☐ Γυναίκα

#### 2. Ηλικία

- ☐ 18-25 Ετών
- ☐ 26-35 Ετών
- ☐ 36-45 Ετών
- ☐ 46-55 Ετών
- ☐ 56 Ετών >

#### 3. Επαγγελματική κατάσταση

- ☐ Άνεργος/η
- ☐ Εργαζόμενος/η
- ☐ Οικιακά
- ☐ Αυτοαπασχολούμενος/η
- ☐ Ημιαπασχολούμενος/η
- ☐ Συνταξιούχος/α



4. Η οικογενειακή σας κατάσταση

.....

**Β' Άξονας: Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευομένων για το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ και με ποιο τρόπο προωθείται η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση τους.**

5. Ποια είναι η άποψή σας για τα μαθήματα («αρχή γραμματισμών») στο ΣΔΕ;
6. Πώς ανταποκρίνεστε στο συγκεκριμένο τύπο μαθημάτων;
7. Με ποιο τρόπο τα μαθήματα στο ΣΔΕ ενισχύουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθησή σας;
8. Γιατί αποφασίσατε να φοιτήσετε;

**Γ' Άξονας: Καταγραφή των πρωτοβουλιών των εκπαιδευόμενων σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων μη τυπικής και άτυπης μάθησης.**

9. Πέρα από τη φοίτησή σας στο ΣΔΕ, έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα ή επιμόρφωση στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης; Αν ναι, σε ποιον τομέα, πότε και με πόση χρονική διάρκεια;
10. Με ποιους τομείς της άτυπης μάθησης έχετε ασχοληθεί (ελεύθερο χρόνο, αυτοδίδακτοι σε υπολογιστές, σταυρόλεξο κ.τλ);

**Δ' Άξονας: Διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στην  
αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των σπουδαστών του ΣΔΕ.**

11. Με ποια κριτήρια αποφασίσατε να συμμετέχετε στο πρόγραμμα μη τυπικής μάθησης (προσωπικό ενδιαφέρον, όνειρα, οικογενειακοί, επαγγελματικοί λόγοι ή επιρροή από περιβάλλον κ.τ.λ).
12. Γιατί πήρατε την απόφαση να ικανοποιήσετε άτυπα την προσωπική σας ανάγκη; (προσωπικό ενδιαφέρον, όνειρα, επαγγελματική κατάρτιση ή επιρροή από περιβάλλον κ.τ.λ).
13. Ποιες προσωπολογικές μεταβλητές από τις παρακάτω σας χαρακτηρίζουν: στοχοθεσία, ισχυρή βούληση, κλίση – ενδιαφέρον, συνειδητοποίηση των αδυναμιών, ανάληψη ευθυνών, αυτοπειθαρχία, υπομονή, επιμονή, περιέργεια, φιλομάθεια, οργάνωση χρόνου και χώρου, επιθυμία για προσωπική – κοινωνική αλλαγή, βλέπετε τα εμπόδια ως προκλήσεις, προσαρμοστικότητα στις μεταβολές της ζωής.
14. Τι σημαίνουν για εσάς πρακτικά όσες από τις μεταβλητές επιλέξατε;
15. Θεωρείτε πως μεγαλώνοντας ο άνθρωπος, μεγαλώνει και η επιθυμία του να αλλάξει τη ζωή του αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες; Για ποιους λόγους (μεράκι, ανάγκη, ηλικία, περισσότερος χρόνος κ.τ.λ);
16. Υπάρχουν στόχοι – επιθυμίες –όνειρα που εντάσσονται στη μη τυπική και άτυπη μάθηση και θα θέλατε να υλοποιήσετε, αν ναι τι νομίζετε ότι χρειάζεστε περισσότερο για να τα υλοποιήσετε;

**Ε' Άξονας: Συσχέτιση του κοινωνικού πλαισίου των σπουδαστών και των  
πρωτοβουλιών τους σχετικά με τη φοίτηση στο ΣΔΕ, αλλά και τη συμμετοχή  
τους σε μη τυπικές και άτυπες δράσεις.**

17. Ο κοινωνικός περίγυρος πώς αντέδρασε στην απόφασή σας να φοιτήσετε στο ΣΔΕ, αλλά και να συμμετέχετε σε προγράμματα και δράσεις μη τυπικής και άτυπης μάθησης;

18. Υπήρχαν άλλες δυσκολίες και εμπόδια, όταν αποφασίσατε να αυτοκατευθύνετε τη μάθησή σας και αν ναι πώς σας επηρέασαν και στις τρεις μορφές εκπαίδευσης.

**ΣΤ' Άξονας: Αποτύπωση προσωπικής αποτίμησης της ωφέλειας και χρησιμότητας των αποκτηθέντων γνώσεων και εμπειριών προερχόμενων από αυτοκατευθυνόμενες συμπεριφορές στη μάθηση.**

19. Θεωρείτε πως ό,τι μάθατε με δική σας πρωτοβουλία μη τυπικά και άτυπα σας επηρέασαν στην απόφασή σας να φοιτήσετε στο ΣΔΕ; Με ποιο τρόπο;

20. Πώς οι γνώσεις που αποκτήσατε μη τυπικά και άτυπα σας βοήθησαν στην καθαυτού φοίτησή σας στο ΣΔΕ (π.χ γνώση υπολογιστών σας διευκόλυνε στα μαθήματα);

21. Σε ποιους άλλους τομείς της ζωής σας πιστεύετε πως σας φάνηκαν χρήσιμες οι γνώσεις που αποκτήσατε, όταν αποφασίσατε να αυτοκατευθύνετε τη μάθησή σας; **(μεγαλύτερη εξοικείωση με υπολογιστές, τραπεζικές συναλλαγές, ράψιμο, ψυχολογία, ορθογραφία κ.λπ.);**

22. Πώς νιώθετε για τις αλλαγές της ζωής σας μετά από ό,τι μάθατε μόνοι σας όλα αυτά τα χρόνια;

Αν από μέρους σας, κάποιος/- α επιθυμεί οποιαδήποτε αλλαγή (προσθήκη ή αφαίρεση) στο ερωτηματολόγιο είναι δεκτή με μεγάλη μου χαρά!!!!

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων

ΔΑΜΑΛΑ ΘΕΟΦΑΝΙΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄. Κωδικοποίηση υλικού συνέντευξης

1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ για το πρόγραμμα μαθημάτων και το ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς την προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης:
Συνθήκες παρακολούθησης μαθημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα σπουδών
Πρακτικές εκπαιδευτικών ενίσχυσης αυτοκατευθυνόμενης μάθησης
2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν την εμφάνιση αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς από τους σπουδαστές των ΣΔΕ για την απόφαση της φοίτησής τους, αλλά και δράσης τους στις δύο άλλες μορφές μάθησης;
Πρωτοβουλίες μάθησης των εκπαιδευόμενων σε μη τυπικά και άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα
Προσωπολογικές μεταβλητές ενίσχυσης αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των σπουδαστριών
Εσωτερικά – εξωτερικά κίνητρα ενδυνάμωσης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.
3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευόμενοι τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ και τη συμμετοχή τους σε μη τυπικά και άτυπα μαθησιακά πλαίσια σε σχέση και με το κοινωνικό τους περιβάλλον;
Συνδρομή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στη μαθησιακή εξέλιξη
Σημασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στη ψυχολογική - συναισθηματική ενδυνάμωση.
Αλληλεπίδραση αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με το κοινωνικό περιβάλλον

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄. Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις (δειγματοληπτικά)

Απομαγνητοφώνηση Κ.Β (Γυναίκα)

Ημερομηνία: 29-3-2021

Ωρα συνέντευξης: 19.30

Τρόπος διεξαγωγής συνέντευξης: τηλεφωνικά

Κωδικός ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: 3

Ερώτηση: Καλησπέρα σας κυρία Κ.Β σας ευχαριστώ πολύ που δεχτήκατε να συμμετέχετε στην έρευνά που κάνω.

Απάντηση: Παρακαλώ.

Ερώτηση: Η ηλικία σας, η οικογενειακή και η επαγγελματική σας κατάσταση

Απάντηση: Είμαι 56 χρονών, παντρεμένη με 1 παιδί, οικιακά.

Ερώτηση: Έχετε δει λιγάκι το ενημερωτικό;

Απάντηση: Όχι δεν το διάβασα.

Ερώτηση: Δεν πειράζει θα σας πω με δυο λόγια τι έρευνα κάνω. Ψάχνω να βρω την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στους ενήλικες και ειδικότερα σε σπουδαστές των ΣΔΕ. Τι σημαίνει αυτοκατευθυνόμενη σημαίνει κατά πόσο ο καθένας κατευθύνει τη μάθηση μόνος του, μη τυπική είναι κάποια προγράμματα του ΟΑΕΔ, ΚΕΚ, η ΜΑΘΗΤΕΙΑ και η άτυπη μάθηση είναι οτιδήποτε μαθαίνει ο άνθρωπος άτυπα εκτός και του σχολείου που είναι το τυπικό πλαίσιο ή μη τυπικά, στον ελεύθερο σας χρόνο, μπορεί να είναι η συζήτηση με κάποιο φίλο ή είστε αυτοδίδακτη σε μια τέχνη και τα υπόλοιπα θα τα συζητήσουμε στην πορεία της συνέντευξής μας. Επομένως πρώτη ερώτηση ποια είναι η άποψη σας για τα μαθήματα του ΣΔΕ;

Απάντηση: Πολύ ενδιαφέροντα αν και υστερώ στην ξένη γλώσσα και με βοηθάει λίγο η κόρη μου αν κάτσεις και προσπαθήσεις και διαβάσεις μπαίνεις στο δρόμο σιγά σιγά.

Ερώτηση: Πώς ανταποκρίνεστε εσείς στα μαθήματα εύκολα – δύσκολά, θέλει πρόγραμμα;

Απάντηση: Εύκολα αλλά θέλει πρόγραμμα κάθε απόγευμα εγώ ξέρω ότι θα κάτσω να διαβάσω, ακολουθώ ένα πρόγραμμα κάθε μέρα γιατί έχω και τις δουλειές του σπιτιού.

Ερώτηση: Τα μαθήματα στο ΣΔΕ όπως διδάσκονται σας ωθούν στην αυτοκατεύθυνση να ψάξετε και μόνοι σας περεταίρω;

Απάντηση: Το υλικό που μας στέλνουν αφού το εκτυπώσω για να απαντήσω ψάχνω στο διαδίκτυο, βρίσκω πληροφορίες, νιώθω και πιο 'φωτισμένη' γιατί έχω μάθει και πιο πολλά πράγματα.

Ερώτηση: Η φοίτησή σας στο ΣΔΕ αποτελεί αφορμή να αυτοκατευθύνεις τη μάθηση σου και σε άλλους τομείς μετά;

Απάντηση: Δε νομίζω. Είμαι ήδη 56 χρονών και όταν τελειώσω θα είμαι 58 και ποιος θα με πάρει για δουλειά; Εδώ έχω συμμαθήτριές μου 30 και 40 χρονών.

Ερώτηση: Γιατί αποφασίσατε να φοιτήσετε στο ΣΔΕ;

Απάντηση: Ήτανε η αγάπη μου, βέβαια με επηρέασε και η αδερφή μου, γιατί έχει πάει στο ίδιο ΣΔΕ και τώρα πηγαίνει λύκειο και ο αδερφός μου που είναι πολύ πιο μικροί. Αυτοί πήγαν να πάρουν το χαρτί γιατί είναι υποχρεωτικό για κάποιες αιτήσεις, για μένα δεν ήταν υποχρεωτικό και τώρα άμα κάνω μια αίτηση δε θα μου ζητηθεί στο δημόσιο κάπου για καθαρίστρια εννοώ, αλλά ήθελα να μάθω πράγματα, διψούσα για μάθηση.

Ερώτηση: Πέρα από τη φοίτηση στο ΣΔΕ έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης;

Απάντηση: Όχι.

Ερώτηση: Πάμε τότε στην άτυπη μάθηση με τι έχετε ασχοληθεί άτυπα τον ελεύθερο σας χρόνο;

Απάντηση: Υπήρξα γραμματέας στο σχολείο της κόρης μου στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για 6 χρόνια, τώρα πώς τα κατάφερα δεν ξέρω. Διοργανώναμε τις δραστηριότητες του συλλόγου τα πάντα να μαζέψουμε πράγματα για το σύλλογο ήμουν πολύ ενεργή να βγούμε έξω στα μαγαζιά, να κάνουμε τα πάρτι, τις φωτογραφίες τους.

Ερώτηση: Γιατί πήρατε την απόφαση να συμμετέχετε στο σύλλογο;

Απάντηση: Όχι, το ήθελα και δεν ξέρω αλήθεια πως μου δόθηκε το βιβλίο η αλήθεια είναι πως διάβασα λίγο τα προηγούμενα και είχα πολύ άγχος και μετά έγραφα κανονικότητα.

Ερώτηση: Υπήρχε στήριξη από την οικογένεια για αυτή σου την πρωτοβουλία;

Απάντηση: Όχι όχι οι δικοί μου ερχόντουσαν στα πάρτι ήταν πολύ περήφανοι για μένα να μην ξεχάσω να σου πω πως είχα γραφτεί στη βιβλιοθήκη που γύρω στα δύο χρόνια διάβαζα λογοτεχνικά βιβλία (Λένα Μαντά, Δημουλίδου), κάτι προσφυγικά αυτά με ενδιέφεραν δεν διάβαζα κάτι άλλο.

Ερώτηση: Είδατε κάποια βελτίωση στον εαυτό σας μετά την ανάγνωση αυτών των βιβλίων;

Απάντηση: Ο λόγος μου.

Ερώτηση: Θα σας πω κάποια στοιχεία που έχουν οι άνθρωποι να μου πείτε εσάς ποια σας χαρακτηρίζουν μπορεί να είναι 1, μπορεί να είναι 2,3 ή μπορεί να είναι και όλα, οι οποίες λέγονται προσωπολογικές μεταβλητές (τα αναφέρω).

Απάντηση: Το ενδιαφέρον που έχω για πολλά πράγματα, η περιέργεια, η φιλομάθεια μου αρέσει να μαθαίνω λόγω χαρακτήρα θέλω να μαθαίνω οτιδήποτε.

Ερώτηση: Άρα θεωρείτε πως ο άνθρωπος μεγαλώνοντας μεγαλώνει και η επιθυμία του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες;

Απάντηση: Φυσικά, αν και δεν μπορεί να αλλάξει τη ζωή του όταν είναι 60 χρονών γιατί αν ήμουν πιο μικρή θα συνέχιζα και το λύκειο τώρα και με την ανεργία που υπάρχει δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Ξέχασα να σας πω ότι από πέρυσι έχω γραφτεί και σε ένα ΚΑΠΗ λόγω ενός σοβαρού προβλήματος υγείας που είχα με καρκίνο, γιατί μπορείς να γραφτείς μετά το 60,62, μπήκα σε ένα πρόγραμμα και κάνουμε βραχιολάκια για τα χέρια που τα πιο πολλά τα έμαθα μόνη μου, συμμετείχα στις εκδρομές, έκανα γυμναστική, δεν συμμετείχα με τους ηλικιωμένους πολύ δεν μπορώ να πω ότι πήγαινα κάθε μέρα. Μας έκανε η δασκάλα το μάθημα κι εγώ ό,τι έμαθα το έμαθα γιατί καθόμουν μετά στο youtube και το έψαχνα περισσότερο. Και όταν πήγαινα την επόμενη εβδομάδα αναρωτιόταν η δασκάλα πώς τα είχα μάθει τόσο καλά.

Ερώτηση: Άρα άξιζε τον κόπο ό,τι κάνατε όλα αυτά τα χρόνια;

Απάντηση: Φυσικά, δεν το συζητάω περνάω από το σχολείο της μικρής μου και με γνωρίζουν και με χαιρετάνε όλοι στο Δήμο Περιστερίου, όταν κάναμε πάρτι και χορευτικά ερχόντουσαν ο δήμαρχος, ο αντιδήμαρχος τους οποίους και γνώρισα. Και μου διέφυγε πριν να σου πω πως για 7 με 8 χρόνια πήγαινα στα χορευτικά του Δήμου και μέσα από εκεί γνώρισα πολλές κοπέλες κάναμε ομάδες με τις οποίες κάναμε παραστάσεις.

Ερώτηση: Και τελευταία ερώτηση υπήρχαν κάποια εμπόδια ή δυσκολίες στον αυτοκατευθύνεις τη μάθηση σου όλα αυτά τα χρόνια;

Απάντηση: Όχι κανένα εμπόδιο.

Απομαγνητοφώνηση Τ.Α (Γυναίκα)

Ημερομηνία: 30-3-2021

Ωρα συνέντευξης: 20.00

Τρόπος διεξαγωγής συνέντευξης: τηλεφωνικά

Κωδικός ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: 6

Ερώτηση: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ εκ των προτέρων που δεχτήκατε να συμμετέχετε στην έρευνά μου.

Απάντηση: Παρακαλώ να είστε καλά.

Ερώτηση: Η έρευνα έχει να κάνει με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σπουδαστών σε ΣΔΕ ψάχνω να βρω από το χρονικό διάστημα που τελειώσατε το δημοτικό μέχρι να πάρετε την απόφαση να φοιτήσετε στο ΣΔΕ όλα αυτά τα χρόνια πώς έχετε αυτοκατευθύνει τη μάθησή σας τι σημαίνει κατευθύνετε τη μάθησή σας τι μάθατε μόνη σας. Η φιλοσοφία είναι ότι στη δια βίου μάθηση ο άνθρωπος μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του η αυτοκατευθυνόμενη εντάσσεται στην τυπική μάθηση που είναι το σχολείο, το πανεπιστήμιο, το τυπικό πλαίσιο, στη μη τυπική εντάσσονται σεμινάρια ή επιμορφώσεις του δήμου, του ΟΑΕΔ και μετά υπάρχει και το άτυπο πλαίσιο όπως για παράδειγμα ότι έμαθε μέσα από τις



συναναστροφές με τους φίλους του ή μπορεί να είστε αυτοδίδακτη σε μια ξένη γλώσσα ή στους υπολογιστές γενικά λοιπόν οτιδήποτε μάθατε μόνη σας άτυπα χωρίς να σας κατευθύνει κάποιος. Επομένως ψάχνω να βρω τι έχουν κάνει οι σπουδαστές των ΣΔΕ αυτό το χρονικό διάστημα, ποια είναι τα κίνητρα, αν τελικά αυτοκατευθύνεται μόνος του ο άνθρωπος ανεπηρέαστος από το περιβάλλον ή εξαρτάται από τις ανάγκες της κοινωνίας που ζούμε και να εντοπίσω άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοκατεύθυνσή σας όπως κάποια στοιχεία του χαρακτήρα σας που θα μου επισημάνετε. Αυτά σε γενικά πλαίσια είναι η έρευνα οπότε ας ξεκινήσουμε. Πόσο χρονών είστε κυρία Τ.;

Απάντηση: Είμαι 48 ετών.

Ερώτηση: Επαγγελματική κατάσταση;

Απάντηση: Αυτή τη στιγμή είμαι σε αναστολή δουλεύω σε ένα café στου Ψυρρή.

Ερώτηση: Άρα εργαζόμενη.

Ερώτηση: Οικογενειακή κατάσταση;

Απάντηση: Δεν έχω οικογένεια ούτε παιδάκια τίποτα.

Ερώτηση: Σε ποιο έτος του ΣΔΕ είστε;

Απάντηση: Είμαι στο πρώτο.

Ερώτηση: Οπότε λόγω κορονοϊού δεν έχετε πολύ ξεκάθαρη εικόνα για τα μαθήματα διαζώσης, γιατί θα σας ρωτήσω και για τα μαθήματα, αλλά εντάξει όποια άποψη έχετε. Επομένως πρώτη μου ερώτηση ποια είναι η άποψή σας για τα μαθήματα του ΣΔΕ τώρα με την όποια εμπειρία έχετε κι εσείς φέτος και πώς ανταποκρίνεστε στο συγκεκριμένο τύπο σας δυσκολεύει όπως γίνονται, πώς σας φαίνεται;

Απάντηση: Εντάξει είναι λίγο περίεργο το να μην έχεις επαφή να μπορεί να σου εξηγήσει ο καθηγητής εκείνη την ώρα που έχεις την απορία βέβαια εντάξει είναι καλό γιατί έχουμε επαφή δεν το έχουμε χάσει τελείως βέβαια θα μου άρεσε να ήμασταν από κοντά δηλαδή αντιμετωπίζω διάφορες δυσκολίες γιατί κι εγώ δυσκολεύομαι με τον υπολογιστή και είναι κάποιες ασκήσεις με τους υπολογιστές όπου αν δεν έχεις κάποιον να σου δείξει όσα

βιντεάκια και να δεις είναι λίγο ένας άγνωστος κόσμος για μένα τελείως οπότε υπάρχει κάποια δυσκολία σε αυτό το εξ αποστάσεως.

Ερώτηση: Έτσι όπως είναι η κατάσταση σας βοηθάνε τα μαθήματα να ψάχνετε και μόνη σας να αυτοκατευθύνετε τη μάθησή σας;

Απάντηση: Ναι σίγουρα το ψάχνω μετά και μόνη μου πολύ γιατί αν δεν το ψάξεις. Σου δίνουν κάποια βάση που ναι μεν είναι δύσκολο για κάποιον που δεν γνωρίζει και δεν έχει επαφή αλλά εννοείται ότι έχω βρει πράγματα δηλαδή σε λάθη που έχω κάνει έχω ανακαλύψει μετά ακολουθεί κάτι άλλο έχω μάθει και μέσα από το λάθος που έχω κάνει.

Ερώτηση: Η φοίτηση σας στο ΣΔΕ έχει αποτελέσει αφορμή να αυτοκατευθύνετε τη μάθηση σας και σε άλλους τομείς εκτός του τυπικού πλαισίου;

Απάντηση: Αν εννοείτε μέσα από την εμπειρία μου στο ΣΔΕ πιστεύω πως ναι κάποια πράγματα σίγουρα γεννιούνται βέβαια τώρα επειδή δεν έχουμε κάνει πάρα πολλά έχουμε και καλλιτεχνικά που κάναμε που δεν το έχω καθόλου εξ αποστάσεως το κομμάτι με τις ζωγραφιές όμως το κομμάτι με τις κατασκευές που έχω δει που φτιάχναμε θα μου άρεσε να ήμουν εκεί σίγουρα αυτό θα με πήγαινε και κάπου αλλού θα είχε κάποιο ενδιαφέρον.

Ερώτηση: Γιατί σταματήσατε τόσα χρόνια και αποφασίσατε μετά από τόσα χρόνια να φοιτήσετε στο ΣΔΕ;

Απάντηση: Είχα σταματήσει για οικογενειακούς λόγους, τέλος πάντων η μητέρα μου αποφάσισε να μην με ξαναγράψει γιατί είχε μείνει έγκυος στον αδερφό μου που έχουμε 13 χρόνια διαφορά θεώρησε ότι έπρεπε να μεγαλώνω τον αδερφό μου επειδή δεν ήμουν και η καλύτερη μαθήτρια, εγώ ήθελα να πάω αλλά δεν μπορούσα να γραφτώ και μόνη μου όποτε δεν συνέχισα. Πάντα είχα ένα απωθημένο με το σχολείο, έπειτα αντιμετώπιζα κι εγώ κάποια προβλήματα που έπρεπε να πω ότι δεν είχα τελειώσει το σχολείο και με δουλειές αντιμετώπιζα πρόβλημα ή σε μια συζήτηση που γινότανε είτε ήτανε φίλοι είτε αλλού γενικά δεν μίλαγα γιατί δεν ήξερα.

Ερώτηση: Νιώθατε μειονεκτικά;

Απάντηση: Πάρα πολύ και πολλές φορές.

Ερώτηση: Όμως μου κάνει εντύπωση για την ανασφάλεια που νιώθατε όπως σας ακούω έχετε μια ευφράδεια λόγου μια οικειότητα.

Απάντηση: Κι όμως μερικές φορές το νιώθω και τώρα απλά με το σχολείο τώρα που ξεκίνησα νιώθω λίγο πιο δυνατή νιώθω με αυτοπεποίθηση λίγο περισσότερο δηλαδή δε με νοιάζει να κάνω λάθος ή και βλακεία να πω ό,τι και αν γίνει πρέπει να το ξεπεράσω αυτό να πάω λίγο παραπέρα.

Ερώτηση: Όλα αυτά τα χρόνια έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ή επιμόρφωση στη μη τυπική εκπαίδευση;

Απάντηση: Όχι τίποτα.

Ερώτηση: Στην άτυπη μάθηση έχετε μάθει κάτι μόνη σας;

Απάντηση: Είχα ξεκινήσει και διάβαζα βιβλία που και σε αυτό οι φίλοι μου με είχαν βοηθήσει οι οποίοι μου λέγανε, αφού έχεις ανασφάλεια και νιώθεις διάβασε. Με βοήθησαν πάρα πολύ τους ζήτησα να μου προτείνουν βιβλία να πάρω να διαβάσω και είχα ξεκινήσει που μπορεί να μην τα θυμόμουνα ξέρετε όταν τελείωνα το βιβλίο μπορεί να το ξανάπιανα μετά από τρεις μήνες δηλαδή ήταν κάτι που μου άρεσε μου άρεσε πάρα πολύ αυτό με τα βιβλία με είχε εντυπωσιάσει πόσο ωραία γράφουνε δηλαδή το να γίνεσαι κατανοητός όταν μιλάς, εσείς τώρα που μου μιλάτε είστε κατανοητή σε μένα εγώ κάποιες φορές μπορεί ο άλλος να μην καταλάβει τι λέω, γιατί υπάρχει ένα θέμα με το συντακτικό αυτό που θέλω να πω δεν μπορώ να το εκφράσω με λόγια το να το δώσω στον άλλο να το καταλάβει κι αυτό μου άρεσε πάρα πολύ στα βιβλία που διάβαζα.

Ερώτηση: Μου απαντήσατε και την άλλη ερώτησης γιατί ασχοληθήκατε με τα βιβλία όποτε να σας ρωτήσω ο περίγυρός σας, η οικογένειά σας το οικείο σας περιβάλλον είχε κάποια αντίρρηση στην πρωτοβουλία που εσείς πήρατε με τα βιβλία σας κορόιδευαν είχατε τέτοιες αντιδράσεις;

Απάντηση: Εννοείται ναι ναι πρώτη η αδερφή μου τύχαινε να έρθει την ώρα που διάβαζα και προσπαθούσα να την πείσω, γιατί ούτε αυτή έχει τελειώσει το σχολείο, ότι είναι ωραίο αυτό το βιβλίο και εκείνη είχε μια αντίδραση ότι εγώ τι προσπαθώ να αποδείξω; Και της έλεγα πως μ' αρέσει, με χαλαρώνει, δηλαδή παίρνω μέσα από αυτό, περνάει καλύτερα ο χρόνος

μου, αλλά αυτό που θέλω να σας πω είναι πως υπήρξαν σχόλια από το περιβάλλον μου για το διάβασμα.

Ερώτηση: Υπήρχαν δηλαδή δυσκολίες και εμπόδια τα σχόλια;

Απάντηση: Ναι για τα οποία εννοείται πως ένιωθα κάπως αλλά εντάξει, γενικά επειδή οι φίλοι μου είναι μεγάλο στήριγμα μου λέγανε ‘μα τι λες τώρα πλάκα μας κάνεις;’ ‘είναι ό,τι καλύτερο μπορείς να κάνεις’.

Ερώτηση: Θα σας πω κάποια στοιχεία τα οποία έχουνε οι άνθρωποι άλλος λίγο άλλος πολύ άλλος μπορεί να μου πει δεν έχει καθόλου άλλος τα έχω όλα και λέγονται προσωπολογικές μεταβλητές, οι οποίες μας μεταβάλλουν τις προσωπικές μας επιλογές και αυτοκατευθύνουμε τη μάθησή μας (τις αναφέρω).

Απάντηση: Συνειδητότητα των αδυναμιών, αλλά και η φιλομάθεια μ’ αρέσει αυτό πολύ.

Ερώτηση: Τι σημαίνει για εσάς πρακτικά η συνειδητότητα των αδυναμιών σας τι είναι αυτό το οποίο κάνατε πρακτικά στη ζωή σας;

Απάντηση: Συγκεκριμένα επειδή ήθελα να μάθω και αγγλικά μου είχαν προτείνει το duolingo το οποίο με όπου έβρισκα χρόνο δηλαδή δούλευα το καλοκαίρι στη Νάξο με το που σχόλαγα γύρναγα σπίτι, πήγαινα θάλασσα, κατευθείαν έμπαινα στο duolingo μέχρι το βράδυ έπρεπε 2 ώρες με το duolingo να παιδευτώ να μάθω αγγλικά.

Ερώτηση: Προσπαθούσατε να μάθετε αγγλικά;

Απάντηση: Ναι προσπαθούσα να μάθω αγγλικά μέσω του duolingo έλεγα κούραση ξεκούραση πρέπει να το κάνεις, βέβαια ήταν και λίγο ευχάριστο αυτό το duolingo, οπότε έκανα και αυτό.

Ερώτηση: Μπράβο σας, πιστεύετε λοιπόν ότι ο άνθρωπος μεγαλώνοντας μεγαλώνει και η επιθυμία του να αλλάξει τη ζωή του αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες μόνος του;

Απάντηση: Πιστεύω ναι άμα το συνειδητοποιήσει.

Ερώτηση: Για ποιο λόγο είναι το μεράκι, είναι που έχουμε περισσότερο χρόνο, το ζητάει η δουλειά του σ’ σας τι ισχύει;

Απάντηση: Θέλω να κερδίσω το χρόνο που έχασα, ώστε να μάθω κάποια πράγματα που δεν έμαθα, έστω και τώρα.

Ερώτηση: Έχετε κάποια όνειρα και στόχους που είναι στη μη τυπική ή και άτυπη μάθηση και θέλετε να υλοποιήσετε;

Απάντηση: Η αλήθεια είναι πως οπωσδήποτε θέλω να μάθω αγγλικά και στο ΣΔΕ γράφτηκα για το λόγο ότι είχε αγγλικά και υπολογιστές που δεν γνώριζα και ήταν κάτι που ήθελα πάρα πολύ και λέω θα γραφτώ γι' αυτό και μόνο.

Ερώτηση: Οι γνώσεις που είχατε μάθει μόνη σας είτε με το duolingo είτε λίγο στον υπολογιστή σας έχει βοηθήσει στην καθ' αυτού φοίτησή σας στο ΣΔΕ;

Απάντηση: Στα αγγλικά με έχει βοηθήσει γιατί αυτά που κάνουμε μου φαίνονται πιο εύκολα από το να μην τα γνώριζα καθόλου έστω κι αυτές τις λέξεις ότι είχα μάθει και με βοηθάει πάρα πολύ μου φαίνεται πολύ πιο εύκολο το μάθημα τώρα αυτό που κάνουμε πιστεύω τώρα εξ αποστάσεως αν δεν γνώριζα και αυτά θα μου φαινόταν βουνό δηλαδή θα είχα πελαγώσει.

Ερώτηση: Άρα αισθάνεστε πως ότι είχατε μάθει μόνοι σας άξιζε τον κόπο;

Απάντηση: Εννοείται, ναι.

Ερώτηση: Κυρίως σε τι σας βοήθησε στην ψυχολογία σας;

Απάντηση: Στην ψυχολογία πάρα πολύ και στην αυτοπεποίθηση.

Ερώτηση: Πώς νιώθετε για τις αλλαγές στη ζωή σας;

Απάντηση: Νιώθω πολύ όμορφα.

Ερώτηση: Και είναι και η τελευταία μου ερώτηση σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Απάντηση: Να είστε καλά εγώ σας ευχαριστώ.

Απομαγνητοφώνηση Κ.Ε. (Γυναίκα)

Ημερομηνία: 31-3-2021

Ωρα συνέντευξης: 19.30

Τρόπος διεξαγωγής συνέντευξης: τηλεφωνικά

Κωδικός ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: 7

Ερώτηση: Καλησπέρα σας, κυρία Κ.Ε. είμαι η Δαμαλά Θεοφανία που διεξάγω την έρευνα για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και είχαμε συνεννοηθεί να σας τηλεφωνήσω για τη συνέντευξη. Σας ευχαριστώ που δεχθήκατε να με βοηθήσετε με τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Απάντηση: Καλησπέρα σας.

Ερώτηση: Ας ξεκινήσουμε για να μην σας καθυστερώ, οπότε να σας ρωτήσω πρώτα πόσο χρονών είστε, την οικογενειακή και επαγγελματική σας κατάσταση.

Απάντηση: Είμαι 46 χρονών, διαζευγμένη, χωρίς παιδιά και ιδιωτική υπάλληλος στο αεροδρόμιο.

Ερώτηση: Να σας πω λίγο εγώ ψάχνω να βρω για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των σπουδαστών σε ΣΔΕ στη μη τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση, πρώτον τι σημαίνει αυτοκατευθυνόμενη σημαίνει ότι μαθαίνουμε μόνοι μας κατευθύνουμε τον εαυτό μας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας δηλαδή η μάθηση δεν είναι μόνο στην τυπική εκπαίδευση που είναι το σχολείο είναι και η μη τυπική , μη τυπική είναι κάποια προγράμματα του ΟΑΕΔ, του Δήμου, τα ΚΕΚ η ΜΑΘΗΤΕΙΑ αυτά και υπάρχει και η άτυπη μάθηση τι μαθαίνει ο άνθρωπος εντελώς άτυπα από το οικογενειακό του περιβάλλον ή είστε αυτοδίδακτοι κάπου, να έχετε μάθει μια ξένη γλώσσα και άλλα. Εγώ λοιπόν ψάχνω να βρω από το διάστημα που έχετε σταματήσει το δημοτικό μέχρι τη φοίτησή σας στο ΣΔΕ όλα αυτά τα χρόνια είτε μη τυπικά είτε άτυπα, γιατί το κάνατε και ποιοι άλλοι παράγοντες αυτοκατευθύνουν τη μάθησή σας, αυτό είναι σε γενικές γραμμές το πλαίσιο της εργασίας.

Ερώτηση: Ποια είναι η άποψή σας για τα μαθήματα στο ΣΔΕ και κατά πόσο εσείς ανταποκρίνεστε στο συγκεκριμένο τύπο μαθημάτων;

Απάντηση: Δεν με δυσκολεύουν όλα, βέβαια περίμενα πως αλλού θα έχω κλίση αλλού θα τα καταλάβαινα καλύτερα και αλλού πάω. Εγώ θεωρούσα ότι θα είχα καλύτερη αντίληψη στα μαθηματικά έχω χαθεί τελείως και βλέπω τώρα ας πούμε περισσότερο κινούμαι προς τα νέα ελληνικά, κοινωνιολογία.

Ερώτηση: Ψάχνετε καθόλου μόνη σας στο internet να δείτε κάποια βιντεάκια ή να διαβάσετε βιβλία, ώστε να αυτοκατευθύνετε τη μάθησή σας γι' αυτή σας την αδυναμία;

Απάντηση: Προσπαθώ λίγο τώρα ήθελα κάτι εξισώσεις να δω να προσπαθώ να βρίσκω στοιχεία και επειδή με δυσκολεύουν πάρα πολύ τα μαθηματικά σκέφτομαι να κάνω κάποια στιγμή ιδιαίτερα, ώστε να το ξεμπλοκάρω γιατί δεν πάει στον χαρακτήρα μου να μην μπορώ έχω και αυτό στο χαρακτήρα μου.

Ερώτηση: Ωραία, με ποιο τρόπο τα μαθήματα στο ΣΔΕ ενισχύουν την αυτοκατεύθυνσή σας ή μάλλον την ενισχύουν την αυτοκατεύθυνσή σας όπως διδάσκονται από τους καθηγητές σας σας λένε να ψάξετε και μόνοι σας;

Απάντηση: Μας προωθούν δεν μπορώ να πω δεν είναι κάτσε άκουσε έχουμε επικοινωνία εγώ θεωρώ πως ήδη με το ΣΔΕ αυτοκατευθύνομαι ψάχνω τώρα για παράδειγμα τι θα κάνω μετά το λύκειο έχω μπει σε αυτή τη διαδικασία και στην ηλικία που είμαι πρέπει ήδη να σκεφτώ προς τα που θα κινηθώ τι θα μπορώ να κάνω τι ευκαιρίες θα έχω είναι δουλειές που σε αυτή την ηλικία σε αποκλείουν δεν μπορείς να ξεκινήσεις καριέρα το λέω καριέρα γιατί δεν θέλω να είμαι ηττοπαθής.

Ερώτηση: Γιατί αποφασίσατε να φοιτήσετε.

Απάντηση: Φοίτησα μέχρι τα 18 ήμουνα σε ίδρυμα και είχε οικοκυρική σχολή που ήταν ισότιμη γυμνασίου βέβαια ενάμιση χρόνο πριν τελειώσω κάνανε μια υποτίμηση του τίτλου των σπουδών, δηλαδή στην αρχή ο τίτλος ήταν οικοκυρική επαγγελματική σχολή (Μακάριστος) και όταν έγινε η υποβάθμιση του τίτλου έγινε ειδική κατωτέρα επαγγελματική σχολή το χαρτί έγραφε ισότιμο γυμνασίου οπότε εγώ νόμιζα ότι τελείωσα το γυμνάσιο και πάω να κάνω ισοτιμία του τίτλου για να συνεχίσω να πάω λύκειο και παίρνω την απάντηση ότι είναι δημοτικό. Παίρνω την απόφαση να το διορθώσω, γιατί στο αμόρφωτη 'τσίμπαγα' αν και κανείς στον κύκλο μου δεν έχει καταλάβει κάτι στη δουλειά μου δεν το ξέρουν, ενώ μπορούσα να το εγκαταλείψω όταν έμαθα για την ισοτιμία.



Ερώτηση: Όλο αυτό το χρονικό διάστημα από το δημοτικό μέχρι τώρα που ξαναρχίσατε έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα στα πλαίσια της μη τυπικής;

Απάντηση: Είχα κάνει στο δια βίου μάθησης υπολογιστές, είχα κάνει πρώτες βοήθειες για ένα μήνα περίπου δεν θεωρώ ότι είχα κάνει πολλά.

Ερώτηση: Στα πλαίσια της άτυπης μάθησης έχετε δραστηριοποιηθεί σε κάποιο τομέα;

Απάντηση: Μπορώ να μιλήσω αγγλικά, χωρίς να έχω κάνει ποτέ μαθήματα γιατί είναι και ο χώρος της δουλειάς μου αν και θεωρώ πως αυτό το έκανα και πριν μιλούσα η αδερφή μου ζει στην Αμερική και με βοήθησε, σταυρόλεξα έλυνα πολλά, διάβασμα αρκετό.

Ερώτηση: Να σας πω λίγο κάποιες προσωπολογικές μεταβλητές και θα μου πείτε ποιες σας χαρακτηρίζουν (τις αναφέρω);

Απάντηση: Στο χρόνο το χάνω λίγο, υπομονή δεν έχω, επιμονή, περιέργεια και φιλομάθεια έχω.

Ερώτηση: Πρακτικά τι σημαίνει για εσάς φιλομάθεια και περιέργεια;

Απάντηση: Σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής σου να είσαι μπορεί να θέλεις να πάρεις μια πληροφορία να μάθεις κάτι ακόμα και ένα ντοκιμαντέρ να βλέπω στην τηλεόραση να επικεντρωθώ να μάθω κάτι να θέλω από οτιδήποτε να παίρνω πληροφορία γιατί θέλω να παίρνω πληροφορίες από το περιβάλλον.

Ερώτηση: Άρα θεωρείς ότι μεγαλώνοντας ο άνθρωπος μεγαλώνει και η επιθυμία του να αλλάξει τη ζωή του αναλαμβάνοντας περισσότερες πρωτοβουλίες για να αυτοκατευθύνει τη μάθησης του;

Απάντηση: Ναι ίσως κάποια στιγμή το καταλαβαίνεις αυτό.

Ερώτηση: Για ποιους λόγους είναι μεράκι, είναι μια εσωτερική ανάγκη;

Απάντηση: Εμένα ήταν καημός το είχα παράπονο γιατί ήμουν καλή μαθήτρια και εντωμεταξύ για να πάρω την άδεια security έδωσα εξετάσεις και διάβαζα ποινικό δίκαιο και μου άρεσε βέβαια θεωρώ ότι είμαι μεγάλη για αν μπω σε αυτό το πλάνο.

Ερώτηση: Θεωρείς πως ό,τι έχεις μάθει με δική σου πρωτοβουλία όλα αυτά τα χρόνια σε έχει βοηθήσει στα καθ' αυτού μαθήματα του ΣΔΕ;

Απάντηση: Ναι με έχει βοηθήσει ειδικά τώρα που κάνουμε το εξ αποστάσεως και είμαστε σε έναν υπολογιστή πάνω αν και τα είχα κάνει πριν 'έσκαψα' λίγο για να τα ξαναθυμηθώ, θεωρώ όμως πως αν δεν τα είχα κάνει θα μου ήταν αδύνατο να παρακολουθήσω να μαθήματα.

Ερώτηση: Έχεις μεγαλύτερη εξοικείωση με τους υπολογιστές;

Απάντηση: Ναι μπορώ να κάνω το βασικό χειρισμό και να ανταποκριθώ στην κατάσταση.

Ερώτηση: Υπήρχαν κάποιες δυσκολίες και εμπόδια στο να αυτοκατευθύνεις τη μάθησή σου είτε μη τυπικά είτε άτυπα όλα αυτά τα χρόνια;

Απάντηση: Δεν ξέρω για μένα τα εμπόδια είναι μια δικαιολογία, δηλαδή μπορώ να πω ότι είχα κυλιόμενα ωράρια , είχα άστατες ώρες ύπνου ή ότι είχα και ένα σπίτι από πίσω αλλά τίποτα από αυτά δεν θα πω θεωρώ ότι το εμπόδιο ήμουνα εγώ δηλαδή αν εγώ ήθελα θα μπορούσα να το είχα κάνει λίγα χρόνια πιο πριν, ίσως το εμπόδιο να ήταν κάποιες άλλες προτεραιότητες που είχα έπρεπε να φτιάξω ένα περιβάλλον που ήταν ασφαλές, γιατί αν είσαι μόνος σου είσαι 'ξεκρέμαστος' π.χ το θέμα του σπιτιού ήταν πολύ σημαντικό οπότε έδωσα βάση σε αυτά και κάποια άλλα τα άφησα πίσω, θεωρώ το να μην κάνεις πράγματα είναι δικαιολογία.

Ερώτηση: Τελικά τι πιστεύεις, ο άνθρωπος πόσο αυτοκατευθυνόμενος επηρεάζεται από το περιβάλλον και σε ποιο βαθμό;

Απάντηση: Πιστεύω πως έχει αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του με τις ανάγκες του, ουσιαστικά θεωρώ ότι εμείς το ορίζουμε αυτό αλλά εμείς ορίζουμε τις ανάγκες μας όμως σε κάποιες περιόδους της ζωής μας βάζουμε άλλες προτεραιότητες και κάποια τα αφήνουμε για λίγο πίσω όπως εμένα με απασχολούσε το θέμα του σπιτιού.

Ερώτηση: Κυρία Κ. σας ευχαριστώ για το χρόνο σας.

Απάντηση: Να είστε καλά.

Απομαγνητοφώνηση Μ. Μ. (Γυναίκα)

Ημερομηνία: 31-3-2021

Ωρα συνέντευξης: 20.30

Τρόπος διεξαγωγής συνέντευξης: τηλεφωνικά

Κωδικός ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: 8

Ερώτηση: Καλησπέρα σας κυρία Μ. είμαι η Δαμαλά Θεοφανία που είχαμε επικοινωνήσει μέσω mail για τη συνέντευξη για την έρευνά μου.

Απάντηση: Καλησπέρα σας κυρία Δαμαλά.

Ερώτηση: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που δεχτήκατε να συμμετέχετε.

Απάντηση: Βεβαίως γιατί όχι.

Ερώτηση: Ας αρχίσουμε η ηλικία σας;

Απάντηση: 54 ετών

Ερώτηση: Επαγγελματική κατάσταση;

Απάντηση: Εργαζόμενη είμαι τραπεζοκόμος στο Δρομοκαϊτειο στο δημόσιο ψυχιατρείο.

Ερώτηση: Η οικογενειακή σας κατάσταση;

Απάντηση: Είμαι χωρισμένη, χωρίς παιδιά και ζω με τη μητέρα μου.

Ερώτηση: Να σας πω λοιπόν τι θέλω να ερευνήσω για τους σπουδαστές των ΣΔΕ όλα αυτά τα χρόνια από τότε που σταματήσατε στο δημοτικό μέχρι τη φοίτησή σας στο ΣΔΕ κατά πόσο αυτοκατευθύνετε τη μάθησή σας, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση βασίζεται στη διαβίου μάθηση ότι ο άνθρωπος μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σημαίνει τι έχετε κάνει εσείς μόνη σας όλα αυτά τα χρόνια πρώτον στη μη τυπική εκπαίδευση που θεωρείται κάποιο σεμινάριο του δήμου του ΟΑΕΔ και στην άτυπη μάθηση όπως για παράδειγμα τον ελεύθερο του χρόνο οτιδήποτε μάθατε μόνη σας όλα αυτά τα χρόνια, τα κίνητρα γιατί αυτοκατευθύνετε τη μάθησή σας και μετά το άλλο ζητούμενο μου που είναι να εξετάσω κατά πόσο ο άνθρωπος είναι εγγενώς αυτοκατευθυνόμενος ή αν τελικά

επηρεάζεται από το περιβάλλον και θέλω να εξετάσω κι άλλους παράγοντες κάποια στοιχεία του χαρακτήρα σας που λέγονται προσωπολογικές μεταβλητές θα μου πείτε ποιες σας χαρακτηρίζουν και μπορείτε κι εσείς να μου πείτε κάποιους άλλους παράγοντες που εγώ δεν σας αναφέρω, αλλά και που σας βοήθησαν ό,τι μάθατε. Ας ξεκινήσουμε λοιπόν αρχικά να σας ρωτήσω ποια είναι η άποψή σας για τα μαθήματα στο ΣΔΕ και πώς εσείς ανταποκρίνεστε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

Απάντηση: Η άποψή μου είναι η καλύτερη και ειδικά όσο είχαμε επαφή με το σχολείο και πήγαινα ήταν πολύ καλύτερα και μου έλυναν τις απορίες, ενώ μέσω mail που παίρνουμε τα μαθήματα είναι πολύ πιο δύσκολο ειδικά στα μαθηματικά και εκεί που βρήκα βοήθεια από κάποιο συνάδελφο να με βοηθήσει δυστυχώς ήρθε ο covid και σταματήσαμε και στην πληροφορική βρήκα δυσκολία γιατί ο καθηγητής δίνει πολύ ύλη που θα ήταν καλύτερα η εκπαίδευση να γινόταν από κοντά και όχι μέσω mail, φυσικά κάποιοι τα καταφέρνουν γιατί έχουν κάποιο να τους βοηθάει εγώ δεν έχω κανέναν μόνο αυτή η δυσκολία, γενικά είναι πάρα πολύ καλά τα μαθήματα που έχουνε στο ΣΔΕ.

Ερώτηση: Σας ωθούνε καθόλου στο να αυτοκατευθύνετε τη μάθησή σας;

Απάντηση: Φυσικά αν και εμείς ως τάξη είχαμε ζητήσει να μας ωθούνε στην έρευνα, δηλαδή σε κάθε μάθημα να μαθαίνουμε και από μόνοι μας, άλλωστε εγώ είμαι ένα άτομο που ερευνά.

Ερώτηση: Γιατί αποφασίσατε να φοιτήσετε στο ΣΔΕ;

Απάντηση: Καθαρά για το θέμα μάθησης, γιατί δεν είχα πολλές ευκαιρίες σε νεαρή ηλικία βγήκα και στην εργασία όπως σας είπα πάντα το είχα στο πίσω μέρος του μυαλού μου, έλειπα όμως στην Κύπρο για 17 χρόνια που εκεί δεν υπήρχε αυτός ο θεσμός όπου εργαζόμουν πολλές ώρες οπότε πάλι έμεινα πίσω, χώρισα και ερχόμενη εδώ όταν έμαθα για το θεσμό αμέσως απευθύνθηκα καθαρά για το θέμα της μάθησης.

Ερώτηση: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης;

Απάντηση: Όχι, απλά κι εδώ και στην Κύπρο έχω πάει μοδιστρική, αγγειοπλαστική.

Ερώτηση: Αυτό είναι στην άτυπη μάθηση για πείτε μου.

Απάντηση: Έχω πάει ξυλογλυπτική στην Κύπρο πάλι τρίμηνο τα οποία ήταν μαθήματα από την Ευρωπαϊκή Ένωση αμειβόμενα, αλλά πριν είχα κάνει και πάλι μέσω δήμων επιμορφωτικά στην ξυλογλυπτική, αγγειοπλαστική, ψηφιδωτό και πριν φύγω για Κύπρο είχα πάει σε ιδιωτική σχολή του Bourda και είχα μάθει ράψιμο και έχω πάει και επιμορφωτικά.

Ερώτηση: Γιατί πήρατε αυτή την απόφαση να ακολουθήσετε τη μοδιστρική;

Απάντηση: Γιατί μου αρέσουν οι τέχνες και πήγα όσο περισσότερο μπορούσα από προσωπικό ενδιαφέρον.

Ερώτηση: Υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις σε όλες αυτές τις ενέργειες σας ή υπήρχε η στήριξη;

Απάντηση: Όχι δεν υπήρχαν αντιδράσεις;

Ερώτηση: Θα σας πω κάποιες προσωπολογικές μεταβλητές και από αυτές θα μου επιλέξετε ποιες σας χαρακτηρίζουν (τις αναφέρω).

Απάντηση: Κλίση και ενδιαφέρον, συνειδητότητα των αδυναμιών και των προβλημάτων σας, ανάληψη ευθυνών, επιμονή έχω υπομονή και αυτοπειθαρχία δεν έχω, περιέργεια, φιλομάθεια, στην οργάνωση του χώρου είμαι πολύ καλή του χρόνου όχι, επιθυμία για κοινωνική και προσωπική αλλαγή, για το τελευταίο έχω να πω πως δεν είμαι τόσο προσαρμοστική μάλλον αντιδραστική όμως πολύ εύκολα μπορώ να αλλάξω ακόμα και στόχους αν χρειαστεί.

Ερώτηση: Τι σημαίνουν αυτές που επιλέξατε για εσάς πρακτικά κάποια από αυτά που επιλέξατε;

Απάντηση: Σχετικά με τη φιλομάθεια μ' αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα ειδικά πάνω στην τεχνολογία, ενδιαφέρομαι για πολλά για το περιβάλλον, για τους ανθρώπους την ψυχολογία.

Ερώτηση: Σε ποιους τομείς της καθημερινότητας σας, σας έχει βοηθήσει ό,τι έχετε μάθει άτυπα;

Απάντηση: Δεν με έχει βοηθήσει πουθενά ίσα ίσα τα εγκατέλειψα γιατί δεν με βοήθησε, απλά ήμουν καλύτερα ψυχολογικά εγώ, αν και ανά πάσα στιγμή μπορώ να το ξαναπιάσω στα χέρια μου δεν είναι κάτι που με αφήνει ή το αφήνω υπάρχει και αυτό στο πίσω μέρος του μυαλού μου αν χρειαστεί.

Ερώτηση: Θεωρείτε πως όσο μεγαλώνει ο άνθρωπος μεγαλώνει και η επιθυμία του να αυτοκατευθύνει τη μάθησή του;

Απάντηση: Βεβαίως.

Ερώτηση: Για ποιο λόγο πιστεύετε;

Απάντηση: Πιστεύω η ωριμότητα βοηθάει που αποκτάς στη ζωή, η πείρα σε βοηθάει πάρα πολύ στο να αποφασίσεις κάτι.

Ερώτηση: Αισθάνεστε ότι υπάρχουν κάποιοι στόχοι και επιθυμίες σας που θέλετε να υλοποιήσετε;

Απάντηση: Ναι μ' αρέσουν πάρα πολύ οι υπολογιστές μου έφεραν έναν υπολογιστή το μόνο που μου έδειξαν ήταν πώς ανοίγει και κλείνει και τα υπόλοιπα τα προχώρησα μόνη μου, χωρίς να διαβάσω και τίποτα αυτό το λίγο χρονικό διάστημα που εργάστηκα σε κατάσταση στην Κύπρο και χρειάστηκε να χειριστώ υπολογιστή αυτό που είχα μάθει από μόνη μου με βοήθησε και βλέπω πως κάπου το έχω.

Ερώτηση: Τι πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερο για να το υλοποιήσετε;

Απάντηση: Χρειάζομαι καλύτερη εκπαίδευση με το να γυρίσουμε στο σχολείο και να είμαι κοντά στον καθηγητή να μου λύνει απορίες, γιατί ο χρόνος μου δεν διαχειρίζεται έτσι όπως εργάζομαι.

Ερώτηση: Ό,τι έχετε μάθει μόνη σας σας επηρέασε στην απόφασή σας να φοιτήσετε στο ΣΔΕ;

Απάντηση: Δεν το είχα σκεφτεί πριν να σας πω την αλήθεια ήθελα πάντα να μάθω υπολογιστές, δεν το συνδύασα έτσι ήθελα να μάθω όσο περισσότερα μπορούσα ακόμα και πάνω στα μαθηματικά να βελτιωθώ και να μπορέσω να καταφέρω αυτά που δεν κατάφερα σε νεαρότερη ηλικία αυτός ήταν ο στόχος μου.

Ερώτηση: Ό,τι μάθατε μόνη σας στην καθ' αυτού φοίτησή σας στο ΣΔΕ σας έχει βοηθήσει στα μαθήματα;

Απάντηση: Στους υπολογιστές όπως είπαμε, στην περιβαλλοντολογία, γιατί πάντα ασχολιόμουν με το περιβάλλον για τις κλιματολογικές συνθήκες, είχα δει πάρα πολλά ντοκιμαντέρ σε

σημείο που τα αγόραζα κιόλας, δεν είχα το χρόνο να διαβάσω τόσο βιβλία. Προσπαθούσα να ενημερωθώ και μέσω της Greenpeace σχετικά με το περιβάλλον και αυτό με βοήθησε πάρα πολύ.

Ερώτηση: Πώς νιώθετε για τις αλλαγές στη ζωή σας οι οποίες είναι αποτέλεσμα όλων αυτών που μαθαίνετε μόνη σας;

Απάντηση: Νιώθω πάρα πολύ όμορφα με βοηθάει να προχωράω τη ζωή μου και αντιμετωπίζω τις δυσκολίες που έρχονται, είμαι καλύτερα είναι σαν ψυχοθεραπεία και με ενδυναμώνει.

Ερώτηση: Κα Μ. σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Απάντηση: Εγώ σας ευχαριστώ και προσωπικά θα χαρώ πάρα πολύ να σας δω κι από κοντά.

Απομαγνητοφώνηση Α. Ε. (Γυναίκα)

Ημερομηνία: 3-04-2021

Ωρα συνέντευξης: 13.00

Τρόπος διεξαγωγής συνέντευξης: τηλεφωνικά

Κωδικός ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: 9

Ερώτηση: Γεια σας κα. Α.

Απάντηση: Γεια σας κα. Θεοφανία μπορώ να σου μιλάω στον ενικό φαντάζομαι είσαι μικρή.

Ερώτηση: Μα φυσικά εννοείται να σας πω δυο λόγια για να μην σας καθυστερώ κάνω μια έρευνα για σπουδαστές των ΣΔΕ πώς έχετε κατευθύνει τη μάθησή σας μόνη σας το διάστημα που σταματήσατε το δημοτικό μέχρι τη φοίτησή σας στο ΣΔΕ, στη μη τυπική εκπαίδευση που θεωρείται αν έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση του δήμου ή του ΟΑΕΔ, επίσης στην άτυπη μάθηση που σημαίνει ό,τι έχετε μάθει μόνη σας άτυπα, ψάχνω να βρω τα κίνητρα, επίσης αν τελικά ο άνθρωπος είναι εγγενώς αυτοκατευθυνόμενος ή επηρεάζεται από το περιβάλλον και πώς καθώς και ποιοι άλλοι παράγοντες συμβάλουν στη μάθησή σας λέγονται προσωπολογικές μεταβλητές θα σας τις πω εγώ καθεμία ξεχωριστά και εσείς θα

επιλέξετε ποια σας χαρακτηρίζουν τα υπόλοιπα θα τα πούμε στην πορεία αυτή είναι η βάση της έρευνας η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αυτά τα χρόνια κι όλο το πλαίσιο που την περιβάλλει. Η ηλικία σας, η επαγγελματική σας κατάσταση;

Απάντηση: Είμαι 45 χρονών, το βασικό μου επάγγελμα είναι κοπτοράπτρια, όταν τελείωσα το σχολείο έμαθα κοπτοραπτική, απλά όταν ήρθε η κρίση και ήταν πολύ δύσκολα τα πράγματα πήγα ως καθαρίστρια σε παιδικό σταθμό τώρα όμως είμαι άνεργη επειδή έφυγα από εκεί.

Ερώτηση: Η οικογενειακή σας κατάσταση;

Απάντηση: Παντρεμένη με 2 παιδιά.

Ερώτηση: Θα ήθελα να σας ρωτήσω ποια είναι η άποψή σας για τα μαθήματα στο ΣΔΕ και πώς εσείς ανταποκρίνεστε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σας δυσκολεύει έχετε αλλάξει το καθημερινό σας πρόγραμμα;

Απάντηση: Τα μαθήματα θεωρώ ότι είναι πολύ καλά να σας πω την αλήθεια δεν το περίμενα έτσι περίμενα ότι θα ήτανε πολύ τυπικά τα πράγματα με τα μαθήματα όμως είναι πολύ διαφορετικά οι καθηγητές είναι πάρα πολύ καλοί προσπαθούνε πάρα πολύ και μαθαίνουμε πολύ ενδιαφέροντα πράγματα.

Ερώτηση: Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τα μαθήματα με τον τρόπο που γίνονται σας ενισχύουν εσάς την αυτοκατεύθυνση να ψάχνετε και μετά το μάθημα;

Απάντηση: Τι μου λέτε τώρα εννοείται αυτός είναι και ο λόγος που σταμάτησα το σχολείο ψαχνόμουνα πάρα πολύ και μετά από τόσα χρόνια βλέπω ότι κάνω ακόμα το ίδιο πρέπει να είναι τέλειο αυτό που θα κάνω πρέπει να βρω κι άλλες πληροφορίες να το ψάξω αρκετά.

Ερώτηση: Κυρίως που ψάχνετε στο διαδίκτυο τώρα τελευταία;

Απάντηση: Εεε τώρα πλέον τελευταία στο διαδίκτυο και μας παρακινούν να το κάνουμε, μάλιστα σε κάποια μαθήματα είναι σχεδόν υποχρεωτικό να ψάξεις για να βρεις κάποια πράγματα.

Ερώτηση: Άρα μου απαντήσατε και στην επόμενη ερώτηση αν το ΣΔΕ αποτελεί αφορμή για μεγαλύτερη αυτοκατεύθυνση μου λέτε, λοιπόν, πως αποτελεί.



Απάντηση: Ναι αποτελεί.

Ερώτηση: Γιατί αποφασίσατε να φοιτήσετε στο ΣΔΕ μετά από τόσα χρόνια;

Απάντηση: Ο πρώτος λόγος είναι ότι μετά από 30 χρόνια βρήκα χρόνο για τον εαυτό μου, τα παιδιά μου είναι μεγάλα. Στην πρώτη καραντίνα που καθόμουν 2 μήνες σκεφτόμουν τι να κάνω για μένα και εντελώς τυχαία βρήκα το ΣΔΕ, γιατί θέλω να τελειώσω το γυμνάσιο για περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες γιατί πλέον χωρίς το απολυτήριο γυμνασίου δεν κάνεις τίποτα, κυρίως η τελευταία δουλειά που ήμουν στον παιδικό για 8 χρόνια θεώρησα ότι δεν αξίζω τέτοια συμπεριφορά.

Ερώτηση: Πέρα από το ΣΔΕ έχετε κάνει κάτι στη μη τυπική όλα αυτά τα χρόνια;

Απάντηση: Το μόνο που έχω κάνει είναι κάποια σεμινάρια του ΕΦΕΤ για να πάρουμε πιστοποίηση για το HASCP είχαμε πάει 4 φορές πριν 2 χρόνια.

Ερώτηση: Με ποιους τομείς έχετε ασχοληθεί στην άτυπη μάθηση όλα αυτά τα χρόνια;

Απάντηση: Κυρίως τα παιδιά μου που διάβαζα γιατί εγώ είχα τελειώσει την Α' γυμνασίου οπότε μια βασική εκπαίδευση την είχα πάρει και με αυτά μάθαινα, κάποιες φορές ακόμα και όταν η κόρη μου πήγε στο λύκειο έπαιρνα το βιβλίο της ιστορίας και διάβαζα, γιατί μου άρεσε να μαθαίνω και για προσωπικούς λόγους μ' άρεσε να μαθαίνω και ό,τι έβλεπα από την τηλεόραση ή από οπουδήποτε μπορούσα να μάθω πράγματα μάθαινα.

Ερώτηση: Είχατε τη στήριξη της οικογένειάς σας όλα αυτά τα χρόνια;

Απάντηση: Ναι έχω στήριξη και από τους 3.

Ερώτηση: Θα σας πω κάποιες προσωπολογικές μεταβλητές και θα μου πείτε ποιες σας χαρακτηρίζουν (τις αναφέρω).

Απάντηση: Στοχοθεσία, δεν θα έλεγα πως έχω ισχυρή βούληση, συνειδητότητα των αδυναμιών και των προβλημάτων ανάληψη ευθυνών, έχω περιέργεια, φιλομάθεια. Βλέπω τα εμπόδια ως προκλήσεις και τέλος δυσκολεύομαι να προσαρμοστώ στις μεταβολές της ζωής και αρκετή υπομονή και επιμονή.

Ερώτηση: Τι σημαίνουν για εσάς πρακτικά κάποιες από τις προσωπολογικές μεταβλητές που επιλέξατε;

Απάντηση: Βάζω στόχους στη ζωή μου και προσπαθώ να τους πετύχω αυτό με κρατάει και σε εγρήγορση, όπως και τώρα με το σχολείο βάζω τα δυνατά μου ώστε να καταφέρω να πετύχω το στόχο μου.

Ερώτηση: Στη συνειδητότητα των αδυναμιών ποια αδυναμία σας συνειδητοποιήσατε και μέσα από την αυτοκατεύθυνση προσπαθήσατε να την ξεπεράσετε;

Απάντηση: Νόμιζα πως επειδή δεν τελείωσα το σχολείο σαν να το έγραφα στο κούτελο, ειδικά μέχρι κάποια ηλικία σίγουρα αισθανόμουν πολύ μειονεκτικά, μπορεί να μην λάβαινα μέρος στη συζήτηση να μην πω βλακεία, νόμιζα ότι ο άλλος καταλάβαινε το ότι εγώ δεν έχω τελειώσει το σχολείο, δηλαδή όταν πήγαινα σε κάποια δημόσια υπηρεσία αγχωνόμουν πάρα πολύ.

Ερώτηση: Θεωρείτε πως μεγαλώνοντας ο άνθρωπος μεγαλώνει και η επιθυμία να αλλάξει τη ζωή του αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες;

Απάντηση: Ναι.

Ερώτηση: Γιατί είναι η ωριμότητα, είναι ο χρόνος είναι η ηλικία γιατί πιστεύετε;

Απάντηση: Θεωρώ πως είναι όλα αυτά μαζί.

Ερώτηση: Υπάρχουν κάποιοι στόχοι, επιθυμίες ή όνειρα που θέλετε να υλοποιήσετε στο μέλλον;

Απάντηση: Νια βέβαια πάντα βάζω κάτι καινούριο.

Ερώτηση: Και τι νομίζετε ότι χρειάζεστε για να το υλοποιήσετε;

Απάντηση: Υπομονή και επιμονή.

Ερώτηση: Πώς νιώθετε για όλες τις αλλαγές που έχουν συμβεί στη ζωή σας όχι μόνο για το ΣΔΕ, αλλά και ό,τι μάθατε τα προηγούμενα χρόνια μόνη σας;

Απάντηση: Σίγουρα έχει ανέβει η αυτοεκτίμησή μου, έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μπορώ και στέκομαι καλύτερα με τον κοινωνικό περίγυρο.

Ερώτηση: Κα Α. σας ευχαριστώ πάρα πολύ για αυτή μας τη συνομιλία.

Απάντηση: Καλή επιτυχία σας εύχομαι.