



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:
ΔΙΕΚ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ»**

**« The communication of educators and those being
educated. Case study : DIEK Kastorias »**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ : ΝΑΤΣΟΥΛΗ ΑΓΝΟΥΛΑ, ΑΕΜ 3454

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ ΣΩΤΗΡΙΑ, ΠΡΟΕΔΡΟΣ, ΔΕΠ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ, ΕΔΙΠ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Φλώρινα, Μάιος 2019

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract	5
Εισαγωγή	6
1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	8
1.1 Η εκπαίδευση ενηλίκων	8
1.2 Το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων	12
1.3 Το προφίλ του ενήλικα εκπαιδευομένου	15
1.3.1 Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων	17
2. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	20
2.1 Η επικοινωνία	20
2.2 Οι επικοινωνιακές δεξιότητες	25
2.3 Τα εμπόδια στη μάθηση	28
2.3.1 Οι συγκρούσεις ρόλων	30
2.4 Οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης	32
2.5 Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις	34
2.5.1 Οι εκπαιδευτικές τεχνικές	35
2.5.2 Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας	39
3. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ : ΔΙΕΚ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	40
3.1 Ερευνητικά ερωτήματα – Σκοπός της έρευνας	40
3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση - ερευνητικό εργαλείο	40
3.3 Δείγμα	41
3.4 Στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας	41
Συμπεράσματα	53
Βιβλιογραφία	55
Ελληνική	55

Ξενόγλωσση	56
Πηγές.....	57
Παράρτημα (ερωτηματολόγιο)	58

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις αξιότιμες καθηγήτριες μου κ. Τριαντάρη Σωτηρία και κ. Κωτσαλίδου Ευδοξία για την αμέριστη συμπαράσταση και τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσανε για την περάτωση της παρούσας εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την στήριξη και την εμπιστοσύνη τους.

Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη στην κόρη μου, Ευτυχία.

Περίληψη

Η επικοινωνία του εκπαιδευτή και του εκπαιδευομένου είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαίδευση. Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων με τους εκπαιδευομένους στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων όσον αφορά τη συμβολή της στην εμπύχωση και τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, τη στάση των εκπαιδευτών έναντι των εκπαιδευομένων και τις επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διεργασία. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι (20) ενήλικες εκπαιδευόμενοι που φοιτούν στο Δημόσιο ΙΕΚ Καστοριάς από 01/04/2019 έως 30/04/2019 και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Με το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευόμενους καταγράφηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα. Από την έρευνα προκύπτει ότι εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι πιστεύουν στη σημασία της επικοινωνίας και τη σημαντικότητα των μεθοδολογιών εκπαιδευτικής προσέγγισης προς αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις κλειδιά : Επικοινωνία , εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτής ενηλίκων, εκπαιδευόμενος, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Abstract

Teacher and learner communication is particularly important in education. The present thesis aims at exploring the communication between educators and adult learners in terms of its contribution to animating and creating a collaborative climate, the attitude of educators and those being educated communication skills as well as educational approaches that apply to the educational process. The questionnaire was used as a research tool. The survey sample consisted of twenty (20) adult learners attending the Public IEK of Kastoria from 01/04/2019 until 30/04/2019 and the method of analyzing the data is the thematic content analysis. The questionnaire completed by the trainees recorded their views on the issues under investigation. The research shows that educators and learners believe in the importance of communication and the importance of educational approaches in this direction.

Key words: Communication, adult education, adult educator, adult learner, educational approaches

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, την πρόοδο της τεχνολογίας καθώς και πληθυσμιακές αλλαγές. Αναμφισβήτητα το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εμπλεκόμενοι σε αυτό δε θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστοι. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί κυρίαρχο εκπαιδευτικό θεσμό ο οποίος εφαρμόζεται για την αντιμετώπιση όλων αυτών των αλλαγών και εξελίξεων, επενδύοντας πάνω στο ανθρώπινο δυναμικό. Συνδυάζοντας τη μάθηση για την εργασία και τη μάθηση για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, η "εκπαίδευση ενηλίκων" και κατ' επέκταση η "διά βίου μάθησης" (Rogers, 2006), συνδέει την ανάπτυξη του ατόμου με το ρόλο του στην κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική ζωή της κοινότητας.

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους αποτελεί πυλώνα για την ανοιχτότητα και ευελιξία της εκπαιδευτικής διεργασίας και τη διαμεσολάβηση ανάμεσα στην καθοδήγηση και χειραφέτηση των εμπλεκομένων. Οι παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας και δράσης μεταξύ εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένου στη βάση του περιεχομένου διδασκαλίας (διδακτικές μορφές) αντικατοπτρίζουν την αποξένωση από την πραγματικότητα και τη ζωή (Κοσσυβάκη, 2002).

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους του τομέα της εκπαίδευσης. Σήμερα, αρκετά θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα απασχολούν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παράλληλα σημαντικές μελέτες στο χώρο αυτό προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις.

Τα βασικά ερωτήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων αφορούν:

α) το είδος των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δια μέσου της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διεργασία,

β) τον καθορισμό των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων

γ) τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και

δ) την αποτελεσματική επικοινωνία του εκπαιδευτή ενηλίκων με τους εκπαιδευόμενους.

Επιπροσθέτως, συνεχίζεται η προσπάθεια για τον καλύτερο ορισμό των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων και για τη δημιουργία μιας θεωρίας που να καλύπτει συνολικά το πεδίο(ΥΠΕΠΘ, 2010).

Η παρούσα εργασία, σκοπός της οποίας είναι η διερεύνηση των βασικών θεωριών στην εκπαίδευση ενηλίκων και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, διαρθρώνεται σε δύο μέρη:

A) Το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει δύο κεφάλαια τα οποία κατανέμονται ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων και το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων, το προφίλ του ενήλικα εκπαιδευόμενου καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της επικοινωνίας και επιμέρους ζητήματα που προκύπτουν όπως οι επικοινωνιακές δεξιότητες, τα εμπόδια στη μάθηση, οι συγκρούσεις ρόλων και οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Επιπλέον σημειώνονται οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

B) Το ερευνητικό σκέλος το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια και διαρθρώνεται ως εξής:

Στο τρίτο κεφάλαιο όπου μελετάμε την περίπτωση του ΔΙΕΚ Καστοριάς από την οπτική γωνία των εκπαιδευόμενων και τις απόψεις τους για την εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό της έρευνας, τη μεθοδολογική προσέγγιση και το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα καθώς και στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας.

Ακολουθούν τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης τα οποία καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους.

Τέλος παραθέτουμε τη βιβλιογραφία και το παράρτημα στο οποίο περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο της έρευνας.

1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1 Η εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πεδίο δραστηριοτήτων που εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20ού αιώνα. Γρήγορα προσέλαβε πολλές μορφές: επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά και επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες (Κόκκος, 2005).

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους του τομέα της εκπαίδευσης. Σήμερα, αρκετά θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα απασχολούν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παράλληλα σημαντικές μελέτες στον χώρο αυτό προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις. Τα βασικά ερωτήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων αφορούν: α) το είδος των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαμέσου της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διεργασία, β) τον καθορισμό των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και γ) τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Παράλληλα, συνεχίζεται η προσπάθεια για τον καλύτερο ορισμό των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων και για τη δημιουργία μιας θεωρίας, η οποία θα καλύπτει συνολικά το πεδίο (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Οι διαρκείς εξελίξεις που πραγματοποιούνται σε κάθε τομέα της καθημερινής δραστηριότητας έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των ενήλικων ατόμων, με σκοπό να ανταποκρίνονται σε κάθε αλλαγή. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε ενήλικο άτομο που επιθυμεί, σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, μέσω εκπαιδευτικών διεργασιών που προάγουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα και συντείνουν στην επαγγελματική ή/και στην προσωπική ανάπτυξη του ως ενεργού πολίτη σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται (Freire, 1977 □ Rogers, 1999 □ Jarvis, 2004 □ Mezirow κ.ά., 2007).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως έννοια είναι περισσότερο οριοθετημένη από αυτήν της διά βίου μάθησης (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Μολαταύτα, η μελέτη των πηγών δείχνει ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν είναι εύκολο να οριστεί (Κόκκος, 2005, Jarvis, 2004, Rogers, 2002). Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί από την

UNESCO, από το NIACE (Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας) και τον ΟΟΣΑ, όπως και από αρκετούς θεωρητικούς και ερευνητές.

«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Unesco, 1975).

«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, 1977 στο Rogers, 1999: 55).

Η μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων καθορίζεται από πλήθος αλληλεξαρτωμένων παραγόντων, των οποίων ο ρόλος και η λειτουργία δεν έχει εύκολα προβλέψιμη έκβαση ούτε εξασφαλισμένο αποτέλεσμα.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων και μάλιστα η Ευρωπαϊκή Ένωση τις υποστηρίζει και τις χρηματοδοτεί. Οφείλεται στις ανάγκες που προέκυψαν σε δύο βασικά επίπεδα:

- Στο οικονομικό/τεχνολογικό (διεθνοποίηση οικονομίας, εξέλιξη νέων τεχνολογιών, νέες εργασιακές συνθήκες)
- Στο κοινωνικό/πολιτισμικό (μετακινήσεις πληθυσμών, κοινωνικό αποκλεισμό)

Κάθε ενήλικος λοιπόν στην εποχή μας χρειάζεται να μπορεί, σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες γνώσεις και ικανότητες που να του επιτρέπουν να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις συνθήκες που αλλάζουν και να αυτοκαθορίζεται (Κόκκος, 2005).

Η UNESCO κατατάσσει στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων διάφορες δραστηριότητες. Τις δραστηριότητες αυτές τις χωρίζει σε πέντε κατηγορίες στη συμπληρωματική εκπαίδευση, στην επαγγελματική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, στην εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή και στην εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη (Lowe, 1976, Βεργίδης & Καραλής, 2004: 13)

Ο Κόκκος υποστηρίζει ότι οι παραπάνω δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απόρροια αναγκών οι οποίες προέκυψαν στο οικονομικό-τεχνολογικό και στο κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο (Βεργίδης & Καραλής, 2004).

Στη χώρα μας οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων εντάσσονται σε ορισμένες στρατηγικές οι οποίες σηματοδοτούν συγκεκριμένες χρονικές περιόδους στην ιστορία του τόπου. Οι στρατηγικές είναι: α) η πολιτικό-ιδεολογική, β) αυτή της συμπληρωματικής κατάρτισης, γ) της επιστημονικής εξειδίκευσης, δ) της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού, ε) της κοινωνικό-πολιτιστικής ανάπτυξης και στ) της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης (Βεργίδης & Καραλής, 2004: 14-15)

Ο Κόκκος (2005) διακρίνει τις ακόλουθες προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων:

- Εθελοντικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης
- Αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων
- Άρτια οργάνωση των προγραμμάτων
- Συνάφεια και σύνδεση του περιεχομένου του προγράμματος με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων
- Αξιοποίηση των προτιμώμενων τρόπων μμάθησης (learning styles)
- Διερεύνηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών εμποδίων των εκπαιδευομένων

- Διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό.
- Ενθάρρυνση και προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική διεργασία επηρεάζεται από: α) τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, β) τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, γ) τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επιτυχή υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και δ) τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση (Rogers, 1999 □ Κόκκος, 2005).

Έτσι, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός χρειάζεται να λάβει υπόψη του ότι :

- Ένα ενήλικο άτομο θα αποφασίσει να συμμετάσχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατόπιν δικής του απόφασης και έχοντας συγκεκριμένους στόχους.
- Το διευρυμένο φάσμα εμπειριών καθώς και των συγκεκριμένων γνώσεων που διαθέτει το κάθε ενήλικο άτομο, το οδηγούν να προτιμά εκπαιδευτικά προγράμματα που να σχετίζονται με όσα ήδη γνωρίζει, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει.
- Το ενήλικο άτομο επιθυμεί να έχει ρόλο ενεργητικό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας.
- Κάθε ενήλικο άτομο αντιμετωπίζει πληθώρα εμποδίων που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διεργασία. Τα εμπόδια μπορεί να σχετίζονται είτε με τον εκπαιδευτικό οργανισμό είτε με τις διάφορες κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις του ενήλικου ατόμου είτε με την προσωπικότητά του, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση ή η αδυναμία να αποδεχτεί αλλαγές στις γνώσεις και τις αξίες του.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς καθορίζει την επιτυχή πορεία ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Συνεπώς, η διάγνωση των αναγκών τους χρειάζεται να καταλαμβάνει τον αντίστοιχο χώρο και χρόνο στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Από τα παραπάνω συνεπάγεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που θα χαρακτηρίζεται από «ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό» (Κόκκος, 2005).

1.2 Το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καθοριστικός και κεντρικός στη μαθησιακή διεργασία. Ο Jarvis (2006: 71-72) υποδεικνύει 17 ρόλους που οφείλει να διεκπεραιώνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Αυτό ακριβώς καταδεικνύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων (οφείλει να) ασκεί εκπαιδευτικό, διδακτικό, ψυχολογικό, ακόμα και διοικητικό έργο.

Οι Freire και Mezirow αποδίδουν στον εκπαιδευτή ενηλίκων τον ρόλο του κριτικού αναλυτή. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτής αναπτύσσει στους εκπαιδευόμενους το αίσθημα της εμπιστοσύνης στις δυνατότητές τους, τους απελευθερώνει και τους οδηγεί στη δράση για την πραγματοποίηση της κοινωνικής ή/και προσωπικής αλλαγής. Συγκεκριμένα, ο Freire (1977) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτής εστιάζει στο πώς και στο γιατί λειτουργεί κάτι με αυτόν τον τρόπο, διερευνά μαζί με τους μαθητές του αν εξυπηρετεί ή όχι κάποια συμφέροντα και αν θα μπορούσε να λειτουργήσει διαφορετικά. Έτσι τους υποβάλλει στη διαδικασία της κριτικής αντιμετώπισης των πραγμάτων ως μέρους της εκπαιδευτικής διεργασίας και της συνακόλουθης κριτικής αμφισβήτησης των μέχρι τότε παραδοχών τους, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν τις συνθήκες της δικής τους πραγματικότητας. Επίσης, τονίζει ότι στο ρόλο του εκπαιδευτή εμπεριέχεται η προώθηση της συνεργασίας, της ομόνοιας, και της πολιτισμικής σύνθεσης.

Ο Mezirow (2007) περιγράφοντας τον ρόλο του εκπαιδευτή αναφέρει:

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων.(σ. 67)

Θεωρεί επίσης ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους του να εξετάζουν τις παραδοχές που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις,

τα συναισθήματα και τις πράξεις τους. Συντονιστής, καταλύτης, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής μάθησης, υποστηρικτής-εμπυχωτής είναι οι ρόλοι που αποδίδουν στον εκπαιδευτή ενηλίκων πλείστοι μελετητές (Rogers, 1999· Jarvis, 2004· Courau, 2000· Noye & Pivetau, 1999). Ο Κόκκος (2005), συνθέτοντας τους παραπάνω χαρακτηρισμούς, δεδομένου ότι οι ρόλοι είναι περισσότερο συμπληρωματικοί και λιγότερο αντιθετικοί (Margo, 2002), θεωρεί ότι: ο εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος και εμπυχωτής, ως εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευομένους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας [...] θα πρέπει να είναι πρόσωπο-πηγή, σύμβουλος και καθοδηγητής, χωρίς όμως να τους ποδηγετεί, διότι δεν είναι πομπός γνώσεων, αλλά δημιουργός καταστάσεων. (σ. 120)

Επιπρόσθετα ο Rogers (1999, 219) αναφέρεται σε τέσσερεις ρόλους που καλείται να 'παίξει' ο εκπαιδευτής στη μαθησιακή ομάδα ως:

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

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προκειμένου να αντεπεξέρχεται στον πολυσύνθετο ρόλο του, πρέπει να διαθέτει ορισμένα προσόντα, τυπικά και ουσιαστικά. Σύμφωνα με τον Rogers (1999:105), ο εκπαιδευτής «χρειάζεται να βρει μεθόδους που θα δώσουν σε κάθε συμμετέχοντα πλήρες πεδίο για την εξάσκηση των δικών του ιδιαίτερων μαθησιακών μεθόδων και, κατά το δυνατόν, να μην επιβάλλει τη δική του μέθοδο».

Ο Jarvis (2004) τονίζει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διαθέτει «γνώση της εκπαιδευτικής διεργασίας, κατάλληλη νοοτροπία και στάση, καθώς και εκπαιδευτικές και προσωπικές ικανότητες» (σ. 158). Στα τυπικά προσόντα συγκαταλέγονται οι εξειδικευμένες σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, η διδακτική

εμπειρία και η παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών, ενώ τα ουσιαστικά προσόντα οι μελετητές τα περιγράφουν με διαφορετικούς όρους, ανάλογα με την επικέντρωση του καθενός στις διαφορετικές όψεις της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Κάποια από αυτά τα προσόντα σχετίζονται με την προσωπικότητα του εκπαιδευτή και κάποια αποκτώνται μέσω της καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Οι γνώσεις που απαιτούνται για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως αναφέρει ο Ντεμουντέρ (2003: 92-93), είναι οι εξής:

1. Γνώση του περιεχομένου της ύλης που διδάσκουν
2. Παιδαγωγικές γνώσεις
3. Τεχνικές γνώσεις: π.χ. γνώση της χρήσης υπολογιστή
4. Κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις: Κριτική αντιμετώπιση των κοινωνικό-οικονομικών μηχανισμών και κοινωνική εξειδίκευση.

Ο Jarvis (2004: 236) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται, πέρα από γνώσεις, να διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες, ενώ ο Ryback (1998) και ο Goleman (2000) θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διαθέτει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη. Αναλυτικότερα, τα ουσιαστικά προσόντα ενός εκπαιδευτή ενηλίκων (Bennett, 2000:204) είναι: ανεκτικότητα, υπευθυνότητα, διαλλακτικότητα προς τους εκπαιδευομένους, ευαισθησία προς τις ανάγκες τους, ευγενική και φιλική συμπεριφορά, επίδειξη ενδιαφέροντος, αφοσίωσης και εμπιστοσύνης, υψηλή αίσθηση του χιούμορ, διακριτικότητα και αισιοδοξία, επίδειξη αγαθής προθέσεως, αμεροληψία. Επιπλέον, η ειλικρίνεια και η αυθεντική συμπεριφορά είναι γνωρίσματα που κάνουν έναν εκπαιδευτή να ξεχωρίζει (Cranton & Carusetta, 2004: 7).

Και, βέβαια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι και εκπαιδευόμενος. «Αν χάσει την ικανότητά του να μαθαίνει, δεν είναι τόσο καλός ώστε να είναι μαζί με εκείνους που έχουν διατηρήσει τη δική τους» (Kidd, 1973: 303). Επομένως, πρέπει να επιδιώκει τη διά βίου μάθηση αν θέλει να είναι συνεπής στο έργο του και να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του.

Συμπερασματικά, είναι ιδιαίτερα σημαντικό –είτε πρόκειται για την εκπαίδευση από απόσταση είτε όχι– οι εκπαιδευτές ενηλίκων να εκπαιδεύονται σε ζητήματα τα οποία αφορούν τη δυναμική και τη διεργασία της ομάδας. Παράλληλα, χρειάζεται να βρίσκονται σε ένα στάδιο προσωπικής διεργασίας αναζητώντας τις δικές τους ανάγκες, τα όρια του ρόλου τους και τη συνεχή προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση. Η θέση των εκπαιδευτών ενηλίκων δε θα μπορούσε να είναι διαφορετική, όταν καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς της αλλαγής ή άλλοτε ως μέσο διευκόλυνσης της διεργασίας που οδηγεί στην αλλαγή (ΥΠΕΘ,2010).

1.3 Το προφίλ του ενήλικα εκπαιδευομένου

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι έντονος ο προβληματισμός γύρω από τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται κάποιος ως ενήλικος. Ορισμένοι θεωρούν την ηλικία των 25 ως καθοριστική τόσο για την ενηλικιότητα, ενώ άλλοι προτιμούν να μη θέτουν χρονικά όρια.

Ενήλικος θεωρείται οποιοσδήποτε έχει κατακτήσει ένα επίπεδο ωριμότητας τέτοιο, που να του επιτρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τον εαυτό του συμπεριλαμβανομένων και των οικονομικών ευθυνών τόσο σε ατομικό επίπεδο αλλά ακόμα και για τρίτους.

Ενήλικος εκπαιδευόμενος είναι οποιοσδήποτε ενήλικας εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα, τυπική ή άτυπη, με στόχο να αποκτήσει γνώσεις ή δεξιότητες ή να αξιολογήσει τις προσωπικές του στάσεις ή ακόμη και να κατακτήσει μια νέα συμπεριφορά.

Είναι αναμενόμενο ότι η ιδιότητά τους ως ενηλίκων προϋποθέτει ότι κουβαλούν μαζί τους και περισσότερες εμπειρίες, κάτι το οποίο κατά την Polson (1993) αποτελεί ταυτόχρονα όφελος, αλλά και εμπόδιο στην εκπαιδευτική διεργασία.

Υπάρχουν τρεις τρόποι εμπλοκής των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Ο πρώτος αφορά στους ενήλικους οι οποίοι συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία επειδή γνωρίζουν ότι χρειάζεται να εφαρμόσουν κάτι νέο, για το οποίο πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή ικανότητες. Ο δεύτερος αναφέρεται στους ενήλικους, οι οποίοι αρχίζουν να μαθαίνουν κάτι από περιέργεια ή επειδή είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη ζωή τους. Ο τρίτος σχετίζεται με την απόφαση ενός ενήλικου να μάθει κάτι νέο

και στην πορεία να αποφασίσει τι θα είναι αυτό. Σύμφωνα με άλλες μελέτες οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικες συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία είναι:

για να αποκτήσουν νέες γνώσεις,

για να γίνουν καλύτεροι γονείς,

για να αποκτήσουν ένα πτυχίο / πιστοποιητικό,

για πνευματική αναζήτηση,

για να ξεφύγουν από κάτι,

για να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις,

για προσωπική ευχαρίστηση.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες, οι οποίες αφορούν στην ίδια την εκπαίδευση, αλλά με ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, τα οποία μπορεί να παρεμποδίσουν τη διεργασία της μάθησης. Οι προθέσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων επηρεάζουν τον προσανατολισμό της μάθησης και σχετίζονται: με την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, με το ενδιαφέρον προς το γνωστικό αντικείμενο, με τις κοινωνικές ή προσωπικές ανάγκες. Από την άλλη, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διάφορους προσανατολισμούς απέναντι στην εκπαίδευση: άλλοι δίνουν έμφαση στο σκοπό, άλλοι βρίσκουν νόημα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς τους αρέσει η ατμόσφαιρα της τάξης και άλλοι θεωρούν αυτοσκοπό την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων.

Ωστόσο, οι περισσότεροι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια αυτά επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και μπορεί να τους οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος ή σε δυσκολίες στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Θετικό είναι ότι οι προηγούμενες τους εμπειρίες μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διεργασία και «γίνονται αφετηρία για τη νέα μάθηση» (Κόκκος, 2005: 88).

Πρόκληση, από την άλλη, συνιστά το γεγονός ότι βάσει αυτών των εμπειριών ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει ήδη διαμορφώσει τις στάσεις, αξίες και πιστεύω, που εάν είναι άκαμπτα, πιθανόν να μην αποδέχεται εύκολα τις νέες γνώσεις και εμπειρίες που προσφέρει η εκπαίδευση (Polson, 1993).

1.3.1 Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, 86-93), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι περισσότεροι ενήλικες, σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές, για τους οποίους η εκπαίδευση θεωρείται δεδομένη και συνυφασμένη με το στάδιο και την ηλικία στην οποία βρίσκονται, αποφασίζουν να εισέλθουν στην εκπαίδευση συνήθως για συγκεκριμένους λόγους και επειδή προκύπτει μία συγκεκριμένη ανάγκη.

Πιθανοί, λοιπόν, στόχοι για την εκπαίδευσή τους είναι:

- Επαγγελματικοί
- Εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων (π.χ. τάξεις για νέους γονείς)
- Προσωπική ανάπτυξη (π.χ. επιμορφωτικά μαθήματα)
- Απόκτηση κύρους

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητα άτομα των οποίων τα χαρακτηριστικά, οι προηγούμενες εμπειρίες, το άγχος, οι φόβοι ή ανησυχίες τους για τις σπουδές, οι ατομικές ανάγκες και προσδοκίες τους κρίνεται σκόπιμο να διερευνώνται συστηματικά από ένα σύστημα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, ώστε να περιορίζονται τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια των σπουδών (Τζώτζου, 2014).

Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων περιλαμβάνονται:

- ✓ η ανάγκη τους να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι,

- ✓ η ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως ικανοί για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, και
- ✓ η ανάγκη τους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης.

Στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων μπορούν να προστεθούν τα παρακάτω:

- Διακόπτουν την εκπαίδευσή τους όταν νοιώσουν ότι χάνουν το χρόνο τους
- Η εκπαίδευση τους ενδιαφέρει μόνο ως παράπλευρη απασχόληση. Άλλα θέματα απασχολούν το χρόνο και το ενδιαφέρον τους.
- Κάποια επείγουσα ανάγκη ή κίνητρο του έφερε στην εκπαίδευση.
- Δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να έχουν έρθει για να κάνουν φίλους, ή να γίνουν μέρος μιας ομάδας ή για να αποκτήσουν γνώσεις.
- Θέλουν να νοιώθουν άνετα.
- Θέλουν να κάνουν κοινωνικές σχέσεις.
- Έχουν ελάχιστο χρόνο για να κάνουν εργασίες στο σπίτι, παρόλο που θα βρουν το χρόνο να τις κάνουν.
- Τους αρέσει να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους.
- Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή.
- Θέλουν επιβεβαίωση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ό,τι θελήσουν μα κάνουν ή να μάθουν.
- Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση.
- Χρειάζονται την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων.
- Κινητοποιούνται από μια έντονη ανάγκη για μάθηση.
- Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται από το χρόνο και τη βιασύνη να εφαρμόσουν όσα έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν.
- Έχουν πλούσια εμπειρία να μοιραστούν με την ομάδα.
- Μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα.
- Εκτιμούν μια σαφή, καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία.
- Είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση και εκτίμηση της καλής διδασκαλίας.(2018 ,Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, .)

Σύμφωνα με τον Alan Rogers (1998:92)

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικες.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα της διεργασίας.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- Έρχονται με προσδοκίες, όσον αφορά στη μαθησιακή διεργασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι φαίνεται να έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την επαγγελματική ή την κοινωνική τους ζωή. Επίσης, μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, αλλά και αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης. Παράλληλα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης, αλλά και ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτήν.

Αναπόφευκτα οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις, έχουν πλήθος εμπειρίες, γνώσεις και συμπεριφορές, βαθιά ριζωμένες μέσα τους στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά. Η προσπάθεια αλλαγής φαίνεται σε αυτούς ως απειλή. Η διαμορφωμένη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση και στους εκπαιδευτές τους οδηγεί πολλές φορές στην επιθυμία να δεχθούν έτοιμες γνώσεις και να συμμορφωθούν σε κανόνες παρά να συμμετέχουν ενεργητικά (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999).

Σύμφωνα με τον Jarvis οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρνουν μαζί τους τις δικές τους εμπειρίες, τις δικές τους ανάγκες και τις δικές τους αντιλήψεις εννοιών στη μαθησιακή κατάσταση. Ταυτόχρονα φέρνουν στη μαθησιακή κατάσταση τη δική τους αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. Οι ενήλικοι μαθαίνουν με τον καλύτερο τρόπο όταν δεν απειλείται το εγώ τους. Οι ενήλικοι έχουν αναπτύξει τους δικούς τους τρόπους μάθησης, έχουν διαφορετικό εκπαιδευτικό παρελθόν, άρα ενδέχεται να μαθαίνουν με διαφορετικές ταχύτητες. Στους ενήλικους σπουδαστές αρέσει να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Jarvis, 2004: 156-157).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν υιοθετούν όλοι τους ίδιους τρόπους μάθησης. Κάθε εκπαιδευόμενος είναι διαφορετικός και μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικούς ρυθμούς. Μερικοί είναι ενεργητικοί και αυτοκατευθυνόμενοι και μπορούν να αναζητήσουν ενεργητικά πληροφορίες, ενώ άλλοι μπορεί να είναι παθητικοί στον τρόπο αποδοχής των πληροφοριών που τους παρέχονται. Ορισμένοι άνθρωποι είναι άκαμπτοι στην προσέγγιση της μάθησης, αφού μόλις ανακαλύψουν μια πετυχημένη μέθοδο προσπαθούν να την εφαρμόζουν σε κάθε περίπτωση. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες, αφού παρουσιάζονται προβλήματα που δεν μπορούν να λυθούν με τη συνήθη προσέγγιση σύμφωνα με όσα επίσης αναφέρει ο Jarvis (2004: 127).

Με άλλα λόγια, ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει αναπτύξει το δικό του τρόπο μάθησης, δηλαδή το μοντέλο μέσα από το οποίο μαθαίνει καλύτερα. Ο τρόπος μάθησης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός προ-γράμματος, ώστε να εφαρμοστούν τεχνικές που θα αναπτύσσουν και θα διευκολύνουν τόσο την ατομική όσο και την συλλογική διεργασία της μάθησης (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999). Ο Grasha (1996) τονίζει ότι ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους προς τις μαθησιακές τους προ-τιμήσεις. Συνεπώς, ο διδάσκων πρέπει να είναι βέβαιος ότι το υλικό, οι τεχνικές διδασκαλίας και οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσει θα ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των σπουδαστών και θα επιτρέπουν στις μαθησιακές τους δυνατότητες να εξελιχθούν όσο το δυνατό καλύτερα (Μπιγιάκη, 2003).

2.Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

2.1 Η επικοινωνία

Η επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως: «η τέχνη της αποτελεσματικής ανταλλαγής πληροφοριών, η οποία ολοκληρώνεται με την εδραίωση κατανόησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, ανάμεσα σε ένα άτομο και μίαν ομάδα, ή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες» (Πιπερόπουλος, 1996, στο Κανδυλάκη, 2004: 37).

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία ανταλλάσσονται πληροφορίες και μοιράζεται νόημα ανάμεσα σε δύο ανθρώπους. Στόχοι της επικοινωνίας είναι η συντονισμένη δράση, η ανταλλαγή πληροφοριών, καθώς και η έκφραση συναισθημάτων (Griffin, & Moorhead, 2014).

Η ικανότητα της επικοινωνίας είναι σημαντική για κάθε άνθρωπο, σε κάθε ηλικία. Βέβαια, οι ικανότητες της επικοινωνίας αποκτώνται και εμπλουτίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Κατή, 2000). Η επικοινωνία ταυτίζεται με την ανθρώπινη ύπαρξη. Χωρίς αυτήν η ζωή θα ήταν πολύ δύσκολη για τον άνθρωπο. Οι άνθρωποι αφιερώνουν μεγάλο μέρος της ζωής τους στο να ανταλλάζουν ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες και άλλες πληροφορίες. Η επικοινωνία είναι η βάση για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Ως διαδικασία, η επικοινωνία γίνεται εντός κάποιου πλαισίου δίχως να υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος σκοπός. (Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2003).

Ο Lobrot, στο φαινόμενο της επικοινωνίας, διακρίνει δύο διεργασίες λειτουργίας της επικοινωνίας, την εκπομπή και τη λήψη:

□ Στην εκπομπή, υπάρχουν δύο τύποι, η πρωτογενής και η δευτερογενής. Στην πρωτογενή, συνίσταται ο πομπός να εκπέμπει και να αποστέλλει μηνύματα προς το δέκτη. Στη δευτερογενή, γίνεται ιδιοποίηση του μηνύματος μέσω της εκπομπής. Δηλαδή, ο πομπός κάνει πιο οικείο το μήνυμα που εκπέμπει, ώστε να το διατυπώσει και να το αποστείλει με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο. Σε αυτή την περίπτωση, «ο πομπός είναι ο δέκτης του μηνύματος του».

□ Για να γίνει λήψη μηνυμάτων, πρέπει να υπάρχει η προϋπόθεση ότι ο δέκτης πρέπει να επεξεργαστεί και να κάνει αποδεκτά τα μηνύματα. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να συνεργαστεί με τον πομπό. Ο δέκτης θα πρέπει να είναι σε ετοιμότητα ώστε να μπορεί να προσλάβει και να οικειοποιηθεί με τα μηνύματα που λαμβάνει από τον πομπό. (Μπακιριτζής, 2002).

Τα στάδια του κυκλώματος επικοινωνίας είναι:

Πηγή πληροφοριών

Κωδικοποίηση

Μέσο

Συνθήκες ακρόασης, θόρυβος-εμπόδια

Ερμηνεία-κατανόηση

Αποδέκτης (συναισθήματα, αντιδράσεις, κ.ά.)

Ανάδραση

Η επικοινωνία επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά :

- του ομιλητή
- του ακροατή
- του μηνύματος

Ο ακροατής :

Να δείχνει ενδιαφέρον, ενεργητική ακρόαση

Να αποφεύγει καθετί που αποσπά την προσοχή

Να δείχνει συμπάθεια και αλληλοκατανόηση

Να δείχνει υπομονή και να ενθαρρύνει

Να διατηρεί τον αυτοέλεγχο (αποφεύγει να διακόπτει, να αντιτίθεται ή να αντιδικεί ή να καταβάλλεται από θυμό ή οργή)

Να επαναλαμβάνει παραφράζοντας

Να προσέχει τη γλώσσα του σώματος

Ο ομιλητής:

Κατάλληλη εμφάνιση και παρουσία

Προετοιμασία για το υπό συζήτηση θέμα / πρόβλεψη πιθανών ερωτήσεων

Επιχειρηματολογία πειστική

Να αφήνει στον άλλο περιθώρια να εκθέτει τις απόψεις του

Να μην συνάγει συμπεράσματα με απόλυτο τρόπο ή να προβαίνει σε γενικεύσεις

Να μπορεί να εκτιμήσει τις αντιδράσεις του αποδέκτη

Άμεση χρονική ανταπόκριση

Ευχαριστεί στο τέλος τον συνομιλητή

Ο τόνος, η έκφραση, το λεξιλόγιο & το ύφος ανάλογα με το θέμα, τις περιστάσεις και το μορφωτικό επίπεδο του δέκτη

Το μήνυμα:

Διοχέτευση με το κατάλληλο μέσο.

Η απλότητα ώστε να είναι κατανοητό.

Όλα τα απαραίτητα στοιχεία, ώστε να είναι πλήρες.

(Θεωρία Προσαρμογής της Επικοινωνίας, Giles & Noels, 2002)

Ο Verderber (1998:29) αναφέρεται στις ακόλουθες τέσσερις μεταβλητές που αφορούν στο γενικό πλαίσιο επικοινωνίας:

1. **Το φυσικό περιβάλλον**, το οποίο στη δική μας περίπτωση περιλαμβάνει την τάξη. Παράγοντες όπως: η τοποθεσία, το φως, η διαρρύθμιση του χώρου, πιθανοί εξωτερικοί θόρυβοι και άλλα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της επικοινωνίας. Είναι σημαντικό, όσο αυτό φυσικά είναι εφικτό, να διαμορφώνεται ο χώρος της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο που να ευνοεί την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων και να προωθεί τη μάθηση, τη συλλογικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Η ιδανική διαρρύθμιση των θέσεων που προωθεί τη συμμετοχή όλων των μελών μίας ομάδας είναι η κυκλική. Η κυκλική διαρρύθμιση έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:
 - Παρακινεί όλα τα μέλη της ομάδας για ομιλία.
 - Επιτρέπει καλύτερη ορατότητα μεταξύ των μελών. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, όταν θέλουμε να προσέξουμε τη μη-λεκτική επικοινωνία μελών της ομάδας.
 - Επιτυγχάνεται ισορροπία στη συμμετοχή.
 - Δημιουργείται ένα κλίμα ισότητας.
2. **2. Ιστορική.** Αναφέρεται στο νόημα που δημιουργείται από προηγούμενες επικοινωνιακές διαδικασίες
3. **3. Ψυχολογική.** Η αυτοαντίληψη του ατόμου, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα άτομα με τα οποία επικοινωνεί, επηρεάζουν την

επικοινωνία. Για παράδειγμα, εάν ο εκπαιδευόμενος έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα, πιθανόν μίαν εποικοδομητική μεν κριτική για τη χαμηλή επίδοσή του μπροστά από την υπόλοιπη τάξη να εκληφθεί ως απόρριψη, χλευασμός ή επίθεση από τον εκπαιδευτή.

4. **4. Η κουλτούρα**, η οποία προσδιορίζει και τα πρότυπα επικοινωνίας, αποτελεί και τους άγραφους νόμους, αυτούς δηλαδή, που καθοδηγούν την «επικοινωνιακή» μας συμπεριφορά. Για παράδειγμα, στην ελληνική γλώσσα το να απευθύνεσαι στους μεγαλύτερους σου στον πληθυντικό είναι ένα από παράδειγμα προτύπων επικοινωνίας, το οποίο καθορίζεται από την κουλτούρα μας.

Λεκτική και μη – λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία, όπως προσδίδει και ο όρος, αναφέρεται στον προφορικό και γραπτό λόγο. Αν και αποτελεί την πιο συνειδητή μορφή επικοινωνίας, αποτελεί ταυτόχρονα μόνο το 7% της όλης επικοινωνίας. Η βασικότερη μορφή επικοινωνίας είναι η μη-λεκτική επικοινωνία. Ως μη-λεκτική επικοινωνία ορίζεται «η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας το άτομο επηρεάζει τους άλλους (στο επίπεδο των συναισθημάτων, της σκέψης), χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη-λεκτικά κανάλια» (Κανδυλάκη, 2004: 80).

Η επικοινωνία, αν και ο ορισμός της είναι πολύπλευρος, είναι η διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών και μηνυμάτων και συνάμα διαδικασία επαφής και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ ανθρώπων ή ομάδων[...] Η ρητορική προσφέρει στην επικοινωνία της τεχνικές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την οποία καλείται να επιτελέσει η επικοινωνία.

Συγκεκριμένα, η επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται στο χώρο της νοητικής και ψυχολογικής πραγματικότητας. Η μεταφορά μηνυμάτων, πληροφοριών και γνώσεων από τον πομπό-ρήτορα για να γίνει κατανοητή από το δέκτη προϋποθέτει τη διατύπωση επιχειρημάτων που υπόκεινται σε μια συλλογιστική διαδικασία. (Τριαντάρη, 2016:185-186).

2.2 Οι επικοινωνιακές δεξιότητες

Οι συνθήκες επίσημης διδασκαλίας και μάθησης αποτελούν προγραμματισμένες συναντήσεις και απαιτούν από τα άτομα να χρησιμοποιούν ειδικούς τρόπους ομιλίας και να υπακούουν σε συγκεκριμένους κανόνες και γνώσεις (Faulkner&Woodhead, 1999).

Η επικοινωνία είναι δυαδική υπόθεση στην πορεία της ενήλικης μάθησης,- αναφορικά κυρίως με την λειτουργικότητα κάθε μαθησιακής τεχνικής και κάθε εκπαιδευτικού υλικού-, κρίνεται με γνώμονα τους στόχους, τις συνθήκες, τα κίνητρα, τις στρατηγικές, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς και την επάρκεια του εκπαιδευτή ως προς τον νοήμονα χειρισμό τους, αλλά και τα εποπτικά μέσα και τις δυνατότητες του Οργανισμού που την παρέχει. Κατά συνέπεια, κάθε διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται ή παράγεται για διδασκαλία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οφείλει ο Εκπαιδευτής να είναι εύχρηστο, διαδραστικό και επικοινωνιακό και κυρίως πολυμορφικό, για να τηρεί και να πληροί τον ρόλο του, που δεν είναι άλλος παρά η ποιότητα, η εγκυρότητα και η δυνατή αναμόρφωσή-ευελιξία του στις περιρρέουσες μαθησιακές συνθήκες και τις επίκαιρες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εφόσον σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων, η γνώση είναι το ζητούμενο, τότε κατά την διάρκεια της διαδικασίας, το εφελτήριο προς αυτή, οφείλει να είναι και μία θετικής υφής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (Rogers,1999).

Οι δεξιότητες της επικοινωνίας αποτελούν πυλώνα στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Παρακάτω αναλύονται οι βασικότερες από αυτές.

(i) Ανοικτές – Κλειστές ερωτήσεις. Οι ανοικτές ερωτήσεις επιτρέπουν στον ερωτώμενο να εκφραστεί πιο ελεύθερα και να μοιραστεί περισσότερες πληροφορίες, ιδιαίτερα αναφορικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Trevithick, 2005). Οι ανοικτές ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην έναρξη μίας συζήτησης, ενώ δείχνουν στον ερωτώμενο ότι πραγματικά ενδιαφερόμαστε να ακούσουμε αυτό που έχει να πει. Από την άλλη, οι κλειστές ερωτήσεις περιορίζουν το είδος της ανταπόκρισης και περιορίζονται συνήθως σε μονολεκτικές απαντήσεις, όπως ναι ή όχι (Δημοπούλου, 2011). Οι κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, όταν αναζητούμε

συγκεκριμένες πληροφορίες, όπως για παράδειγμα αναγνωριστικές (Πώς σε λένε; Από πού είσαι; κ.ο.κ.). Απαιτείται προσοχή, διότι η απανωτή χρήση των κλειστών ερωτήσεων σε μία συζήτηση, συχνά θυμίζει ανάκριση και γι' αυτό πρέπει να επιτυγχάνεται ο σωστός συνδυασμός ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων

(ii) Προσεκτική Ακρόαση / παρακολούθηση. Η πιο βασική δεξιότητα κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας και της παροχής βοήθειας, είναι η ικανότητά μας να μπορούμε να ακούμε με προσοχή τον άλλον (Ivey, Gluckstern & Ivey, 1996). Συγκεκριμένα, η προσεκτική ακρόαση αναφέρεται, σύμφωνα με τη Δημοπούλου (2011:213), «στην πολιτισμικά-κοινωνικά αρμόζουσα λεκτική και μη-λεκτική συμπεριφορά του ακροατή», η οποία δείχνει στον ομιλητή ότι πραγματικά βρίσκεσαι μαζί του και ότι ενδιαφέρεσαι να ακούσεις αυτά που έχει να πει. Εκτός από τη θεραπευτική αξία που έχει η εν λόγω δεξιότητα, παράλληλα, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του ομιλητή, διότι αντιλαμβάνεται το γνήσιο ενδιαφέρον του ακροατή για όσα έχει να εκφράσει. Η προσεκτική ακρόαση κατά τους Ivey, Gluckstern και Ivey (1996) αποτελείται από τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις: 1. Την οπτική επαφή: η προσήλωση του βλέμματος στο άτομο που μιλά. 2. Τη γλώσσα του σώματος: η οποία επικοινωνεί στον άλλο ότι είμαστε έτοιμοι να τον ακούσουμε. 3. Το φωνητικό ύφος: ο τόνος, ο ρυθμός, η χροιά και η ένταση της φωνής μας υποδηλώνει, εάν πραγματικά ακούμε ή όχι αυτόν που μιλά. 4. Η λεκτική ακολουθία: η ικανότητα να παραμένουμε στο θέμα, το οποίο αναπτύσσει ο ομιλητής, χωρίς να διακόπτουμε ή/και να μας απασχολεί το τι θα πρέπει να απαντήσουμε.

(iii) Ενεργητική Ακρόαση. Η επόμενη φάση στη διαδικασία της ακρόασης είναι η κατανόηση αυτών που ακούσαμε. Συγκεκριμένα, η κατανόηση «απευθύνεται στην ικανότητα αποκωδικοποίησης ενός μηνύματος, προσδίδοντας σωστά νόημα σ' αυτό» (Verderber, 1998:202). Η ενεργητική ακρόαση απαιτεί μια λεκτική, συνήθως προφορική αλληλεπίδραση με τον ομιλητή βασισμένη στην προσεκτική παρακολούθηση των όσων λέει το άτομο και όσων το άτομο εκφράζει μέσα από τη μη-λεκτική του επικοινωνία. Η ενεργός ακρόαση περιλαμβάνει συγκεκριμένες τεχνικές για να επιβεβαιώσετε στον ομιλητή ότι έχετε κατανοήσει αυτά που σας είπε. Δύο τέτοιες δεξιότητες είναι η παράφραση και η αντανάκλαση συναισθημάτων.

(iv) Παράφραση. Μέσα από την παράφραση ο ακροατής επαναδιατυπώνει και ανατροφοδοτεί το άτομο-ομιλητή με την ουσία των πληροφοριών που έχει δώσει. Παράδειγμα: A: «Αγχώνομαι πολύ για το τι κάνουν τα παιδιά όσες ώρες βρίσκομαι στο μάθημα. Γνωρίζω ότι είναι με τον σύζυγό μου, αλλά και πάλι ανησυχώ ότι δεν θα μπορέσει να χειριστεί μian απρόσμενη κατάσταση». B: «Αν και τα παιδιά σας βρίσκονται με το σύζυγό σας, ανησυχείτε κατά πόσο θα μπορέσει να διαχειριστεί κάτι απρόοπτο, που μπορεί να συμβεί» (παράφραση). Για να είναι πετυχημένη η παράφραση, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην επαναλαμβάνουμε απλά τα όσα έχει πει ο ομιλητής, αλλά να εντοπίζουμε την ουσία των όσων είπε και με δικά μας λόγια να του τα μεταφέρουμε πίσω. Η παράφραση είναι χρήσιμη στο να αντιληφθούμε, εάν έχουμε καταλάβει σωστά αυτά που μόλις ακούσαμε (ότι δεν έχουμε παρερμηνεύσει δηλαδή μία πληροφορία), αλλά και στο να αισθανθεί ο ομιλητής ότι τον ακούμε πραγματικά συμβάλλοντας, έτσι, στη δημιουργία μιας θετικής σχέσης

(v) Αντανάκλαση συναισθήματος. Η αντανάκλαση συναισθήματος - σε αντίθεση με την παράφραση που χρησιμοποιείται, για να αποδώσει στο άτομο το περιεχόμενο των όσων είπε - χρησιμοποιείται για να «αντανakλάσει τα συναισθηματικά στοιχεία που ενυπάρχουν στις εκφράσεις του ομιλητή» (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1998:359). Μέσω της χρήσης αυτής της δεξιότητας επανατροφοδοτούμε το άτομο με τα συναισθηματικά στοιχεία, τα οποία εμπεριέχονται στα όσα είπε, βοηθώντας το έτσι και το ίδιο να συνειδητοποιήσει αυτά όλα που αισθάνεται. Ταυτόχρονα, δείχνουμε στον άλλο ότι τον αποδεχόμαστε, ότι δεν τον κρίνουμε και ούτε προσπαθούμε να μειώσουμε αυτά που νοιώθει.

(vi) Ενσυναίσθηση (empathy). Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητά μας να κατανοούμε την κατάσταση την οποία βιώνει ο άλλος, να βάζουμε δηλαδή τον εαυτό μας στη θέση του άλλου. Η ενσυναίσθηση συχνά αναφέρεται και ως συναισθηματική ταύτιση. Ο Carl Rogers, ο οποίος διαμόρφωσε την προσωποκεντρική προσέγγιση, αναφέρει τρεις στάσεις συμπεριφοράς, τις οποίες πρέπει να διαθέτει ο θεραπευτής – σύμβουλος, για να μπορεί να εισέρχεται στον υποκειμενικό κόσμο του πελάτη του : αυθεντικότητα, άνευ όρων αποδοχή και ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τον Rogers (1959), αναφέρεται στην ικανότητα: «Να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν

εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να χάνεται το 'σαν'» (στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001:110). Το τελευταίο χωρίς, όμως, να χάνεται το «σαν», είναι καθοριστικής σημασίας και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ταυτοποιείται μεν παροδικά με το άτομο, αλλά όχι με τρόπο που να υπερταντίζεται και να παραμένει στην κατάσταση του άλλου. Αυτό, συχνά, οδηγεί στη συναισθηματική αλλά και στην επαγγελματική εξουθένωση.

2.3 Τα εμπόδια στη μάθηση

Υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι απεμπολούν την ενηλικιότητα τους και υιοθετούν ρόλους παθητικούς, υπεκφεύγουν, εκφράζουν αρνητισμό. Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, αυτές οι συμπεριφορές πηγάζουν από εσωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση.

Ο Κόκκος (2005) κατατάσσει τα εμπόδια στη μάθηση στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

- Εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
- Εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των εκπαιδευομένων.
- Εσωτερικά εμπόδια, τα οποία περιλαμβάνουν εμπόδια που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, καθώς και εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες.

Ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι οι εσωτερικοί φραγμοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων και τους ταξινομεί περαιτέρω σε φραγμούς, που προέρχονται από προϋπάρχουσες γνώσεις ή από συναισθηματικούς παράγοντες.

Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει επενδύσει συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες «και δαπανά ακόμη περισσότερο, για να υπερασπιστεί την ακεραιότητα αυτής της γνώσης, συνεπώς οι καινούριες μαθησιακές αλλαγές μπορεί, μερικές φορές, να βρουν σθεναρή αντίδραση» (Rogers, 1999:277).

Ο Rogers (1999) αναφέρεται ιδιαίτερα στο άγχος ως μία συναισθηματική αντίδραση που συναντούμε στους ενήλικες εκπαιδευομένους και που μπορεί να οφείλεται ανάμεσα σε άλλα:

- στην αρνητική αυτοεικόνα
- στον φόβο της αποτυχίας
- στον φόβο της κριτικής
- στον φόβο της απογοήτευσης του εαυτού ή των άλλων
- ή / και στον φόβο του αγνώστου.
- Μπορούμε παράλληλα να προσθέσουμε ότι το άγχος των εκπαιδευομένων μπορεί να οφείλεται και σε παράγοντες που προκύπτουν από τους κοινωνικούς και περιστασιακούς ρόλους, που υιοθετούν τη δεδομένη στιγμή (π.χ. γονιός, άνεργος, πρόσφυγας, χρήστης κοινωνικών υπηρεσιών, κ.ο.κ.).

Ταξινόμηση των εμποδίων στη μάθηση των ενηλίκων, Cross (1981)

- Εμπόδια που αφορούν στις καταστάσεις ζωής (situational), του ενήλικα εκπαιδευομένου (π.χ. φροντίδα παιδιών, ανεπαρκές εισόδημα κ.ά.).
- Εμπόδια που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία/εμπειρία (institutional), όπως κακή οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος, εγκαταστάσεις, ώρες λειτουργίας κ.ο.κ.
- Εμπόδια προδιάθεσης (dispositional barriers) και συνδέονται με τις στάσεις, αντιλήψεις, προκαταλήψεις και τις προηγούμενες εμπειρίες (ιδιαίτερα εκπαιδευτικές) των εκπαιδευομένων (στο Abdullah et al, 2008, 70: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2005:Καραλής, 2013).

Επιπλέον εμπόδια στη μάθηση των εκπαιδευομένων αποτελεί η συνεχής παροχή συμβουλών/λύσεων (όταν προσφέρονται οδηγίες και υποδείξεις χωρίς να έχουν ζητηθεί), η ταπείνωση (όταν αποδίδονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί στο άτομο οι οποίοι μειώνουν και προσβάλλουν την προσωπικότητά του, μη αποδοχή της διαφορετικότητας), η υποτίμηση των συναισθημάτων που εκφράζει το άτομο, η ανάκριση (όταν τίθενται υπερβολικές και ακατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες δεν επιτρέπουν στο άτομο να ολοκληρώσει τις σκέψεις του), κ.λπ. (Satir, 1999).

Η διαχείριση των εμποδίων και συγκρούσεων οι οποίες μπορούν να προκύψουν σε μια ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων οφείλει να εξετασθεί με "ενσυναίσθητη κατανόηση", "γνησιότητα" και απεριόριστο "θετικό σεβασμό", χαρακτηριστικά που θα πρέπει να εμφανίζονται έντονα στη στάση του εκπαιδευτή.

2.3.1 Οι συγκρούσεις ρόλων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολλαπλός και συνδυάζει πράξεις, ενέργειες και συμπεριφορές, οι οποίες τον καθιστούν –ανάλογα με την περίπτωση, τις συνθήκες της εκπαίδευσης και την δυναμική των σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί στην ομάδα των εκπαιδευομένων– συντονιστή, καταλύτη, διαμεσολαβητή, καθοδηγητή μάθησης, υποστηρικτή-εμπυχωτή (Roger, 1999, Jarvis, 2004, Courau, 2000, Noye & Rivetau, 1999). Όπως μάλιστα έχουν δείξει σχετικές έρευνες οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν και αποδέχονται την πολλαπλότητα του ρόλου τους, θεωρώντας ότι χαρακτηρίζεται περισσότερο από συμπληρωματικότητα και λιγότερο από αντιθετικότητα (Margo, 2002).

Εξαιτίας της πολλαπλότητας των ρόλων του εκπαιδευτή ενηλίκων και των αλληλοσυνδέσεών τους, προκύπτουν συχνά συγκρούσεις μεταξύ τους, πολλές φορές και κατά τη διάρκεια της ίδιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Συνηθισμένοι λόγοι σύγκρουσης ρόλων του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι:

- οι ταυτόχρονες και συγκρουόμενες απαιτήσεις που επιβάλλονται από την ίδια εκπαιδευτική δραστηριότητα ή από διαφορετικές δραστηριότητες του ίδιου εκπαιδευτικού προγράμματος,
- οι διαφορετικές προσδοκίες εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, οι οποίες πολλές φορές είναι ασυμβίβαστες μεταξύ τους,
- τα διαφορετικά περιεχόμενα των ρόλων που ο ίδιος ο εκπαιδευτής υιοθετεί,
- οι διαφορές μεταξύ των απαιτήσεων του ρόλου με τις γνώσεις, ικανότητες και στάσεις του εκπαιδευτή,
- η υπερφόρτωση του εκπαιδευτή με συγκρουόμενες ή δυσβάσταχτες απαιτήσεις από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η διάσταση ή και σύγκρουση μεταξύ της υποκειμενικής αντίληψης που έχει ο εκπαιδευτής για το ρόλο του και των αντικειμενικών συνθηκών υπό τις οποίες υλοποιείται μία δραστηριότητα εκπαίδευσης ενηλίκων προσδιορίζει, κατά κανόνα, και τα αίτια μιας σύγκρουσης ρόλων.

Για να αποφευχθούν εμπόδια και συγκρούσεις στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων θα πρέπει να αποφεύγετε τη χρήση των ακόλουθων:

- Διαταγή: «Πρέπει να σταματήσεις να το κάνεις».
- Απειλή / προειδοποίηση: «Εάν δεν το κάνεις, τότε...».
- Ηθικοπλαστικό ύφος :«Πρέπει να σέβεσαι τους μεγαλύτερους σου».
- Δασκαλίστικο ύφος: «Η ειλικρίνεια είναι η καλύτερη πολιτική».
- Άμεση συμβουλή: «Γιατί δεν...;».
- Κριτική: «Δεν νομίζεις ότι ήταν λάθος αυτό που έκανες;».
- Καθησυχαστικός τόνος: «Μην ανησυχείς. Όλα θα πάνε καλά».
- Διακοπές: Μιλάς περισσότερο ή διακόπτεις τον άλλον.
- Ελαχιστοποίηση των συναισθημάτων / του προβλήματος: «Όλοι νοιώθουν έτσι» ή «Όταν θα μεγαλώσεις θα δεις ότι αυτό δεν είναι τίποτα».
- Παρατήρηση αντί χρήση της αντικειμενικής ή/και υποκειμενικής ανατροφοδότησης: «Δεν μου αρέσει αυτή η συμπεριφορά» (Κανδυλάκη, 2004).

Άλλοι παράγοντες που συνιστούν εμπόδια στην επικοινωνία είναι:

- Στερεότυπα συμπεριφοράς – απόδοση «ετικέτας» – χαμηλές προσδοκίες.
- Λανθασμένη υπόθεση μηνύματος – δεν γίνεται χρήση της ανατροφοδότησης.
- Εμπόδια επικοινωνίας που ανάγονται : στην προσωπικότητα του ατόμου, την ηλικιακή φάση ανάπτυξης και την ακούσια συμμετοχή του ατόμου στην εκπαίδευση.
- Ροή λεκτικού περιεχόμενου και αυταρχικό προσωπικό στιλ επικοινωνίας.
- Συχνές διακοπές.

- Άμυνες και αξίες του εκπαιδευτή π.χ. μη αποδοχή συγκεκριμένων συμπεριφορών ή/και ομάδων (Δημοπούλου, 2011).

Άλλα εμπόδια, επίσης, μπορεί να είναι:

- Ο θόρυβος ή τρόπος με τον οποίο είναι διαμορφωμένο το φυσικό περιβάλλον της τάξης, το οποίο δεν ευνοεί την αποτελεσματική επικοινωνία ή προωθεί την ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
- Η έλλειψη κινητοποίησης των εκπαιδευομένων.
- Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτών.
- Διαφορές στις αντιλήψεις των εμπλεκομένων.
- Γλωσσικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές διαφορές.
- Διαφορά στα επίπεδα των εκπαιδευομένων.
- Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής δεν συνάδει με το επίπεδο κατανόησης των εκπαιδευομένων.
- Δεν λαμβάνεται υπόψη η μη-λεκτική επικοινωνία (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

2.4 Οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Οι σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτή να αναλάβει ρόλο εμπνευστικό και διευκολυντικό στη διεργασία της μάθησης και να αποφύγει τον παραδοσιακά διδακτικό και καθοδηγητικό του χαρακτήρα.

Ειδικότερα, η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει:

- Να δημιουργούν συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον.
- Να δημιουργούν μηχανισμούς αμοιβαίου σχεδιασμού.
- Να κάνουν διάγνωση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

- Να επιτρέπουν τον καθορισμό των γνωστικών στόχων σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.
- Να σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων.
- Να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους, τα υλικά και τις πηγές για την επίτευξη των στόχων.
- Να αξιολογούν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας παράλληλα με την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση (ΥΠΕΘ,2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταλήγουμε στις παρακάτω προϋποθέσεις που ευνοούν την αποτελεσματική μάθηση:

- Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι εκπαιδευόμενοι
- Η εκπαιδευτική διαδικασία ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων
- Αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων
- Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος διατυπώνονται με σαφήνεια στους εκπαιδευόμενους για να διαπιστώνεται κατά πόσο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους
- Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μμάθησης των εκπαιδευομένων στην οργάνωση της διδασκαλίας
- Διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και αναζητούνται τρόποι υπέρβασής τους
- Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα, αφού κάθε είδους πίεση προς τους ενηλίκους για συμμετοχή σε μία εκπαιδευτική διαδικασία έχει σχεδόν πάντα αρνητικά αποτελέσματα
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα (σχεδιασμός, εκπαιδευτική διαδικασία, υλοποίηση)
- Ενθαρρύνεται και επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία

- Χρησιμοποιούνται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Επιδιώκεται η ευρετική πορεία προς τη γνώση, έτσι ώστε μετά το τέλος της εκπαίδευσης ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να συνεχίσει μόνος τη μαθησιακή του πορεία
- Καλλιεργείται κριτικός τρόπος σκέψης
- Επιδιώκεται η δημιουργία μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίο σεβασμό
- Καλλιεργούνται αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια, σεβασμό, αποδοχή. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως συντονιστής και εμπνευστής στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Καλλιεργούνται σχέσεις συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι οποίοι λειτουργούν ως ομάδα (ΥΠΕΠΘ, Πιέρα Ελευθεριώτου, 2015)

2.5 Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Κάθε εκπαιδευόμενος είναι διαφορετικός και μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικούς ρυθμούς. Μερικοί είναι ενεργητικοί και αυτοκατευθυνόμενοι και μπορούν να αναζητήσουν ενεργητικά πληροφορίες, ενώ άλλοι μπορεί να είναι παθητικοί στον τρόπο αποδοχής των πληροφοριών που τους παρέχονται. Ορισμένοι άνθρωποι είναι άκαμπτοι στην προσέγγιση της μάθησης, αφού μόλις ανακαλύψουν μια πετυχημένη μέθοδο προσπαθούν να την εφαρμόζουν σε κάθε περίπτωση. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες, αφού παρουσιάζονται προβλήματα που δεν μπορούν να λυθούν με τη συνήθη προσέγγιση σύμφωνα με όσα επίσης αναφέρει ο Jarvis (2004: 127).

Ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει αναπτύξει το δικό του τρόπο μάθησης, δηλαδή το μοντέλο μέσα από το οποίο μαθαίνει καλύτερα. Ο τρόπος μάθησης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος, ώστε να εφαρμοστούν τεχνικές που θα αναπτύξουν και θα διευκολύνουν τόσο την ατομική όσο και την συλλογική διεργασία της μάθησης (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999).

2.5.1 Οι εκπαιδευτικές τεχνικές

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές δεν συνιστούν μια εκπαιδευτική μέθοδο, αλλά μια διαφορετική οπτική για την εκπαίδευση. Η διαφορετική αυτή οπτική βασίζεται στην άποψη ότι σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι τόσο να «μάθουν» οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μια προκατασκευασμένη γνώση, αλλά να αναπτυχθούν προς την κατεύθυνση της κριτικής αντιμετώπισης καταστάσεων, κάτι που θα τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην καθημερινή τους πρακτική μετά το τέλος ενός προγράμματος.

Ο Grasha (1996) τονίζει ότι ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους προς τις μαθησιακές τους προτιμήσεις. Συνεπώς, ο διδάσκων πρέπει να είναι βέβαιος ότι το υλικό, οι τεχνικές διδασκαλίας και οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσει θα ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των σπουδαστών και θα επιτρέπουν στις μαθησιακές τους δυνατότητες να εξελιχθούν όσο το δυνατό καλύτερα (Μπιγιάκη, 2003)

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν το σύνολο των δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσα από την ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων και την κάλυψη των ατομικών και ομαδικών αναγκών τους. Βασικές τεχνικές αποτελούν οι ακόλουθες:

α) Εμπλουτισμένη εισήγηση Η εισήγηση αποτελεί την πιο συνηθισμένη εκπαιδευτική τεχνική, κατά την οποία παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο και διατυπώνονται οι βασικές προτάσεις για τη θεματική ενότητα. Βασικό πλεονέκτημά της αποτελεί η γρήγορη και άμεση μετάδοση πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη τεχνική αποδίδει στους εκπαιδευόμενους παθητική ιδιότητα, δεν επιτρέπει τη συγκέντρωση για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των 15-20 λεπτών και δεν επιτυγχάνει τους στόχους που αφορούν την αλλαγή των στάσεων και την ανάπτυξη νοητικών διεργασιών. Επίσης, προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τον ίδιο ρυθμό μάθησης και δεν προσφέρει στον εισηγητή τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση σχετικά με τη μάθηση που επιτεύχθηκε (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010: 22-25). είναι σημαντικό καθ' όλη τη διάρκεια της εισήγησης να αξιοποιούνται τεχνικές που εξασφαλίζουν την ενεργητική παρακολούθηση των εκπαιδευόμενων,

ώστε η επικοινωνία να μην είναι απόλυτα μονόδρομη και να μην αναπτύσσεται στους εκπαιδευόμενους μία παθητική στάση.

β) Εργασία σε ομάδες Η εκπαιδευόμενη ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες με στόχο την εκπόνηση μιας άσκησης ή τη συζήτηση ενός θέματος σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια, κάθε υποομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια μέσω ενός εκπροσώπου της το αποτέλεσμα της, ενώ ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Η τεχνική ολοκληρώνεται με σύνθεση και σχολιασμό από τον εκπαιδευτή αλλά και σύνδεση με τον εκπαιδευτικό στόχο που εξυπηρετούσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010: 37). Οι Ομάδες Εργασίας μπορούν να πραγματοποιηθούν οποιαδήποτε στιγμή μέσα στη διάρκεια του προγράμματος. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε στιγμές όπου η εκπαιδευόμενη ομάδα παρουσιάζει σημάδια κόπωσης (π.χ. αργά το απόγευμα ή μετά το μεσημεριανό φαγητό) και χρειάζεται να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων

γ) Μελέτη περίπτωσης Η μελέτη περίπτωσης μοιάζει με την εργασία σε ομάδες, καθώς για την υλοποίησή της απαιτείται ο χωρισμός σε υποομάδες. Εφαρμόζεται εφόσον έχει διερευνηθεί ένα θέμα και οι εκπαιδευόμενοι έχουν αναπτύξει τις πρώτες γνώσεις για το αντικείμενο. Συνεπώς, διαφοροποιείται από την εργασία σε ομάδες, καθώς στοχεύει σε βαθύτερη και πολύπλευρη διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος και απαιτεί περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή της. Κατά τη μελέτη περίπτωσης, δίνεται ένα περιστατικό -πραγματικό ή φανταστικό- και ζητείται από τους συμμετέχοντες να το διερευνήσουν, να προτείνουν λύσεις και να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που τίθενται. Στη συνέχεια, κάθε υποομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια μέσω ενός εκπροσώπου της το αποτέλεσμα της, ενώ ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση μεταξύ των ομάδων (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010: 44). Οι εκπαιδευόμενοι συγκροτούν ομάδες προκειμένου να διερευνήσουν σε βάθος το σενάριο και να προτείνουν λύσεις ή να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που έχουν τεθεί ή και να ασκήσουν κριτική σε λύσεις που ήδη παρουσιάζονται και να προτείνουν τις δικές τους λύσεις για το εξεταζόμενο πρόβλημα.

δ) Παιχνίδι ρόλων Το Παιχνίδι Ρόλων είναι μια από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτής προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Στο Παιχνίδι

Ρόλων οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται σε μία «θεατρική κατάσταση», η οποία παρέχει την ευκαιρία να «παιχτούν» και να «βιωθούν» αληθινές καθημερινές περιστάσεις. Στη συγκεκριμένη τεχνική ο επιμορφωτής παρουσιάζει μια πραγματική ή υποθετική κατάσταση και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να υποδυθούν τους σχετικούς ρόλους. Εναλλακτικά, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες μπορούν να προτείνουν το σενάριο για το παιχνίδι ρόλων. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη συνθήκη, αλλά και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων μέσα σε ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη και η εξάσκηση (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010: 50). Κατά το Παιχνίδι Ρόλων οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μία εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική εφαρμόζεται, κυρίως, όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά (Κόκκος, 1998: 205).

ε) Συζήτηση στην ολομέλεια Κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν σύντομα και να τοποθετηθούν αναφορικά με το υπό παρουσίαση θέμα ή να σχολιάσουν τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν (Courau 2000: 68-69).

στ) Καταιγισμός ιδεών Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα εύκολα εφαρμόσιμο, αφού δεν απαιτεί από τους μαθητές να έχουν ειδικές γνώσεις για το προς μελέτη ζήτημα και δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία ανακαλώντας και εκφράζοντας ελεύθερα (χωρίς το άγχος της αξιολόγησης ή της κριτικής) προϋπάρχουσες γνώσεις ή αντιλήψεις για το θέμα. Πολλές φορές οι έννοιες που αναφέρονται ίσως και να έχουν λίγη ή καθόλου σχέση με το θέμα, αλλά με αυτό τον τρόπο συλλέγονται ιδέες που ίσως να αξιοποιηθούν σε μεταγενέστερο στάδιο (Courau, 2000 οπ. αναφ. στο Βασάλα και Φλογαΐτη, 2002). Η τεχνική του Καταιγισμού Ιδεών προτείνεται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευομένων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευομένους να προτείνουν ατομικά όσο

περισσότερες ιδέες μπορούν σε μία ερώτηση που τους θέτει. Τους ενθαρρύνει να εκφραστούν με γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο ένας μετά τον άλλον, υπό μορφή «καταιγισμού». Δεν έχει σημασία αν γνωρίζουν το θέμα. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη (Κόκκος, 2005: 44).

ζ) Προσομοίωση Η Προσομοίωση αποτελεί ένα είδος Παιχνιδιού Ρόλων, όμως διαφέρει στο ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εισέρχονται σε μία «θεατρική κατάσταση». Δεν υποδύονται κάποια πρόσωπα, όπως στο Παιχνίδι Ρόλων, αλλά απλώς συμμετέχουν σε μία νοητή και, κατά το δυνατόν, ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση (λ.χ. οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάσουν καταστάσεις και να εκφέρουν απόψεις σαν να ήταν στελέχη επιχειρήσεων, μηχανικοί, διπλωμάτες, κ.ά.). Κατά τα άλλα, τα στάδια και οι κανόνες λειτουργίας της Προσομοίωσης είναι τα ίδια με εκείνα του Παιχνιδιού Ρόλων (Κόκκος, 1999: 39). Μία άλλη διαφορά της Προσομοίωσης από το Παιχνίδι Ρόλων έγκειται στο ότι η Προσομοίωση, ειδικά όταν αφορά την εκπαίδευση για τη χρήση κάποιου μηχανήματος (π.χ. προσομοιωμένη πτήση σε πιλοτήριο αεροσκάφους ή τραπεζική συναλλαγή σε προσομοιωμένο ταμείο τραπεζικού καταστήματος ή προσομοιωμένες ασκήσεις κατά την εκπαίδευση για χρήση υπολογιστή), μπορεί να γίνει από κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά (Courau, 2000: 75).

Πέρα από την αξιοποίηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης περιλαμβάνει την επιλογή των εποπτικών μέσων και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού χώρου. Το πιο διαδεδομένο εποπτικό μέσο είναι η χρήση μηχανήματος προβολής της παρουσίασης μέσω του Η/Υ, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν καλύτερα την εισήγηση και να κρατήσουν το ενδιαφέρον τους υψηλό. Όσον αφορά τη διαμόρφωση του χώρου, προτείνεται να αποφεύγεται η διάταξη της σχολικής τάξης και να εφαρμόζεται αυτή του ανοιχτού κύκλου, που τονίζει τη διάθεση ανάπτυξης ομαδικής συνεργασίας και διευκολύνει την εφαρμογή των διάφορων δραστηριοτήτων (π.χ. εργασία σε ομάδες, παιχνίδι ρόλων) (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010: 65, 74-75).

2.5.2 Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας

Εποπτικά είναι τα μέσα μετάδοσης εκπαιδευτικών μηνυμάτων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής ώστε να γίνει η διδασκαλία του παραστατική, δηλαδή να προκαλεί σύμπραξη αισθήσεων και νόησης (Βαλάκας, 1999: 92).

Τα εποπτικά μέσα μπορεί να είναι ισχυρά εργαλεία εκπαίδευσης, εφόσον χρησιμοποιηθούν σωστά και αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτή με φειδώ και την κατάλληλη στιγμή. Από μόνα τους δεν έχουν τη δύναμη να εκπαιδεύσουν και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το έργο του εκπαιδευτή. Επομένως, η υπερβολική χρήση τους ή η μονότονη χρήση ενός μέσου μπορεί να έχει αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα. Προκειμένου, λοιπόν, τα εποπτικά μέσα να αποδώσουν, χρειάζεται να ακολουθούνται οι παρακάτω προδιαγραφές κατά τη χρήση τους.

- Πρέπει να υπηρετούν του εκπαιδευτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέγει ο εκπαιδευτής.
- Πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ.

Ο εκπαιδευτής δεν υποκύπτει στη γοητεία τους, που οδηγεί στην κατάχρησή τους. Για παράδειγμα, η προβολή 4-5 διαφανειών στη διάρκεια μιας τετράωρης διδακτικής ενότητας μπορεί να προσδώσει παραστατικότητα στα μηνύματα του εκπαιδευτή, αντιθέτως, η αλλεπάλληλη χρήση διαφανειών μπορεί να οδηγήσει στην υποκατάσταση του εκπαιδευτή από αυτές.

- Πρέπει να χρησιμοποιούνται, όπως και οι εκπαιδευτικές τεχνικές, με ευελιξία και εναλλακτικότητα. Με αυτόν τον τρόπο προσδίδεται ποικιλία και ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διεργασία.
- Πρέπει να χρησιμοποιούνται όσο πιο συχνά γίνεται, από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Οι εργασίες, οι ασκήσεις και οι παρουσιάσεις των συμμετεχόντων εκπονούνται πληρέστερα, αν συνοδεύονται από τη διαμόρφωση «φακέλων» με έντυπα, την κατασκευή διαφανειών, τη χρήση πινάκων, αντικειμένων κ.ά. (Κόκκος, 1998: 230).

Τα πιο συνηθισμένα εποπτικά μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτής για να ενδυναμώσει τη μαθησιακή διεργασία είναι τα ακόλουθα: • Διαφανοσκόπιο – οθόνη προβολής. • Μηχάνημα προβολής μέσω Ηλεκτρονικού

Υπολογιστή. • Διαφάνειες. • Χαρτοπίνακας. • Πίνακας κιμωλίας ή μαρκαδόρου. • Έντυπα με ασκήσεις ή σημειώσεις που θα διανεμηθούν. • Αντικείμενα προς επίδειξη. • Τηλεόραση / Βίντεο. • Κάμερα. • Κασέτες ήχου / cd. • Εκπαιδευτικές ταινίες.

3. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ : ΔΙΕΚ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα – Σκοπός της έρευνας

Συνοψίζοντας τις ανωτέρω πληροφορίες διαπιστώνουμε τη σημαντικότητα της επικοινωνίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στην περίπτωση του ΔΙΕΚ Καστοριάς καταλήγουμε ότι παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσουμε τους τρόπους επικοινωνίας και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών προς τους εκπαιδευόμενους.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ολοκλήρωσης της πτυχιακής εργασίας και έγινε για μη κερδοσκοπικούς σκοπούς.

Σκοπός της έρευνας είναι, η διεξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά στη μέτρηση του βαθμού επικοινωνίας στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου. Για την πραγματοποίηση της έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο, προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες για τα επίπεδα επικοινωνίας των εκπαιδευομένων όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια.

3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση - ερευνητικό εργαλείο

Για την διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο , το οποίο παρουσιάζεται στο Παράρτημα Ι.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή δεδομένων περιλάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και τύπου Likert.

α) Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων .

β) Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε 4 ερωτήματα σχετικά με την οργάνωση του προγράμματος κατάρτισης.

γ) Η τρίτη ενότητα περιλάμβανε 5 ερωτήματα σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση.

δ) Η τέταρτη ενότητα περιλάμβανε 6 ερωτήματα που αναφορικά με την επικοινωνία των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε πεδίο όπου οι συμμετέχοντες μπορούσαν να προσθέσουν τυχόν παρατηρήσεις και συμπληρωματικές απαντήσεις εφόσον το επιθυμούσαν.

3.3 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 20 άτομα ηλικίας 20-50 ετών τυπικής ανάπτυξης.

Από τα 20 άτομα τα 10 ήταν γυναίκες και τα 10 άνδρες. Η επιλογή τους αφορούσε τέσσερα εκπαιδευτικά τμήματα του δημοσίου ΙΕΚ Καστοριάς " Τεχνικός τουριστικών μονάδων & επιχειρήσεων φιλοξενίας" - " Τεχνικός μαγειρικής τέχνης"- " Στέλεχος ασφαλείας προσώπων και υποδομών" - " Βοηθός βρεφονηπιοκόμων" τα οποία φοιτούν στο τέταρτο και τελευταίο εξάμηνο σπουδών τους, οι οποίες διαρκούν σε σύνολο τέσσερα εξάμηνα (δύο έτη)

Αναφέρουμε πως δεν υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία στη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων μιας και όλοι οι συμμετέχοντες ήταν πολύ πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα.

3.4 Στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αποκομίστηκαν έπειτα από την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο.

3.4.1 Στατιστικά αποτελέσματα προσωπικών στοιχείων

Στο παρακάτω 3.4.1ασχεδιάγραμμα διακρίνονται τα ποσοστά των αντρών και των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Είναι ισότιμα κατόπιν επιλογής μας.



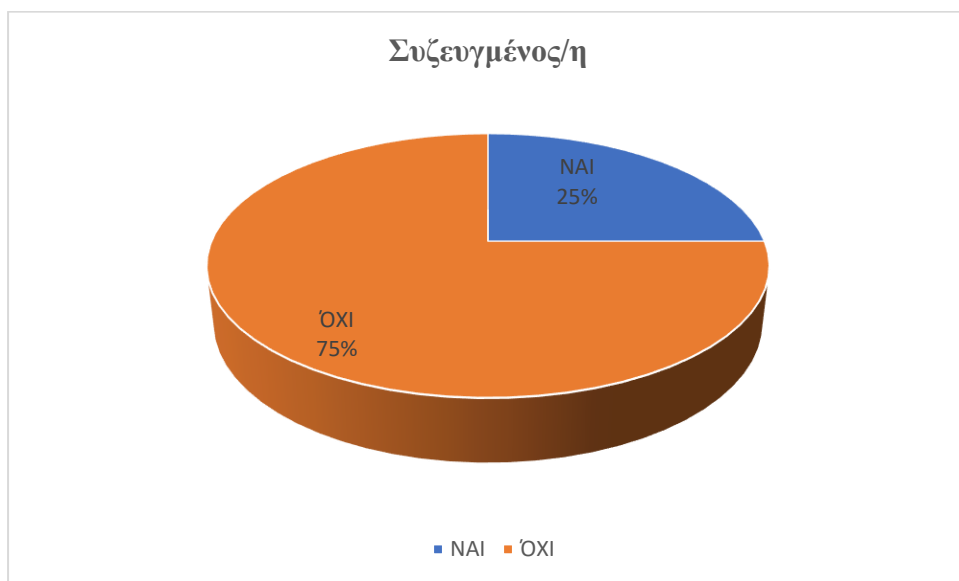
Εικόνα 3.4.1α: Φύλο ερωτηθέντων ατόμων

Στο σχεδιάγραμμα 3.4.1β παρουσιάζονται τα ποσοστά αναφορικά με τις ηλικίες των ερωτηθέντων εκπαιδευομένων. Το 55% των ερωτηθέντων ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 20-30ετών, το 30% στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών και το 15% στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες αποτελούν χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ενηλίκων.



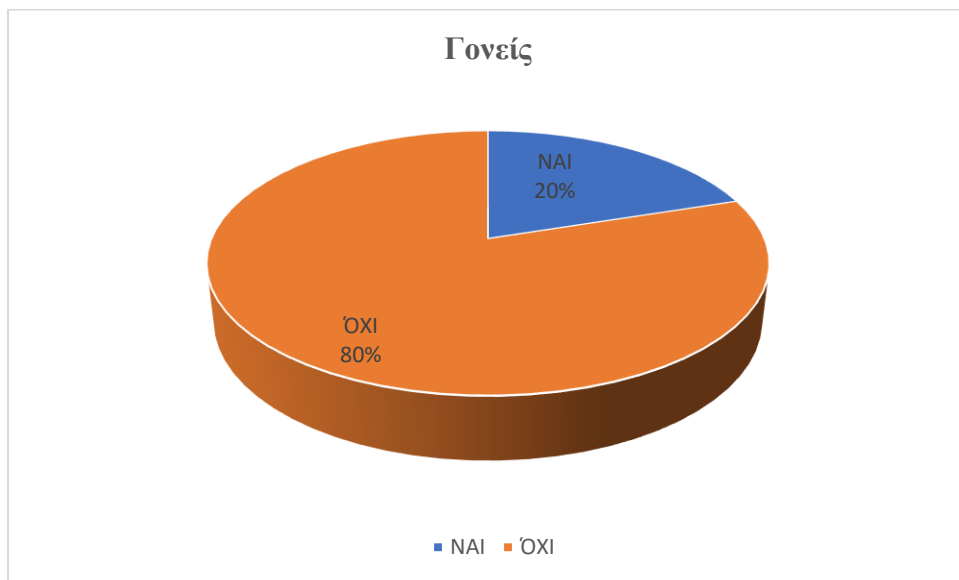
Εικόνα 3.4.1β: Ηλικία ερωτηθέντων

Ακολουθεί το σχεδιάγραμμα 3.4.1γ στο οποίο παρουσιάζεται το ποσοστό των συζευγμένων ερωτηθέντων. Το 75% δεν είναι συζευγμένοι ενώ το 25% είναι.



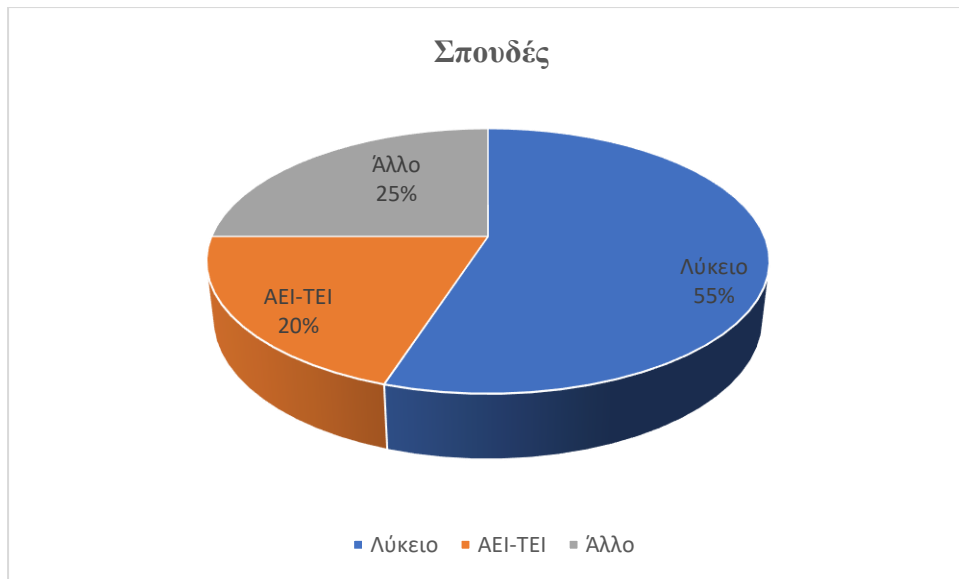
Εικόνα 3.4.1γ: Συζευγμένος/η

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, συγκεκριμένα εάν είναι γονείς ή όχι όπως βλέπουμε στο σχεδιάγραμμα 3.4.1δ το 80% δεν είναι γονείς ενώ το 20% είναι.



Εικόνα 3.4.1δ: Γονείς

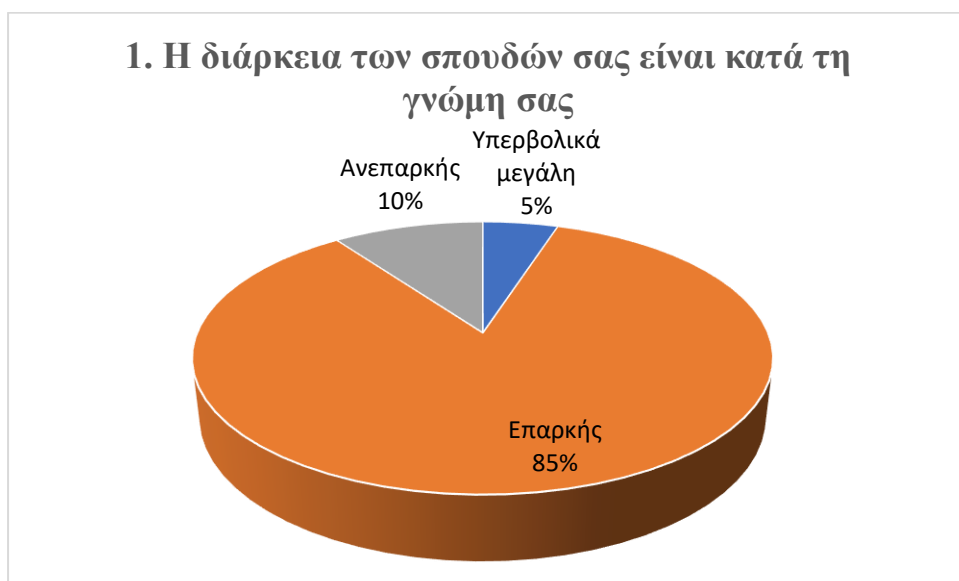
Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα 3.4.1ε βλέπουμε το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων. Το 55% των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι Λυκείου, το 20% απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ ενώ το 25% δήλωσε άλλο(π.χ. ΙΕΚ)



Εικόνα 3.4.1ε : Σπουδές

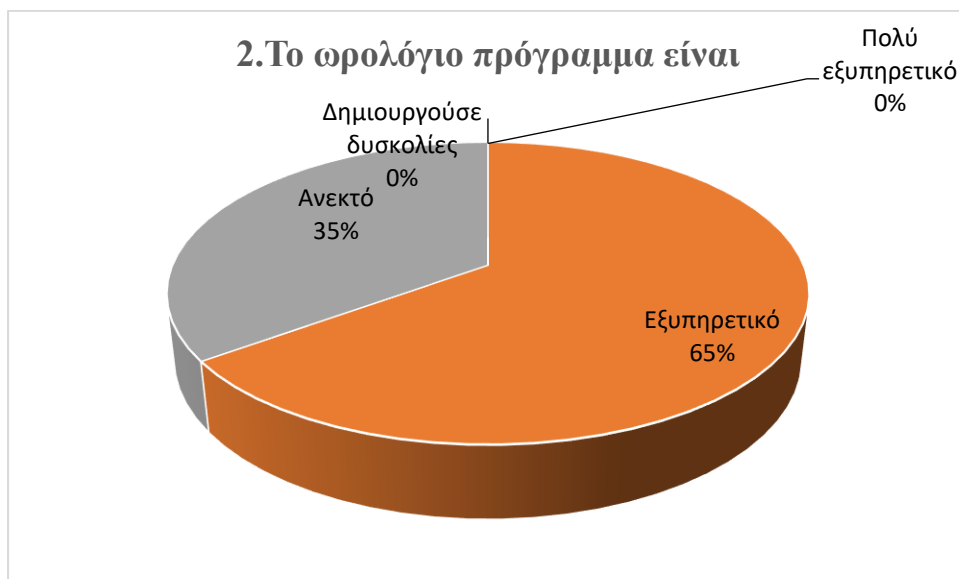
3.4.2 Στατιστικά αποτελέσματα ερωτημάτων σχετικά με την οργάνωση του προγράμματος κατάρτισης

Σε σχέση με την οργάνωση του προγράμματος κατάρτισης τους, οι εκπαιδευόμενοι στην ερώτηση για τη διάρκεια των σπουδών, το 5% θεωρεί ότι η διάρκεια των σπουδών είναι υπερβολικά μεγάλη, το 85% θεωρεί ότι είναι επαρκής, το 10% ανεπαρκής, όπως βλέπουμε στο σχεδιάγραμμα 3.4.2α.



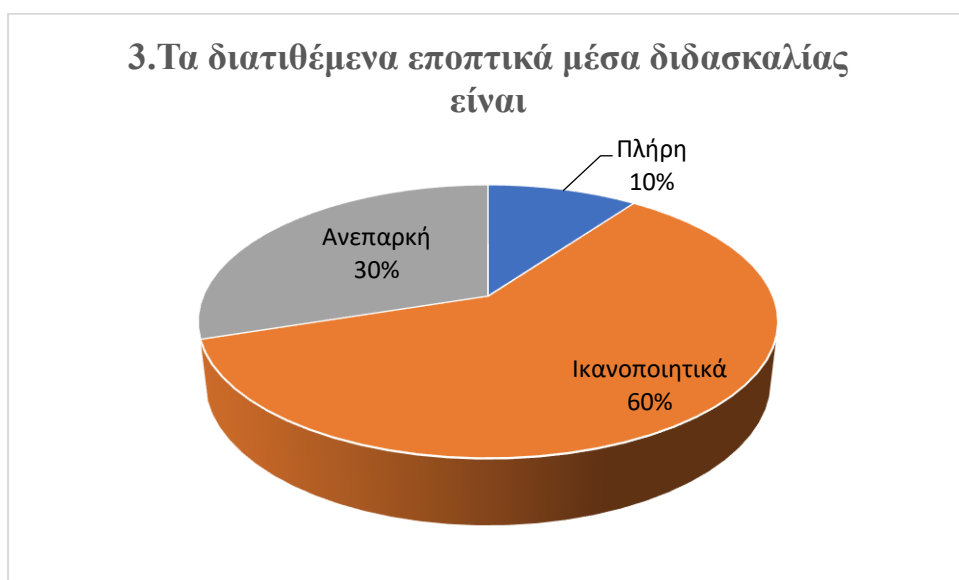
Εικόνα 3.4.2α: Διάρκεια των σπουδών

Σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως βλέπουμε στο σχεδιάγραμμα 3.4.2β, το 65% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι είναι εξυπηρετικό και το 35% ανεκτό.



Εικόνα 3.4.2β Ωρολόγιο πρόγραμμα

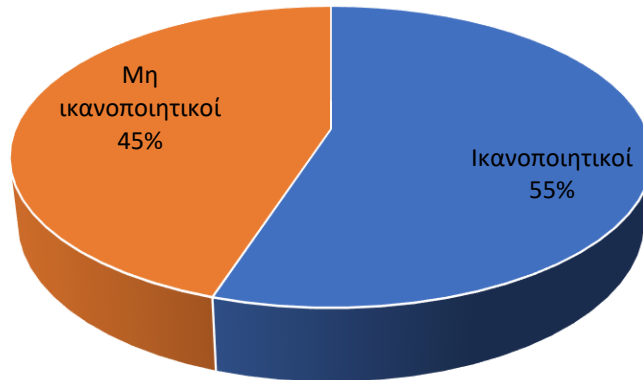
Τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα διδασκαλίας κρίθηκαν από τους ερωτηθέντες σε ποσοστό 10% πλήρη, σε ποσοστό 60% ικανοποιητικά ενώ σε ποσοστό 30% ανεπαρκή, όπως βλέπουμε στο σχεδιάγραμμα 3.4.2γ.



Εικόνα 3.4.2γ: Εποπτικά μέσα διδασκαλίας

Όσον αφορά τους διατιθέμενους χώρους διδασκαλίας, στο σχεδιάγραμμα 3.4.2δ φαίνεται ότι το 55% των ερωτηθέντων κρίνει ότι είναι ικανοποιητικοί ενώ το 45% κρίνει ότι είναι μη ικανοποιητικοί.

4.Οι διατιθέμενοι χώροι διδασκαλίας είναι

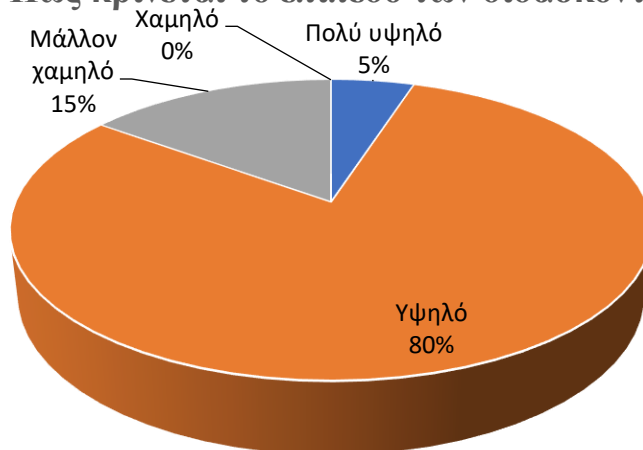


Εικόνα 3.4.2δ Χώροι διδασκαλίας

3.4.3 Στατιστικά αποτελέσματα ερωτημάτων σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση

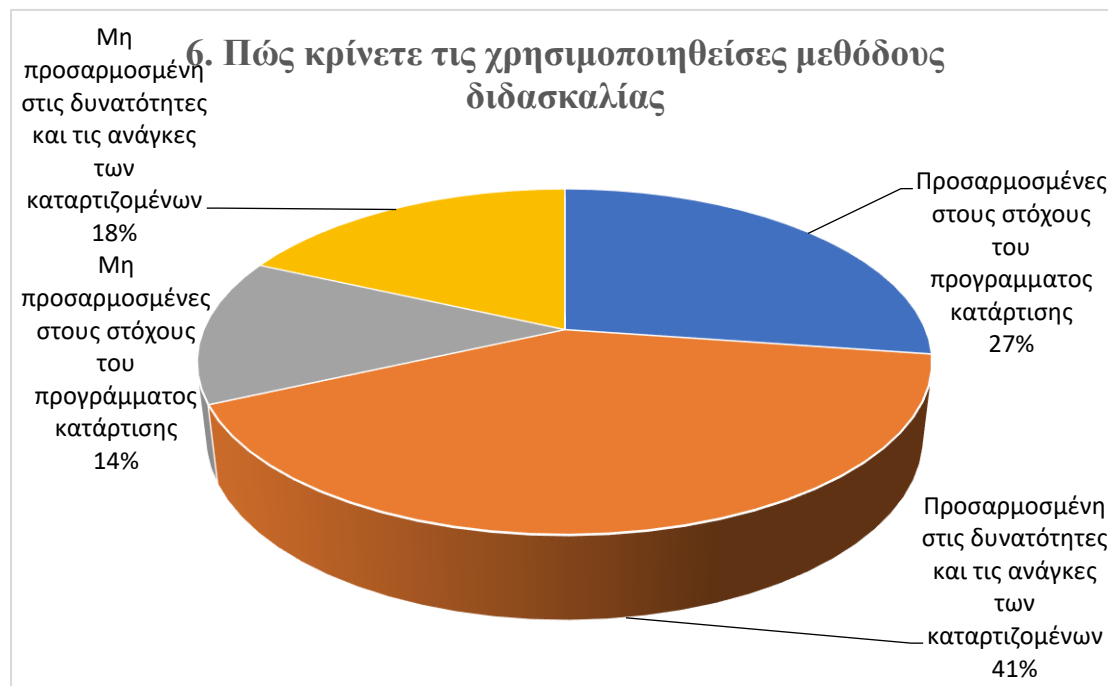
Αναφορικά με τα αποτελέσματα των ερωτημάτων σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση, στην ερώτηση πώς κρίνουν το επίπεδο των διδασκόντων, όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα 3.4.3α, με ποσοστό 5% οι ερωτηθέντες θεωρούν το επίπεδο των διδασκόντων πολύ υψηλό, το 80% υψηλό και το 15% μάλλον χαμηλό.

5. Πώς κρίνεται το επίπεδο των διδασκόντων



Εικόνα 3.4.3α: Επίπεδο διδασκόντων

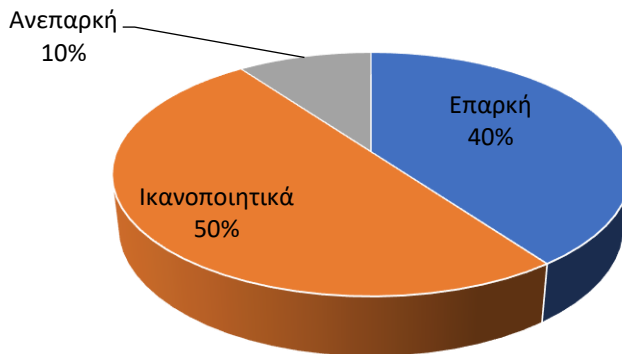
Στο επόμενο σχεδιάγραμμα βλέπουμε ότι οι ερωτηθέντες κρίνουν τις χρησιμοποιηθείσες μεθόδους διδασκαλίας με ποσοστό 41% προσαρμοσμένες στις δυνατότητες και τις ανάγκες των καταρτιζομένων, με ποσοστό 27% προσαρμοσμένες στον στόχο του προγράμματος κατάρτισης, με ποσοστό 18% μη προσαρμοσμένες στις δυνατότητες και τις ανάγκες των καταρτιζομένων και με ποσοστό 14% μη προσαρμοσμένες στον στόχο του προγράμματος κατάρτισης.



Εικόνα 3.4.3β: Μέθοδοι διδασκαλίας

Στο σχεδιάγραμμα 3.4.3γ φαίνεται ότι τα βοηθήματα που δόθηκαν (διδακτέα ύλη, παρουσιάσεις, σημειώσεις κλπ.) θεωρούνται από τους ερωτηθέντες με ποσοστό 40% επαρκή, 50% ικανοποιητικά και 10% ανεπαρκή.

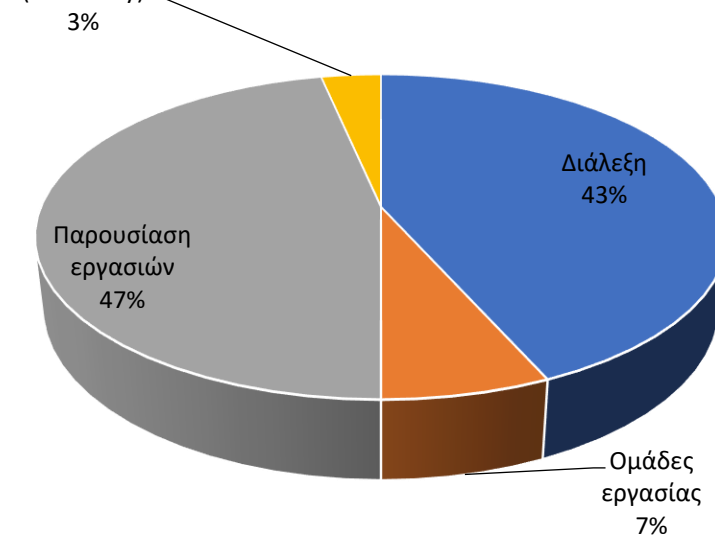
7. Τα βοηθήματα (διδακτέα ύλη, παρουσιάσεις, σημειώσεις κλπ.) που δόθηκαν ήταν



Εικόνα 3.4.3γ:Βοηθήματα

Οι μεθοδολογίες εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται, σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα 3.4.3δ, είναι 47% παρουσίαση εργασιών, 43% διάλεξη, 7% ομάδες εργασίας, 3% μελέτες περιπτώσεις (case study).

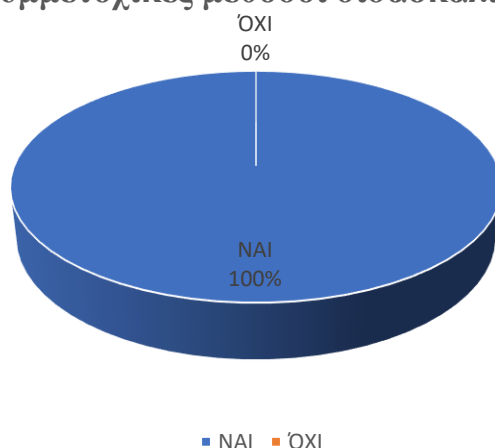
8. Ποιες από τις παρακάτω μεθοδολογίες εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται



Εικόνα 3.4.3δ:Μεθοδολογίες εκπαίδευσης

Στην ερώτηση αν εφαρμόστηκαν κατά την εκπαίδευση συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι το σύνολο των ερωτηθέντων απάντησε θετικά, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα.

9. Εφαρμόστηκαν κατά την εκπαίδευση συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας

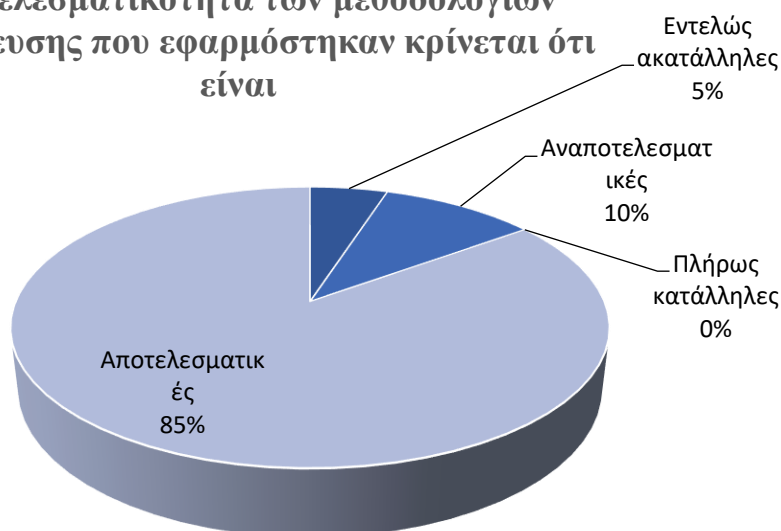


Εικόνα 3.4.3ε: Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας

3.4.4 Στατιστικά αποτελέσματα ερωτημάτων σχετικά με την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς

Στην ερώτηση αν οι μεθοδολογίες εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν ήταν κατάλληλες και αποτελεσματικές, όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα 3.4.4α, το 85% των ερωτηθέντων τις κρίνει αποτελεσματικές, το 10% αναποτελεσματικές και το 5% εντελώς ακατάλληλες.

10. Η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα των μεθοδολογιών εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν κρίνεται ότι είναι



Εικόνα 3.4.4α: Μεθοδολογίες εκπαίδευσης

Η ενδέκατη ερώτηση αφορά την ενισχύει της επικοινωνίας μέσω της αποσαφήνισης σημαντικών χαρακτηριστικών εννοιών και αρχών. Στο σχεδιάγραμμα 3.4.4β φαίνεται ότι το 60% θεωρεί πολύ, το 20% αρκετά και το 20% μέτρια.



Εικόνα 3.4.4β : Αποσαφήνιση εννοιών και αρχών

Η χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών σχετίζεται με την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων πολύ συχνά κατά το 65% των ερωτηθέντων, συχνά κατά 15%, σπάνια κατά 20% (εικόνα 3.4.4γ).



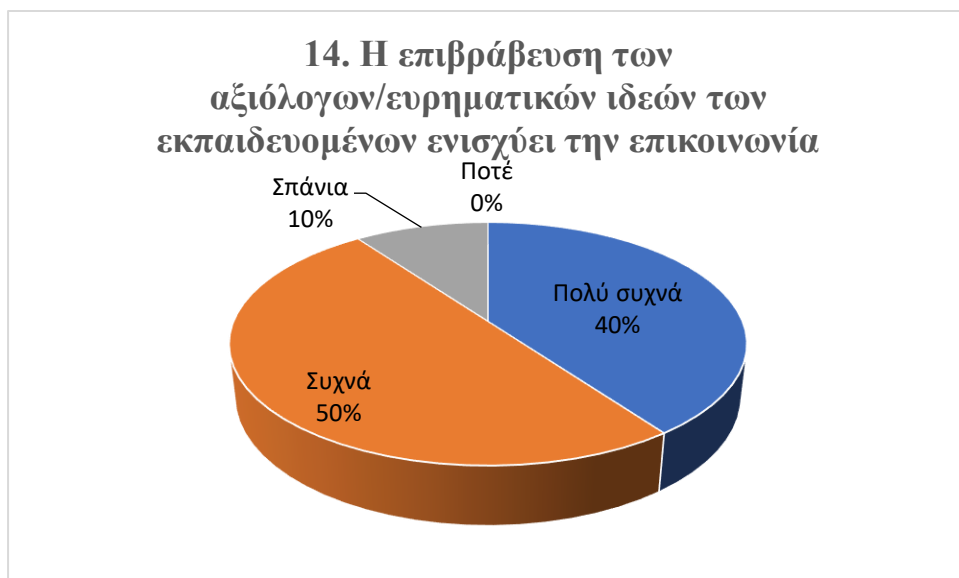
Εικόνα 3.4.4γ: Χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα διαπιστώνουμε ότι η χρήση διαλογικών πρακτικών ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια των διαλέξεων , πολύ το 30% των ερωτηθέντων, αρκετά το 45% και μέτρια το 25%.



Εικόνα 3.4.4δ : Διαλογικές πρακτικές

Σε σχέση με την επιβράβευση των αξιόλογων/ευρηματικών ιδεών των εκπαιδευομένων και την ενίσχυση της επικοινωνίας το 40% των ερωτηθέντων θεωρεί πολύ συχνά, το 50% συχνά ενώ το 10% σπάνια (εικόνα 3.4.4ε).



Εικόνα 3.4.4ε: Επιβράβευση αξιόλογων/ευρηματικών ιδεών

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορά μια γενικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευόμενους σε επίπεδο επικοινωνίας. Όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί το 50% των ερωτηθέντων θεωρεί την αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών ως άψογο/πολύ καλό/σωστό, το 35% ως στάση αλληλοσεβασμού, το 10% ισότιμη ενώ το 5% ανεπαρκή.



Εικόνα 3.4.4στ : Αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω και τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι αποστολή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η συνεχής ανατροφοδότηση και επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων.

Τα στοιχεία, τα οποία έχουμε στη διάθεσή μας, υποδεικνύουν ότι στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η εμπειρία των ενήλικων εκπαιδευομένων είτε αυτή αφορά την επαγγελματική τους πορεία είτε την προηγούμενη σχέση τους με την εκπαίδευση και το υπό μελέτη γνωστικό αντικείμενο. Με τον τρόπο αυτόν μπορεί να προωθηθεί η ενεργή εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης και να εξασφαλιστεί η επιτυχία στο μαθησιακό αποτέλεσμα (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και μεθοδολογίες που εφαρμόζονται ή πρέπει να εφαρμόζονται σε ενήλικους εκπαιδευομένους οφείλουν να είναι διαφορετικές από εκείνες που χρησιμοποιούνται στη συμβατική εκπαίδευση. Η διαφορετικότητα επιβάλλεται από τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι. Με άλλα λόγια, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος ευνοείται από διαφορετική διεργασία μάθησης σε σχέση με εκείνη που χρησιμοποιείται στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Η επιτυχημένη στρατηγική για την εκπαίδευση θα πρέπει να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή, την αυτονομία και την ανεξαρτησία του εκπαιδευόμενου, αλλά και την καθοδήγηση και την εφαρμογή πειθαρχίας με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων σε ένα περιβάλλον εξατομικευμένης μάθησης (Τζώτζου, 2014).

Οι απόψεις που καταθέτουν οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν πολύ θετική αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών τόσο ως προς την εκπαιδευτική προσέγγιση, όσο και ως προς τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευομένους με τη

χρησιμοποίηση τόσο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όσο και με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά την οργάνωση του προγράμματος κατάρτισης τα ποσοστά ικανοποίησης υπήρξαν αρκετά υψηλά, το ίδιο και για το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Περαιτέρω οι απαντήσεις του δείγματος στα ερωτήματα σχετικά με την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν ένδειξη για τα υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των ερωτηθέντων σε αυτό το πεδίο. Αξίζει να σημειώσουμε ότι σε σύνολο το 95% των ερωτηθέντων αξιολόγησαν θετικά το έργο των εκπαιδευτικών ως προς την επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους.

Η επικοινωνία που αναπτύχθηκε ήταν σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική, ωστόσο υπάρχουν περιθώρια περαιτέρω βελτίωσης, με τη συμβολή έκαστων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων.

Με βάση, λοιπόν, τα βασικά χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων θα πρέπει να καθορίζεται η πολιτική και η μεθοδολογία που ακολουθείται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών.

Σε κάθε περίπτωση, οι διάλογοι επικοινωνίας που ανοίγονται είναι πολλαπλών κατευθύνσεων. Ο εκπαιδευτής μέσα από την εφαρμογή ποικίλων τεχνικών που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, αλλά και τη συνεχή ανατροφοδότηση μέσα από συζήτηση, προωθεί την πολυδιάστατη ανταλλαγή μηνυμάτων, ενώ αποφεύγεται ή τουλάχιστον ελαχιστοποιείται η παρερμηνεία των μηνυμάτων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων κρίνεται μεγίστης σημασίας, καθώς μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων τόσο σε επίπεδο μαθησιακής υποστήριξης όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αθανασίου, Λ. (1993). Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο.
- Βαλάκας, Ι. (2006), «Εκπαιδευτικά Μέσα και Εκπαιδευτικός Χώρος», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Βασάλα, Π. και Φλογαίτη, Ε. (2002). Ο καταγιγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. *Πρακτικά Ιου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας*, 1-4 Μαρτίου 2002, Θεσσαλονίκη
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2004), «Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2003). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη θεωρία της Μάθησης στην Εκπαίδευση Νέων και Ενηλίκων. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ. (2011). Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας. Μοντέλα παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική – ολιστική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδ. Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2004). Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία. Δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές παρέμβασης. Αθήνα: Μετασπουδή
- Καραλής, Θ. (2005), «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 9-14
- Καρατζά, Μ. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της διά βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 4-8.
- Κατή, Δ., (2000). Γλώσσα και επικοινωνία στο Παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», Τόμος Β, *Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ

- Κόκκος, Α. (2005), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002), Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg- Παιδαγωγική Σειρά
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1998). Συμβουλευτική ψυχολογία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπακιρτζής, Ν.Κ. (2002). Επικοινωνία και Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπιγλάκη, Ν. (2003). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Ενήλικες και Διαδικασία Μάθησης στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ. 548-557). Αθήνα: Προπομπός
- Τζώτζου, Μ. Δ. (2014). Θεωρία και Πράξη της Εξατομικευμένης Μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Bookstars
- Τριαντάρη Α. Σωτηρία. (2016), Η Ρητορική, η τέχνη της επικοινωνίας από την αρχαιότητα στο Βυζάντιο. Θεσσαλονίκη :Κ&Μ Αντ. Σταμούλη
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & ΙΔΕΚΕ
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Εκπαιδευτικό υλικό

Ξενογλώσση

- Bennett, R. (2000). Το αποτελεσματικό φύλλο ελέγχου αξιολόγησης εργαζόμενου από τον εκπαιδευτή. Στο: Prior, J. (επιμ.) Εκπαίδευση και Ανάπτυξη (μτφρ. Νίκος Σαρρής). Αθήνα: Έλλην.
- Caffarella, R. S. (1994). Planning programs for adult learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers. San Francisco: Jossey-Bass
- Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Faulkner, D. & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ
- Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. (Μτφ. Κρητικός Γ.). Αθήνα: Κέδρος –Ράππα.

- Giles & Noels, 2002, Θεωρία Προσαρμογής της Επικοινωνίας
- Goleman, D. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grasha, A. F. (1996). Teaching with style. Pittsburgh, PA: Alliance
- Griffin, R. & Moorhead, G. (2014). Organizational Behavior: Managing People and Organizations. South-Western: Cengage Learning
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ivey, A.E., Gluckstern, M., & Ivey, M.B. (1996). Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης. Μετάφ.-Επιμ. Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jarvis, P. (2006). Τριάντα λεπτά με τον Καθηγητή Peter Jarvis (συνέντευξη στον Γιώργο Κουλαουζίδη). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kidd, J.,R. (1973). HowAdultsLearn. New York: Associated Press.
- Margo, K. (2002). Exploring teaching roles and responsibilities in adult literacy education: Do teachers see themselves as transformative educators? Proceedings of the 21st Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE), pp. 171-177.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 43-71.
- Noye, D., Riveteau, J. (1999). Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντεμουντέρ, Π. (2003). Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης (Επιμ.) Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 83-93.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ryback, D. (1998). Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership is More Than IQ. Boston: Butterwork-Heinemann.
- Satir, V. (1999). Ανθρώπινη επικοινωνία, Αθήνα: Δίοδος
- Trevithick, P. (2005). Social work skills. A practice handbook. Open University Press.
- Verderber, R.F. (1998). Η τέχνη της επικοινωνίας. Εκδ. Έλλην.

Πηγές

- <http://www.gsae.edu.gr/el/glossari>.

- http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf
- 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Διερεύνηση της επικοινωνίας εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων στα Ηλεκτρονικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (e-ΚΔΒΜ) Ευγενία Α. Παπαδοπούλου Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.
- (ΥΠΕΠΘ , Πιέρα Ελευθεριώτου, 2015)

Παράρτημα (ερωτηματολόγιο)

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων

Σας καλούμε να πάρετε μέρος στην παρούσα έρευνα η οποία διερευνά την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Θα τηρηθεί εχεμύθεια και ανωνυμία. Τα ευρήματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς.

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

2. Ηλικία :

3. Συζευγμένος¹ (Κυκλώστε ό,τι σας ταιριάζει): Ναι Όχι

4. Γονείς : Ναι Όχι

5. Σπουδές, συμπληρώστε ή σημειώστε X σε ό,τι σας ταιριάζει
Τελειόφοιτος Λυκείου Τελειόφοιτος Πανεπιστημίου / ΤΕΙ
Άλλο...

1. Χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος για λόγους συντομίας.

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΑΣ

1. Η διάρκεια των σπουδών σας είναι κατά τη γνώμη σας

- Υπερβολικά μεγάλη
- Επαρκής

- Ανεπαρκής
- 2. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι
 - Πολύ εξυπηρετικό
 - Εξυπηρετικό
 - Ανεκτό
 - Δημιουργούσε δυσκολίες
- 3. Τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα διδασκαλίας είναι
 - Πλήρη
 - Ικανοποιητικά
 - Ανεπαρκή
- 4. Οι διατιθέμενοι χώροι διδασκαλίας είναι
 - Ικανοποιητικοί
 - Μη ικανοποιητικοί

Γ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 5. Πώς κρίνετε το επίπεδο των διδασκόντων
 - Πολύ υψηλό
 - Υψηλό
 - Μάλλον χαμηλό
 - Χαμηλό
- 6. Πώς κρίνετε τις χρησιμοποιηθείσες μεθόδους διδασκαλίας *(συμπληρώστε μέχρι δύο τετράγωνα)*
 - Προσαρμοσμένες στους στόχους του Προγράμματος Κατάρτισης

 - Προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και τις ανάγκες των καταρτιζόμενων
 - Μη προσαρμοσμένες στους στόχους του Προγράμματος Κατάρτισης
 - Μη προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και τις ανάγκες των καταρτιζόμενων

7. Τα βοηθήματα (διδασκεία ύλη, παρουσιάσεις , σημειώσεις κλπ.) που δόθηκαν ήταν:

- Επαρκή
- Ικανοποιητικά
- Ανεπαρκή

8. Ποιες από τις παρακάτω μεθοδολογίες εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται (μπορείτε να επιλέξετε πάνω από ένα):

- Διάλεξη
- Ομάδες εργασίας
- Παρουσίαση εργασιών
- Μελέτες περιπτώσεων (casestudy)

9. Εφαρμόστηκαν κατά την επιμόρφωση συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

Δ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

10. Η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα των μεθοδολογιών εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν κρίνεται ότι είναι :

- εντελώς ακατάλληλες
- αναποτελεσματικές
- πλήρως κατάλληλες
- αποτελεσματικές

11. Η αποσαφήνιση σημαντικών χαρακτηριστικών εννοιών και αρχών ενισχύει την επικοινωνία

- Πολύ
- Αρκετά
- Μέτρια
- Καθόλου

12. Η χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών σχετίζονται με την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων

- Πολύ συχνά
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ

13. Σε ποιο βαθμό η χρήση διαλογικών πρακτικών ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια των διαλέξεων

- Πολύ
- Αρκετά
- Μέτρια
- Καθόλου

14. Η επιβράβευση των αξιόλογων/ ευρηματικών ιδεών των εκπαιδευομένων ενισχύει την επικοινωνία

- Πολύ συχνά
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ

15. Αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών ως προς την επικοινωνία τους προς τους εκπαιδευόμενους

1. ΑΥΟΓΗ/ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ/ΣΩΣΤΗ
2. ΣΤΑΣΗ (ΑΛΛΗΛΟ)ΣΕΒΑΣΜΟΥ
3. ΙΣΟΤΙΜΗ
4. ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ
- 5.ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ

Χώρος για παρατηρήσεις και συμπληρωματικές απαντήσεις

.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ για την συμμετοχή σας!!!