

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ



Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων
(MBA)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΑΠΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΕΥΓΕΝΙΑ Σ. ΜΗΤΣΟΥ

ΑΜ:ΜΔΕ/0824

Πειραιάς 2013

Επιβλέπων Καθηγητής : Λεωνίδας Χυτήρης

Παράρτημα Β: Βεβαίωση Εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(περιλαμβάνεται ως ξεχωριστή (δεύτερη) σελίδα στο σώμα της διπλωματικής εργασίας)

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς, στο Διοίκηση Επιχειρήσεων : ΜΒΑ» με τίτλο Εκπαιδευση στελών μικρότερης ηλικίας από εκπαιδευτες μικρότερης ηλικίας έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και στο σύνολό της. Δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού προγράμματος ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, ούτε είναι εργασία ή τμήμα εργασίας ακαδημαϊκού ή επαγγελματικού χαρακτήρα.

Δηλώνω επίσης υπεύθυνα ότι οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, αναφέρονται στο σύνολό τους, κάνοντας πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιαστικά λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Υπογραφή Μεταπτυχιακού Φοιτητή/ τριας 

Όνοματεπώνυμο Ευγενία Μητσα

Ημερομηνία 2/12/2013

Καθηγητής ΟΔΕ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	6
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	6
1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ	6
1.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	7
1.2.1. Η έννοια της μάθησης.....	7
1.2.2. Οι Γνωστικές θεωρίες	7
1.2.3. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες.....	8
1.2.4. Οι φονξιοναλιστικές θεωρίες.....	9
1.2.5. Οι θεωρίες της ανθρωπιστικής / ουμανιστικής σχολής	10
1.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ»	12
1.4. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	14
1.5. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	17
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	17
2.1. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	17
2.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ /ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	19
2.3. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ	21
2.4. ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ	22
2.4.1. Η Εισήγηση	24
2.4.2. Η εισήγηση – μονόλογος.....	25
2.4.3. Η εμπλουτισμένη εισήγηση	26
2.4.4. Ερωτήσεις – απαντήσεις, συζήτηση	26
2.5.5. Ομαδική εργασία	28
2.4.6. Πρακτική άσκηση	30
2.4.7. Η μέθοδος της 'εμφύχωσης'	30
2.4.8. Οι τεχνικές χειρισμού των σχέσεων.....	33
2.4.8.1. Οι μη λεκτικές τεχνικές.....	33
2.4.8.2. Οι τεχνικές ενεργητικής ακρόασης.....	33
2.4.8.3. Τεχνικές επιχειρηματολογίας	34
2.4.9. Η σημασία της άφωνης επικοινωνίας	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:	38
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ	38
3.1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	38
3.2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	38
3.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	41
3.4. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	42
3.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	43

3.6. ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	48
3.7. ΟΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	55
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	55
4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	55
4.2. ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ.....	55
4.3. ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	57
4.4. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	58
4.5. ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΤΟΥ	64
4.6. ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ.....	66
4.7. ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥΣ	67
ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	72
5.1 ΞΕΚΙΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	72
5.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	72
5.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	72
5.3 ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	74
5.4 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	76
6.1 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ	76
6.2 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ.....	82
6.3 ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	85
6.4 ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....	98
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8.....	110
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	110
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	113
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'	125
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'(ΠΙΝΑΚΩΝ).....	134

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι εκ φύσεως σύνθετος και απαιτητικός. Η μαθησιακή διεργασία των εκπαιδευομένων καθορίζεται από πλήθος αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, των οποίων ο ρόλος και η λειτουργία δεν έχει εύκολα προβλέψιμη έκβαση ούτε εξασφαλισμένο αποτέλεσμα.

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να κατέχει πολλές και διαφορετικές δεξιότητες: να κατανοεί, να επικοινωνεί, να οργανώνει με ευελιξία, να εφαρμόζει πολλές εκπαιδευτικές τεχνικές, να είναι «ανοικτός» στην αναζήτηση και στον διάλογο, να μπορεί να αντιλαμβάνεται τη διεργασία της ομάδας, να έχει αυτογνωσία και ικανότητα αυτοαξιολόγησης. Ο δάσκαλος-αυθεντία, ο «μεταδότης» προκαθορισμένων γνώσεων, παραχωρεί τη θέση του στον εμπυχωτή, που σχεδιάζει και συντονίζει την εκπαιδευτική διεργασία, δομώντας σχέσεις, διαγιγνώσκοντας ανάγκες, εμπλέκοντας ενεργητικά τους εκπαιδευόμενους.

Η μάθηση των ενηλίκων παραμένει ένα θέμα ανοικτό, γύρω από το οποίο έχουν διατυπωθεί μεγάλες διαφορές απόψεων. Λόγω του γεγονότος ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκονται ο εκπαιδευτής, οι εκπαιδευόμενοι και το μαθησιακό αντικείμενο, οι διαφορές είναι ζήτημα οπτικής ή έμφασης σε έναν από τους τρεις παράγοντες. Παρά ταύτα όμως υπάρχει μια σύγκλιση που αφορά την ενεργητική συμμετοχή στην μάθηση, την αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων και τον σεβασμό στον τρόπο με τον οποίο ο καθένας αντιλαμβάνεται αυτό το οποίο διδάσκεται.

Οι προβληματισμοί βέβαια αυξάνονται σε πιο ειδικά θέματα όπως όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι ηλικιακά μικρότεροι από τους εκπαιδευόμενους.

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να αναλύσει την διαδικασία της εκπαίδευσης από ηλικιακά μικρότερους εκπαιδευτές και να ερευνήσει τους λόγους για τους οποίους προκύπτουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία από πλευράς εκπαιδευτών.

Ο στόχος θα επιτευχθεί μέσω της ερευνητικής διαδικασίας που θα ακολουθηθεί, όπου θα αναλυθούν οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτές.

ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1

Εκπαίδευση ενηλίκων

1.1. Εισαγωγικά

Οι ραγδαίες και βαθιές αλλαγές στον επιστημονικό, τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα που σηματοδοτούν τη σύγχρονη εποχή προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για επικαιροποίηση και διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής.

Η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση ώθησαν τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές στον τομέα της 'διά βίου μάθησης', δηλαδή στη διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας και στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, μέσω ευέλικτων προγραμμάτων μάθησης σε ένα ευρύτατο φάσμα θεματικών πεδίων, ικανών να ανταποκριθούν και στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Σε όλες τις μορφές της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά τα οποία είναι κοινά:

1. Αρχικά, αυτό που πραγματικά την χαρακτηρίζει είναι η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης με δική τους πρωτοβουλία. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτές απευθύνονται σε ένα κοινό που τους επέλεξε και όχι το αντίθετο.
2. Το δεύτερο κοινό χαρακτηριστικό αφορά το λόγο προσέλευσης των ενηλίκων σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που δεν είναι άλλος από την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου σκοπού (Rogers, 1999, σελ. 24-25).

Ο σκοπός αυτός προσδιορίζεται από τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών, τα οποία με τη σειρά τους καθορίζουν και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους. Άμεσα ή έμμεσα, δηλαδή, οι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν οι ίδιοι για τις θεματικές περιοχές οι οποίες θα αποτελέσουν αντικείμενα διδασκαλίας και θα δώσουν τα συγκεκριμένα περιεχόμενα της (Καψάλης Παπασταμάτης, 2000, σελ. 11).

1.2. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.2.1. Η έννοια της μάθησης

Στο επίκεντρο των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων βρίσκεται η έννοια της Μάθησης. Το περιεχόμενο της έννοιας (Rogers A. σ.109-133) αναφέρεται στις σχεδόν μόνιμες αλλαγές που γίνονται εκούσια στα πρότυπα δράσης, στις σκέψεις και τα συναισθήματα . Έχει ατομικό χαρακτήρα και οι αλλαγές συντελούνται σε επίπεδο γνώσεων , δεξιοτήτων και στάσεων.

Ιστορικά το φαινόμενο της μάθησης (Rogers A. σελ.137-163 , Coureau S σελ.23-25) προσεγγίστηκε στα πλαίσια του παραδοσιακού ρεύματος (μεταφορά γνώσης), του συμπεριφοριστικού, φονξιοναλιστικού (επικέντρωση στους στόχους) και του ανθρωπιστικού (μη καθοδήγηση, αυθόρμητη διάθεση για μάθηση). Στα πλαίσια αυτών των ρευμάτων διάφορες θεωρίες δίνουν έμφαση στους εσωτερικούς παράγοντες, άλλες στις εξωτερικές επιδράσεις που δέχεται το άτομο και άλλες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος. Στο επίκεντρο της διαφοροποίησης βρίσκεται η αντίληψη για το ποιος έχει τη γνώση (Noye D-Piveteau J. σελ. 43-50), ο εκπαιδευτής , οι εκπαιδευόμενοι ή ότι η γνώση είναι έξω από αυτούς και ο εκπαιδευτής προσφέρει τα μέσα για να την ιδιοποιηθούν οι εκπαιδευόμενοι μέσω της εκπαιδευτικής διεργασίας. Ειδικότερα:

1.2.2. Οι Γνωστικές θεωρίες

Οι γνωστικές θεωρίες υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της κατανόησης και του νου. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα ελέγχεται από τη διάρθρωση της γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή – κατόχου της γνώσης – είναι να οργανώσει και να μεταφέρει τη γνώση στους εκπαιδευόμενους ώστε να γίνει κτήμα τους. Σ' αυτή τη διεργασία υπάρχει ιεράρχηση με συνέπεια να μη μπορούν όλοι να φθάσουν στο υψηλότερο επίπεδο μάθησης .

Οι γνωστικές θεωρίες αρχίζουν με τη θεωρία του πεδίου του K. Lewin (όταν μαθαίνουμε κάτι συνεχώς το αναδιοργανώνουμε και αναδομούμε την οργάνωσή του ανάλογα με τις νεοεισερχόμενες πληροφορίες) και την θεωρία της εμπρόθετης (σκοπίμης) μάθησης του E. Tolman (επηρεάζεται από τις προσδοκίες του ανθρώπου).

Αργότερα σταθμό αποτελεί η λογικομαθηματική μάθηση του Piaget σύμφωνα με την οποία το άτομο κατά την εξελικτική του πορεία σε στάδια , δομεί γνωστικά σχήματα προσαρμοζόμενο στο περιβάλλον . Η μάθηση χρειάζεται επαφή με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα , πράγμα που υποδηλώνει τον ενεργό ρόλο του εκπαιδευόμενου . Ο διδάσκων πρέπει να δημιουργήσει καταστάσεις κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης που οδηγούν στον μετασχηματισμό της γνώσης (Κολιάδης Ε. 1997 β΄ σελ. 126-134) .

Στο πλαίσιο των γνωστικών θεωριών ανήκουν ακόμη :

- Η ανακαλυπτική μάθηση του J. Bruner , που δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο του εκπαιδευόμενου επισημαίνοντας τα κίνητρα και την εμπειρία .
- Η νοηματική μάθηση του D.Ausubel ο οποίος υπερτονίζει τον ρόλο του διδάσκοντα . Σύμφωνα με τη νοηματική μάθηση οι επί μέρους γνώσεις είναι ένα σύστημα αλληλοσυνδεδεμένης ταξινόμησης σημασιών και νοηματικότητας που αποτελεί προϋπόθεση αυτόνομης μάθησης (Κολιάδης Ε. 1997 β΄σελ. 190) .
- Το αθροιστικό μοντέλο μάθησης του R. Gagne , σύμφωνα με το οποίο η γνώση ιεραρχείται αθροιστικά και αυτή η αθροιστική ταξινόμηση είναι βάση εδραίωσης των νοητικών δεξιοτήτων . Για να έχουμε νέα μάθηση πρέπει να προϋπάρχουν προκαταρκτικές δυνατότητες στην εσωτερική δομή των γνώσεων και εμπειριών του ατόμου και ετοιμότητα δηλαδή κατοχή προηγούμενων γνωστικών στοιχείων (Κολιάδης Ε. 1997 β΄σελ. 213-215) .

1.2.3. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες βασίζονται στη παραδοχή ότι μπορούμε να αλλάξουμε τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων μέσω των εξωτερικών ερεθισμάτων. Υπάρχει σαφής διάκριση σωστού και λανθασμένου, και η γνώση ταυτίζεται με την αλήθεια την οποία ο εκπαιδευόμενος μπορεί να μάθει. Εδώ υπογραμμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ο οποίος επιβραβεύοντας ισχυροποιεί τη «σωστή» ή επιθυμητή αντίδραση και αντίστροφα.

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική θεώρηση, μάθηση είναι η μόνιμη και μακροπρόθεσμη σταθερή αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου , που είναι παρατηρήσιμη και μετρήσιμη και δεν οφείλεται στην ωρίμανση (βιολογική λειτουργία) αλλά στην ατομική άσκηση και προσπάθεια (ψυχοκοινωνική λειτουργία).

Έχει τις ρίζες της στον ηθικό ρεαλισμό , κατά τον οποίο ο άνθρωπος είναι άγραφος χάρτης . Αρχικά αναπτύχθηκε το πρότυπο της κλασσικής εξαρτημένης μάθησης με

εκφραστές τους Pawlow, Watson, και Thorndike και αργότερα το πρότυπο της συντελεστικής μάθησης (προσανατολίζεται στο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς και όχι στο ερέθισμα) με κύριο εκφραστή τον B.F. Skinner με το έργο του *Beyond Freedom and Dignity*, το 1971. Αφετηρία η αμφισβήτηση της δυνατότητας του ατόμου για αυτορρύθμιση. Δίνει μεγάλη βαρύτητα στους εξωτερικούς παράγοντες που οφείλει ο διδάσκων να ελέγξει, ώστε να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των διδασκομένων σύμφωνα με τις προσδοκίες του. Αυτός θα καθορίσει στόχους, θα επιλέξει διαδικασίες, θα καθοδηγήσει, θα ενισχύσει ή θα αποθαρρύνει συμπεριφορές, θα επιβάλλει πειθαρχία.

Οι θεωρίες αυτές βασίστηκαν σε πειραματικά δεδομένα εργαστηρίων σε ζώα, συνεπώς η μεταφορά τους στην εκπαιδευτική πράξη είναι προβληματική, αφού οι άνθρωποι δεν αντιδρούν μόνο παθητικά στα ερεθίσματα που δέχονται. Έτσι αργότερα αμβλύνονται οι ακραίες συμπεριφοριστικές θέσεις και στα πλαίσια του νεοσυμπεριφορισμού (C. Hull, K. Spence, E. Tolman) λαμβάνονται υπόψη και οι εσωτερικοί παράγοντες του ατόμου, όπως ορμές, κίνητρα και ανάγκες (Κολιάδης Ε. 1996 σελ. 42). Ακόμη οι προσεγγίσεις των A. Bandura, M. Mahoney, D. Meicenbaum, F. Kanfer πλησιάζουν πολύ την γνωστική κατεύθυνση με βάση όμως το συμπεριφοριστικό πρότυπο (κοινωνιογνωστικός συμπεριφορισμός), τονίζοντας τη σημασία του πώς προσλαμβάνει και ερμηνεύει το σκεπτόμενο άτομο τις διάφορες συνθήκες της μάθησης (Κολιάδης Ε. 1996 σελ. 45). Δίδεται έτσι σημασία στο ρόλο του γνωστικού ως ενδιάμεσης μεταβλητής, και η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι συνειδητή επιλογή του ατόμου που πριν αντιδράσει επεξεργάζεται τα γνωστικά ερεθίσματα και τις συνθήκες του περιβάλλοντος, συσχετίζει την κατάσταση με τις επιδιώξεις του και δρα αναλόγως (Ματσαγγούρας Η. 1999 σελ. 287). Ειδικότερα ο A. Bandura (Κολιάδης Ε. 1997 β' σελ 184-187) επικεντρώνεται στην ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας και μετασχηματισμού των πληροφοριακών ερεθισμάτων μέσω της «εσωτερικής συμβολικής» μάθησης και της «μάθησης δια αντιπροσώπου» από τα βιώματα και της εμπειρίες των άλλων. Έτσι εξανθρωπίζεται το μηχανιστικό συμπεριφοριστικό πρότυπο και δίνεται έμφαση στις έννοιες προγραμματική δράση, μεταγνώση, αυτορρύθμιση, αίσθηση αξιοσύνης.

1.2.4. Οι φονξιοναλιστικές θεωρίες

Οι θεωρίες που εντάσσονται στο φονξιοναλιστικό ρεύμα - λειτουργική τάση στην εκπαίδευση, που επιφυλάσσει στον εκπαιδευτή το ρόλο του καθοδηγητή που εργάζεται για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Η τάση αυτή εκφράζεται από

τον Mager στο έργο του *Comment definir des objectifs pedagogiques* 1990, όπου τονίζεται πως ο εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει κίνητρο, να είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο της μάθησης και να είναι προσανατολισμένος στο έργο που πρέπει να εκτελέσει και την επίλυση των προβλημάτων .

Η επικέντρωση λοιπόν είναι στους στόχους και στις εκπαιδευτικές τεχνικές . Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει τους στόχους , ελέγχει τη πορεία του , βασίζεται στη λογική του . Αυτές οι θεωρίες δεν ξεκινούν από παραδοχές και θεωρητικές θέσεις , αλλά βασίζονται στα συμπεράσματα ερευνών που αφορούν τη διδακτική πραγματικότητα και την αποτελεσματική διδασκαλία. Οι οργανωτικές προϋποθέσεις που πρέπει να εξασφαλίσει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής, σύμφωνα με τις έρευνες, συνοψίζονται κατά Biehler and Snowman (Μασσαγγούρας Η. 1999 σελ.291) ως εξής :

1. Οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν με ακρίβεια τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν
2. Εμπλέκονται ενεργά σε μαθησιακές διαδικασίες με άμεση στήριξη και καθοδήγηση
3. Η διδασκαλία είναι οργανωμένη χωρίς κενά, ασάφειες και συγχύσεις
4. Το κλίμα της τάξης είναι προσανατολισμένο προς την εργασία, η ποιότητα της οποίας καθιστά την ενασχόλησή τους ενδιαφέρουσα .

1.2.5. Οι θεωρίες της ανθρωπιστικής / ουμανιστικής σχολής

Η ανθρωπιστική / ουμανιστική σχολή σκέψης που εκπροσωπείται από τους ψυχολόγους A. Maslow, E. Fromm, A. Comds κυρίως όμως από τον C. Rogers (1902-1987), με το έργο του 'Freedom to Learn' το 1969, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης και την αξία που δίνουν στο άτομο οι προσωπικές εμπειρίες. Το μοντέλο της μεταφοράς γνώσης είναι αναποτελεσματικό γιατί οι ενήλικοι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε ότι αφορά τους στόχους , τις εμπειρίες , τους τρόπους που μαθαίνουν και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν .

Η ανθρωπιστική σχολή βρίσκεται στον αντίποδα της συμπεριφοριστικής σχολής και αποδίδει μεγάλη αξία στην θετική αυτοαντίληψη σε ότι αφορά τη συμπεριφορά , στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευομένων, στις ανάγκες τους και στην αλληλεπικοινωνία τους. Η έμφαση μετατοπίζεται από τη μεταφορά της γνώσης στην ικανοποίηση των

αναγκών των εκπαιδευομένων. Οι κύριες αρχές στις οποίες βασίζεται (Ματσαγγούρας 1999 σελ.324) είναι :

1. Τα άτομα παρουσιάζουν ενδογενή τάση για αυτοπραγμάτωση και αυτοεκπλήρωση.
2. Η διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης γίνεται ομαλότερα σε κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής.
3. Το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη του ατόμου , ανάλογα με το πως το ίδιο το αντιλαμβάνεται και το ερμηνεύει .

Στα πλαίσια της ανθρωπιστικής προσέγγισης αναπτύχθηκαν τα μοντέλα της μη κατευθυνόμενης συμβουλευτικής του C. Rogers , της αποτελεσματικότητας του T. Cordon και της επικοινωνίας του Haim Ginott .

Τα κυρίαρχα ερωτήματα που αναδύονται από τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις είναι : Είναι προτιμότερη η μεταφορά ή η δημιουργία της γνώσης ; Η μάθηση είναι μηχανιστική ή δημιουργική διαδικασία ; Ποιος είναι ο ρόλος της εμπειρίας στη μάθηση ; Μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο ;

Επειδή όμως μιλάμε για τη μάθηση των ενηλίκων , στη περίπτωση μας το βασικό ερώτημα είναι «πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι;». Ή καλύτερα, ποιο μοντέλο μάθησης θα επιλέξουμε; Την συμβολική /αφηρημένη μάθηση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αφομοιώσουν τις παρεχόμενες γνώσεις , που έχουν δομηθεί χωρίς τη συμμετοχή τους ή την εμπειρική μάθηση που στοχεύει στην συστηματοποίηση των γνώσεων στη βάση των εμπειριών των εκπαιδευομένων; Στην πρώτη περίπτωση θα έχουμε προβληματικό εκπαιδευτικό κλίμα και μειωμένο ενδιαφέρον ενώ στη δεύτερη συλλογική εργασία στη βάση των ενδιαφερόντων τους.

Αν και η συζήτηση για τη μάθηση των ενηλίκων είναι ένα ζήτημα που παραμένει ανοικτό υπάρχει σύγκλιση (Courau S 1999 ,Rogers J.1989 κ.α) ότι ως εκπαιδευτική δραστηριότητα η εκπαίδευση των ενηλίκων πρέπει να έχει τρία στοιχεία:

1. να είναι σχεδιασμένη δραστηριότητα
2. να βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και
3. να προωθεί την ενθάρρυνση και τον αυτοκαθορισμό.

Είναι δηλαδή συνδυασμός πειθαρχημένης δράσης και ελεύθερης ανάπτυξης. Άρα και η μεθοδολογία της και η επιλογή των τεχνικών που θα εφαρμοστούν πρέπει να ενισχύουν αυτές τις παραδοχές, που την θεμελιώνουν και ως αυτόνομο θεωρητικό πεδίο.

Η σωστότερη θέση είναι πιο κοντά στην ανθρωπιστική θεώρηση για τη φύση της μάθησης. Ο άνθρωπος – και πολύ περισσότερο ο ενήλικος - δεν αντιδρά παθητικά στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον, αλλά απεναντίας έχει συνείδηση των κινήτρων του για μάθηση στη βάση ρητών και από κοινού συμφωνημένων στόχων. Δρα ως υποκείμενο παρά ως αντικείμενο επιδιώκοντας μεγαλύτερη αυτονομία, ενεργό αναζήτηση νοήματος σε όσα μαθαίνει . Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση να αναλάβουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας.

Βέβαια αυτό σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι ένα συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης είναι πανάκεια, αλλά ότι η εμπειρία αποτελεί βάση της μάθησης .

1.3. Η έννοια της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων»

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση ορισμένων όρων. Η προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης κρίνεται αναγκαία διότι σήμερα στο ζήτημα του ορισμού της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» επικρατεί σύγχυση, αβεβαιότητα και ασάφεια, καθώς χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι.

Οι όροι «εκπαίδευση ενηλίκων» και «δια βίου μάθηση», παρόλη την επικάλυψη μεταξύ των δύο εννοιών, δεν είναι συνώνυμοι (Βруниώνη, 2001). Ο όρος «δια βίου μάθηση» είναι ευρύτερος όρος από τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων». Για μια αρχική και συνοπτική διάκριση των όρων σημειώνεται πως ο μεν πρώτος αναφέρεται στο ευρύτατο πεδίο δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες μαθαίνει ο άνθρωπος καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ο δε δεύτερος αναφέρεται στις σχεδιασμένες με συγκρότηση από κάποιο φορέα δραστηριότητες που απευθύνονται αποκλειστικά σε ενήλικες, και στις οποίες οι τελευταίοι συμμετέχουν συνειδητά για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. Η διάκριση των όρων δηλαδή έγκειται αρχικά στη διαφορά μεταξύ των εννοιών μάθησης και εκπαίδευσης, αλλά και στο διαφορετικό ηλικιακά πληθυσμό τους.

Οι στόχοι της δια βίου μάθησης είναι η ενεργοποίηση των ατόμων και ομάδων για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και η αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης. Βασικός σκελετός ενός σύγχρονου συστήματος δια βίου μάθησης είναι η εκπαίδευση ενηλίκων (Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης, 2008).

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο από την εκπαίδευση που παρέχεται σε ενήλικες στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης,

υπηρετώντας διαφορετικούς στόχους και αναπτύσσοντας ειδική μεθοδολογία (Κρεμμυδιώτη, 2008).

Η διεργασία της μάθησης των ενηλίκων έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευόμενοι, ενώ παρακολουθούν διαφορετικά συστήματα και μεθόδους εκπαίδευσης, μαθαίνουν με παραπλήσιο τρόπο και υπάρχουν ορισμένοι κοινοί παράγοντες που τους συνδράμουν κατά τη διαδικασία της μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι (Κόκκος – Λιοναράκης, 1998, σ. 26):

- η πρακτική άσκηση, η εμπειρία και η σύνδεση της γνώσης με παραδείγματα από την καθημερινή πραγματικότητα
- η ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση, ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων
- οι σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων, η αμεσότητά, η ειλικρίνεια, η επικοινωνία και η συνεργασία

Παλαιότερα, το περιβάλλον της επιχείρησης ήταν για μεγάλα χρονικά διαστήματα σταθερό και η ανάγκη για εκπαίδευση των εργαζομένων ήταν πολύ μικρή, αφού οι εργασίες ήταν απλές, μαθαίνονταν εύκολα και επηρεάζονταν πολύ λίγο από τις τεχνολογικές αλλαγές. Οι ικανότητες που είχε αποκτήσει κάποιος του αρκούσαν για να ανταποκριθεί με ελάχιστες βελτιώσεις στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας για για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα (Χυτήρης Λ. 2001, Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων σελ.114)

Τα τελευταία χρόνια οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έλαβαν χώρα επέφεραν έναν επαγγελματικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς η αγορά έχει ανάγκη από συγκεκριμένες μορφές γνώσης που θα την στηρίξουν και θα την εξελίξουν. Αυτό οδήγησε στο κλείσιμο πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, που αντικαταστάθηκαν από τους εκπαιδευτές που παράγει η βιομηχανία για να καλύψει τις ανάγκες της (Jarvis, 2004).

Για να ολοκληρώσουμε τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς που αφορούν στην εκπαίδευση των ενηλίκων θα πρέπει να αναφερθούμε και στην έννοια του ενήλικα, η οποία όμως δεν είναι εύκολο να αποδοθεί (Καραγιώργη, 2007):

- Ενήλικας είναι οποιοσδήποτε 21 ετών και άνω, παντρεμένος ή υπεύθυνος για το νοικοκυριό του.
- Ενήλικες είναι τα άτομα που θεωρεί ενήλικες η δική τους κοινωνία.

- Η ανάληψη κοινωνικών ρόλων χαρακτηριστικών της ενηλικίωσης όπως: εργαζόμενος, σύζυγος, ψηφοφόρος, γονιός, διαφοροποιεί τους ενήλικες από τα παιδιά καλύτερα από τη χρονολογική ηλικία.

1.4. Θεωρίες μάθησης ενηλίκων

Η μάθηση των ενηλίκων είναι το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης και δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μία σειρά φυσιολογικών, προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τόσο τα κίνητρα που ωθούν τον ενήλικα στη μάθηση, όσο και τον τρόπο που την επιτυγχάνει. Μολονότι η φυσιολογική διαδικασία μάθησης δεν διαφέρει στον ενήλικο και στο παιδί που πηγαίνει σχολείο, εντούτοις οι ενήλικες σπουδαστές μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τους ανηλίκους.

Οι κυριότερες μορφές διδασκαλίας και μάθησης των ενηλίκων είναι:

1. Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση: Μεγάλο μέρος της μάθησης των ενηλίκων γίνεται με δική τους πρωτοβουλία, αν και η εκπαιδευτική πολιτική όλων των χωρών του ανεπτυγμένου κόσμου προσπαθεί να διευκολύνει τον καθένα σε αυτήν την προσπάθεια. Οπωσδήποτε, όμως, η μεγαλύτερη έκταση αυτής της διαδικασίας γίνεται με αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, δηλαδή με μάθηση κατά την οποία το υποκείμενο αναλαμβάνει την ευθύνη σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της. Οι ενήλικες επικεντρώνονται στη διαδικασία κατά την οποία ελέγχουν οι ίδιοι τη μάθηση τους και ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι θέτουν τους σκοπούς και τους στόχους της μάθησης, ανευρίσκουν τις κατάλληλες πηγές, αποφασίζουν για την επιλογή των μεθόδων μάθησης που τους εξυπηρετούν καλύτερα και αξιολογούν την πρόοδο τους. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να συνδυασθεί με επιτυχία και με τη μάθηση με συνθετικές εργασίες (projects) καθώς έχουν δύο κοινά στοιχεία: ο σπουδαστής αναλαμβάνει να σχεδιάσει ο ίδιος τις δραστηριότητες της μάθησης και εμπλέκεται ενεργά στην επίλυση των όποιων προβλημάτων παρουσιασθούν κατά τη διαδικασία της μάθησης (Καψάλης - Παπασταμάτης, 2000, σελ. 50-53).
2. Κριτική σκέψη: Οι διδασκόμενοι ενήλικοι έχουν τη δική τους εκπαιδευτική και επαγγελματική ιστορία και έχουν διαμορφώσει τις δικές τους απόψεις και γνώμες πάνω στα αντικείμενα τα οποία διδάσκονται σ' αυτούς. Αυτό είναι κάτι που δεν μπορεί εύκολα να αγνοηθεί και για το λόγο αυτό η προσέγγιση της

γνώσης από τον διδασκόμενο πρέπει να είναι κατ' ανάγκη κριτική (Κόκκος – Λιοναράκης, 1998, σ.41-42).

3. Εξατομικευμένη μάθηση: Εξατομίκευση σημαίνει σήμερα αναγνώριση των ατομικών διαφορών των μαθητών και κυρίως της διαφορετικής κοινωνικής και πολιτιστικής αφετηρίας του καθενός, των διαφορετικών εμπειριών και των διαφορετικών προσεγγίσεων μάθησης. Οι διαφορές αυτές επηρεάζουν τη μάθηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης των ενηλίκων και για αυτό θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Καψάλης - Παπασταμάτης, 2000, σελ. 56-57).
4. Μάθηση μέσω εμπειρίας: Η στήριξη στην εμπειρία είναι επίσης ένα βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης των ενηλίκων. Τα άτομα καθώς ωριμάζουν εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους και αυτός ο πλούτος τους διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης (Καψάλης - Παπασταμάτης, 2000, σελ. 53- 54).

1.5. Προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης

Όλα αυτά μας οδηγούν στην διατύπωση των απαραίτητων προϋποθέσεων (Κόκκος Α. 1998 σ.27-37 , Κόκκος Α. 2003 σ.13-21) ώστε η μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων να είναι αποτελεσματική:

- Σε ότι αφορά τη συμμετοχή πρέπει να προέχει ο εθελοντικός χαρακτήρας, κάθε πίεση είναι μη αποδοτική .
- Σε ότι αφορά τους στόχους , είναι αναγκαίο να είναι εκφρασμένοι με σαφήνεια και να συνδέονται με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων .
- Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να συνδέεται με τις ανάγκες ,τις επιθυμίες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων , έτσι ώστε η συνδιαλλαγή με την ύλη να γίνεται με την ενεργοποίησή τους .
- Να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μαθαίνει ο καθένας που οδηγεί μέχρι την εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας .
- Να γίνεται διερεύνηση και διάγνωση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι με έμφαση στην αντιμετώπισή τους .
- Σε ότι αφορά το μαθησιακό κλίμα , να δίνεται έμφαση στην επικοινωνία , τον αμοιβαίο σεβασμό , τη συνεργασία .
- Το σπουδαιότερο είναι πως πρέπει να ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

2.1. Ενεργητική μάθηση και ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Ο εκπαιδευτής επιλέγει μεταξύ των δύο παρακάτω μεθόδων:

1. της ενεργητικής συμμετοχής και
2. της καθοδήγησης (Rogers, 1999, σελ.150).

Ο έμπειρος εκπαιδευτής διερευνά τις συνθήκες και προσαρμόζει το πρόγραμμά του διατηρώντας μια κύρια στρατηγική στα πλαίσια της διακριτικότητας και της τακτικής που του ταιριάζει (Κόκκος, 1999α, σ.70., Rogers, 1999, σ.262).

Πλησιέστερη στις ανθρωπιστικές θεωρίες η ενεργητική μέθοδος, *«ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συλλάβουν εκ νέου όσα μέχρι τώρα έχουν κατανοήσει και να εφαρμόσουν νέες προσεγγίσεις ως δημιουργικοί διδασκόμενοι μαζί με τον διδάσκοντα»* (Shor στο Κόκκος, 1999α, σελ.94).

Οι συμπεριφορές των εμπλεκομένων διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό κλίμα, ως αντανάκλαση της σοβαρότητας αντιμετώπισης των προθέσεων των καταρτιζόμενων (Rogers, 1999, σελ.239). Η σταθερότητά του επηρεάζεται από τη μεθοδολογία που υιοθετεί ο εκπαιδευτής και τη συνέπεια υλοποίησής της. Έτσι ενώ τροποποιήσεις που ευνοούν τον πειραματισμό κρίνονται επιθυμητές, μια απροσδόκητη αλλαγή μπορεί να επιφέρει συναισθηματική αβεβαιότητα ως προς τους ρόλους και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999, σελ.224-225). Το ύφος του εκπαιδευτή επίσης επιδρά στις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων, οι οποίες κυμαίνονται μεταξύ απάθειας (Rogers, 1999, σελ.224-225), παρακώλυσης, αβεβαιότητας και εξάρτησης, έως εγρήγορσης, υπευθυνότητας, αυτοπεποίθησης και πρωτοβουλίας (Κόκκος, 1999α, σελ.70-71).

Ο εκπαιδευτής που υιοθετεί την ενεργητική μεθοδολογία, επιδιώκει κλίμα ελεύθερης έκφρασης, αναζήτησης και φιλικότητας με στόχο τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα στάδια σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος (Κόκκος, 1999α, σελ.70-71). Η επίτευξη κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, αλληλοεκτίμησης και συνεργασίας (Κόκκος, 1999α, σελ.91) απαιτεί ικανότητες εντοπισμού των φραγμών, γνώσης της γλώσσας του σώματος και των ενδείξεων έντασης και ικανοποίησης. Επίσης, προϋποθέτει αποτελεσματικά κοινωνικά «εργαλεία» (Rogers, 1999, σελ.222) όπως ικανότητες συνδιαλλαγής,

ενδιαφέροντος, δεκτικότητας και συμβουλευτικής των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 1999α, σελ.91).

Έτσι, ο εκπαιδευτής οφείλει να ενδιαφέρεται έμπρακτα για τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευομένων, να μαθαίνει απ' αυτούς, να τους αποδέχεται, να καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, να σέβεται την προσωπικότητα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες, τους ρυθμούς και τις δυνατότητές τους. Απαιτείται επίσης ανταλλαγή ειλικρινών και σαφών μηνυμάτων και δημιουργική αντιμετώπιση των τριβών, με σκοπό «να πείθουμε τους εκπαιδευόμενους, και ταυτόχρονα να τους σεβόμαστε, να μην τους επιβάλλουμε συγκεκριμένες ιδέες» (Κόκκος, 1999α, σελ.72,91).

Η ενεργητική μάθηση μπορεί να περιγραφεί ως η διαδικασία της «μάθησης μέσω της πράξης». Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής είναι ενεργητικός εταίρος στη διαδικασία μάθησης και όχι παθητικός δέκτης της γνώσης. Τα άτομα ή οι ομάδες μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργητικά στη δική τους μάθηση.

Όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, απαιτούνται διαφορετικές προσεγγίσεις και μέθοδοι. Οι μέθοδοι που επιλέγονται πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στο άτομο που μαθαίνει να σκεφθεί, να πράξει και να στοχαστεί. Συμπεριλαμβάνοντας και τις τρεις αυτές διαστάσεις, η ενεργητική μάθηση επιδιώκει να λάβει υπόψη το πρόσωπο στην ολότητά του. Οι ενεργητικές μέθοδοι μάθησης περιλαμβάνουν:

- την ανταλλαγή ιδεών,
- τα παιχνίδια ρόλων,
- την αντιπαράθεση απόψεων,
- τη συζήτηση και
- το έργο βάσει σχεδίων (O'Shea, 2003, σελ. 16-17).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ενεργοποιούνται από το πρόγραμμα διδασκαλίας και τους διδάσκοντες ώστε να κατακτούν τους διδακτικούς στόχους συνδυάζοντας τη σκέψη με την πρακτική εφαρμογή και να μην αναγκάζονται να παραμείνουν στη θεωρητική προσέγγιση των γνώσεων που πρέπει να κατακτήσουν (Κόκκος – Λιοναράκης, 1998, σ. 27-28).

Τα στάδια του κύκλου της ενεργητικής μάθησης είναι (Ζώρα, 2008):

- 1ο Στάδιο: Ενεργώ/Βιώνω: αυτό είναι συνήθως το στάδιο δράσης. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν άσκηση δεξιοτήτων, συζητήσεις περιπτώσεων, ελεύθερο συνειρμό και παρουσιάσεις. Η πληροφορία βγαίνει μέσα από την εμπειρία.
- 2ο Στάδιο: Ανταλλάσσω εμπειρίες: Σ' αυτό το στάδιο οι σπουδαστές μοιράζονται και συγκρίνουν τις εμπειρίες τους. Κατάλληλες ερωτήσεις από τον εκπαιδευτή προωθούν τη συζήτηση, που διεξάγεται σε μικρές ομάδες, ώστε να επιτυγχάνεται η μέγιστη συμμετοχή.
- 3ο Στάδιο: Κατανοώ και ερμηνεύω: Σ' αυτό το στάδιο, οι συμμετέχοντες καλούνται να κατανοήσουν το υλικό, τις πληροφορίες, τα συναισθήματα και την εμπειρία του πρώτου και του δεύτερου σταδίου.
- 4ο Στάδιο: Γενικεύω: Σ' αυτό το στάδιο οι υποθέσεις, οι αρχές και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα προηγούμενα στάδια γενικεύονται.
- 5ο Στάδιο: Εφαρμόζω: Ο σχεδιασμός εφαρμογής της γνώσης που έχει αποκτηθεί σε διαφορετικές καταστάσεις, η εποπτεία και ο έλεγχος για το τι έχει εμπεδωθεί, σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις έχουν αλλάξει ή τροποποιηθεί και κατά πόσο έχουν αποκτηθεί νέες δεξιότητες, αποτελούν το περιεχόμενο αυτού του σταδίου.

2.2. Σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας /μαθήματος

Ένα μάθημα είναι μέρος μιας διδακτικής ενότητας στα πλαίσια ενός ευρύτερου συνόλου, του προγράμματος. Έτσι, στη περίπτωση που ο εκπαιδευτής υιοθετεί την αξιωματική θέση υπέρ των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, προκειμένου να διαμορφώσει τη στρατηγική του, πρέπει να ακολουθήσει ορισμένα βήματα (Γιαννακοπούλου Ε 2003 σελ .3-26. , Κόκκος Α. 1999 σελ 58-63).

Αρχικά θα ξεκινήσει με την αξιοποίηση των πληροφοριών που διαθέτει σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας, τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και τη συσχέτισή τους με το περιεχόμενο και τους γενικούς σκοπούς του προγράμματος.

Αφού λάβει υπόψη του το περιεχόμενο και τον διαθέσιμο χρόνο θα προβεί στη ταξινόμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ως μερών ενός προγράμματος σε επίπεδο διδακτικών ενότητων ή μαθημάτων. Για κάθε διδακτική ενότητα / μάθημα θα διατυπώσει αναλυτικά και με σαφήνεια τους στόχους. Αυτοί θα αναφέρονται σε τρία επίπεδα, των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων και θα πρέπει όχι μόνο να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων αλλά και να αντιστοιχούν στις δυνατότητές τους (Κόκκος Α. 2003 σελ 6). Η διατύπωση θα πρέπει να περιλαμβάνει

τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα , την συνθήκη εμφάνισής τους και το κριτήριο επίτευξης . Έχει μεγάλη σημασία η διατύπωση αυτή να γίνεται εκ των προτέρων ώστε να είναι δυνατή και αντικειμενική η αξιολόγηση που θα γίνει στο τέλος. Επιπλέον η εμφύτευση της λογικής των στόχων (Noye D- Piveteau J 1999 σ.15-25) είναι σημαντική γιατί η οικειοποίησή τους σηματοδοτεί τη μετάβαση της μαθησιακής διεργασίας στα χέρια των εκπαιδευομένων. Με άλλα λόγια οι στόχοι είναι τα κλειδιά της υποκίνησης .

Σπουδαίας σημασίας παράγοντας για την παρακίνηση των εκπαιδευομένων σε συμμετοχή, κρίνεται ότι είναι η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών . Εδώ η ασφαλέστερη και αποτελεσματικότερη οδός είναι ο εκπαιδευτής να δει το ζήτημα ολιστικά , ως μια συνολική διεργασία μάθησης. Το όλο προέχει του μέρους.

Πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αρχές της μάθησης (Χυτήτης Λ, 2001, Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, σελ. 123-129) :

- Οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να γίνονται γνωστοί. Ο εκπαιδευόμενος θα δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν γνωρίζει εξ'αρχής τους λόγους πραγματοποίησης του προγράμματος και τα οφέλη που θα αποκτήσει ο ίδιος.
- Η παρατήρηση διευκολύνει τη μάθηση. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα παρατηρώντας τους άλλους στο τι και πώς το κάνουν.
- Η αναγνώριση ατομικών διαφορών είναι σημαντική. Ο κάθε άνθρωπος έχει τον δικό του τρόπο μάθησης. Οι διαφορές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για να διευκολυνθεί η διαδικασία μάθησης.
- Η πρακτική εξάσκηση αυξάνει τη μάθηση. Πολύ δύσκολα ξεχνά κανείς κάτι όταν έχει εξασκηθεί σε αυτό.
- Η επανάληψη είναι μήτηρ πάσης μαθήσεως.
- Η μάθηση απαιτεί άμεση γνώση της προόδου και των αποτελεσμάτων. Δίνει αυτοπεποίθηση και αυξάνει το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου.
- Η ηλικία των εκπαιδευόμενων επηρεάζει την διαδικασία και το αποτέλεσμα της μάθησης. Είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.

Ο εκπαιδευτής δεν είναι σωστό να βλέπει το δέντρο αλλά η οπτική του να περιλαμβάνει ολόκληρο το δάσος. Πρόκειται για τον μακροσκοπικό σχεδιασμό (Κόκκος Α. 1999 σελ 63) των εκπαιδευτικών τεχνικών , ώστε να είναι δυνατός ο

σχεδιασμός της σταδιακής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διεργασία με τις απαραίτητες αναπροσαρμογές .

Συνεπώς η διαίρεση σε διδακτικές ενότητες /μαθήματα και υποστόχους (Courau S. 2000 σ.87) είναι συνδεδεμένη με την επιλογή των δραστηριοτήτων , την επιλογή των μεθόδων και τεχνικών και αντιστοιχεί στην βασική τεχνογνωσία του εκπαιδευτή για τη χάραξη της στρατηγικής του .

2.3. Κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών

Ο εκπαιδευτής πρέπει να επιλέξει και να αξιοποιήσει τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Σε καμία περίπτωση αυτό δεν μπορεί να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν πανάκεια. Η επιλογή τους γίνεται με βάση του πως αντιλαμβάνεται κανείς την έννοια των παιδαγωγικών στόχων (Rogers A.1999 σελ.22-23), καθώς οι τεχνικές είναι τα μέσα με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή με τη γνώση. Άρα οι τεχνικές έπονται των στόχων, δεν είναι αυτοσκοπός .

Ο εκπαιδευτής πρέπει να δομεί μια διεργασία τέτοια που από μόνη της να αποτελεί καθαυτό εκπαίδευση , να ανακαλύπτει συνεχώς νέους τρόπους προσέγγισης των εκπαιδευομένων . Ο σχεδιασμός του στρατηγικά πρέπει να έχει την προοπτική πάνω από όλα να τους καταστήσει ικανούς να συνεχίζουν να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν .

Τα κριτήρια (Κόκκος A.2003 σ.18, Noye D. – Piveteau J. 1999 σ.51-53 , Rogers A.1999 σ. 255 , Κόκκος A.1999 σελ 55-57) με βάση τα οποία γίνεται η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζονται με :

- τους στόχους και το περιεχόμενο του προγράμματος,
- τον διαθέσιμο χρόνο για κάλυψη του αντικειμένου,
- την υφή του αντικειμένου (π.χ αν αφορά διαμόρφωση στάσεων ή εμπέδωση γνώσεων),
- τις μαθησιακές ικανότητες, εμπειρίες και προτιμήσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευομένων,
- την ικανότητα και εμπειρία του ίδιου του εκπαιδευτή και την εξοικείωσή του με τη χρήση τους,
- τους διαθέσιμους πόρους του προγράμματος,

- τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και το κλίμα μάθησης, καθώς η κάθε ομάδα εκπαιδευομένων έχει δικά της χαρακτηριστικά, διανύει μια μοναδική πορεία και μπορεί να βρίσκεται σε φάση σύνθεσης ή επιφυλακτικότητας .

Παρά τις επί μέρους διαφορές και τις κατηγοριοποιήσεις , υπάρχει ως κοινός παρονομαστής η θέση ότι οι κυριότερες τεχνικές μέσω των οποίων προωθείται η ενεργητική συμμετοχή είναι :

1. Μελέτη Περίπτωσης
2. Υπόδυση ρόλων
3. Ερώτηση-Απάντηση-Συζήτηση
4. Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming)
5. Ομάδες εργασίας
6. Πρακτική άσκηση
7. Ασκήσεις
8. Επίδειξη
9. Προσομοίωση
10. Λύση προβλήματος
11. Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση
12. Συνέντευξη από ειδικό

2.4. Θέματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική υλοποίηση των εκπαιδευτικών τεχνικών

Περιληπτικά οι εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες εμφανίζονται στην έρευνα είναι οι εξής:

1. Εισήγηση/Διάλεξη/Παρουσίαση. (Αναλύεται παρακάτω).
2. Ερωτήσεις και απαντήσεις/Μαιευτική. Οι ερωτήσεις προσφέρουν ερεθίσματα για σκέψη και προάγουν τη συζήτηση (Διγγελίδης, 2009).
3. Συζήτηση. Το δυσκολότερο, ίσως, σε μία συζήτηση είναι η επικέντρωση στο προς συζήτηση θέμα και αυτό είναι το σημείο κλειδί που θα πρέπει ο εκπαιδευτής να προσέξει (Διγγελίδης, 2009).

4. Καταιγισμός ιδεών. Η τεχνική αυτή συνίσταται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της υποκίνησης των εκπαιδευόμενων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών.
5. Εργασία σε μικρές ομάδες.
6. Ασκήσεις.
7. Πρακτική άσκηση. Πρόκειται για ατομική ή συλλογική εργασία και συνίσταται είτε στην επεξεργασία ενός ζητήματος είτε στην επίλυση ενός προβλήματος, είτε στη διεξαγωγή κάποιου πειράματος, είτε στην κατασκευή αντικειμένων κ.ά. υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτή (Δημούλας κ.ά, 2005).
8. Συναλλακτική Ανάλυση. Πρόκειται για την μέθοδο ανάλυσης των διαπροσωπικών 'συναλλαγών' η οποία στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων στο κομμάτι της επικοινωνίας ώστε να βελτιώνεται το εργασιακό κλίμα (Χυτήρης Λ. 2001, Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων σελ.146).
9. Επίδειξη. Χρησιμοποιείται για την επίδειξη μιας πρακτικής δεξιότητας: εισάγει τη δεξιότητα, το στόχο και τη σημαντικότητά της. Στη συνέχεια οι μαθητές εξασκούνται στη δεξιότητα και υποστηρίζονται προσωπικά στη διεκπεραίωσή της (διαδίκτυο και διδασκαλία).
10. Μελέτη περίπτωσης. Ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα που αντανakλά μια ευρύτερη κατάσταση παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος και να διερευνηθούν οι εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται.
11. «Χιονοστιβάδα». Με πόσους τρόπους μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια εφημερίδα; Το παραπάνω κλασικό ερώτημα απηχεί τη φιλοσοφία αυτής της τεχνικής που προάγει τη δημιουργικότητα και την παραγωγή ιδεών πάνω στην αντιμετώπιση προβλημάτων γενικότερα.
12. Παιχνίδι ρόλων / Υπόδυση ρόλων. Ο εκπαιδευτής μπορεί να θέσει ένα πρόβλημα και να ζητήσει από τις ομάδες των συμμετεχόντων να συζητήσουν πως θα το αντιμετώπιζαν προσομοιώνοντας την κατάσταση ή τους διάλογους.
13. Προσομοίωση. Αποτελεί μια μεγάλη άσκηση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Διγγελίδης, 2009).

14. Συνέντευξη από ειδικό. Πηγή μάθησης μπορεί εξίσου να είναι κάποιος ειδικός ή ένα έμπειρο πρόσωπο που προσκαλείται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, με στόχο να μεταφέρει την εμπειρία του στους εκπαιδευόμενους.
15. Εκπαιδευτική επίσκεψη. Είναι η άντληση εμπειρίας από έναν εργασιακό ή άλλο χώρο που επισκέπτονται οι εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 2005).
16. Συνθετική Εργασία (Project). Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν μια συνθετική εργασία για ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο θα πρέπει να αναλύσουν σε βάθος (Διαδίκτυο και Διδασκαλία).

Αναλυτικότερα, στο σημείο αυτό εξετάζουμε έξι (6) εκπαιδευτικές τεχνικές και (υπο)τεχνικές:

2.4.1. Η Εισήγηση

Είναι η εύκολη και προσφιλή λύση που απαιτεί και τη μικρότερη προετοιμασία για αυτό στην υιοθέτησή της καταφεύγουν πολλοί εκπαιδευτές . Εξ άλλου τους θυμίζει κυρίως τους τρόπους με τους οποίους έχουν λάβει στο παρελθόν και οι ίδιοι τη γνώση. Εκφράζει τη βερμπαλιστική τάση για εκτεταμένη κάλυψη των θεμάτων και ακόμη πηγάζει (Κόκκος Α. 2003 σελ.8) από την άγνοια χρήσης των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και την ελληνική εκπαιδευτική παράδοση .

Με την κάθετη όμως μεταβίβαση της γνώσης δεν εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε παθητικότητα αφού η μαθησιακή διαδικασία δεν οργανώνεται στη βάση των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων τους . Κατά κύριο όμως λόγο παραβιάζονται οι αρχές της σύνδεσης της μάθησης με τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους και της ενεργής εμπλοκής τους με το μαθησιακό αντικείμενο . Εξ άλλου αυτό οδηγεί σε προβληματικές καταστάσεις αφού είναι φύσει αδύνατο οι ενήλικοι να παραμένουν συνεχώς σε παθητική κατάσταση, χωρίς να παρεμβαίνουν για να θέσουν τα ζητήματα που τους απασχολούν .

Παρόλα αυτά δεν σημαίνει ότι πρέπει να αποκλειστεί παντελώς η εισήγηση. Υπάρχουν περιπτώσεις (Rogers A. 1999 σ.72 , 247, 120 – Noye - Pivereau 1999 σ.41) που ενδείκνυται η χρήση της κυρίως όταν υπάρχουν αυστηροί στόχοι και ύλη , στην παρουσίαση νέας μεθόδου ,στις ανακεφαλαιώσεις , την παρουσίαση εννοιών και οδηγιών .

Είναι προφανής η τοποθέτησή μας υπέρ των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Σύμφωνα με τον (Rogers A. 1998 σελ.148-150), η γνώση δεν μπορεί να μεταφερθεί από τον γνώστη στον αμαθή (L.E.I.F, 1990), μάθηση είναι να επιλύουμε δικά μας

προβλήματα (Charles Handy), μάθηση είναι πράξη αυτοαναζήτησης και αυτοανακάλυψης (Anisur Rahman) και η οποία ολοκληρώνεται με την κριτική ανάλυση της εμπειρίας (P. Freire). Σε κάθε περίπτωση το μοντέλο μεταφοράς γνώσης οδηγεί στην εξάρτηση από τον εκπαιδευτή και στη φαλκίδευση της κριτικής σκέψης .

Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να στρέψει το ενδιαφέρον του στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων με τις δικές τους προσπάθειες . Να επικεντρωθεί στο πώς οι σχεδιασμένες του ενέργειες θα τους δραστηριοποιήσουν . Εδώ θεμελιώνεται η ανάγκη για προτίμηση τεχνικών που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή τους .

Αυτό υποστηρίζεται και από την εμπειρία και την έρευνα (Rogers A. 1998 σελ. 245-248) που δείχνουν ότι όσο πιο ενεργητικοί είναι οι εκπαιδευόμενοι τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μαθησιακή διεργασία . Σε μια κλίμακα 1-6, οι διεργασίες που θεωρούνται πιο ισχυρές για την επίτευξη της μάθησης είναι όταν οι δραστηριότητες των εκπαιδευομένων (πειράματα, ομαδική εργασία, παρουσιάσεις) συνδυάζονται με τη συνδιαλλαγή τους με τον εκπαιδευτή (π.χ ερωτήσεις) ή με την επικέντρωσή τους στο αντικείμενο μάθησης (εγχειρίδιο, έρευνα, προγραμματισμένη μάθηση) .

2.4.2. Η εισήγηση – μονόλογος

Οι προδιαγραφές (Κόκκος Α. 1999 σ. 28-30) στις οποίες πρέπει να στηρίζεται μια εισήγηση μονόλογος είναι :

α) η συντομία και ο περιορισμός στα απολύτως αναγκαία στοιχεία β) η προσοχή του εκπαιδευτή για διατήρηση αμείωτου του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων με τη συνεχή παρακολούθηση των αντιδράσεών τους γ) η συγκροτημένη δομή της με την εκτύλιξή της σε τρία μέρη εισαγωγή – κύριο μέρος - επίλογο. Αυτός ο διαχωρισμός να σημειωθεί ότι αφορά όχι μόνο την εισήγηση , αλλά ισχύει και για κάθε διδακτική ώρα και ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική τεχνική που ακολουθείται. Ειδικότερα :

Για την εισαγωγή πρέπει να υπάρχουν εμφανείς στόχοι, δήλωση για τη διάρκειά της, χρήση εισαγωγικών παρατηρήσεων/ διευκρινίσεων, ανάλυση βασικών εννοιών, τόνωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, απονομή σε αυτούς ρόλου ενεργητικού ακροατή. Όλα αυτά ισχύουν και για την έναρξη κάθε διδακτικής ώρας ανεξάρτητα εκπαιδευτικής τεχνικής .

Το κύριο μέρος πρέπει να δομείται σε τρεις διαδοχικές ενότητες, σε σχέση με τους στόχους της εισήγησης . Σε κάθε ενότητα υπάρχουν επιχειρήματα, στοιχεία που

αποσαφηνίζουν όσα αναπτύσσονται και τονώνουν το ενδιαφέρον και σύντομος επίλογος / προαναγγελία της επόμενης ενότητας. Όσα αναπτύσσονται πρέπει να είναι συμβατά με το επίπεδο, τις ανάγκες και εμπειρίες και το ρυθμό των εκπαιδευομένων. Πρέπει να τονίζεται η πρακτική σημασία του αντικειμένου, να αναλύονται οι βασικές έννοιες. Μεγάλη σημασία έχει η παρουσία υποστηρικτικών μέσων, η καλή χρήση του λόγου και της γλώσσας του σώματος. Αυτονόητη πρέπει να θεωρείται η ανάπτυξη μόνο των αναγκαίων στοιχείων της ύλης .

Στον επίλογο να γίνεται υπενθύμιση των στόχων και των βασικών σημείων, συνθετική ανακεφαλαίωση, αναφορά στις πρακτικές εφαρμογές και διασύνδεση με όσα θα ακολουθήσουν στη συνέχεια .

2.4.3. Η εμπλουτισμένη εισήγηση

Η βασική θέση είναι ότι μέλημα του εκπαιδευτή πρέπει να είναι η αποφυγή της πεπατημένης του μονολόγου, που ασκεί πίεση στους εκπαιδευόμενους αφού βλέπει τη μετάδοση της γνώσης με ποσοτικά παρά ποιοτικά κριτήρια .

Αν και σύμφωνα με τη γενική θέση του Rogers η εισήγηση είναι δυνατό να αντικατασταθεί πλήρως από συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όταν ο εκπαιδευτής είναι συνειδητοποιημένος, έμπειρος και εξοικειωμένος, υπάρχουν και άλλοι τρόποι πέρα από την τήρηση ορισμένων προδιαγραφών στις οποίες αναφερθήκαμε πιο πάνω, με τους οποίους μπορεί να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά της. Είναι η επιλογή του περιορισμού της κάθετης παράθεσης θεωρητικών στοιχείων με την υιοθέτηση της λογικής του εμπλουτισμού της εισήγησης με την εμβόλιμη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Όπως για παράδειγμα τη χρήση των ερωτήσεων –απαντήσεων, της συζήτησης, των σχολίων, των ασκήσεων, την επεξεργασία μιας μικρής μελέτης περίπτωσης. Πολύ περισσότερο της εργασίας σε υποομάδες (Noye D – Piveteau J 1999 σ. 41) η οποία επιτρέπει την ευκολότερη αποτύπωση των εννοιών.

2.4.4. Ερωτήσεις – απαντήσεις, συζήτηση

Πρόκειται για δυο συγγενείς και ευέλικτες εκπαιδευτικές τεχνικές στις οποίες η πρόσβαση στη γνώση βασίζεται στη διαλογική σχέση των συμμετεχόντων. Η διαφορά βρίσκεται στο γεγονός ότι η τεχνική των ερωτήσεων – απαντήσεων είναι μια αυθόρμητη διαδικασία που βασίζεται στη μαιευτική μέθοδο, ενώ η τεχνική της συζήτησης προϋποθέτει προηγούμενο σχεδιασμό και έχει το πλεονέκτημα ότι οδηγεί

σε επεξεργασία ενός θέματος σε βάθος μέσω της επαγωγικής σειράς των ερωτήσεων. Ιδιαίτερη αξία έχει η χρήση της συζήτησης στην έναρξη επεξεργασίας ενός ζητήματος. Σε κάθε περίπτωση οι δυο αυτές τεχνικές εμπλουτίζουν την εισήγηση, προσφέρουν πλουραλισμό στη προσέγγιση ενός ζητήματος και δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε προβληματισμό με βάση τις γνώσεις και εμπειρίες τους, σε κριτική θεώρηση της κατάστασης και με τον τρόπο αυτό στην ενεργητική τους εμπλοκή.

Επιπρόσθετα στα πλεονεκτήματα καταγράφουμε την προώθηση της αυτενέργειας, της συμμετοχής και καλής επικοινωνίας, τη δυνατότητα του εκπαιδευτή να έχει την εικόνα για το βαθμό στον οποίο τον κατανοούν οι εκπαιδευόμενοι. Από μέρους τους οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν τις γνώσεις και εμπειρίες τους σε υψηλό βαθμό και οδηγούνται στην αίσθηση της αξιοσύνης καθώς η νέα γνώση αναδύεται από την ανταλλαγή μηνυμάτων, απόψεων και εμπειριών .

Αρνητικά σημεία μπορούν να εντοπιστούν στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική διεργασία μπορεί να οδηγηθεί εκτός θέματος, δεν είναι βέβαιο ότι θα επιτευχθεί η συμμετοχή όλων, και κυρίως ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν οδηγούνται σε πραξιακή διαδικασία. Ειδικότερα για τη συζήτηση απαιτείται αρκετός χρόνος. Πρέπει να τονιστεί και η επιφύλαξη (Noye D.- Piveteau J. σελ. 92-94) σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ερωτήσεων. Για το λόγο αυτό προτείνονται μη ερωτηματικές τεχνικές όπως η αμηχανία και η αναδιατύπωση των λεγομένων.

Προκειμένου να έχουμε τα καλύτερα αποτελέσματα από τη χρησιμοποίηση αυτών των δυο τεχνικών, πρέπει να ληφθούν σοβαρά ορισμένες προϋποθέσεις καλής εκτέλεσης (Κόκκος Α. 1998 σελ.211 , Κόκκος Α. 2003 σελ 41-51) :

Οι ερωτήσεις να είναι σαφείς και απλές. Να συνοδεύονται από βοηθητικά μέσα. Να αποφεύγονται όσες ερωτήσεις οδηγούν στη διατύπωση μονολεκτικών απαντήσεων. Οι ερωτήσεις απευθύνονται σε όλους, χωρίς υποχρέωση απάντησης, η δυνατή συμμετοχή όλων θα προκύψει από το αν οι ερωτήσεις θα έχουν νόημα για τους συμμετέχοντες. Να μη απευθύνονται ερωτήσεις που ενοχλούν, μειώνουν, κατευθύνουν, ενοχοποιούν ή παγιδεύουν. Είναι απαραίτητο οι ερωτήσεις να αντιστοιχούν στο επίπεδο και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δίνεται χρόνος για τη λήψη της απάντησης. Να προτιμώνται ερωτήσεις που οδηγούν σε διερεύνηση γνώσεων και εμπειριών, επεξεργασία ενός ζητήματος ή μιας λύσης, εμπέδωση ή διευκρίνιση ενός θέματος .

2.5.5. Ομαδική εργασία

Είναι μια εκπαιδευτική τεχνική υψηλής ποιότητας (Jaques D.2001 σελ.18), γιατί βασικό της σημείο δεν είναι τόσο το περιεχόμενο όσο η δόμηση των δραστηριοτήτων και η διεργασία που οδηγούν σε δυναμική ένταση. Οι εκπαιδευόμενοι καταναμεημένοι σε ομάδες εργασίας επεξεργάζονται με πληρότητα ένα θέμα, εκπονούν ασκήσεις, επιλύουν ένα πρόβλημα, αντλούν συμπεράσματα. Σαν τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί ευρέως σε κάθε περίπτωση, και ενδείκνυται απόλυτα στη περίπτωση που έχει επέλθει στην ομάδα κόπωση (Courau S. 2000 σ. 66). Αντιπροσωπεύει τις τρεις παιδαγωγικές φάσεις (Noye D.-Piveteau J. σ. 99) πριν τη πληροφόρηση, κατά τη διάρκεια της πληροφόρησης, μετά τη πληροφόρηση.

Εξασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή , βελτιώνει την ουσιώδη επικοινωνία, δίνει πεδίο έκφρασης σε όλους, ελευθερώνοντας τους εκπαιδευόμενους από το αίσθημα της αποτυχίας (Κόκκος Α. 1998 σ. 220 , Noye D.-Piveteau J. σ. 96-97). Αν εφαρμοστεί σωστά προάγει την αλληλοβοήθεια παρά τον ανταγωνισμό , την αυτοεπίγνωση , την αναγνώριση και το σεβασμό των διαφωνιών και το σπουδαιότερο μια κουλτούρα συνεργασίας. Η δυσκολία εφαρμογής και επιτυχίας της είναι ότι προϋποθέτει μη συγκεντρωτικό και υπομονετικό εκπαιδευτή .

Για να λειτουργήσει σωστά η εργασία σε ομάδες απαιτείται η τήρηση ορισμένων προδιαγραφών (Κόκκος Α. 1999 σ. 47-51 , Κόκκος Α. 2003 σ. 67-74) .

Σε ότι αφορά τη σύνθεση ενδείκνυται οι εκπαιδευόμενοι να χωρίζονται σε τρεις υποομάδες με ιδανικό αριθμό μελών τα 5 άτομα. Αυτό βοηθά στην ανάπτυξη της ομάδας γιατί αναπτύσσεται οικειότητα και εμπιστοσύνη ενώ απουσιάζει η δομή και η διαφοροποίηση ρόλων (Jaques D. 2001σελ. 34). Την ανάπτυξη της ομάδας πρέπει να τη δούμε σε τρία αλληλένδετα επίπεδα (Τοδούλου-Πολέμη Μ. 2000 σελ.85) το ατομικό, της μικρής ομάδας και της ολομέλειας. Αυτή η δόμηση προάγει την ενεργητική συμμετοχή, την ατομική θέση, φιλτράρει τις ατομικές θέσεις προς την ολομέλεια, στην ολομέλεια προκύπτει σύνθεση /συναλλαγή των μικρών ομάδων.

Έτσι λειτουργεί το σχήμα διεργασία – θέση – αντίθεση. Η σύνθεση των υποομάδων μπορεί να προκύπτει τυχαία και να είναι μεικτή σε ότι αφορά τις γνώσεις, τις εμπειρίες, το φύλο . Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις (Noye D.- Piveteau J. σ. 99, Courau S. σ. 67) ενδείκνυται η δημιουργία υποομάδων με κριτήριο το επίπεδο, το θέμα, την ειδικότητα ή τη λειτουργία. Ακόμη μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς σε σχέση πάντα με το στόχο (Τοδούλου-Πολέμη Μ.2000 σελ 25). Όταν η εργασία έχει μεγάλη διάρκεια είναι σκόπιμο να αλλάζει η σύνθεση των ομάδων.

Η εκκίνηση της εργασίας σε ομάδες γίνεται με σύντομη και σαφή παρουσίαση των στόχων, δίνονται επαρκείς οδηγίες το δυνατόν και γραπτές , καθορίζεται το χρονικό όριο εργασίας, ορίζονται οι εκπρόσωποι των ομάδων για να παρουσιάσουν το προϊόν της εργασίας προφορικά και γραπτά και γενικά ανακοινώνονται οι κανόνες εργασίας.

Οι στόχοι είναι τα «προβλεπόμενα αποτελέσματα» και εξυπηρετούν την εστίαση της προσοχής προς την υλοποίηση του έργου μέσω των δομημένων δραστηριοτήτων. Συνεπώς ο εκπαιδευτής (Jaques D. 2001 σελ. 128, 234) πρέπει να έχει ξεκάθαρους στόχους, να σκεφτεί πως θα τους πετύχει και να έχει προετοιμασμένες τις δομημένες δραστηριότητες που θα θέσει στους εκπαιδευόμενους.

Μεγάλη σημασία έχει να γίνει γνωστό πως θα συμβάλλουν οι υποομάδες στην ολομέλεια, πως θα γίνει η τελική σύνθεση .

Η παρακολούθηση και ο συντονισμός της προόδου της ομαδικής εργασίας γίνεται από τον εκπαιδευτή ο οποίος περιορίζεται σε ρόλο εμπνευστή, μεριμνά για τη καλή λειτουργία, διευκρινίζει, παρακολουθεί διακριτικά την πρόοδο, χειρίζεται τον παράγοντα χρόνο χωρίς να πιέζει, ενθαρρύνει την προσωπική ευθύνη των μελών. Στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας ο εκπαιδευτής διευκολύνει και υποστηρίζει όπου χρειάζεται. Πρέπει να εστιάζει όχι τόσο στο μοντέλο μετάδοσης , όσο στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τα πράγματα. Έτσι η μάθηση στο πλαίσιο της ομάδας οδηγεί σε μεταγνωστική μάθηση (Jaques D.2001 σελ.82-102) γιατί η σημασία μετατοπίζεται από το σημαίνον στο σημαινόμενο .

Το πιο ουσιώδες όμως στάδιο είναι η παρουσίαση των επί μέρους εργασιών των υποομάδων , η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας που προηγήθηκε. Οι εκπρόσωποι των ομάδων περιστοιχισμένοι από τα άλλα μέλη της ομάδας – για να αισθάνονται ασφάλεια – παρουσιάζουν τα αποτελέσματα. Οι παρουσιάσεις ξεκινούν από τους εκπροσώπους που είναι έτοιμοι, ενώ τα άλλα μέλη θα πρέπει να δύνανται να προβούν σε σχόλια. Στην ολομέλεια παύει η ενδοεπικοινωνία των ομάδων. Κυριαρχεί ο συλλογικός προβληματισμός της ομάδας (Τοδούλου-Πολέμη Μ. 2000 σελ.94) που οφείλει να συνδέεται με το αρχικό ερέθισμα – στόχο .

Σημασία έχει όχι το άθροισμα αλλά η αλληλουχία των επί μέρους καταθέσεων. Γίνεται σύγκριση, αλληλοσχολιασμός, εμπλουτισμός γνώσεων. Στο τέλος ως επιστέγασμα ακολουθεί η σύνθεση και εξάγονται τα συμπεράσματα με την αξιοποίηση όλων των στοιχείων που προέκυψαν .

2.4.6. Πρακτική άσκηση

Είναι μια εργασία σε επίπεδο ατόμου ή ομάδας που γίνεται με την επίβλεψη του εκπαιδευτή και ως τεχνική έχει το πλεονέκτημα ότι δεν απαιτεί πολύ χρόνο (Κόκκος Α. 2003 σ.55-59, Κόκκος Α. 1998 σ. 195-199). Προάγει σε υψηλό βαθμό την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων γιατί αυτοί βρίσκονται σε μια συνεχή πραξιακή κατάσταση. Αναλύουν την εμπειρία από την οποία αντλούν γενικές αρχές. Μπορεί να έχει διάφορες μορφές όπως πχ η επίδειξη .

Γενικά ως έννοια έχει ένα ευρύ περιεχόμενο γιατί μπορεί στα πλαίσιά της να συμπεριληφθούν ποικίλες δραστηριότητες που εκτελούνται κατά την εφαρμογή άλλων τεχνικών όπως το παίξιμο ρόλων, μελέτη περίπτωσης, αλλά δεν μπορούν να εκληφθούν ως εννοιολογικά στοιχεία αυτών των τεχνικών. Έτσι στη έννοια υπάγονται η συμπλήρωση πινάκων, τα τεστ, η μελέτη κειμένων, ο εντοπισμός μιας λύσης .

Στα πλεονεκτήματα συμπεριλαμβάνεται η σύνδεση της θεωρίας με τη πράξη, η προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής, καθόσον οι συμμετέχοντες καθίστανται πλήρως υπεύθυνοι των όσων πράττουν και προοπτικά τονώνεται το αίσθημα της επιτυχίας και της προσωπικής τους αξίας. Στα μειονεκτήματα καταγράφεται η ανάγκη προσεκτικής προετοιμασίας από μέρος του εκπαιδευτή και η οφειλόμενη διαρκής παρακολούθηση της πορείας των εκπαιδευομένων .

Οι προδιαγραφές στις οποίες υπόκειται η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης τεχνικής εντοπίζονται στις ακριβείς οδηγίες που πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και να είναι κατά προτίμηση γραπτές . Ένα άλλο σημείο είναι η ανάγκη για εξατομίκευση των εργασιών με σεβασμό στον προσωπικό ρυθμό των συμμετεχόντων.

2.4.7. Η μέθοδος της ‘εμφύχωσης’

Η εμφύχωση αποτελεί σήμερα ένα βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί μία ευέλικτη μη κατευθυντήρια μέθοδο, αφού στο πλαίσιο της εμφύχωσης υπάρχει πάντα η δυνατότητα αναπροσαρμογής του αρχικού σχεδιασμού με γνώμονα τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας (Εγγλέζου - Σφυρόερα, 2008). Ο Κόκκος (2003, σελ. 212) ορίζει την εμφύχωση ως εξής: «Εμφύχωση είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και των δεξιοτήτων μέσα από σχέσεις που βασίζονται στη συνεργασία, την πρωτοβουλία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη». Στον ίδιο όρο συμπεριλαμβάνει και «την κινητοποίηση μιας ομάδας προς την κατεύθυνση ενός στόχου, η προσέγγιση του οποίου σηματοδοτεί την

ενεργητική παρουσία της ομάδας στην κοινωνία». Οι σημαντικότερες κοινωνικές λειτουργίες της εμπύχωσης είναι (Πολύζου - Σφυρόερα, 2008):

- Η εκπαιδευτική
- Η διορθωτική που στοχεύει στην κάλυψη των κενών που υπάρχουν στους επίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς.
- Η λειτουργία που σχετίζεται με τον ελεύθερο χρόνο και τους τρόπους αξιοποίησης του.
- Η λειτουργία που σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η εμπύχωση δεν χαρακτηρίζεται από τη φύση των δραστηριοτήτων που τη συνιστούν. Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της συνδέεται περισσότερο με το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μέσα στις δραστηριότητες αυτές αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις και επωφελούνται διττώς:
 1. από τις ίδιες τις δραστηριότητες και
 2. από την προσωπική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των κοινωνικών τους δικτύων.

Η εμπύχωση επιτυγχάνει με αυτόν τον τρόπο την ανάπτυξη συνεργατικών μορφών δράσης και κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ παράλληλα προάγει την αυτονομία τους. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα μέσα από διαδικασίες που έχουν διαμορφωτικό χαρακτήρα, διευκολύνονται στην κατανόηση, τη βελτίωση και την αλλαγή των πρακτικών που ακολουθούν, με αφετηρία τη διαχείριση των σχέσεων που καλλιεργούνται κατά τη συνύπαρξη και συνεργασία των μελών της ομάδας (Πεντρή κ. συν., 2008).

Η παρώθηση ενός μαθητευόμενου για μάθηση πραγματώνεται με το να καλλιεργηθούν εσωτερικά κίνητρα σε αυτόν, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τις κατάλληλες ενέργειες και συμπεριφορές του εκπαιδευτή (Τριλιανός, 1993, σελ. 11.). Η παρώθηση μπορεί να προκαλέσει, αλλά και να ακολουθήσει τη μάθηση.

Διότι η μάθηση, όταν εμφανίζεται ως επιθυμία για γνώση, αποτελεί παρώθηση από μόνη της και παρέχει εσωτερική πληρότητα η οποία αποτελεί ισχυρό παρωθητικό παράγοντα (Τριλιανός, 1993, σελ. 121). Η εσωτερική παρώθηση προτρέπει τους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι συνεχώς έτοιμοι να συνδέσουν τη νέα γνώση με αυτήν που έχουν ήδη κατακτήσει (Αμπράζη, 2006).

Η εμπύχωση όμως δεν είναι έμφυτο ταλέντο του εκπαιδευτή (Courau, 2000, σελ. 101). Το πρόβλημα εντοπίζεται ακριβώς στην άγνοια που έχουν σήμερα πολλοί

εκπαιδευτικοί για τους τρόπους που έχουν στη διάθεση τους για να παρακινήσουν τους μαθητευόμενούς τους. Το αποτέλεσμα είναι κάποιοι από αυτούς τους εκπαιδευτές, όταν έρχονται αντιμέτωποι με εκπαιδευόμενους που κρίνουν τον τρόπο διδασκαλία τους ως ανιαρό, να μην αποδέχονται τις ευθύνες τους για την ποιότητα του μαθήματος, αλλά να μετακυλύουν τις ευθύνες στα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας (Τριλιανός, 1993, σελ. 11).

Ο ρόλος του εμπυχωτή δεν είναι η χαλαρότητα της ομάδας με γέλια και αστεϊσμούς, αλλά ο συντονισμός της, η οριοθέτηση και ιεράρχηση των ρόλων και των λειτουργιών που τη διέπουν και η χρήση τεχνικών εμπύχωσης και διαχείρισης των σχέσεων (Courau, 2000, σελ. 101). Συνίσταται σε ένα σύνολο επίκτητων δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής και οι οποίες πηγάζουν από την αναγνώριση, την αντιμετώπιση και την αξιοποίηση αντιδράσεων και συμπεριφορών που συχνά προκύπτουν σε μια ομάδα ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Η αντίσταση στις αλλαγές, η μίμηση των αντιδράσεων του επιμορφωτή, η ανάπτυξη αλληλεγγύης στην ομάδα και η υιοθέτηση συγκεκριμένων ρόλων από τα μέλη της (π.χ. αντιρρησίας, λεπτολόγος, αδιάφορος) είναι συνήθειες. Ο επιμορφωτής που θα καταλάβει τις ανάγκες τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι κρύβουν πίσω από τέτοιου είδους αντιδράσεις, που θα κατανοήσει ότι σε κάθε περίπτωση ο ίδιος καθοδηγεί κυρίως ως προς τη μορφή το πρόγραμμα κι όχι ως προς την ουσία, μπορεί να πετύχει με τρόπο πιο αποτελεσματικό το συντονισμό και την εμπύχωση της ομάδας του (Δημητριάδη, 2003, σελ. 647). Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να διδαχθούν, εκτός των άλλων, και τρόπους χειρισμού των σχέσεων (Courau, 2000, σελ. 123).

Ο Εκπαιδευτής οφείλει να γνωρίζει τις αρχές συντονισμού της ομάδας (Courau S 2000 σ.101-107) που συνοψίζονται στα εξής σημεία :

- Η πειθαρχία δεν πρέπει να γίνει εμμονή , συνεπώς η επίπληξη έχει νόημα μόνο όταν εμποδίζεται η ομάδα .
- Η ομάδα ενηλίκων έχει αλληλεγγύη , άρα η άσκηση εξουσίας από μέρους του Εκπαιδευτή θα προκαλέσει αντίδραση .
- Ο Εκπαιδευτής διαμορφώνει το κλίμα και οι εκπαιδευόμενοι τον μιμούνται.
- Όταν προκύπτει πρόβλημα , η ομάδα αυτορυθμίζεται .
- Κατά τη διεργασία αμφισβήτησης ή αναδόμησης της γνώσης η αντίσταση από μέρους των εκπαιδευομένων είναι φυσιολογική .

- Ο χρόνος είναι με το μέρος του εκπαιδευτή , γιατί σχεδόν πάντοτε εμφανίζεται ο σωτήρας .
- Ο Εκπαιδευτής είναι σωστό να καθοδηγεί όσο αφορά τη μορφή , παρά την ουσία, συνεπώς η έμφαση πρέπει να δοθεί στη δράση .

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα διαμορφώνονται οι ιδανικότερες συνθήκες για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των εκπαιδευομένων σύμφωνα με την θεωρία του Maslow καθώς αυτοί βοηθούνται να καταλαβαίνουν , να αισθάνονται διασφαλισμένοι , να δρουν , να έχουν την αίσθηση του ανήκειν , να εκπληρώνουν την ανάγκη τους για αναγνώριση , να αποκτούν αξία .

Ακριβώς αυτόν τον σκοπό (Courau S. 2000 σ.108-116) , εξυπηρετούν οι παιδαγωγικές τεχνικές , τη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους .

2.4.8. Οι τεχνικές χειρισμού των σχέσεων

Τις τεχνικές χειρισμού των σχέσεων τις διακρίνουμε σε μη λεκτικές, σε ενεργητικής ακρόασης και τεχνικές επιχειρηματολογίας (Courau S.2000 σ. 123-141).

2.4.8.1. Οι μη λεκτικές τεχνικές

Οι μη λεκτικές τεχνικές αφορούν τις κινήσεις του σώματος, τη φωνή και το βλέμμα. Η αξία τους έγκειται στη λογική ότι όταν προσπαθούμε να διαχειριστούμε σχέσεις μέσα στην ομάδα, το σώμα μας πρέπει να συμμετέχει υποστηρίζοντας και πολύ περισσότερο μη διαψεύδοντας το λόγο μας . Δε μπορούμε να απευθυνόμαστε σε κάποιον και το βλέμμα μας να είναι στραμμένο αλλού ή να πλησιάζουμε κάποιον που μας επιτίθεται . Η διεργασία μέσα στην ομάδα οδηγεί σε ενεργοποίηση (Τοδούλου – Πολέμη Μ. 2000 σελ. 96-99) με την αξιοποίηση του αναλογικού τρόπου επικοινωνίας (αισθήσεις , συναίσθημα , εικόνες , μη λεκτικά σχήματα), την έκφραση συναισθημάτων και την επεξεργασία των προσωπικών εμπειριών .

2.4.8.2. Οι τεχνικές ενεργητικής ακρόασης

Αρχικά κατά την επικοινωνία μας μέσα στην ομάδα πρέπει να αποφεύγονται οι ακραίες θέσεις , η επιθετικότητα και η χαλαρότητα. Αρχή του εκπαιδευτή πρέπει να είναι η θέση ότι η αλήθεια βρίσκεται στον άλλο, άρα η σωστή επικοινωνία προϋποθέτει να έρχεται στη θέση του εκπαιδευόμενου, να αντιλαμβάνεται την οπτική

του και να αποφεύγει την άσκοπη αντιπαράθεση μαζί του. Οφείλει λοιπόν να απευθύνεται στο κάθε άτομο ως ολότητα (γνωστική λειτουργία – συγκινησιακή λειτουργία και επίπεδο εμπειριών και αξιών). Η αξιοποίηση των συναισθημάτων βοηθά στην διατήρηση των κινήτρων σε καλό επίπεδο άρα και στην ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής οφείλει ο ίδιος να είναι ανοικτός , να μοιράζεται τις εμπειρίες με τα μέλη της ομάδας (Τοδούλου –Πολέμη Μ. 2000 σελ.52-54) οδηγώντας τα στην ελευθερία έκφρασης , σε εμπιστοσύνη ότι θα εισακουστούν αν ανοιχτούν .

Ένα άλλο εργαλείο είναι η χρήση των ερωτήσεων. Είναι κυρίως εργαλείο εκμείωσης. Κυρίως με ερωτήσεις ανοικτές, κλειστές, σχετικές, δείχνει ο εκπαιδευτής ότι ακούει, ανοίγεται και σέβεται τις επιθυμίες και τα αιτήματα των εκπαιδευομένων. Η προσοχή πρέπει να δοθεί στην αποφυγή ερωτήσεων που υποβάλλουν ή παγιδεύουν καθώς και αντερωτήσεων, ρητορικών και ενοχοποιητικών. Πρέπει να τονιστεί σε ότι αφορά τις ερωτήσεις πως υπάρχουν και άλλες απόψεις (Noye D. – Piveteau J. 1999 σ. 83-94) ότι πρέπει να τις θέτει κανείς μόνον όταν δεν γνωρίζει την απάντηση διότι αυτό που κινεί τη σκέψη του εκπαιδευόμενου είναι οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής στον εαυτό του . Ακόμη μπορεί ο εκπαιδευτής να επαναπροσδιορίσει τα λεγόμενα του εκπαιδευόμενου κάνοντας περίληψη ή αναδιατυπώνοντας τα λεγόμενά του και ζητώντας ακολούθως επιβεβαίωση , με στόχο αυτός να εμπλακεί και να βρει ο ίδιος την απάντηση .

Η τελευταία λύση είναι ο εκπαιδευτής , προκειμένου να αποφύγει την άγωνα αντιπαράθεση με ένα δύσκολο και μεμονωμένο άτομο να προσφύγει στην ομάδα .

2.4.8.3. Τεχνικές επιχειρηματολογίας

Είναι οι τεχνικές που αποβλέπουν στην αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και προϋποθέτουν την ικανότητα του εκπαιδευτή να μπορεί να μπαίνει στη θέση του άλλου . Βασικά σημεία που πρέπει να αποφεύγονται είναι οι αρνητικά φορτισμένες λέξεις, αντεπιχειρηματολογία, αυταρχικοί όροι, ειρωνεία και η γελοιοποίηση του εκπαιδευόμενου. Αντίθετα θετικά ίσως λειτουργήσει η υπενθύμιση των κανόνων με τους οποίους λειτουργεί η συγκεκριμένη ομάδα , αρκεί αυτοί να έχουν προαναγγελθεί - ίσως και συμφωνηθεί – και η όλη παρέμβαση να έχει γίνει με ευγένεια. Σε περίπτωση που εκτιμήσει ο εκπαιδευτής πως πρέπει να γίνει χρήση της αντεπιχειρηματολογίας, να γίνει με τον πιο ήπιο τρόπο για να αποφευχθεί η εμφάνιση του φαινομένου Κάρπμαν και βρεθεί στην θέση του «θύματος». Εξ' άλλου η ύπαρξη διαφοράς σηματοδοτεί πλούτο διαφορετικών εμπειριών και οπτικής, γιατί οι

αντιρρήσεις δεν είναι στείρες αλλά εναλλακτικοί τρόποι υλοποίησης του έργου (Τοδούλου-Πολέμη Μ. 2000 σελ. 121), αρκεί ο εκπαιδευτής να την αξιοποιήσει για τη διεύρυνση του αντιληπτικού πεδίου .

Θετικότερα θα λειτουργήσει η τεχνική της θετικής τοποθέτησης σε νέο πλαίσιο (ο εκπαιδευτής απαντά σ' αυτό αντί στον εκπαιδευόμενο) . Η επαναπλαισίωση της αρνητικής φαινομενικά συμμετοχής (Τοδούλου-Πολέμη Μ. 2000 σελ.125) και η θετική μεταστροφή της για την ομάδα μπορεί να γίνει με επίκληση της χρησιμότητας που προκύπτει από την προσωπική ευθύνη του κάθε μέλους .

Άλλη τεχνική είναι αυτή της μεταφοράς και της αναλογίας (μεταφέρεται η σημασία μιας λέξης σε μια άλλη σημασία βάσει μιας υπονοούμενης σύγκρισης) .

Γενικά έχει μεγάλη σημασία ο εκπαιδευτής να συμπεριφέρεται όχι επιτηδευμένα αλλά με φυσικότητα , να είναι δηλαδή ο εαυτός του .

2.4.9. Η σημασία της άφωνης επικοινωνίας

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική, αποτελείται από τρεις παραμέτρους: το περιεχόμενο (της διδασκαλίας), τη σχέση (εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων) και τον τρόπο με την οποίον επιλέγει ο εκπαιδευτής να εφαρμόσει τις διδακτικές μεθόδους μέσα στην αίθουσα του. Από αυτές τις παραμέτρους η μετάδοση του περιεχόμενου γίνεται μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, η σχέση εκπαιδευτή και μαθητευομένων βασίζεται στη μη λεκτική συμπεριφορά τους, ενώ η διδασκαλία γίνεται τόσο μέσω της λεκτικής όσο και άφωνης συμπεριφοράς (Βασιλείου - Κοσσυβάκη, 2002).

Στο άφωνο σύστημα επικοινωνίας συμπεριλαμβάνονται κινήσεις και νεύματα που προκαλούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά της πλευράς που τις δέχεται (Αναγνωστοπούλου, 2005, σελ.88). Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά όταν συνειδητοποιήσουν και οι δύο πλευρές ότι ο λόγος δεν αποτελεί το μόνο τρόπο επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτής πρέπει να εντάξει στη γενικότερη συμπεριφορά του τα διαφορετικά είδη της μη λεκτικής επικοινωνίας. Για να το κάνει αυτό θα πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσει τη σημασία τους και δεύτερον να το εφαρμόσει έτσι ώστε η εκδήλωσή τους να μην γίνει υπερβολική ή προσποιητή και μηχανική, αλλά να ταιριάζει στην προσωπικότητα του (Βρεττός, 1994, σελ. 7-14).

Πριν απευθυνθεί σε έναν ακροατήριο πρέπει να έχει μάθει ότι η ποιότητα της φωνής του υποδηλώνει το είδος των συναισθημάτων του και επιδρά άμεσα στη διάθεση και

τα συναισθήματα των ακροατών του. Εκτός από την ποιότητα της φωνής, η οποία από μόνη της μπορεί να φανερώσει συγκεκριμένα ψυχικά χαρακτηριστικά του όπως την έλλειψη ή μη αυτοπεποίθησης, σημασία έχουν λέξεις που χρησιμοποιεί κατά την επικοινωνία με το ακροατήριό του. Ο συνδυασμός της ποιότητας της φωνής και του προφορικού λόγου του μπορούν να δημιουργήσουν θετικό ή αρνητικό κλίμα στην αίθουσα (Βρεττός, 1994, σελ. 60-64).

Άρα πρέπει να μάθει πώς να χρησιμοποιεί τον τόνο της φωνής του για να καταλαγιάσει ο θόρυβος που επικρατεί στην τάξη. Αν αυξήσει τον τόνο της φωνής του, απλώς θα αυξηθεί και ο θόρυβος επιτυγχάνοντας με αυτόν τρόπο το αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα. Κάτι που θα το επιτύχει χρησιμοποιώντας τη σιωπή ή τη χαμηλή φωνή.

Η χρήση χαμηλής φωνής κατά την ομιλία, ο ρέον λόγος με την παρεμβολή περιόδων σιωπής αποφέρουν τη δημιουργία ήρεμου κλίματος μέσα στην αίθουσα. Εκτός από τον χειρισμό του τόνου της φωνής θα πρέπει να μάθει και τη σημασία που έχει το βλέμμα του και οι εκφράσεις του προσώπου του στην εδραίωση ενός θετικού κλίματος μεταξύ του ιδίου και των εκπαιδευόμενων (Courau, 2000, σελ. 123-124). Τα σημεία στα οποία απευθύνεται το βλέμμα του εκπαιδευτή επηρεάζει τη σχέση του με τους εκπαιδευόμενους και αυτό γιατί οι τελευταίοι επιδιώκουν, ασυνείδητα, οπτική επαφή με τον εκπαιδευτή τους και με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όταν αισθάνονται ότι κινούνται μέσα σε ένα ευχάριστο και όχι αυστηρό κλίμα που τους επιτρέπει να λειτουργούν ελεύθερα και δημιουργικά. Μέσω της οπτικής επαφής γίνεται και η πρώτη επαφή και γνωριμία μεταξύ του εκπαιδευτή και των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Βρεττός, 1994, σελ. 25-29). Όπως αναφέρει και η Courau (2000, σελ. 124) μερικές φορές ακόμη και η μεγαλύτερη ευφράδεια αποδεικνύεται αναποτελεσματική «αν το οργισμένο ύφος διαψεύδει τα λόγια».

Εκτός από την ένταση της φωνής και του βλέμματος το συναισθηματικό κλίμα μέσα στην αίθουσα επηρεάζεται και από τις κινήσεις των χεριών και του σώματος, εν γένει, καθώς και από το βηματισμό μέσα στην αίθουσα. Όλα αυτά έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώνουν ή και να επεκτείνουν το περιεχόμενο του λόγου (Courau, 2000, σελ.125).

Ο συναισθηματικός κόσμος του εκπαιδευτή (ενθουσιασμός ή ανία) μπορεί να γίνει αντιληπτός από το ακροατήριό του με κινήσεις όπως το συχνό κοίταγμα του ρολογιού ή τα νευρικά χτυπήματα των δακτύλων. Η απειρία του μπορεί να υποδηλωθεί ασυνείδητα με το σταύρωμα των χεριών στο στήθος. Αν τα σταυρώσει στην πλάτη

του το σώμα του, αυτομάτως, παίρνει άκαμπτη στάση, αν τα βάλει μέσα στις τσέπες του υποδηλώνει χαλαρότητα, ενώ τα κρεμασμένα χέρια φανερώνουν νωχελικότητα. Η εναπόθεση των χεριών στο ύψος του στήθους σε χαλαρή επαφή μεταξύ τους, δημιουργεί την εικόνα ενός ήρεμου και σίγουρου για τον εαυτό του εκπαιδευτή και ταυτόχρονα του παρέχει μεγάλη εμβέλεια κινήσεων (Βρεττός, 1994, σελ. 35-44). Η καλύτερη στάση σώματος κατά τον χειρισμό των σχέσεων και την παροχή εμπύχωσης στους εκπαιδευόμενους είναι αυτή με τον κορμό ευθυτενή, τα πόδια να πατάνε γερά στο έδαφος (Courau, 2000, σελ. 125) και τα χέρια προτεταμένα με χαλαρά ανοιχτές τις παλάμες (Βρεττός, 1994, σελ. 35-44).

Ο βηματισμός από το ένα άκρο της αίθουσας στο άλλο υποδηλώνει νευρικότητα, μη ξεκάθαρες προθέσεις (αν θέλει να πάρει μία σταθερή θέση και να μιλήσει ή να αποχωρήσει από την αίθουσα) και επιφέρει αποσυντονισμό στους ακροατές, οι οποίοι καταλήγουν να παρακολουθούν τις κινήσεις του εκπαιδευτή και όχι το αντικείμενο της διδασκαλίας. Προτιμητέα είναι η ήρεμη και αβίαστη αλλαγή θέσης διατηρώντας την οπτική επαφή με το ακροατήριο (Βρεττός, 1994, σελ. 35-44) και η εναλλαγή μεταξύ της καθιστής θέσης, που σηματοδοτεί τη διάθεση συμμετοχής στην ομάδα και της όρθιας, ώστε να υποδηλωθεί ότι αυτός είναι ο συντονιστής της ομάδας.

Θα πρέπει πάντοτε να υπάρχει και να διατηρηθεί η απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στο μέλος του ακροατηρίου που επιλέγει να εκφρασθεί επιθετικά (Courau, 2000, σελ. 125).

Κεφάλαιο 3:

Εκπαιδευτής & Εκπαιδευόμενοι Εκπαιδευτές

3.1.Εισαγωγή

Οι συντελούμενες τεχνικο-οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις στο τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα, οδήγησαν τις σύγχρονες αστικές κοινωνίες στην διεύρυνση της κάλυψης των αναγκών διαρκούς εκπαίδευσης των ενήλικων, καθώς η αδυναμία τους να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη (CEDEFOP, στο Βεργίδης, 1999α)

Προκειμένου να διερευνηθεί η παρατηρούμενη ρευστότητα του χώρου, την ποιότητα του οποίου επηρεάζει πλήθος διαλεκτικά εμπλεκόμενων παραγόντων, και εφόσον «η εκπαίδευση αποτελεί δραστηριότητα που απαιτεί ένα ολόκληρο φάσμα στάσεων, δεξιοτήτων, γνώσεων και κατανόησης εκ μέρους του εκπαιδευτή», τίθενται κρίσιμα ερωτήματα αναφορικά με τον τρόπο δράσης του ως «πρωταγωνιστή των συνθηκών που διαγράφονται στην Ευρωπαϊκή Ενοποίηση» (Rogers, 1999, σελ.48-49).

3.2. Η Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Συμεωνίδη (Συμεωνίδης, 2003, σελ. 69) κατά τον σχεδιασμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ζητήματα όπως *«η κατανόηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι δεξιότητες σχεδιασμού και προγραμματισμού αλλά και οι δεξιότητες διδασκαλίας και μάθησης»*.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων ήταν πάντοτε σημαντική δύναμη προσέλκυσης της προσοχής στην πρακτική της δια βίου μάθησης. Ανεξάρτητα από το περιβάλλον εργασίας του και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκπαιδεύει ο εκπαιδευτής, θα πρέπει να είναι ικανός να υποστηρίξει την ανάπτυξη των γενικών δεξιοτήτων και βασικών ικανοτήτων των μαθητών του. Για να μπορεί ο Εκπαιδευτής να ενισχύει τη δια βίου μάθηση θα πρέπει με την εκπαιδευτική του πρακτική να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν προσωπική ευθύνη για την πορεία μάθησής τους, και να τους ενισχύει προς τη διεύρυνση των μεθόδων και των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν.

Τα μαθησιακά προγράμματα που είναι κατάλληλα για ενήλικους πρέπει να τονίζουν περισσότερο την ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης παρά την ανάπτυξη της μηχανιστικής μάθησης. Ένα από τα πράγματα που θα πρέπει να διδαχθεί ο

εκπαιδευόμενος είναι να αναπτύξει τις δικές του στρατηγικές μάθησης και τις αντίστοιχες δεξιότητες που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση. Επειδή, όμως, αυτές οι ικανότητες σπάνια έχουν διδαχθεί στο παρελθόν, διεθνώς, είναι σημαντικό η εκπαίδευση εκπαιδευτών σήμερα να περιλαμβάνει γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Η εκπαίδευση εκπαιδευτών στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει, επίσης, να περιλαμβάνει και εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο ώστε ο εκπαιδευτής να είναι ικανός να εφαρμόζει τεχνικές και μεθόδους που υποστηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία. Ένα αποτελεσματικό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτών θα πρέπει να έχει και ευρύτερους στόχους σχετικά με τις στάσεις του εκπαιδευτή (Καρατζά, 2005).

Ο εκπαιδευτής οφείλει να γνωρίζει θεωρητικά και πρακτικά το αντικείμενό του, να έχει την ικανότητα συνεχούς εξέλιξης και αναπροσαρμογής, να έχει την ικανότητα και τη θέληση να βοηθάει τον άνθρωπο, να είναι αυθόρμητος ως άτομο, ευέλικτος και ευπροσάρμοστος, να αποδέχεται τις αδυναμίες του άλλου και να κατανοεί τα προβλήματά του, να τηρεί ουδέτερη και όχι αξιολογική στάση, να βλέπει τη σχέση αρωγής ως σχέση ισότητας και ισοτιμίας, να αφήνει στο άτομο ελευθερία επιλογής. Πρέπει να έχει δεχτεί υψηλού επιπέδου επιστημονική εκπαίδευση και κατάρτιση, πριν αναλάβει ρόλους και μάλιστα εξειδικευμένους, προκειμένου να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες ικανές για να ανταποκριθεί στις ειδικές απαιτήσεις του ρόλου του (Θεάκου, 2005). Η επαγγελματική κατάρτιση και η εκπαίδευση των ενηλίκων πρέπει να εμπλουτίζεται με νέες γνώσεις και δεξιότητες συνεχώς ώστε να προσαρμόζεται στις μεταβολές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά και στις επιταγές και νέες προκλήσεις της αγοράς εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτές ενηλίκων και τα στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών πρέπει να επιζητούν την ενημέρωση για τις εξειδικευμένες πληροφορίες που μεταφέρουν τις εξελίξεις που συντελούνται πάνω στην ειδικότητά τους. Πρέπει, επίσης, να μεριμνούν, με βάση τις νέες γνώσεις που αποκτούν, για τη δημιουργία και την παροχή στην ομάδα των εκπαιδευόμενων νέου εκπαιδευτικού υλικού. Αυτά, λοιπόν, που απαιτούνται για την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού τους ρόλου είναι πολλαπλά και συχνά σύνθετα (Κουτσονίκος - Κατσιγιάννη, 2003, σελ. 52-53):

- Πρέπει να υπάρχει συνεχής εκπαίδευση τους, που να παρέχεται με συστηματικό τρόπο και όχι αποσπασματικά, τόσο πάνω στον τομέα της ειδικότητάς τους όσο και σε παραπλήσια θέματα.
- Πρέπει να είναι ενήμεροι για όλες τις εξελίξεις που σχετίζονται με το πεδίο του επαγγελματικού αντικειμένου τους.

- Πρέπει να παρακολουθούν όλες τις καινοτόμες εξελίξεις που αφορούν τις εκπαιδευτικές μεθόδους και ιδιαίτερα όσες σχετίζονται με την ανοικτή και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ώστε, εφόσον κληθούν, να είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν.
- Πρέπει να είναι ενήμεροι πάνω στα ζητήματα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης τόσο στην χώρα που ζουν και εργάζονται, όσο και γενικότερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Πρέπει να γνωρίζουν το είδος και τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υπάρχουν.
- Πρέπει να είναι πάντα έτοιμοι για τη συμμετοχή τους σε ανοικτό διάλογο με τα στελέχη των εκπαιδευτικών φορέων και οργανισμών και με τις ομάδες των εκπαιδευόμενων με στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα και πορίσματα πάνω στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες προκλήσεις θα πρέπει να έχει κατανοήσει τη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να έχει συνείδηση του ρόλου του μέσα στην κοινωνία της γρήγορης παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης (Καρατζά et al., 2005) (Κουτσονίκος - Κατσιγιάννη, 2003, σελ.60). Πρέπει δηλαδή να είναι εξοικειωμένος με τα οφέλη που παρέχει η κοινωνία της πληροφορίας μέσω του διαδικτύου, καθώς ως φορέας μετάδοσης της γνώσης, καλείται να παίξει κύριο ρόλο, ειδικά όταν απευθύνεται σε εκπαιδευόμενους που προσπαθούν μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας. Είναι απαραίτητο, επομένως, να διευρύνει και να μεταλλάξει συνεχώς τις γνώσεις και τις δεξιότητες του (Κουτσονίκος - Κατσιγιάννη, 2003, σελ.60). Θα πρέπει, επίσης, να είναι συνεπής με όσα πρεσβεύει η δια βίου μάθηση, και να αποτελεί ο ίδιος μοντέλο συνεχούς μάθησης για τους εκπαιδευόμενούς του (Καρατζά κ. συν., 2005). Για να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να εκπονήσουν εργασίες στις οποίες θα αξιολογηθούν, οι εκπαιδευτές είναι ηθικά υποχρεωμένοι να τους παρέχουν ευκαιρίες, να συζητούν και να εξετάζουν τα κριτήρια που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις απαιτήσεις αυτών στα οποία θα αξιολογηθούν (Brown, σελ. 92). Η διαδικασία της αλλαγής του τρόπου σκέψης του εκπαιδευόμενου είναι απαραίτητη, της αποβολής δηλαδή των στοιχείων εκείνων, τα οποία, βαθιά ριζωμένα μέσα στον εκπαιδευόμενο, αντιτίθενται σε κάθε νέα γνώση ή εμπειρία.

Εκτός όμως από την αποβολή των πρότερων αντιλήψεων του εκπαιδευόμενου, υπάρχουν και άλλα εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Διάφοροι εγγενείς ή εξωγενείς παράγοντες μπορεί να κατασκευάσουν

μηχανισμούς αντίστασης ή και παραίτησης. Το άγχος, ο φόβος της αποτυχίας, του καινούργιου, άρα ανοίκειου και διαφορετικού, μπορεί να επιφέρει σε έναν εκπαιδευόμενο αντίδραση και αρνητισμό, να δυσχεράνει την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων και θέσεων και τελικά την ίδια τη μάθηση (Δημητριάδη, 2003, σελ. 642). Η εμπύχωση των εκπαιδευόμενων αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτή (Courau, 2000, σελ. 101).

3.3. Η έννοια του εκπαιδευτή ενηλίκων

Η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτή κρίνεται αδιαμφισβήτητη. Ωστόσο, τα θεσμικά μέτρα αποτελούν το ευνοϊκό πλαίσιο ανάπτυξης της κατάρτισης, ο διδάσκων παραμένει ο κρίσιμος παράγοντας της ποιότητάς της (Κόκκος, 1999δ, σελ.10., Καραλής, 1999, σελ.80).

Η εννοιολογική ένταξη του όρου «εκπαιδευτής» στο λεξιλόγιο των επίσημων φορέων εκπαίδευσης και εργασίας εντούτοις παραμένει μάλλον ακαθόριστη (Κόκκος, 1999δ, σελ.11). Ως αιτία της ελλιπούς καταχώρησης στο κοινωνικό υποσυνείδητο, αναγνωρίζεται διεθνώς το γλωσσικό πρόβλημα (Rogers, 1999, σελ.13-14). Στην Ελλάδα ειδικότερα, η ακατάληπτη και επέκεινα αδόκιμη χρήση όρων όπως educator, instructor, trainer, teacher κ.ά. επιτείνει την παρατηρούμενη ασάφεια.

Στη βιβλιογραφία, ο όρος αντιστοιχεί κυρίως στο ρόλο του διδάσκοντα. Έτσι, ο Κόκκος εντάσσει τους σχεδιαστές, οργανωτές, υπεύθυνους συμβουλευτικής υποστήριξης, κλπ στελέχη στους εκπαιδευτές (Κόκκος, 1999δ, σελ.10-11). Ο Βεργίδης θεωρεί τους εκπαιδευτές τμήμα των «συντελεστών» των προγραμμάτων, άποψη στην οποία συγκλίνει και ο Καραλής εφόσον το ενδιαφέρον για τους καταρτιζόμενους ανήκει στον εκπαιδευτή, ενώ δεν μπορεί να απασχολεί το σύνολο όσων «ασχολούνται με την εκπαίδευση» (Βεργίδης, 1999β).

Ακολουθώντας για λόγους εννοιολογικής σαφήνειας τη σημειολογία της συμβατικής εκπαίδευσης στη συνέχεια, ως εκπαιδευτή αντιμετωπίζουμε κυρίως τον διδάσκοντα, χωρίς να παραγνωρίζουμε επ' ουδενί τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στελεχών και δη των διευθυντών των μονάδων κατάρτισης.

Επιπλέον, και εφόσον η έννοια της εκπαίδευσης ενέχει αυτές της κατάρτισης και της καθοδήγησης (Tight στο Κόκκος, 1999α, σελ.30), όπου γίνεται χρήση του όρου «εκπαιδευτικός» (ως επιθετικός προσδιορισμός του ρόλου του «λειτουργού της εκπαίδευσης»), αντιμετωπίζεται ως εκφράζων τόσο τους εκπαιδευτές, όσο και τους καθηγητές και τους δασκάλους. Η προσέγγιση αυτή ευνοεί τη συγκριτική μελέτη των

χαρακτηριστικών των διδασκόντων ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία εντάσσονται.

3.4. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων

Οι εκπαιδευτές δεν έχουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως άλλωστε και οι ενήλικοι καταρτιζόμενοι (Rogers, 1999, σελ.219). Άλλοι έχουν ευρύτερες εμπειρίες, είναι προθυμότεροι, ικανότεροι, με αυξημένα κίνητρα (Rogers, 1999, σελ.111), τείνουν στον αυτοκαθορισμό παρά τα εμπόδια, βρίσκονται σε διαδικασία φυσικής και κοινωνικής εξέλιξης, διαθέτουν πλήθος εμπειριών, γνώσεων και στάσεων, συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία εξαιτίας και υπό την πίεση αναγκών, η ικανοποίηση των οποίων αυξάνει τα κίνητρα εργασίας, έχουν προσδοκίες καθορισμένες από τη στάση τους προς την εκπαίδευση, υποστηρικτικές ή ανασταλτικές κοινωνικές υποχρεώσεις και ιδιαίτερους μαθησιακούς τρόπους (Κόκκος, 1999α, σελ.55-58).

Συσχετίζοντας τα χαρακτηριστικά αυτά με τις φάσεις του κύκλου της μάθησης, οι εκπαιδευτές διακρίνονται σε ενεργητικούς, στοχαστικούς, θεωρητικούς και πειραματιζόμενους (Κόκκος, 1999α, σελ.51). Παρουσιάζουν σειρά εγγενών ή επίκτητων επαγγελματικών στοιχείων όπως τάσεις μάθησης και διαρκούς βελτίωσης, διάθεσης προσφοράς, αυξημένης ευθύνης, δημιουργικότητας, φαντασίας και συνεργασίας, βαθιάς γνώσης του αντικειμένου, αυτοπεποίθησης, κοινωνικότητας και ανθρωπιάς (Ανθοπούλου, 1999β, σελ.192).

Κατά τον Κατσουλάκη (Κατσουλάκης, 1999), το επάγγελμα επηρεάζουν οι εξής παράγοντες:

- **Ηλικία:** Πολλοί αρχίζουν να διδάσκουν σε ηλικία άνω των 30 ετών. Στη συνέχεια, η ενεργητικότητα και εξωστρέφεια μετατρέπεται σε συμβιβασμό, ενώ αναφέρονται δύο κρίσιμες περίοδοι στις ηλικίες των 40 και των 55 ετών.
- **Φύλο:** Ενώ η θεωρία στηρίζεται στις σταδιοδρομίες μορφωμένων και φιλόδοξων ανδρών, η σημαντική αύξηση των γυναικών με διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες και εκπαιδευτική προσέγγιση, μεταβάλλει τα δεδομένα.
- **Αφοσίωση:** Ένα ποσοστό διδασκόντων προσανατολίζεται αμφίσημα στο ρόλο του, είτε γιατί το αντικείμενο σπουδών του ήταν αποτέλεσμα τυχαίας εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο, είτε γιατί διδάσκει προκειμένου να αποφύγει την ανεργία.

- Προετοιμασία: Η έλλειψη διδακτικής καθοδήγησης ωθεί στον εμπειρισμό και την αυτοδιόρθωση, ενώ η εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί διαρκή ενημέρωση.
- Προβλήματα: Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα αμοιβών, κοινωνικής απαξίωσης, επαγγελματικής εξέλιξης, συνθηκών εργασίας, ανεργίας.

3.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο διδακτικός ρόλος απαιτεί βαθιά γνώση του αντικειμένου, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καθορίζουν συχνά το είδος των επιθυμητών γνώσεων και ωθούν τον εκπαιδευτή σε εξαντλητική ανάλυση του θέματος (Rogers, 1999, σελ.234). Έτσι η άμεση ή έμμεση εξειδίκευση θεωρείται απαραίτητη, καθώς προσδίδει το απαιτούμενο κύρος ώστε να είναι αναγνωρίσιμη και αποδεκτή η συνεισφορά του διδάσκοντα στο σχεδιασμό της μάθησης και στην καθοδήγηση των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999, σελ.175).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή, όπως έχει ειπωθεί, είναι απαιτητικός και πολύπλοκος. Καλείται ο εκπαιδευτής να έχει ποικίλους ρόλους:

1. Το ρόλο του εισηγητή της θεματικής ενότητας.
2. Το ρόλο του εμπυχωτή της ομάδας.
3. Το ρόλο του συντονιστή της ομάδας.
4. Το ρόλο του διαχειριστή των σχέσεων της ομάδας.

Το εκπαιδευτικό έργο εντούτοις, αποτελεί συνισταμένη πολλών ρόλων. Σύμφωνα με τον Κόκκο, ο διδάσκων ασκεί περιστασιακά ρόλους καθοδηγητή, εμπυχωτή, διαμεσολαβητή, καταλύτη ¹, φίλου και συνεργάτη, τους οποίους διατηρεί συγκροτημένους ως ολότητα (Κόκκος, 1999α, σελ.91). Ο Rogers επίσης, σε μια

¹ Καταλύτης: απόδοση του όρου «facilitateur» (Κόκκος, 1999α, σελ.88), που σημαίνει και «αυτόν που διευκολύνει». Ο καταλύτης σημαίνει επίσης «αυτόν που ασκεί καθοριστικό ρόλο», έννοια καθ' όλα συμβατή με το ρόλο του εκπαιδευτή. Εντούτοις ενέχει και την έννοια τον «καταστροφέα» (Μείζον Ελληνικό Λεξικό, 2002, εκδ. Αρμονία, Αθήνα) η οποία εμφανώς δεν συνάδει με τις προθέσεις του συγγραφέα.

ενδεικτική των απαιτήσεων του έργου και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτή βαθιά ανάλυση, διακρίνει το έργο της διαχείρισης της μάθησης από την διοίκηση των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999, σελ.221-222).

1. Στον πρώτο άξονα, ο εκπαιδευτής ως ηγέτης της γνώσης προγραμματίζει τους επιτεύξιμους διδακτικούς στόχους, οργανώνει τις υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων και τη χρήση των πόρων, διευθύνει τις εργασίες και ελέγχει την επίτευξη των στόχων.
2. Στον δεύτερο, ασκεί τους ρόλους του ηγέτη των καταρτιζομένων, του μέλους και του κοινού της μαθησιακής ομάδας.

Η πολυπλοκότητα αυτή, καταδεικνύει την ιδιαίτερη δυσκολία της δράσης του εκπαιδευτή. Η προσωπική επαφή έτσι, θεωρείται κάποτε σημαντικότερη της απλής σειράς διαλέξεων ειδικών (Rogers, 1999, ό.π., σ. 234, 235), καθώς απαιτείται η κατοχή ενός ευρέως φάσματος γνώσεων και στάσεων (Rogers, 1999, σελ.49). Οι ικανότητες διαρκούς ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, του πολιτιστικού επιπέδου, της αισθητικής αντίληψης, της ευαισθησίας και της ανθρωπιάς (Κόκκος, 1999α, σελ.92) κρίνονται εξίσου σημαντικές της εξειδίκευσης, εφόσον η έλλειψή τους «μπορεί να επιφέρει σωρεία προβλημάτων σε σχέση με... το αντικείμενο, με τη φύση της γνώσης και της σχέσης των εκπαιδευομένων μαζί της» (Rogers, 1999, σελ.239).

Η σχέση εκπαιδευτή, εκπαιδευομένων και γνωστικού αντικειμένου εξάλλου αποτελεί στοιχείο αντίφασης, καθώς η μεταξύ τους αναπτυσσόμενη δυναμική μπορεί να επιφέρει διαφορετικά αποτελέσματα από όσα σχεδίαζε ο πρώτος ή ανέμεναν οι δεύτεροι (Rogers, 1999, σελ.166), εφόσον «η επιλογή του υλικού, η οργάνωση της μελέτης, οι συζητήσεις διαμορφώνονται γύρω από τις απόψεις του διδάσκοντα» (Freire στο Κόκκος, 1999α, σελ.34), την ίδια στιγμή που οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν το σημαντικότερο πόρο του (Rogers, 1999, σελ.107).

Όταν ο εκπαιδευτής καταστρώνει τη στρατηγική του για τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οφείλει να λάβει υπόψη του ορισμένα θέματα:

Το σπουδαιότερο είναι ότι πρέπει να πάρει υπόψη του τη συγκεκριμένη κατάσταση που αντιμετωπίζει (Rogers A. 1999 σ.256-259, Noye D. – Piveteau J. σ. 51-52), τους συγκεκριμένους δηλαδή εκπαιδευόμενους με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι δεν θα είναι πάντοτε διαθέσιμα στο βαθμό που θα θέλει, ούτε θα είναι βέβαιος πως ορισμένα απρόβλεπτα γεγονότα δεν θα επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολύ περισσότερο που όλα τα διαθέσιμα στοιχεία θα τα λάβει υπόψη του και θα τα αξιολογήσει υπό το πρίσμα των διαμορφωμένων προσωπικών του θέσεων και αντιλήψεων . Η στρατηγική που θα ακολουθήσει θα είναι κυρίως προϊόν της αξιωματικής του θέσης (Κόκκος Α. 1999 σ. 58-60) για την εκπαίδευση ενηλίκων και τις παραδοχές του για τους στόχους που αυτή πρέπει να εξυπηρετεί ,την αναπαραγωγή ή τον μετασχηματισμό των υπαρχόντων κοινωνικών συστημάτων (Rogers Α. 1999 σ. 238). Είναι ένα εσωτερικό ζήτημα του εκπαιδευτή και η αξία της απάντησης που θα δοθεί στα ερωτήματα έγκειται στο εξής : ενεργητική μάθηση σημαίνει επικέντρωση στους εκπαιδευόμενους και τις αντιδράσεις τους (τι θα κάνουν), τόσο για λόγους υποκίνησης (οικοδόμηση αίσθησης επιτυχίας), όσο και προώθησης της μάθησης (εσωτερίκευση αλλαγών με κριτική σκέψη). Οι εκπαιδευόμενοι και δεν αντιδρούν σαν παθητικοί δέκτες αλλά είναι δραστήρια άτομα που έχουν συναίσθηση της προσωπικής τους ευθύνης. Γιατί τελικά η μάθηση δεν μπορεί να είναι παρά στοιχείο της ίδιας της ζωής , με τελικό στόχο την απελευθέρωση, τον αυτοκαθορισμό ,την ίδια την ελευθερία.

Ο εκπαιδευτής σε αντίθεση με τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό δεν επιτρέπεται να λειτουργεί ως ιμάντας μεταβίβασης προκατασκευασμένης γνώσης ή ως πηγή πληροφόρησης και ελέγχου , αλλά ταυτόχρονα ως οργανωτής και συνοργανωτής που προετοιμάζει τη δράση. Δεν εκλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ως σκοπό αλλά ως μέσο πραγματοποίησής του, συνεπώς δε θα εστιάζει στο περιεχόμενο αλλά στη διεργασία που θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη δράση. Λειτουργεί περισσότερο σαν καταλύτης που μέσα από τη σχεδιασμένη διαδικασία εξασφαλίζει επωφελή για όλους διεργασία που οδηγεί στο να καταστεί η μάθηση μόνιμη και διαθέσιμη για χρήση και στο μέλλον. Έτσι η μάθηση δεν είναι σταθμός αλλά αφετηρία που οδηγεί συνεχώς σε περαιτέρω μάθηση.

Όλα αυτά οδηγούν στη θέση (Rogers Α. 1999 σελ.215-235) ότι ο εκπαιδευτής θα λειτουργεί ταυτόχρονα σε τέσσερα επίπεδα :

1. Ως αρχηγός της ομάδας που την κρατά ενωμένη.
2. Ως φορέας αλλαγής (μάντζερ και διδασκων) .
3. Ως μέλος της ομάδας που υπόκειται στις πιέσεις που αυτή ασκεί .
4. Ως «κοινό» έξω από την ομάδα που χρησιμεύει αφενός ως πρότυπο και αφετέρου κρίνει την απόδοσή της .

Για να δύναται να φέρει σε πέρας αυτούς τους ρόλους ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει (Rogers Α. 1998 σελ. 259-260) θα πρέπει να υπάρχουν ορισμένες

προϋποθέσεις που αφορούν τις στάσεις έναντι των εκπαιδευομένων (φροντίδα, ευαισθησία, ενθουσιασμός, υποστήριξη κ.α), την σε βάθος κατανόηση της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, την κατοχή δεξιοτήτων (σχεδιασμός, επικοινωνία, συμβουλευτική, αξιολόγηση κ.α) και κυρίως αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει. Θα πρέπει να γνωρίζει την ύλη του. Επίσης πρέπει να έχει πολύ καλή επικοινωνιακή ικανότητα και αυτό είναι βασικό χαρακτηριστικό γιατί μόνο έτσι θα μπορέσει να διασυνδεθεί με τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2002 σελ 231).

Στην επίσημη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές προσπάθειες καταγραφής των αναγκαίων προσόντων του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια τέτοια προσπάθεια είναι και των Mocker και Noble (2004 σελ 255-256), που περιλαμβάνει εικοσιτέσσερις (24) ικανότητες που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και είναι οι εξής:

1. Να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους εκπαιδευόμενους.
2. Να αναπτύσσει αποτελεσματικές σχέσεις εργασίας με αυτούς.
3. Να ενδυναμώνει τις θετικές τους διαθέσεις.
4. Να δημιουργεί κλίμα που ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους.
5. Να δημιουργεί θεμέλια αμοιβαίου σεβασμού.
6. Να προσαρμόζει το ρυθμό μάθησης στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.
7. Να προσαρμόζει τη διδασκαλία στα χαρακτηριστικά του καθενός και στα χαρακτηριστικά της ομάδας.
8. Να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση των παιδιών και στην εκπαίδευση ενηλίκων.
9. Να οργανώνει συνθήκες εκπαίδευσης που αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων.
10. Να ενισχύει το ενδιαφέρον τους για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
11. Να προσαρμόζει το πρόγραμμα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες τους.
12. Να διαμορφώνει το χώρο έτσι ώστε να δημιουργείται άνετο μαθησιακό περιβάλλον.
13. Να αναγνωρίζει τις αναπτυξιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων.
14. Να προσαρμόζει τη μάθηση στο επίπεδο τους.

15. Να συνοψίζει και να ανακεφαλαιώνει τα βασικά σημεία του κάθε μαθήματος.
16. Να συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου του.
17. Να δίνει στους εκπαιδευόμενους συνεχή ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόδοό τους.
18. Να επικεντρώνεται στις θεματικές περιοχές που έχουν ζωτική σημασία γι' αυτούς.
19. Να συντονίζει και να επιβλέπει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
20. Να εφαρμόζει τις αρχές μάθησης που ταιριάζουν σε ενήλικους.
21. Να δείχνει έμπρακτα τη διάθεσή του για καινοτομία και πειραματισμό, προσεγγίζοντας με νέους τρόπους τα αντικείμενα.
22. Να παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να μελετούν μόνοι τους, αυτοδύναμα.
23. Να αξιοποιεί τις γνώσεις και τα εκπαιδευτικά υλικά που έχουν διαμορφώσει άλλοι εκπαιδευτές.
24. Να συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, των ανωτέρω:

- Οι επιτυχημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν την τάση να προετοιμάζουν καλά την εισήγηση τους για την θεματική ενότητα που θα καλύψουν, να αφιερώνουν χρόνο αρκετό στην επιμόρφωση και την ενημέρωση τους αλλά και να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους ως άτομα.
- Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει βέβαια να νιώθει συμπάθεια για την ομάδα των εκπαιδευομένων τους οποίους αναλαμβάνει να επιμορφώσει αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να συνοδεύεται η συμπάθεια και από επαγγελματική αμεροληψία και αίσθηση ευθύνης.
- Ο επιτυχημένος εκπαιδευτής ενηλίκων έχει την τάση να είναι εγκάρδιος, κατανοητικός, φιλικός, υπεύθυνος συστηματικός προικισμένος με φαντασία.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να βρίσκεται σε κατάσταση διαρκούς ετοιμότητας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης (Κόκκος , 1998 σελ 145).

Ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας θα πρέπει να αποτελεί μια συστηματική διαδικασία, η οποία θα περιλαμβάνει διαδοχικά βήματα και απαιτεί συνεχή κριτική εκτίμηση και αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων στοιχείων. Οι προσεγγίσεις

σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας εστιάζονται στην υλοποίηση μαθησιακών στόχων, αξιοποιώντας στοιχεία εκείνα των ψυχολογικών θεωριών που αντιμετωπίζουν την μάθηση κυρίως ως τροποποίηση της συμπεριφοράς των ατόμων (Γιαννακοπούλου, 2006 σελ. 53).

Ο εκπαιδευτής δεν μπορεί απλά να μεταβιβάζει την γνώση η απλά να προσφέρει την πληροφορία αλλά θα πρέπει να εστιάζει στην δράση, στην πορεία που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι για να φτάσουν στην μάθηση.

3.6. Οι λειτουργίες του εκπαιδευτή ενηλίκων

Οι λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, αλλά και οι δραστηριότητες που θα αναπτύξει, επηρεάζονται από τις μεταβλητές των αλλαγών που έχουν επιτελεστεί στην εκπαίδευση των ενηλίκων (Τρανταλλίδη, 2007).

Ο ρόλος, επομένως, που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι πολυδιάστατος, καθώς πρέπει ταυτόχρονα να είναι ο οδηγός της ομάδας, εμπυχωτής, σύμβουλος, δάσκαλος και συνεργάτης. Ειδικά, ο ρόλος του εκπαιδευτή ως εμπυχωτή θεωρείται καίριος και συμπεριλαμβάνει μία σειρά από ικανότητες, δεξιότητες και συγκεκριμένες στάσεις, στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής, προκειμένου να οδηγήσει την ομάδα των εκπαιδευομένων στη δημιουργική μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη (Κόκκος, 2003, σελ.195-223).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται σήμερα να αντεπεξέλθει σε ένα ευρύ φάσμα ενεργειών:

- Οφείλει, ειδικά σε ομάδες εκπαιδευομένων άνω των 45 ετών, να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους, οι οποίες απορρέουν από το ότι αυτοί είναι μεγάλοι σε ηλικία εργαζόμενοι ή άνεργοι σε εργασιακούς τομείς μικρής εξειδίκευσης και έντασης. Σε μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει να έχει επιλέξει προσεκτικά τις τεχνικές εκπαίδευσης με βάση της αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι οδηγίες που θα δίνει θα πρέπει να είναι σαφείς και να επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας (European Union, 2007, σελ.3).
- Λειτουργεί συμβουλευτικά σε άτομα και οργανισμούς και δίνει τις κατευθύνσεις σε ποικίλες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Τρανταλλίδη, 2007).
- Προωθεί και εξελίσσει τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση (Τρανταλλίδη, 2007). Για να το πετύχει αυτό θα πρέπει να γνωρίζει τις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, ιδιαίτερα εκείνες που προωθούν την

ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, και να είναι σε θέση να τις αναλύει, να τις συνδυάζει και να τις εφαρμόζει με επιτυχία. Οι ενήλικες οι οποίοι αποφασίζουν να εμπλακούν σε διαδικασίες μάθησης έχουν να αντιμετωπίσουν αρκετά εμπόδια που δυσχεραίνουν την ποιότητα της μάθησής τους. Σε αυτά συμπεριλαμβάνεται η δυσχέρεια στη μετάβαση από το ένα πρόβλημα στο επόμενο, στην αξιολόγηση και άρα ακύρωση των άχρηστων πληροφοριών και είναι λιγότερο συστηματικοί στη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Όλα αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτή ο οποίος πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας των ενηλίκων που έχει αναλάβει (Σιπητάνου, 2008). Υπάρχουν, βέβαια, και εκπαιδευτικοί οργανισμοί στους οποίους ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν γίνεται από τον εκπαιδευτή, αλλά από τον υπεύθυνο σχεδιασμού μόνο ή σε συνεργασία και των δύο. Στην τελευταία περίπτωση, η εμπλοκή του εκπαιδευτή στο σχεδιασμό προλαμβάνει παιδαγωγικά λάθη (Courau, 2000, σελ. 83-84).

- Παρατηρεί τις κοινωνικές αλλαγές ώστε να προσαρμόζει τα προγράμματα εκπαίδευσης στις τρέχουσες κοινωνικές ανάγκες και να τα κάνει γνωστά στους ενδιαφερόμενους (Τρανταλλίδη, 2007). Και αυτό γιατί οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιλέγουν να παρακολουθούν γνωστικά αντικείμενα που συνδέονται με την κοινωνική ή/και την επαγγελματική τους ζωή και προτιμούν εκείνον τον τρόπο διδασκαλίας που θα τους επιτρέψει, χωρίς την υπερβολική ανάλυση θεωριών, να εφαρμόσουν πρακτικά τη γνώση που θα αποκομίσουν (Χαπέσιης, 2007).
- Καταλαβαίνει τις αξίες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης των ενηλίκων (Τρανταλλίδη, 2007). _εν θα πρέπει να παραβλέπει το γεγονός ότι ο ρόλος του στην κατάρτιση ενηλίκων είναι κρίσιμος και αποφασιστικός για την αποτελεσματικότητά της.
- Θεωρεί τον εαυτό του εκπαιδευόμενο, μαζί με τους υπόλοιπους, και όχι απόλυτη αυθεντία πάνω στα ζητήματα που διδάσκει (Τρανταλλίδη, 2007). Θα πρέπει να αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους εκπαιδευόμενους και να αξιοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες που ήδη έχουν (European Union, 2007, σελ.4). Ο εκπαιδευτής πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι βρίσκεται σε αυτήν τη θέση όχι για να μεταδώσει γνώσεις, δεξιότητες ή πληροφορίες, αλλά για να παρωθήσει του εκπαιδευόμενους να τις αποκτήσουν οι ίδιοι (Rogers, 1999, σελ. 245).

- Διαθέτει τις ικανότητες της καθοδήγησης και του συντονισμού τόσο του προσωπικού του κέντρου εκπαίδευσης, όσο και των εκπαιδευόμενων (Τρανταλλίδη, 2007). Εκτός από τη διαχείριση προσωπικού και εγκαταστάσεων, ο εκπαιδευτής καλείται, επίσης, να αντιμετωπίσει επιτυχώς όλα τα προβλήματα που ενσκήπτουν κατά τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού κέντρου (Jarvis, 2004, σελ. 236). Θα πρέπει, επίσης, να ξέρει τους κανόνες που διέπουν τη δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας ώστε να λειτουργεί και ως εμψυχωτής.
- Διαθέτει ικανότητες επικοινωνίας ή στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης (European Union, 2007, σελ.5). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rogers (1999) ο εκπαιδευτής είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία «κλίματος στην τάξη» (Rogers, 1999, σελ. 224). Ιδιαίτερα κρίσιμος είναι ο ρόλος του επιμορφωτή στην πρώτη συνάντηση, καθώς το πρώτο στάδιο, αυτό του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού προγράμματος, μπορεί σε επίπεδο σχέσεων να χαρακτηριστεί από αμηχανία, σιωπή, ακόμα και αίσθηση αντιπαλότητας (Δημητριάδη, 2003, σελ. 645). Αυτά τα οποία θα θυμούνται οι εκπαιδευόμενοι, από αυτήν την πρώτη συνάντηση, είναι το φιλικό κλίμα που δημιουργήθηκε και ο τρόπος που διαχειρίστηκε τις σχέσεις ο εκπαιδευτής (Courau, 2000, σελ. 101). Η σωστή διαχείριση της μη λεκτικής επικοινωνίας (βλέμμα, φωνή, στάση του σώματος) μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα οικειότητας και να εμπεδώσουν το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης από την πρώτη κιόλας επαφή (Δημητριάδη, 2003, σελ. 646). Σε ό,τι αφορά το χειρισμό των σχέσεων ο εκπαιδευτής ενηλίκων εκτός από το βλέμμα, τη φωνή ή τις κινήσεις του σώματός του έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει και μια σειρά λεκτικών παρεμβάσεων ενεργητικής ακρόασης και επιχειρηματολογίας οι οποίες του δίνουν τη δυνατότητα να αποφεύγει δυσάρεστες καταστάσεις έντασης και συμβάλλουν στην εξασφάλιση κλίματος δημιουργικής συνεργασίας. Οι διευκρινιστικές ερωτήσεις σε τυχόν παρεμβάσεις των συμμετεχόντων και ο επαναπροσδιορισμός των λεγόμενων τους με σκοπό την ερμηνεία τους, η προσφυγή στην ομάδα για διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων αποτελούν μέρος των τεχνικών της ενεργητικής ακρόασης και είναι σε θέση να δώσουν διέξοδο σε καταστάσεις συναισθηματικής φόρτισης. Στην περίπτωση που προκύπτει η ανάγκη ο επιμορφωτής να επιχειρηματολογήσει για να υποστηρίξει είτε τις παιδαγωγικές τεχνικές, είτε τις επιλογές, είτε τις ιδέες του, θα ήταν χρήσιμο να έχει πάντα υπόψη ότι πρέπει να είναι ήπιος στο ύφος και τις εκφράσεις του χωρίς ωστόσο να ξεχνάει να

υπενθυμίζει στους επιμορφούμενους τους δεδομένους κανόνες όπως έχουν διατυπωθεί στην αρχή του προγράμματος (Courau, 2000, σελ. 101-107) (Δημητριάδη, 2003, σελ. 647-648).

3.7. Οι ικανότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να διακρίνεται από μια σειρά γνωρισμάτων:

- Η άριστη γνώση του προς μάθηση αντικειμένου και οι γενικές ικανότητες διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός ρόλος απαιτεί βαθιά γνώση του αντικειμένου (Κόκκος 1996, σελ. 9). Έτσι η άμεση ή έμμεση εξειδίκευση θεωρείται απαραίτητη.
- Να υιοθετεί σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, κατάλληλες κάθε φορά προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων. Να διαθέτει κοινωνικότητα και να αναπτύσσει άμεση και ειλικρινή επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους.
- Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι συγχρόνως και ατομικός σύμβουλος των μαθητών του (Jarvis P. 2000 σελ 155-160,255-256). Η διάθεση συνεργασίας, η διαπροσωπική επικοινωνία, η αποδοχή του άλλου, η εμπιστοσύνη πρέπει να είναι απανταχού παρούσες.
- Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να ανιχνεύει, να καταγράφει και να αξιοποιεί τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων από τα προγράμματα εκπαίδευσης, και να προσαρμόζει ανάλογα την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και να αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, κατανοώντας τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των ατόμων μιας ομάδας.

Επίσης θα πρέπει να γνωρίζει το μαθησιακό επίπεδο της ομάδας που είναι και το προαπαιτούμενο (Coureau S., 2000, σελ 123). Έτσι λοιπόν όταν οργανώνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οφείλει να λάβει υπόψη του θέματα όπως:

1. Τη συγκεκριμένη κατάσταση που αντιμετωπίζει, τους συγκεκριμένους δηλαδή εκπαιδευομένους με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Rogers A. 1999, σελ 256-259).
2. Να συνεργάζεται συστηματικά και δημιουργικά με τους εκπαιδευομένους.

3. Να διαθέτει ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία, σχεδιάζοντας αποτελεσματικά τις διδακτικές ενότητες, εμπλουτίζοντας και ανανεώνοντας τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιεί κάθε φορά. Να επιδιώκει κατά το δυνατόν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και τη μάθηση μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας.
4. Να οργανώνει, να συντονίζει, να εμπυχώνει την ομάδα των καταρτιζομένων, αφήνοντας τους συγχρόνως χώρο για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργεια. Οι συμπεριφορές των εμπλεκομένων διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό κλίμα. Ο εκπαιδευτής που υιοθετεί την ενεργητική μεθοδολογία, επιδιώκει ελευθερία στην έκφραση, φιλικότητα, και έχει στόχο τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η επίτευξη κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, αλληλοεκτίμησης και συνεργασίας (Κόκκος Α, 1999, σελ 91), απαιτεί ικανότητες εντοπισμού των φραγμών, γνώσης της γλώσσας του σώματος και των ενδείξεων έντασης και ικανοποίησης (Rogers Α. , 1999 σελ 210). Έτσι, ο εκπαιδευτής οφείλει να ενδιαφέρεται έμπρακτα για τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευομένων, να μαθαίνει απ' αυτούς, να τους αποδέχεται, να καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, να σέβεται την προσωπικότητα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες, τους ρυθμούς και τις δυνατότητές τους.
5. Να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους συντελεστές του προγράμματος και του εκπαιδευτικού οργανισμού.
6. Να έχει σαφή γνώση της αγοράς εργασίας, να γνωρίζει τις ανάγκες τις ευρύτερης ή της τοπικής κοινωνίας και να συνδέει την παρεχόμενη γνώση με τις προοπτικές κοινωνικής ένταξης ή απασχόλησης των εκπαιδευομένων.
7. Να έχει θετική αυτοαντίληψη καθώς και αυτογνωσία, να γνωρίζει τις ικανότητές του, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, τα όρια του, τις προσδοκίες του από την ομάδα των εκπαιδευομένων.
8. Να αυτοαξιολογείται και να αναπτύσσεται διαρκώς, αξιολογώντας διαρκώς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου του, και να αναπροσαρμόζει διαρκώς τις μεθόδους του.
9. Να βρίσκεται σε διαρκή πνευματική και επιστημονική εγρήγορση, να επιμορφώνεται και να παρακολουθεί την πορεία της επιστήμης του με επιστημονικό και υπεύθυνο τρόπο.

Ασφαλώς, ένας εκπαιδευτής δεν είναι εφικτό να συγκεντρώνει ταυτόχρονα και σε μεγάλο βαθμό όλα αυτά τα χαρακτηριστικά. Μπορεί όμως, η απόκτησή τους να αποτελεί στόχο για τον εκπαιδευτή, ώστε να γίνει και καλύτερος επαγγελματίας και πιο πολύπλευρη προσωπικότητα. Σύμφωνα με τον Κόκκο, ο διδάσκων ασκεί περιστασιακά ρόλους καθοδηγητή, εμπυχωτή, διαμεσολαβητή, καταλυτή, φίλου και συνεργάτη, τους οποίους διατηρεί συγκροτημένους ως ολότητα.

Σύμφωνα με την κατάσταση και τις συνθήκες που επικρατούν στην ομάδα των εκπαιδευομένων ενεργοποιεί τον κατάλληλο ρόλο.

Αν οι εκπαιδευόμενοι έχουν στο σύνολο τους νοοτροπία παιδικής ηλικίας υιοθετεί το ρόλο του εισηγητή. Αν οι εκπαιδευόμενοι είναι ανοιχτοί σε διερευνήσεις, επιθυμούν να μάθουν τότε θα επιδιώξει να συντονίσει και να οργανώσει τις ενέργειες των ενηλίκων για μάθηση και να αξιοποιήσει τις ικανότητες και τις εμπειρίες τους για παραπέρα ανάπτυξη. Όταν ο εκπαιδευτής αντιμετωπίζει εκπαιδευόμενους απαισιόδοξους χωρίς κίνητρα και διάθεση για μάθηση ενεργοποιεί το ρόλο του εμπυχωτή (Μαυρογιώργος, Γ. 2006). Ο Βεργίδης θεωρεί τους εκπαιδευτές τμήμα των «συντελεστών» των προγραμμάτων (Βεργίδης Δ., 1999).

Το εκπαιδευτικό έργο εντούτοις, αποτελεί συνισταμένη πολλών ρόλων. Η πολυπλοκότητα αυτή, αναδεικνύει την ιδιαίτερη δυσκολία της δράσης του εκπαιδευτή.

Για τους περισσότερους εκπαιδευτές ενηλίκων η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια παράλληλη επαγγελματική δραστηριότητα, αλλά οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο εκπαιδευτής για να ανταποκριθεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αρκετές. Έτσι, ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να αποκτήσει ευελιξία στην μετάδοση της γνώσης, να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας να επιδιώκει την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων και την επίλυση συγκρούσεων.

Ο εκπαιδευτής πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφή αντίληψη του ρόλου του για να μην επηρεάζεται αρνητικά από τυχόν αμφισβητήσεις καθώς και από αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση.

Επίσης, συνειδητοποιώντας ότι προσφέρει κοινωνικές υπηρεσίες με επίκεντρο το άτομο, θα πρέπει να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να μπορεί να διαχειρίζεται και να ελέγχει τα δικά του.

Η προσωπική επαφή έτσι, θεωρείται κάποτε σημαντικότερη της απλής σειράς διαλέξεων ειδικών (Rogers A. , 1999, σελ 234-235), καθώς απαιτείται η κατοχή ενός ευρέως φάσματος γνώσεων και στάσεων (Rogers A. , 1999, σελ 49).

Οι επιτυχημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν αυτό που συχνά χαρακτηρίζεται ως επιθυμητές επαγγελματικές στάσεις, αυτό σημαίνει ότι διαθέτουν υπευθυνότητα και εργατικότητα. Πολλές φορές οι συνθήκες του επαγγελματικού βίου του εκπαιδευτή ενηλίκων τον κάνουν να έχει μια πιο σκληρή και συντηρητική στάση. Οι ικανότητες του εκπαιδευτή σε σχέση με την επικοινωνία με την ομάδα των εκπαιδευομένων είναι αναγκαίες για την ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και για την καλύτερη αντιμετώπιση εκ μέρους του εκπαιδευτή ενηλίκων των ποικίλων προβλημάτων που προκύπτουν. Δεν σημαίνει ότι απαραίτητα ο εκπαιδευτής χάνει τον ιδεαλισμό του αλλά η ενασχόληση με την ομάδα των ενηλίκων πολλές φορές σε συνθήκες κάθε άλλο παρά ιδανικές τον οδηγούν σε συμβιβασμό με τα ιδανικά του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ίσως η ικανότητα του συμβιβασμού να αποτελεί μια σημαντική ιδιότητα του επιτυχημένου εκπαιδευτή.

Όμως σύμφωνα με τον Jarvis οι ικανότητες και τα προσόντα του εκπαιδευτή αποτελούν μια υποκειμενική εκτίμηση και δεν είναι σταθερά χαρακτηριστικά για κάθε πρόγραμμα (Jarvis, P. Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004,σελ 256).

Κεφάλαιο 4

Προβλήματα εκπαιδευτών ενηλίκων που σχετίζονται και με την ηλικία του εκπαιδευτή

4.1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων, όπως αναλύθηκε στην ανωτέρω οφείλουν να έχουν έναν μεγάλο αριθμό προσόντων και ρόλων για να αντεπεξέλθουν στο έργο τους. Ωστόσο αντιμετωπίζουν μια σειρά προβλημάτων που σχετίζονται είτε άμεσα είτε έμμεσα με αυτούς. Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες γένεσης προβλημάτων που δημιουργούνται στις αίθουσες διδασκαλίας είναι και η ηλικία του εκπαιδευτή ενηλίκων, όταν η ηλικία του είναι μικρότερη από τις ηλικίες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτών. Για να αναλύσουμε τα συγκεκριμένα προβλήματα σκόπιμο είναι πρώτα να αναφερθούν κάποια από τα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων .

4.2. Οι ιδιαιτερότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Οι ενήλικες είναι άτομα που χαρακτηρίζονται από κοινωνική ωριμότητα , τάση για αυτοκαθορισμό και εκούσια συμπεριφορά, υπευθυνότητα και αίσθηση προοπτικής (Rogers A. 1999 σ.60-91). Έτσι για αυτούς η μάθηση είναι μια δυναμική διαδικασία , που πρέπει να εστιάζει στην άμεση εφαρμογή και στον τρόπο αντιμετώπισης της συγκεκριμένης κατάστασης, συνεπώς ο εκπαιδευτής οφείλει να μη την προσεγγίζει ακαδημαϊκά, τμηματικά ούτε παραγωγικά.

Συνεπώς η αποτελεσματικότητα αυτού που κάνουμε εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο κατανοήσαμε την φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων , το θεωρητικό πλαίσιο της δραστηριότητάς μας ως εκπαιδευτών και κυρίως την ιδιαίτερη άποψη που έχουμε για την ενήλικη κατάσταση (Rogers A. 1999 σ.81-107, Κόκκος A. 1999 σ. 25-35, Κόκκος A. 2003 σ. 3-12) . Σύμφωνα με τα παραπάνω οι ενήλικοι :

1. Είναι εξ ορισμού ενήλικοι και συμμετέχουν εκούσια .
2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης .
3. Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και στόχους .
4. Φέρουν ευρύτατο σύνολο εμπειριών , αξιών προκαταλήψεων και στάσεων στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά .

5. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα και αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση.
6. Έχουν διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης και συγκεκριμένο ρυθμό.

Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Επιγραμματικά, τα κυριότερα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου είναι τα εξής (Καραγιώργη, 2007):

1. Η αυτονομία
2. Η προοπτική
3. Η ωριμότητα
4. Η αυτοσυνειδησία
5. Η συσσωρευμένη εμπειρία
6. Η ετοιμότητα για μάθηση
7. Ο προσανατολισμός στη μάθηση.

Οι ενήλικες ως μαθητές έχουν τη δική τους αυτοεικόνα, εμπλέκονται σε συνεχή διαδικασία ανάπτυξης, φέρνουν μαζί τους τις εμπειρίες και τις αξίες τους, προσέρχονται με τις δικές τους προθέσεις, φέρνουν μαζί τους τις δικές τους προσδοκίες σχετικά με την εκπαίδευση, έχουν συγκρουόμενα συμφέροντα και κατέχουν δικά τους μαθησιακά μοτίβα (Καραγιώργη, 2007).

Από την άποψη αυτή η μαθησιακή διαδικασία στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων θα είναι αποτελεσματική στο βαθμό που οι αποφάσεις που θα ληφθούν θα είναι συνάρτηση των γενικών στόχων του προγράμματος και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων . Είναι θέμα αρχής να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες που εκφράζει ο καθένας , οι ανάγκες της ομάδας και όσες διαπιστώνει ο εκπαιδευτής , μελετώντας τα χαρακτηριστικά τους ή εκμαιεύοντας τις προσδοκίες και ανησυχίες τους (Κόκκος Α. 1998 σ. 103-123) . Αυτό είναι σημαντικό από πλευράς υποκίνησης της μάθησης και βασίζεται στη θεωρία της κατηγοριοποίησης των αναγκών του Maslow και στην αντίστοιχη θεωρία του Herzberg η οποία δίνοντας έμφαση στους εσωτερικούς παράγοντες υπογραμμίζει ότι οι αλλαγές είναι πιο ισχυρές όσο πιο ισχυροί είναι οι εσωτερικοί παρακινητικοί παράγοντες . Γιατί τα άτομα με την κατάλληλη ενθάρρυνση εξωθούνται να συμμετέχουν στη μαθησιακή κατάσταση και υποκινούνται θετικότερα αν πιστεύουν ότι όχι μόνο μπορούν να τα καταφέρουν συμμετέχοντας στη μαθησιακή διεργασία, αλλά και να τη μεταβάλλουν για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.

4.3. Εξωτερικοί παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στον Εκπαιδευτή

Η ερευνητική διαδικασία καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό και το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον υιοθετούν καθοδηγητική μεθοδολογία διδασκαλίας. Η διαφαινόμενη κατ' αρχήν ευαισθησία τους απέναντι στα υποκείμενα της μαθησιακής διεργασίας, εξελίσσεται σταδιακά σε αδιαφορία και οδηγεί στην υιοθέτηση δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, υπό την πίεση της άκριτης εφαρμογής των ανεξαρτήτως χρησιμότητας αναλυτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι επιπλέον παρουσιάζουν έντονα στοιχεία ανομοιογένειας. Η αμφισβήτηση του τρόπου επιλογής των εκπαιδευτών και των ικανοτήτων των διευθυντών, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, οι κακές επικοινωνιακές σχέσεις στα πλαίσια της μοναχικότητας του επαγγέλματος και του έντονου ανταγωνισμού, τα δείγματα κακοδιοίκησης και ανούσιου ελέγχου, σε συνάρτηση με την οικονομική ανέχεια, την έλλειψη ενημέρωσης και την αδυναμία επιμόρφωσης, την άρνηση υποστήριξης της προσωπικής και επαγγελματικής τους εξέλιξης εκ μέρους των φορέων, ευνοούν στην ανάπτυξη συναισθημάτων εγκλωβισμού και τάσεων φυγής. Στο σύνολό τους, οι διδάσκοντες θεωρούν αναγκαία την αναβάθμιση του σώματος των εκπαιδευτών κατ' αντιστοιχία με των καθηγητών και των δασκάλων.

Ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων δεν αρκεί να έχει άριστη δομή και στρατηγική ούτε κατάλληλο περιεχόμενο, αλλά κυρίως οφείλει να διαπνέεται από κλίμα ευχάριστο και δημιουργικό.

Οι σχέσεις συνεργασίας, η αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία βασισμένη στην ύπαρξη κοινών στόχων, η αποδοχή του άλλου, η εμπιστοσύνη πρέπει να είναι πανταχού παρούσες. Ο κύριος παράγοντας που θα καθορίσει όλα αυτά είναι ο Εκπαιδευτής. Η επικοινωνία μέσα στην ομάδα είναι μια συμπλοκή κατάσταση (Τοδούλου-Πολέμη Μ. 2000 σελ.52-54) που λειτουργεί σε επίπεδο περιεχομένου λεκτικό) και σχέσεων μεταξύ των προσώπων (αφανές τμήμα). Το κρίσιμο λοιπόν σημείο είναι η επικοινωνία να μη είναι αντιφατική αλλά να εναρμονίζει αυτά τα δυο επίπεδα. Για τον εκπαιδευτή η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων είναι το πιο ορατό στοιχείο των πρακτικών του .

Αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι στα περισσότερα προγράμματα μια ομάδα συναλλάσσεται με περισσότερους του ενός εκπαιδευτές και ότι αφ' εαυτής η ομάδα αποτελεί μια ζωντανή και μοναδική διεργασία μέσα στο χρόνο, ο εκπαιδευτής οφείλει (Τοδούλου-Πολέμη Μ. 2000 σελ.4-32) να τη θεωρεί ως οντότητα έξω από αυτόν, να

γνωρίζει τη φάση εξέλιξής της (προσανατολισμού, αντιπαράθεσης -σύνθεσης, απόδοσης, τερματισμού) και να δομήσει μια διακριτή σχέση μαζί της .

Εν κατακλείδι, ο τρόπος με τον οποίο διοικούνται οι εκπαιδευτές, καθορίζει τον τρόπο που ηγούνται της μαθησιακής διεργασίας (Γκόβαρης-Ρουσάκης Πολιτικές στην εκπαίδευση 2008, σελ.60). Οι ανασταλτικοί παράγοντες που περιορίζουν τη δράση τους αναπαράγονται στη σχέση τους με τους καταρτιζόμενους, καθώς δεν έχουν τις γνώσεις, τις ικανότητες ή τη διάθεση να τους αναστείλουν.

4.4. Διαπροσωπικά προβλήματα εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων

Τα διαπροσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτής μέσα στην ομάδα των εκπαιδευομένων, είναι μεταξύ άλλων τα εξής:

Προβλήματα που προκύπτουν από τους προσωπικούς φόβους και τις ανασφάλειες του εκπαιδευτή όπως φόβος ότι δεν είναι ανεπαρκής, ότι δεν ξέρει να αντιμετωπίζει απρόσμενες καταστάσεις. Πολλές φορές ο φόβος αυτός δημιουργεί προβλήματα στην απόδοση του εκπαιδευτή, καθώς μπλοκάρει την δυνατότητα του εκπαιδευτή να χειριστεί καταστάσεις που προκύπτουν μέσα στην μαθησιακή διεργασία και επίσης μπλοκάρει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων απαιτεί διαρκή ενημέρωση, να προσαρμόζεται και να εφαρμόζει νέους τρόπους διδασκαλίας, να αξιολογεί συνεχώς και να επιλέγει την κατάλληλη για κάθε περίπτωση μέθοδο διδασκαλίας.Θα πρέπει να εντάσσει τις νέες τεχνολογίες μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εργασία απαιτεί έντονη προσπάθεια και εξάσκηση.

Η αγωνία και το άγχος του εκπαιδευτή μπορεί να έχουν δυο πηγές:

1. δεν νιώθει άνετα με το θέμα της εκπαιδευτικής ενότητας, ίσως να θεωρεί ότι δεν το κατέχει ολοκληρωτικά και είναι ανεπαρκής, επομένως να μη μπορεί να ανταποκριθεί σε κάποια ερωτήματα των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ανάλογα και με το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του, μπορεί να καταναλώνει μεγάλα αποθέματα ψυχικής ενέργειας, εξαιτίας του φόβου, της ανησυχίας και του άγχους του, ότι μπορεί ο ίδιος ή οι γνώσεις του να μην επαρκούν για την εκπαίδευση, ότι δεν θα καταφέρει να εκπληρώσει το στόχο του και να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων του, ότι δε θα καταφέρει τελικά να αντιμετωπίσει καταστάσεις που δεν έχει προβλέψει και ενδεχομένως να προκύψουν (Noue, D., Piveteau, J. 1999).

2. η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους δεν του επιτρέπει να νιώσει άνετα κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαμόρφωση της σχέσης του με την ομάδα, και στις δυσκολίες που μπορεί να έχει αυτή η σχέση, η ακόμη και στην ανησυχία του εκπαιδευτή ότι δεν φτάνει στο ύψος των προσδοκιών που έχουν τα μέλη της ομάδας.

Οι δυσκολίες που μπορεί να έχει αυτή η σχέση ξεκινούν πολλές φορές από τους εκπαιδευόμενους και την στάση που έχουν απέναντι στο πρόγραμμα, η οφείλονται σε παράγοντες που σχετίζονται με την επαφή του με την ομάδα.

Οι εκπαιδευόμενοι είναι εξ ορισμού ενήλικοι. Αυτό σημαίνει ότι έχουν επιλέξει να συμμετέχουν στην εκπαίδευση και δεν εξαρτώνται από τον εκπαιδευτή, όπως εξαρτώνται οι μαθητές από το δάσκαλο. Αρκετοί όμως από αυτούς συμπεριφέρονται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σαν παιδιά ή ικανοποιούνται χωρίς ίδια συμμετοχή και μόνο με την παθητική εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτής καλείται να ανατρέψει αυτού του τύπου τις προσδοκίες και την παθητική στάση των εκπαιδευομένων και με κάθε δυνατό τρόπο να εξασφαλίσει την ενεργητική συμμετοχή τους. Αν όμως παραμείνουν παθητικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πιθανό ο εκπαιδευτής να νιώσει χαμηλό αυτό-συναίσθημα, καθώς και συναισθήματα αποτυχίας και απογοήτευσης, τα οποία είναι δυνατό να αποτελούν πηγές άγχους που σχετίζονται με τον εργασιακό ρόλο (Καντάς Α., 1995).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με διαμορφωμένες προθέσεις και στόχους, οι οποίες είναι διαφορετικές για τον κάθε ένα. Από τα παραπάνω εξαρτάται ο βαθμός συμμετοχής τους και η ανταπόκριση στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με συγκεκριμένες και απαιτήσεις, ενώ φέρουν και τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις, οι οποίες μπορεί να δημιουργούν αμφιβολίες στον εκπαιδευτή σχετικά με το αν διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες για να μπορέσει να ανταπεξέλθει (Rogers Α. , 1999).

Επιπλέον, έχουν διαφορετικές προσδοκίες από την εκπαίδευση, οι οποίες ουσιαστικά καθορίζουν τη στάση τους στα πλαίσια της μαθησιακής ομάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να δημιουργεί και να εφαρμόζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα καλύπτει τις προσδοκίες και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Παράλληλα με το φόβο της ανεπάρκειας, οι εκπαιδευτές ενηλίκων βιώνουν έντονα συναισθήματα άγχους και προβληματισμού σχετικά με την σύγκρουση των ρόλων τους μέσα στην ομάδα. Δημιουργείται σύγκρουση ανάμεσα στο ρόλο του εμψυχωτή

και το ρόλο του εκπαιδευτή που θα προσπαθήσει να επαναφέρει την εκπαιδευτική ομάδα -μετά από διενέξεις και προστριβές- σε τάξη.

Κάθε ενήλικας έχει αναπτύξει το δικό του τρόπο να μαθαίνει, οπότε και ποικίλλουν οι μαθησιακοί τρόποι στις διάφορες ομάδες ενηλίκων, αλλά και οι μαθησιακοί ρυθμοί. Πολλοί εκπαιδευτές θεωρούν το δικό τους πρότυπο, το πλέον ενδεδειγμένο και αυτό που η ομάδα πρέπει να ακολουθήσει, με αποτέλεσμα την δημιουργία συγκρούσεων και πιέσεων στην διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μία επιπλέον αιτία άγχους για τον ίδιο τον εκπαιδευτή.

Η επαφή ενός μέλους της ομάδας με τα υπόλοιπα μπορεί να μην είναι επιτυχημένη δηλαδή να έχει προβλήματα συνεννόησης ,αποδοχής η και άρνησης απέναντι στα άλλα άτομα. Είναι δυνατό οι κόντρες και οι αντιδικίες να δημιουργούν αρνητικό κλίμα μέσα στην ομάδα και αυτό να επηρεάζει αρνητικά και την ψυχολογία του εκπαιδευτή .Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτής θεωρεί –πιθανόν- πως έχει αποτύχει στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και αποδοτικότητας στην εκπαιδευτική ομάδα. Όμως ένα από τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές είναι η μη συνοχή της ομάδας, η ανομοιογένεια της εκπαιδευτικής ομάδας. Υπάρχουν άτομα διαφορετικού κοινωνικού, μορφωτικού επιπέδου, με διαφορά ηλικιακή, με διαφορετικούς στόχους και επιδιώξεις μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το γεγονός ότι τα άτομα πρέπει να συνεργαστούν προς ένα κοινό στόχο –μαθησιακό-αλλά και παράλληλα να συμβαδίσουν, δημιουργεί άγχος στον εκπαιδευτή που μπορεί- ιδιαίτερα στην αρχή της ενασχόλησης του με την εκπαίδευση ενηλίκων- να θεωρήσει πως αυτό οφείλεται σε κακή διαχείριση εκ μέρους του.

Η διαχείριση των σχέσεων της ομάδας είναι ένα κομμάτι που απασχολεί πολλούς εκπαιδευτές ενηλίκων. Η γνώση τεχνικών διαχείρισης και εμπύχωσης της εκπαιδευτικής ομάδας των ενηλίκων μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα όχι μόνο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά κυρίως στην ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτή που είναι και το ζητούμενο. Η χρήση των τεχνικών διαχείρισης των σχέσεων της ομάδας πρέπει να περιλαμβάνεται στο σχεδιασμό από τον εκπαιδευτή. Θα μιλούσαμε για έλλειψη στο σχεδιασμό εάν δεν λάμβανε υπόψη του ο εκπαιδευτής την διαχείριση των σχέσεων της εκπαιδευτικής ομάδας. Ο κατάλληλος σχεδιασμός και η γνώση των χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής ομάδας θα βοηθήσει τον εκπαιδευτή να ξεπεράσει προβληματικές καταστάσεις κατά την διάρκεια της εισήγησης του. Η γνώση των χαρακτηριστικών όπως είναι:

- τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας,

- η ηλικία,
- η επαγγελματική τους ιδιότητα,

είναι τα χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο θα γίνει η συγκεκριμένη εκπαίδευση, χαρακτηρίζουν ένα καλό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μια κατάλληλη και προσεκτική προετοιμασία εκ μέρους του εκπαιδευτή.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να έχει κάνει ένα προσεκτικό σχεδιασμό για τις συναντήσεις του με την εκπαιδευτική ομάδα και παράλληλα να έχει την ετοιμότητα να τον αλλάξει, όσο και όποτε χρειάζεται. Όλη αυτή η προεργασία ετοιμάζει τον εκπαιδευτή να εισέλθει στην σχέση του με την ομάδα με διαμορφωμένη αρχική θέση ως προς τι να περιμένει. Είναι επομένως καλύτερα εξοπλισμένος να παρατηρήσει τι τον ξαφνιάζει η ποιες προβλέψεις επιβεβαιώνονται και στην πορεία να διαμορφωθεί η κατάλληλη στάση του (Πολέμη-Τοδούλου Μίνα, 2006.σελ.197,205).

Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζουν οι καταρτιζόμενοι στην διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας,. Καταγράφουμε πολλές φορές τα εξής:

- Άγχος
- Εάν θα τα καταφέρουν με το συγκεκριμένο αντικείμενο.
- Εάν ο προσωπικός χρόνος που διαθέτει ο καθένας είναι επαρκής για την μελέτη και την ενασχόληση του.
- Κούραση. Οι εκπαιδευόμενοι, αν είναι εργαζόμενοι, παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης σε ένα ιδιαίτερα επιβαρυνμένο πρόγραμμα προσωπικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων.
- Τα προβλήματα που κάποιοι αντιμετωπίζουν εκτός της αίθουσας μπλοκάρουν τους εκπαιδευόμενους. (Σε αυτή την περίπτωση μάλιστα πολλοί εκπαιδευόμενοι πλησιάζουν τον εκπαιδευτή και μεταβιβάζουν τα προβλήματα τους σε αυτόν ζητώντας βοήθεια ή συμπαράσταση, εκφράζοντας έτσι την ανάγκη τους για κατανόηση, την ανάγκη τους για αναγνώριση).
- Επιθετικότητα απέναντι στο πρόσωπο του εκπαιδευτή
- Καταγράφεται ιδιαίτερα σε προγράμματα κατάρτισης ανέργων, ο εκπαιδευτής είναι το πρόσωπο που έχει μια δουλειά, μια οικονομική άνεση, ένα κοινωνικό status, και αυτό δημιουργεί συναισθήματα αντιπαλότητας στην ομάδα. Είναι ιδιαίτερα πιο έντονο σε προγράμματα κατάρτισης ατόμων ανέργων, αποφοίτων ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης, και εκφράζει όχι μόνο την

απογοήτευση των ατόμων που νιώθουν ότι περιθωριοποιούνται μέσα στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και την ανάγκη τους για κατανόηση και αποδοχή.

- Συνεχής αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρνηση συμμετοχής, αντιρρήσεις. Η αυθεντία του εκπαιδευτή αμφισβητείται από τους συμμετέχοντες, καθώς δεν θεωρούν δεδομένο το κύρος του εκπαιδευτή. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ο εκπαιδευτής να βιώνει την ανασφάλεια από την αμφισβήτηση του ρόλου του και των γνώσεων του.
- Οι εκπαιδευόμενοι αποδοκιμάζουν ή δημιουργούν προβλήματα με συνεχή επικριτικά σχόλια βιώνοντας ένα στάδιο αντιπαράθεσης, δηλώνοντας ξανά την ανάγκη για αναγνώριση αντιστέκονται δε, στην προσδοκώμενη αλλαγή. Η όλη διαδικασία της κατάρτισης πολλές φορές δημιουργεί αναφορές στα σχολικά χρόνια,-βαθμολογία, εργασίες , παρουσιάσεις- και αυτό εντείνει το άγχος αλλά και την αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Έτσι υιοθετούν μια αρνητική στάση η οποία τις περισσότερες φορές βρίσκει διέξοδο στο πρόσωπο του εκπαιδευτή.

Έχοντας υπόψη μας τις ιδιαιτερότητες της ομάδας των εκπαιδευομένων θα γίνει κατανοητό πως ήδη κατέχουν γνώσεις και εμπειρίες και η αμφισβήτηση από πλευρά του εκπαιδευτή αυτών των συνιστωσών, η ακόμη και το να αγνοεί ο εκπαιδευτής ότι είναι φορείς μιας συνθέτης πραγματικότητας δημιουργεί πρόβλημα τις εσωτερικές σχέσεις της ομάδας. Οι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν πολλές φορές τα προβλήματα της άσχημης εργασιακής τους κατάστασης, της δυσκολίας του κοινωνικού τους περιβάλλοντος μέσα στο χώρο των σεμιναρίων και μεταβιβάζουν αυτά στο πρόσωπο του εκπαιδευτή. Είτε γιατί σε αυτόν βλέπουν ένα εκπρόσωπο του συστήματος και διοχετεύουν εκεί την αμφισβήτηση και την πικρία τους , είτε γιατί στο πρόσωπο του εκπαιδευτή μεταβιβάζουν την ανάγκη τους για κατανόηση του προβλήματος και ίσως και την πιθανή λύση του.

Επομένως τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτής μέσα στην ομάδα των καταρτιζομένων πηγάζουν από τις ανάγκες που μεταφέρονται στο χώρο και από την ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική ομάδα. Μιλώντας για την ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής ομάδας, θα επαναλάβουμε ότι οι περισσότερες ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων χαρακτηρίζονται από την έλλειψη συνοχής τους. Η συνοχή αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των καταρτιζομένων. Αφορά ακόμη ανομοιότητα στο περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι εκπαιδευόμενοι. Κάποιοι είναι ελεύθεροι από οικογενειακές υποχρεώσεις και περισσότερο συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάνουν. Άλλοι έχουν περιορισμένο χρόνο για μελέτη στο σπίτι η ακόμη και

η παρακολούθηση του προγράμματος μπορεί να απαιτεί χρόνο που ίσως να επένδυαν στην οικογένεια τους και αυτό τους δημιουργεί ενοχές. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι έχουν καλύτερο επίπεδο γνώσεων από κάποιους άλλους και δυσανασχετούν με την επανάληψη ή την επιμονή του εκπαιδευτή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Προκύπτουν προβλήματα από την ανάγκη για αναγνώριση που προβάλλεται, από την έντονη ανάγκη για να ανήκεις κάπου και να γίνεσαι αποδεκτός από την ομάδα. Κάποιες ομάδες εκπαιδευομένων έχοντας ανάγκη για δράση θα κάνουν σαρκαστικές ερωτήσεις και θα δημιουργήσουν κλίμα αμφισβήτησης του εκπαιδευτή, ενώ από την άλλη πλευρά, κάποιοι άλλοι θα προσπαθήσουν να δημιουργήσουν μια πολύ οικεία σχέση με τον εκπαιδευτή κάνοντας τον να αισθανθεί άβολα και επιβαρύνοντας τον αρκετές φορές με προβλήματα της οικογένειάς τους ή της δουλειάς τους.

Άλλες φορές δεν θεωρούν ελκυστικό το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αντικείμενο, νιώθουν ανεπαρκείς ως προς την κατάρτιση τους στο συγκεκριμένο θέμα και δεν θέλουν αυτό να γίνει κατανοητό, ή απλά δεν ενδιαφέρονται για το εν λόγω αντικείμενο και αντιμετωπίζουν την όλη διαδικασία σαν μια κουραστική υποχρέωση.

Μπορούμε να διαχωρίσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτής σε δύο κυρίως κατευθύνσεις:

1. στα προβλήματα που πηγάζουν από το ίδιο το πρόσωπο του εκπαιδευτή και έχουν σχέση με την δική του οντότητα. Αίσθημα άγχους και ανεπάρκειας. Όχι ιδιαίτερα ελκυστικό μαθησιακό αντικείμενο, σύμφωνα με την προσωπική εκτίμηση και ικανότητα του κάθε εκπαιδευτή ενηλίκων. Τα προβλήματα που πηγάζουν από το ίδιο το πρόσωπο του εκπαιδευτή δημιουργούν πρόβλημα στη στάση και την αντιμετώπιση μέσα στην ομάδα.
2. στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων μέσα από την επαφή του με τα άτομα της εκπαιδευτικής ομάδας και έχουν την βασική τους αιτία στις ανάγκες της ομάδας και στη δυναμική της ομάδας.

Μια βασική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ανάπτυξη των ενηλίκων μέσα από κάθε μορφή δια βίου μάθησης. Συνιστώσα που έχουμε καταγεγραμμένη στην διάρκεια της ενασχόλησής μας με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι πως, σημαντικές αλλαγές συμβαίνουν στο άτομο(εκπαιδευτής –εκπαιδευόμενος) με την πάροδο του χρόνου. Το ίδιο το άτομο αλλάζει με την ηλικία, την εμπειρία, την προσαρμογή, την ανάληψη ευθυνών και υποχρεώσεων. Παράλληλα υπάρχουν οι αλλαγές στα κοινωνικά και πολιτισμικά δρώμενα. Απαιτούν νέους τρόπους αντιμετώπισης, διάθεση για αλλαγή, προσαρμοστικότητα και μεταβίβαση σε καινούριες διεργασίες. Η

διάθεση για αλλαγή και όχι η εμμονή και η αντίσταση δίνουν την δυνατότητα για να αντιμετωπίσουμε ένα άτομο μεταβαλλόμενο σε ένα κόσμο που αλλάζει.

4.5. Τα προβλήματα του εκπαιδευτή σε σχέση με τους ρόλους του

Το να εμπυχώνεις σημαίνει να κατανοείς, σημαίνει ενθουσιασμός, θάρρος, πολλή δουλειά και αρκετή απλότητα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Courau S. 2000,σελ 102,142). Ο εκπαιδευτής πρέπει να υιοθετεί τον κατάλληλο ρόλο και να διαμορφώνει τις συνθήκες μάθησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοείται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να τροποποιήσει το «δάσκαλος» σε «εμπυχωτής», και από το δασκαλοκεντρικό τρόπο εκπαίδευσης που και ο ίδιος έχει βιώσει, να περάσει στον παιδοκεντρικό τρόπο εκπαίδευσης, γεγονός που δημιουργεί ιδιαίτερο προβληματισμό.

Τα προβλήματα του εκπαιδευτή ως εμπυχωτής της ομάδας δημιουργούν σημεία τριβής μεταξύ του εκπαιδευτή και της ομάδας και έχουν ως αποτέλεσμα:

- Ένταση.
- Προβλήματα στην συνοχή της ομάδας.
- Δυσκολίες στην μάθηση.
- Συναισθήματα αμφισβήτησης και άρνησης.

Δεν είναι εφικτό να μην εμπλέκεται και ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην διαδικασία και στα μαθησιακά επεισόδια με το δικό του τρόπο καθώς κουβαλάει και αυτός ο ίδιος το δικό του «φορτίο».

Όπως και εκπαιδευόμενος, θα χαρακτηρίζαμε και τον εκπαιδευτή ενηλίκων έναν εκπαιδευόμενο ο οποίος παίρνει μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν αυτή ολοκληρωθεί και ο εκπαιδευτής έχει πάρει μέρος στην διαδικασία της αλλαγής και της μεταβίβασης μέσα από την αλληλεπίδραση των σχέσεων της ομάδας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί μέσα από την επαφή του με την εκπαιδευτική ομάδα.

1. Να καταγράψει νέες ιδέες και πρακτικές διαχείρισης τόσο μαθησιακών καταστάσεων όσο και σχέσεων μεταξύ της ομάδας προέκυψαν μετά από προγράμματα κατάρτισης.
2. Να αντιμετωπίσει προβλήματα και ασκήσεις του διδακτικού υλικού με τρόπους που αρχικά δεν είχε σχεδιάσει ο ίδιος.

3. Να δοθούν κίνητρα σε άτομα που είχαν αρνητικότητα, και αυτό αρκετές φορές δεν έγινε μόνο με τις τεχνικές εμπύχωσης εκ μέρους του εκπαιδευτή αλλά και με τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που ανέπτυξε η ομάδα.
4. Να ξεπεράσει και ο ίδιος προσωπικά άγχη και αμφισβητήσεις..

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χαρακτηρίζεται από την επαφή του με την ομάδα των εκπαιδευομένων ανάλογα με την στάση και την θέση που μπορεί να πάρει μέσα στην ομάδα

- Χαρακτηρίζεται ως αρχηγός της ομάδας. Ένας ρόλος ο οποίος είναι προσδόκιμος για τον εκπαιδευτή και κατά μεγάλο μέρος αποδεκτός. Βασικός στόχος που χαρακτηρίζει την συγκεκριμένη στάση στην ομάδα είναι ο προσδιορισμός του βασικού στόχου και σκοπού της ομάδας και οι δημιουργία των κατάλληλων μαθησιακών τεχνικών για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού. Ο εκπαιδευτής εντοπίζει και διευκρινίζει το έργο που έχει μπροστά του. Ενθαρρύνει και δίνει κίνητρα στους εκπαιδευόμενους.
- Χαρακτηρίζεται ο παρατηρητής της ομάδας. Ένας ρόλος που του επιτρέπει να έχει μια στάση έξω από την ομάδα. Η θέση του είναι «δεσμευτικής απομάκρυνσης». Δίνεται έτσι η δυνατότητα στον εκπαιδευτή να παρατηρεί τις σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα στην ομάδα, να ανακαλύπτει τις μορφές αλληλεπίδρασης που βιώνουν τα μέλη της. Σε κάθε πρόγραμμα κατάρτισης παρουσιάζονται επί το πλείστον συγκεκριμένοι «τύποι» καταρτιζομένων σε ότι αφορά το ρόλο μέσα στην δυναμική της ομάδας τις σχέσεις και τις εντάσεις που μπορεί να διαμορφωθούν. Η διαχείριση των συγκεκριμένων σχέσεων και συμπεριφορών των μελών της ομάδας είναι ένα σημαντικό στοιχείο του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, το οποίο βοηθά την αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων τα οποία προκύπτουν και δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτή να χρησιμοποιήσει τις σχέσεις αυτές δημιουργικά για την ανάπτυξη της ομάδας και την επίτευξη του εκπαιδευτικού σκοπού.
- Χαρακτηρίζεται και αυτός σαν μέλος της ομάδας. Όλοι στην ομάδα συμπεριλαμβανόμενου και του εκπαιδευτή είναι εκπαιδευόμενοι και όλοι μπορούν να μάθουν ένας από τον άλλο. Ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτή σαν μέλος της ομάδας βοηθά την μαθησιακή διαδικασία. Βοηθά τα άλλα μέλη να μάθουν. Ο προβληματισμός που προκύπτει είναι αν αυτή η παράμετρος του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων βοηθά την επαφή του με τα μέλη της ομάδας και σαν αποτέλεσμα αμβλύνει τις εντάσεις που προκύπτουν από την ομάδα των καταρτιζομένων.

Ο εκπαιδευτής θα αντιμετωπίσει πρόβλημα από κάποια μέλη της ομάδας που αντιστέκονται στις μαθησιακές αλλαγές και εκφράζονται με αντιρρήσεις, οι οποίες προκαλούν αρνητική στάση απέναντι στο πρόσωπο του εκπαιδευτή. Είναι πιο έντονο το γεγονός όταν ο εκπαιδευτής εγκαταλείπει το παραδοσιακό ρόλο του διδάσκοντα-εκπαιδευτή. Εξάλλου σημαντικό ποσοστό εκπαιδευομένων λαμβάνουν μέρος σε προγράμματα κατάρτισης όχι για την μάθηση και την αλλαγή, αλλά για τη βεβαίωση που συνοδεύει την ολοκλήρωση της κατάρτισης.

4.6. Τα προβλήματα του εκπαιδευτή ενηλίκων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Το θέμα των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων με τους εκάστοτε φορείς της διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού/φορέα στον οποίο εργάζονται δημιουργείται αρκετές φορές από την έναρξη της απασχόλησης του. Αμφισβητείται η διαδικασία του τρόπου επιλογής των εκπαιδευτών εάν πραγματικά ο εκπαιδευτής ενηλίκων ο οποίος επιλέγεται έχει τα ουσιαστικά προσόντα να φέρει εις πέρας το έργο του που ανέλαβε. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα αμοιβών, συνθηκών εργασίας, κοινωνικής απαξίωσης, επαγγελματικής εξέλιξης, ανεργίας (Rogers A. 1999, σελ 91).

Το εργασιακό κλίμα στην εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται από έντονα στοιχεία ανταγωνισμού, αλλά και από κακές επικοινωνιακές σχέσεις. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτές βιώνουν ένα έντονα μοναχικό περιβάλλον. Υπάρχει έντονος ανταγωνισμός και νοοτροπία ιδιώτευσης, η οποία όμως εμποδίζει την διάχυση εμπειριών και αυξάνει την αντίσταση στην αλλαγή.

- Ο εκπαιδευτής αντιμετωπίζει τα προβλήματα με την διοίκηση του φορέα κατάρτισης στον οποίο εργάζεται.:
- Οικονομικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτές προσλαμβάνονται σαν ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί βιώνοντας την ανασφάλεια για την χρονική διάρκεια της απασχόλησης τους.
- Συγκέντρωση αρμοδιοτήτων στους διοικητικούς υπεύθυνους των φορέων κατάρτισης, αποκλεισμός των εκπαιδευτών από αποφάσεις σχετικές με το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, την διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, τα εποπτικά μέσα.
- Έλλειψη ενημέρωσης και αδυναμία συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι καλύπτουν με προσωπικά τους έξοδα την

παρακολούθηση σεμιναρίων και προγραμμάτων επιμόρφωσης τους. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα όμως απαιτεί συνεχής ενημέρωση ενώ έτσι εμποδίζεται η διαμόρφωση επαγγελματικής κουλτούρας.

Ο Newman (στο Jarvis P. 2003 σελ 237) περιέγραψε τους εκπαιδευτές μερικής απασχόλησης ταξινομώντας τους στους εξής τύπους:

- Τους επαγγελματίες, οι οποίοι στον ελεύθερο χρόνο τους διδάσκουν το επάγγελμα που ασκούν σε μόνιμη βάση.
- Τους εμπειρικούς, που διδάσκουν με βάση τις εμπειρίες τους και όχι κάποιο ακαδημαϊκό κλάδο που έχουν σπουδάσει.
- Τους παθιασμένους ερασιτέχνες, οι οποίοι διδάσκουν τα χόμπι τους
- Τους κλασσικούς δασκάλους, οι οποίοι διδάσκουν τον επιστημονικό κλάδο που διδάσκουν και στο σχολείο ή στο κολέγιο η εκείνον που σπούδασαν όταν ήταν στο κολέγιο.

Ποιος είναι όμως ο χαρακτήρας του επαγγελματισμού του εκπαιδευτή ενηλίκων;

Χαρακτηριστικό της ισχύουσας κατάστασης στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ότι δεν αναγνωρίζεται καθολικά ως διακριτό επάγγελμα που θεμελιώνεται σε ένα οριοθετημένο σώμα γνώσεων, σε αντίθεση με άλλες χώρες που έχουν θεσπίσει ότι τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων μπορούν να ασκούν μόνο όσοι έχουν εκπαιδευτεί και πιστοποιηθεί μόνο για τον σκοπό αυτό (Κόκκος, Α. 2005. σελ 15).

Ιδιαίτερη όμως σημασία έχει η στάση των ίδιων των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την απασχόληση τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, Α. 2005. σελ 20). Η πλειονότητα δεν έχει επίγνωση ότι δραστηριοποιείται σε ένα διακριτό επαγγελματικό κλάδο και ότι, εξ αυτού, δεσμεύονται να ασκήσουν τον ρόλο τους με επαγγελματισμό. Εξαιρέση αποτελούν όσοι έχουν επιμορφωθεί ή αυτομορφωθεί σχετικά με το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων είτε παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης, ημερίδες, επιστημονικά συνέδρια ή μελετώντας σχετική βιβλιογραφία.

4.7. Τα προβλήματα του εκπαιδευτή ενηλίκων σε σχέση με τον συναισθηματισμό τους

Μέσα από τις δυσκολίες και τα προβλήματα της καθημερινότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκύπτουν για τον ίδιο τον εκπαιδευτή ερωτήματα όπως :

1.Θα είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος για να αντιμετωπίσω αρνητικές στάσεις της ομάδας;

Συναίσθημα: άγχος ,ανασφάλεια.

2.Θα μπορέσω να αντιμετωπίσω την μη συνοχή της ομάδας;

Συναίσθημα: προβληματισμός ,άγχος.

3.Είμαι ικανός να διαχειριστώ αντιξοότητες και διαφωνίες, ιδιαίτερα αν είμαι ο μικρότερος ηλικιακά;

Συναίσθημα: αμφισβήτηση του ίδιου του εκπαιδευτή, αίσθηση αδυναμίας.

4.Μπορώ να βοηθήσω εγώ ο ίδιος τους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίσουν προβλήματα αποδοχής και ένταξης τους;

Συναίσθημα: μεταφορά συναισθηματικών καταστάσεων στο πρόσωπο του εκπαιδευτή.

5.Είναι δυνατόν να μην μεταφέρω και προσωποποιώ προβλήματα της ομάδας στον ίδιο μου τον εαυτό;

Συναίσθημα: κούραση, αμφισβήτηση.

Η εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται στην κατηγορία των επαγγελματιών ,στα οποία οι εργαζόμενοι είναι υποχρεωμένοι να έρχονται σε επαφή με άτομα κάτω από συνθήκες συναισθηματικής φόρτισης. Η πλειοψηφία των καταρτιζομένων εξάλλου αναπτύσσει, ιδιαίτερα σε προγράμματα κατάρτισης ανέργων, αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές. Η αίσθηση της ανεπάρκειας, της περιθωριοποίησης, του ανταγωνισμού και της απογοήτευσης μεταφέρονται μέσα στο χώρο της εκπαιδευτικής ομάδας.

Οι αποδέκτες-οι εκπαιδευόμενοι-παρουσιάζουν συναισθηματικές καταστάσεις όπως αδιαφορία, παθητικότητα επιθετικότητα. Η καθημερινή επαφή του εκπαιδευτή στα πλαίσια λοιπόν της ομάδας δημιουργεί άγχος για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καθημερινά εκτίθεται σε ένα εργασιακό περιβάλλον με υψηλές συναισθηματικές απαιτήσεις, καθώς η επαφή με τους εκπαιδευμένους και η επίλυση των προβλημάτων-είτε αυτά αφορούν τις σχέσεις της ομάδας είτε την εκπαιδευτική διαδικασία-οδηγούν σε έντονο συναισθηματικό άγχος. Οι εκπαιδευτές βιώνουν επίσης έντονα τις ματαιώσεις λόγω των αυξημένων ευθυνών του εργασιακού χώρου (Τσιμπουκλή, Α. ,2005). Οι εργασιακές συνθήκες όσο και ο

τρόπος που τις αντιλαμβάνεται κανείς και στην συνέχεια τις διαχειρίζεται, παίζουν καθοριστικό ρόλο στο βαθμό άγχους που μπορεί να βιώσει ένα άτομο, αν δηλαδή θα βιώσει το άγχος ως μια δυσάρεστη ή απειλητική κατάσταση ή όχι. Το άγχος είναι μια συναισθηματική κατάσταση που όλοι μας ως επαγγελματίες προσπαθούμε είτε να αποφύγουμε είτε να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά μέσα στον εργασιακό χώρο, αφού έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην ποιότητα της δουλειάς μας όσο και στην ψυχολογία του ατόμου.

Ο Dunham (Dunham J, 1992) διατυπώνει ένα ευρύτερο και πιο συγκεκριμένο ορισμό λέγοντας: *«Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών θεωρείται μια διαδικασία συναισθηματικών, διανοητικών, και σωματικών αντιδράσεων που προκαλούνται από αυξημένες πιέσεις ή νέες πιέσεις, οι οποίες ξεπερνούν τις διαθέσιμες δυνατότητες του ατόμου»*.

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι αναμφισβήτητα από τους περισσότερο απαιτητικούς επαγγελματικούς χώρους, καθώς σχετίζεται άμεσα τόσο με την μετάδοση της γνώσης όσο και με την ανατροφοδότηση της γνώσης προς την ομάδα των εκπαιδευόμενων.

Δεξιότητες όπως η ευελιξία στην μετάδοση της γνώσης, η καλλιέργεια της αυτενέργειας των εκπαιδευόμενων, η δημιουργία κλίματος συνεργασίας για την επίλυση συγκρούσεων, η αυτογνωσία καθώς και η σαφής αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτή για μην επηρεάζεται αρνητικά από τυχόν αμφισβητήσεις και ματαιώσεις είναι αναγκαίες.

Όμως η συνεχής έκθεση σε ένα απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στην μετουσίωση ή απώθηση των αρχικών προσδοκιών, ιδιαίτερα όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με τα όρια, τις ματαιώσεις, και την ανισορροπία του εργασιακού χώρου αλλά και προσωπικά ελλείμματα (Τσιμπουκλή, Α., 2005).

Η έλλειψη μηχανισμών υποστήριξης, ένταξης και ανατροφοδότησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών φορέων δημιουργεί ακόμη περισσότερο προβληματισμό και αρνητικά συναισθήματα (Bolton, Α., 1995).

Μέσα στον εργασιακό χώρο αντιμετωπίζει προβλήματα με την επαφή του με τα άτομα της διοίκησης του οργανισμού που απασχολείται, προβλήματα με την οργανωτική δομή, τις αμοιβές, την σύγκρουση ή την ασάφεια των ρόλων των άλλων ατόμων στο εργασιακό του περιβάλλον, τους συναδέλφους εκπαιδευτές. Μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτών ενηλίκων ασκεί την εκπαίδευση ενηλίκων ως παράλληλη επαγγελματική δραστηριότητα ,επομένως το πεδίο δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξει ο εκπαιδευτής σε αυτή την περίπτωση είναι ιδιαίτερα αυξημένο. Οι

νεότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων και όσοι έχουν μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους και πιθανόν η διάψευση των προσδοκιών τους να είναι η αιτία. Στην καταγραφή των αρνητικών συναισθημάτων των εκπαιδευτών η απογοήτευση κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμφανίζεται πάρα πολύ συχνά.

Με την πάροδο του χρόνου το άτομο προσαρμόζεται ως αφορά την συναισθηματική εξάντληση και το αίσθημα της αποτυχίας (Κάντας Α, 1995).

Ο Καντάς (Κάντας, Α, 2001 σελ 217) αντιλαμβάνεται το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών «ως μία αρνητικής διάθεσης απόκριση που πηγάζει από ορισμένες όψεις του έργου τους και συνοδεύεται από δυνητικά παθολογικές μεταβολές ορισμένων βιολογικών ή βιοχημικών δεικτών» .

Η συγκεκριμένη άποψη επιβεβαιώνεται και επιπλέον αιτιολογείται από τον Carter (Carter R J, 2003) ο οποίος υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό άγχος γιατί «αποτελούν το επίκεντρο σε κάθε τάξη, η αυτοεικόνα τους βρίσκεται κάτω από κριτική, πρέπει συνεχώς να δρουν μπροστά στους μαθητές και τέλος αναμένεται από αυτούς να καθοδηγούν με το παράδειγμά τους παρακινώντας, ελέγχοντας, συμβουλευοντας και διδάσκοντας τους μαθητές».

Συναισθήματα όπως θυμός, κατάθλιψη, επαγγελματική απογοήτευση, αίσθημα ματαίωσης, παθητικότητα, μειωμένη αυτοπεποίθηση καταγράφονται σε εκπαιδευτές ενηλίκων. Με την πάροδο του χρόνου χάνει το ενδιαφέρον για την δουλειά του, δεν νιώθει ικανοποιημένος από αυτήν. Αρκετές φορές αναπτύσσει μια αρνητική αντιμετώπιση των εκπαιδευομένων που μπορεί να φτάσει και στην αδιαφορία, καθώς αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και τις εργασιακές επιδόσεις του.

Καθώς ξεκινούν με ενθουσιασμό και διάθεση αρχικά οι περισσότεροι εκπαιδευτές μπορούμε να θέσουμε το ερώτημα πως καταλήγουμε να έχουμε εκπαιδευτές με συναισθήματα απογοήτευσης απέναντι στην εκπαιδευτική ομάδα και άγχους για την πορεία και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Το γεγονός ότι οι περισσότερες ομάδες ενηλίκων χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια καθώς και από διαφορετικές επιδιώξεις σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο του εκάστοτε προγράμματος, είναι ένας παράγοντας βασικός που ενισχύει το άγχος του εκπαιδευτή και προβληματίζει σε σχέση με την ομαλή επαφή του με τα μέλη της ομάδας. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία αρνητικών στάσεων και συναισθημάτων από το σώμα των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι συχνά υιοθετούν συμπεριφορές και στάσεις αντίστοιχες με αυτές της ομάδας των εκπαιδευομένων. Έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα σύγχυσης ρόλων, απώλειας ελέγχου των ομάδων και

υιοθέτησης αυταρχικής συμπεριφοράς (Τσιμπουκλή Α, 1999 σελ 250). Οι διδάσκοντες βιώνουν συναισθήματα εγκλωβισμού σε ένα ρόλο παθητικό που χαρακτηρίζεται από στασιμότητα και προκαλεί τάσεις φυγής και αποδέσμευσης. Η ψυχολογική φθορά και η ψυχική κόπωση καταγράφονται έντονες στους εκπαιδευτές ενηλίκων. Καθώς βιώνουν συναισθήματα απογοήτευσης στην πορεία αρκετοί εγκαταλείπουν τις αρχικές φιλοδοξίες τους και εγκλωβίζονται στην καθημερινότητα της προσπάθειας εξασφάλισης απασχόλησης και για την επόμενη χρονική περίοδο.

Σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτή ενηλίκων διαδραματίζει η ικανοποίηση που λαμβάνει τελικά από την εξάσκηση του επαγγέλματος.

Η “μέτρηση” της επαγγελματικής ικανοποίησης όσων σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία είναι αρκετά δύσκολη. Συχνά η ικανοποίηση από την εργασία τους όσων σχετίζονται με την εκπαίδευση νοείται ως γενική συναισθηματική αντίδραση απέναντί της χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένες όψεις (Παπαναούμ, Ζ. 2003).

Σε έρευνα που διεξάγει η Evans (Evans, L., 1998) καταγράφεται η επαγγελματική ικανοποίηση ατόμων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, από το επάγγελμα τους συνολικά αλλά παράλληλα περιλαμβάνει και συγκεκριμένες συνιστώσες.

Η Evans μιλάει για συνθήκες που ονομάζει παράγοντες άνεσης (job comfort) και για συνθήκες που ονομάζει παράγοντες εκπλήρωσης στόχων (job fulfilment). Οι πρώτες είναι εκείνες με τις οποίες νιώθει ο εκπαιδευτής να είναι ικανοποιημένος δηλαδή π.χ. οι αποδοχές του, ενώ οι δεύτερες συνθήκες είναι εκείνες οι οποίες προκαλούν ικανοποίηση στον εκπαιδευτή π.χ. το να αναγνωρίζεται το έργο του η να νιώθει ο ίδιος ικανοποιημένος.

ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 ΞΕΚΙΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Σε συνέχεια της θεωρητικής διερεύνησης και της ανάλυσης της βιβλιογραφίας στόχος μας είναι να προσεγγίσουμε ερευνητικά το προφίλ του εκπαιδευτή ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας και να μελετήσουμε τη στάση του απέναντι στη δουλειά του. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το παραθέτουμε στο Παράρτημα Α, και θα αποτελέσει τη βάση της έρευνας μας. .

5.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα των εκπαιδευτών που συμπεριλήφθησαν στην έρευνα ήταν 51. Η αναζήτηση τους έγινε από διάφορες πηγές όπως το διαδίκτυο, από υπηρεσίες τηλεφωνικού καταλόγου και κυρίως με προσωπική αναζήτηση της ερευνήτριας. Ιδιαιτερότητα του δείγματος που μελετήθηκε αποτελεί το γεγονός ότι στο σύνολο του αποτελείται από εκπαιδευτές ενήλικων ηλικιακά μικρότερους από τους εκπαιδευόμενους. Η εξειδίκευση αυτή αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα δυσκολίας για την κάλυψη της έρευνας. Η αναζήτηση αυτής της κατηγορίας των εκπαιδευτών έγινε σε χώρους όπως : τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, τις Ένοπλες Δυνάμεις, το χώρο της εκπαίδευσης ξένων γλωσσών, ιδιωτικά κέντρα εκπαίδευσης, ιδιωτικές εταιρίες και επιχειρήσεις που διέθεταν τμήμα εκπαίδευσης.

5.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δημοσκόπησης. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με βάση τη βιβλιογραφία. Ήταν ανώνυμο με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και με προτεινόμενες απαντήσεις πολλαπλής επιλογής και σύντομης ανάπτυξης. Η δομή του σχεδιάστηκε με γνώμονα την καταγραφή στοιχείων που αφορούν 4 κατηγορίες.

Α. Προκαταρκτικές ερωτήσεις (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11) για να ληφθούν τα απαραίτητα στοιχεία για το προφίλ των εκπαιδευτών της έρευνας.

1) *Φύλο*

2) *Ηλικία*

3) *Επίπεδο εκπαίδευσης*

- 4) Η απασχόληση σας σαν εκπαιδευτής είναι :
- 5) Ποιος είναι ο τομέας που απασχολείστε ως εκπαιδευτής;
- 6) Ποιο είναι το αντικείμενο που διδάσκετε;
- 7) Διαθέτετε κάποια πιστοποίηση ως εκπαιδευτής;
- 8) Πόσα χρόνια ασχολείστε με την εκπαίδευση ενηλίκων;
- 9) Τι σας έκανε να ασχοληθείτε με την εκπαίδευση;
- 10) Τι θεωρείτε ότι σας βοήθησε περισσότερο ως εκπαιδευτή;
- 11) Όταν ασκείτε τα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα συμπεριφέρεστε σαν:

Β. Ερωτήσεις που αναδείκνυαν το προφίλ των εκπαιδευομένων (12,13,14,15,16). Το δείγμα ήταν στοχευμένο ώστε να αφορά εκπαιδευομένους μεγαλύτερης ηλικίας από αυτή των εκπαιδευτών.

- 12) Σαν εκπαιδευτής είχατε εκπαιδευόμενους, μεγαλύτερης ηλικίας από τη δική σας;
- 13) Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων ήταν:
- 14) Ο αριθμός των εκπαιδευομένων ανά ομάδα ήταν:
- 15) Σε τι ποσοστό οι εκπαιδευόμενοι είχαν μεγαλύτερη ηλικία από τη δική σας;
- 16) Οι εκπαιδευόμενοι ήταν:

Γ. Ερωτήσεις που στόχευαν στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους εκπαιδευόμενους (17,18,19,20,21,22).

- 17) Σαν εκπαιδευτής, ποια προβλήματα αντιμετωπίσατε από τους μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους;
- 18) Οι περισσότερες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία προέρχονταν από:
- 19) Από τους μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους αντιμετωπίσατε κυρίως:
- 20) Που πιστεύετε ότι οφείλεται η προβληματική συμπεριφορά των μεγαλύτερων εκπαιδευομένων;
- 21) Η αντίδραση αφορούσε:

22) Με ποιον τρόπο εκδηλώνεται η αντίδραση των μεγαλύτερων εκπαιδευόμενων;

Δ. Ερωτήσεις που κατέγραψαν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν τα προβλήματα από τους εκπαιδευτές (23,24,25,26,27,28,29,30).

23) Με ποιον τρόπο αντιμετωπίσατε τις αρνητικές συμπεριφορές των μεγαλύτερων εκπαιδευομένων;

24) Όταν σας έτυχε ένα αρνητικό περιστατικό με έναν μεγαλύτερο εκπαιδευόμενο νοιώσατε:

25) Τι πιστεύετε ότι σας προκάλεσε το παραπάνω αρνητικό συναίσθημα που νοιώσατε;

26) Με ποιον τρόπο διαχειριστήκατε την κατάσταση μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

27) Σας έτυχε η φόρτιση ενός τέτοιου προβλήματος να φτάσει μέχρι το φιλικό – οικογενειακό περιβάλλον;

28) Εκτός από τα προβλήματα με τους μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους, αντιμετωπίσατε προβλήματα με:

29) Ποιο θεωρείτε το μεγαλύτερο μειονέκτημα ενός εκπαιδευτή εκπαιδευόμενων μεγαλύτερης ηλικίας;

30) Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι θα αντιμετωπίσετε τέτοια προβλήματα στο μέλλον;

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α) ήταν ανώνυμο, συνοδευόταν από μια επιστολή (Παράρτημα Β) στην οποία περιγράφεται ο στόχος και η σημασία της έρευνας, την αξία που έχει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για τον καθένα ξεχωριστά, καθώς επίσης σημειωνόταν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Τέλος δινόταν η δυνατότητα επικοινωνίας με την ερευνήτρια μέσω email για τυχόν διευκρινήσεις.

5.3 ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ως εξής: Αφού είχε βρεθεί το κατάλληλο δείγμα εκπαιδευτών, δηλαδή αυτών που είχαν εκπαιδευόμενους μεγαλύτερης ηλικίας, πραγματοποιούνταν ενημέρωση για το θέμα της έρευνας, το στόχο της, τους εμπλεκόμενους φορείς, καθώς επίσης την αξία της συμπληρώσεως

του ερωτηματολογίου και τη διατήρηση της ανωνυμίας, είτε τηλεφωνικά είτε μέσω email. Στη συνέχεια αποστέλλονταν στον κάθε εκπαιδευτή email το οποίο παρέπεμπε σε ιστοσελίδα τύπου Google Doc όπου είχε αναρτηθεί το ερωτηματολόγιο (<https://docs.google.com/forms/d/1TG-EdfeFTFeDtB5inWV1c-rPUmpjLUFU0QRJMniBal/viewform>) και ο καθένας μπορούσε να το συμπληρώσει μέσα σε λίγα λεπτά και πατώντας απλά το πλήκτρο “Υποβολή” στο τέλος να μας στείλει ανώνυμα (χωρίς καν τη χρήση κάποιου e-mail) τις απαντήσεις που είχε δώσει. Οι απαντήσεις αυτές καταγράφοντας πέραν του ερωτηματολογίου μόνο την ημερομηνία και την ώρα που δόθηκαν, καταχωρούνταν αυτόματα σε πινάκα τύπου excel στον οποίο υπήρχε πρόσβαση μόνο από την ερευνήτρια μέσω του προσωπικού της e-mail. Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ προσφέρθηκε η δυνατότητα της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και μέσω fax είτε με επιτόπια συμπλήρωση σε εκτυπωμένο χαρτί, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτές προτίμησαν την ηλεκτρονική διαδικασία, για την οποία δόθηκαν διευκρινίσεις όπου απαιτήθηκε. Το διάστημα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διήρκησε από το Νοέμβριο του 2010 μέχρι το Απρίλιο του 2011.

5.4 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Αρχικά πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων και στη συνέχεια η επεξεργασία τους έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 17.0.

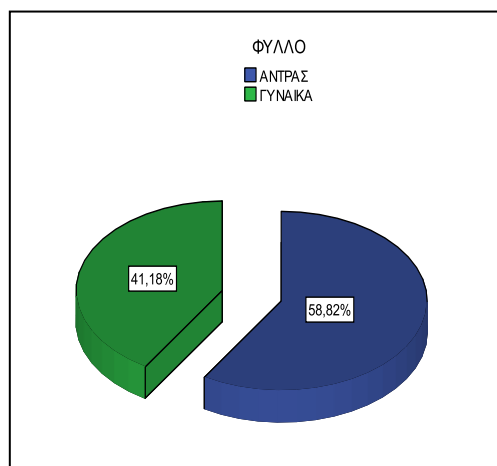
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

6.1 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

Η πρώτη ερώτηση αφορά στο φύλο και όπως φαίνεται στο γράφημα 6.1, που προκύπτει από τον πίνακα 1 του Παραρτήματος Γ, συμφωνά με την ερευνά μας, ο εκπαιδευτής ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας είναι κατά 58,8% άντρας και κατά 41,2% γυναίκα. Επίσης, όπως προκύπτει από τον πίνακα 2 του Παραρτήματος Γ (Ερώτηση 2), κατά 23,08% έχει ηλικία 20-30 έτη, αλλά μπορούμε να πούμε πως στην πλειοψηφία (55,7%) ανήκει στο διάστημα 30 με 40 ετών. Κατά 19,23% παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτές είχαν ηλικία 40 με 50 έτη. Τέλος, θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι εκπαιδευτές που είχαν μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους και είναι άνω των 50 ετών καταλαμβάνουν, όπως είναι αναμενόμενο ένα πολύ μικρό ποσοστό, μόλις το 2%, δηλαδή μονό ένας στο δείγμα μας.

Γράφημα 6.1

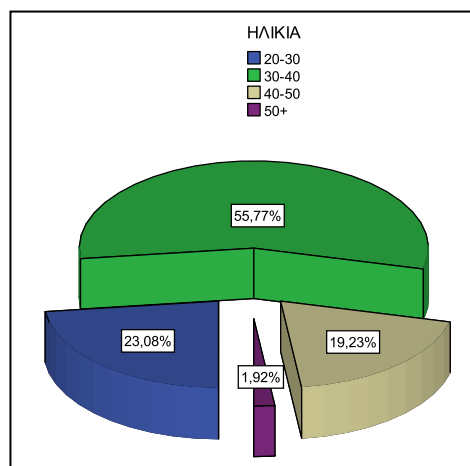
Το φύλο των εκπαιδευτών



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Γράφημα 6.2

Ηλικία των εκπαιδευτών



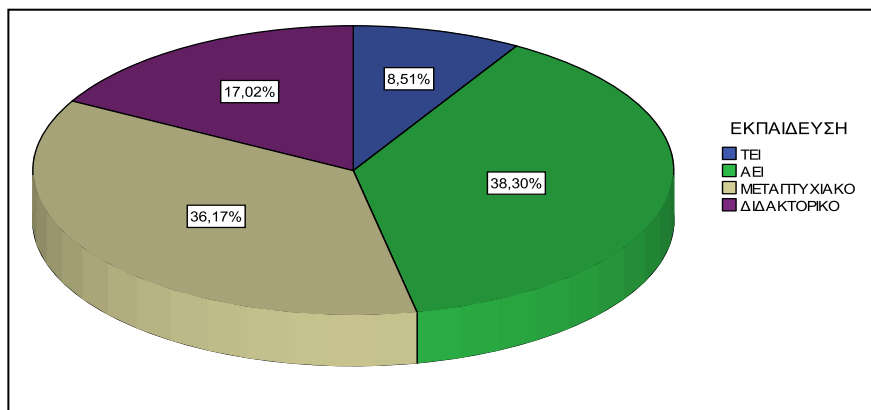
Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Η επόμενη ερώτηση (3) μας δίνει πληροφορίες για το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτή και συμφωνά με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον πίνακα 3 του παραρτήματος Γ, κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου σπουδών φαίνεται να είναι το 17,02%, ενώ οι κατηγορίες ΑΕΙ και μεταπτυχιακό συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά 38,30 και 36,17% αντίστοιχα, και έπονται με πολύ μικρότερα ποσοστά οι κατηγορίες ΤΕΙ με 8,51%. Οι εκπαιδευτές κάτοχοι τίτλου βασικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν

ασήμαντο ποσοστό εμφάνισης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 6.3 που ακολουθεί.

Γράφημα 6.3

Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτών ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας



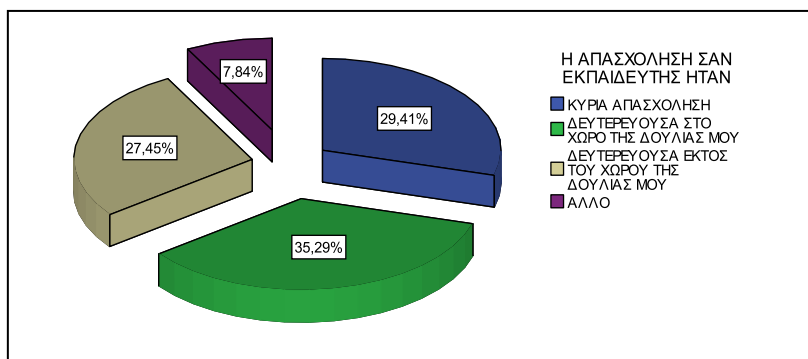
Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Η ερώτηση 4 θα μας περιγράψει ποια είναι η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτών σε σχέση με το αντικείμενό της δουλειάς τους. Οι πιθανές απαντήσεις είναι ότι είναι η κύρια τους απασχόληση, μια δευτερεύουσα απασχόληση στο χώρο της δουλειάς τους, μια απασχόληση εκτός του χώρου της δουλειάς τους, τέλος δίνεται και η δυνατότητα της επιλογής "Άλλο". Τα αποτελέσματα περιγράφονται στον πίνακα 4 του παρατήματός Γ και έχουν ως εξής: Το 29,4% απάντησε ότι ήταν η κύρια του απασχόληση ενώ το 35,3 % (και μεγαλύτερο ποσοστό) απάντησε πως είναι δευτερεύουσα απασχόληση μέσα στο χώρο εργασίας του, ενώ το τρίτο σε μέγεθος ποσοστό 27,5% πρόεκυψε από τους εκπαιδευτές που ασκούν τα καθήκοντα τους ως δευτερεύουσα υποχρέωση εκτός του χώρου εργασίας τους. Την επιλογή άλλο επέλεξαν μόλις 4 άτομα (7,8%) που αποτελούν ένα πολύ μικρό ποσοστό. Εδώ αξίζει να παρατηρήσουμε πως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό που αγγίζει το 63,2% έχει το ρόλο του εκπαιδευτή ως δευτερεύοντα, είτε εντός είτε εκτός του χώρου της εργασίας του.

Η ερώτηση 5 είχε σκοπό να αποτυπώσει το χώρο εργασίας του εκπαιδευτή. Οι απαντήσεις που μπορούσαν να επιλεγούν ήταν δυο, δηλαδή ο δημόσιος ή ο ιδιωτικός τομέας. Ο διαχωρισμός αυτός είναι ίσως ο μόνος που θα μπορούσε να δώσει μετρήσιμα αποτελέσματα, γιατί όπως αναφέρθηκε και παραπάνω λόγω της δυσκολίας συγκέντρωσης ικανοποιητικού δείγματος, η αναζήτηση εκπαιδευτών με εκπαιδευόμενους μεγαλύτερης ηλικίας έγινε σε πολλούς και διαφορετικούς χώρους εργασίας.

Γράφημα 6.4

Η φύση της απασχόλησης των εκπαιδευτών

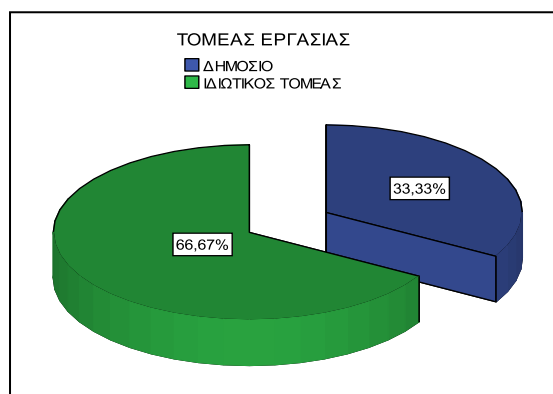


Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Τα αποτελέσματα καταγράφονται αναλυτικά στον πίνακά 5 του παραρτήματος Γ, και παρουσιάζονται στο Γράφημα 6.5 που ακολουθεί. Έτσι παρατηρούμε ότι το 66,7% στον ιδιωτικό τομέα και κατά 33,3% στο δημόσιο τομέα. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η διαφορά αυτή δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στην ύπαρξη λιγότερων εκπαιδευτών αυτής της κατηγορίας στο δημόσιο, αλλά κυρίως διότι από εκεί αντιμετωπίσαμε μεγαλύτερη απροθυμία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Γράφημα 6.5

Ο τομέας εργασίας των εκπαιδευτών του δείγματος



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

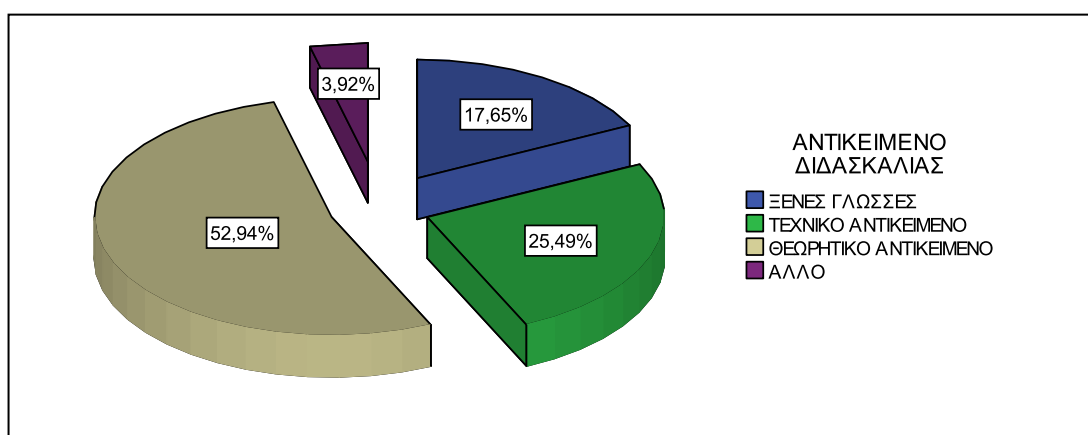
Στην ερώτηση 6 εξετάζουμε το αντικείμενο διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτή. Στη συγκεκριμένη ερώτηση αφήσαμε το περιθώριο για την ελεύθερη συμπλήρωση του πεδίου για δυο κυρίως λόγους. Αφενός για να μην αποκλείσουμε από την ερώτηση κάποια συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτών και αφετέρου γιατί η ποικιλομορφία του δείγματος ήταν τέτοια ώστε θα έπρεπε να θέσουμε πάρα πολλές επιλογές για να επιλεγούν εξ αρχής. Αφού συγκεντρώσαμε τα αποτελέσματα οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε 4 βασικές ομάδες οι οποίες είναι: 1) Εκπαιδευτές ξένων γλωσσών, 2) Εκπαιδευτές τεχνικών αντικειμένων, 3) Εκπαιδευτές θεωρητικών

αντικειμένων και η κατηγορία 'Άλλο', όπου περιλήφθησαν κάποιες απαντήσεις που δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες.

Στην κατηγορία 2 εντάχθηκαν οι εκπαιδευτές σε θέματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, τις πωλήσεις, τις ασφαλίσσεις, την εφαρμοσμένη λογιστική και το marketing. Την κατηγορία αυτή επέλεξαν 13 εκπαιδευτές δηλαδή ποσοστό 25,5% . Στην επόμενη κατηγορία ενταχθήκαν εκπαιδευτές σε θέματα όπως τα οικονομικά, το μάντζμεντ, τις δημόσιες σχέσεις και θεωρητικά αντικείμενα όπως το δίκαιο, η φυσική κ.α. Σε αυτή λοιπόν την κατηγορία εντάχθηκαν 27, δηλαδή ποσοστό 52,9%. Στην κατηγορία "ΆΛΛΟ" ταξινομήθηκαν μόνο δυο απαντήσεις. Η μια αφορούσε εκπαίδευση καταδύσεων και η άλλη εκπαίδευση οδηγών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 6.6 που ακολουθεί.

Γράφημα 6.6

Αντικείμενο διδασκαλίας των εκπαιδευτών του δείγματος



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

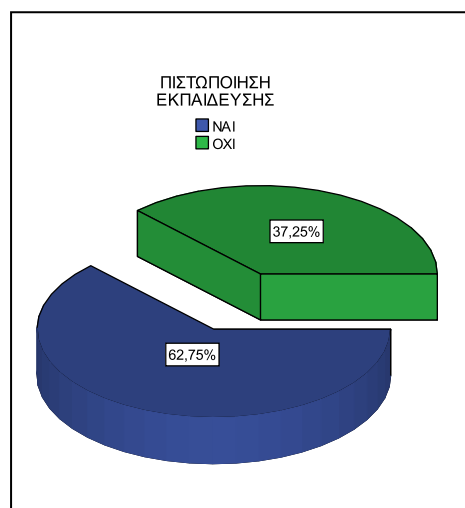
Στην επόμενη ερώτηση (7) διερευνήσαμε κατά πόσο οι εκπαιδευτές κατείχαν κάποιου είδους πιστοποίηση για την εκπαίδευση που παρείχαν. Αυτή είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος καθώς θα μπορούσαμε να αξιολογήσουμε κατά πόσο η κατοχή ή έλλειψη αυτής μπορεί να προκαλέσει προβλήματα κατά την εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αναφέρονται αναλυτικά στον πίνακα 7 του παραρτήματος Γ και παρουσιάζονται στο Γράφημα 6.7 παρακάτω.

Η ερώτηση που ακολουθεί αφορά την εμπειρία που διαθέτουν ως εκπαιδευτές οι ερωτηθέντες. Οι επιλογές που είχαν ήταν: από 0-2 έτη , από 2-5 έτη και από 5 έτη και περισσότερα. Οι επιλογή των ανωτέρω διαστημάτων δεν έχει γίνει τυχαία, αλλά χρονικά προσεγγίζει τα στάδια πιστοποίησης εκπαιδευτών που ορίζει το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων (ΕΚΕΠΙΣ). Έτσι θα μπορούσαμε να συνδέσουμε το αποτέλεσμα με το αμέσως προηγούμενο. Τα αποτελέσματα

καταγραφήκαν στον πίνακα 8 του παραρτήματος Γ και παρουσιάζονται στο Γράφημα 6.8.

Γράφημα 6.7

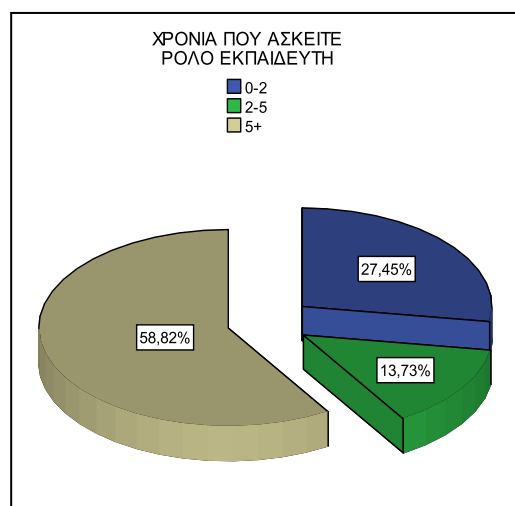
Η πιστοποίηση της ιδιότητας του εκπαιδευτή



Πηγή: *Ιδία επεξεργασία*

Γράφημα 6.8

Ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτών



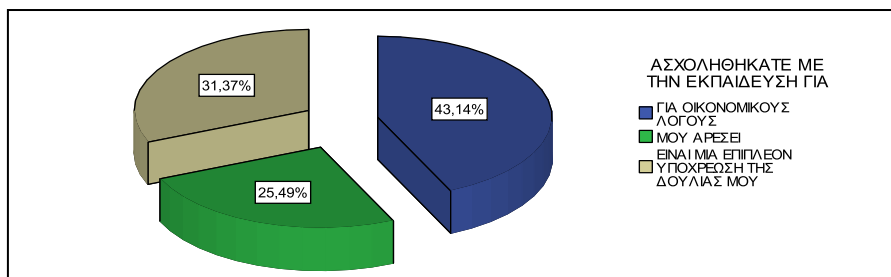
Πηγή: *Ιδία επεξεργασία*

Από τη σύγκριση των γραφημάτων 6.7 και 6.8 προκύπτει πως ενώ το 86,17% διαθέτει εκπαιδευτική εμπειρία πάνω από δυο χρόνια, μόνο το 62,75% διαθέτει κάποια πιστοποίηση. Η διαφορά στο αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνευθεί αφενός ως απροθυμία ορισμένων εκπαιδευτών να λάβουν πιστοποίηση και αφετέρου ότι χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς μη πιστοποιημένα άτομα για αρκετά μεγάλα χρονικά διαστήματα, που δεν δικαιολογούν το χρόνο απόκτησης εμπειρίας ή τις έκτακτες ανάγκες.

Ακολούθως η ερώτηση 9 τίθεται με σκοπό να μας διαφωτίσει σχετικά με τα κίνητρα που οδηγούν κάποιον να ασχοληθεί με την εκπαίδευση ενηλίκων. Οι απαντήσεις που μπορούν να δοθούν σε αυτό το ερώτημα είναι: 1) Για οικονομικούς λόγους 2) Επειδή τους αρέσει, 3) Είναι μια επιπλέον υποχρέωση στη δουλειά τους και 4) για κάποιο άλλο λόγο. Τα αποτελέσματά έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 43,1% το κάνει για οικονομικούς λόγους, το 25,5% από ευχαρίστηση και 31,4% επειδή το επιβάλλει η δουλειά του. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 6.9

Γράφημα 6.9

Οι λόγοι που λόγοι που οι εκπαιδευτές του δείγματος αποφάσισαν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση

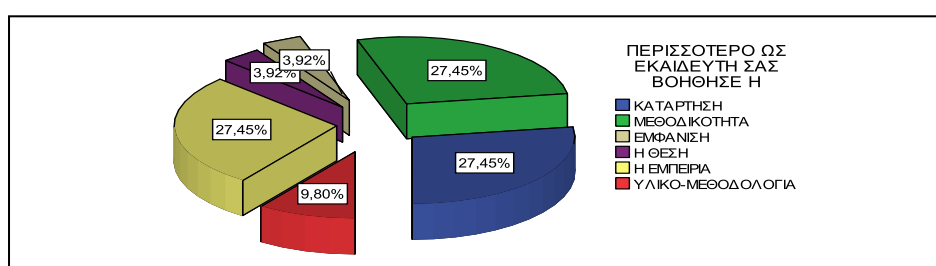


Πηγή: *Ιδία επεξεργασία*

Η επόμενη ερώτηση (10) θα μας βοηθήσει να δούμε από την πλευρά του εκπαιδευτή το πιο σημαντικό πλεονέκτημα το οποίο τον ωφέλησε στην εξάσκηση του ρόλου του ως εκπαιδευτή. Οι πιθανές απαντήσεις στην ερώτηση αυτή είναι έξι. Η πρώτη αφορά την κατάρτιση του εκπαιδευτή και συγκέντρωσε το 27,5% των απαντήσεων, ποσοστό όσο και η δεύτερη πιθανή απάντηση που αναφέρεται στη μεταδοτικότητα του. Όμως το ίδιο ποσοστό συγκέντρωσε μια ακόμα επιλογή, αυτή που έχει να κάνει με την εμπειρία του εκπαιδευτή. Η ύπαρξη υλικού-τεχνογνωσίας ως πλεονέκτημα επιδέχθηκε από το 9,8% του δείγματος. Εν συνεχεία παρατηρούνται οι απαντήσεις που αφορούν την εμφάνιση και τη θέση στο χώρο εργασίας που κατέχουν ποσοστό της τάξεως του 3,9%. Τα αποτελέσματα στην ερώτηση 10 περιέχονται στον πίνακα 10 του παραρτήματος Γ και παρουσιάζονται στο Γράφημα 6.10 που ακολουθεί.

Γράφημα 6.10.

Τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα ενός εκπαιδευτή του δείγματος



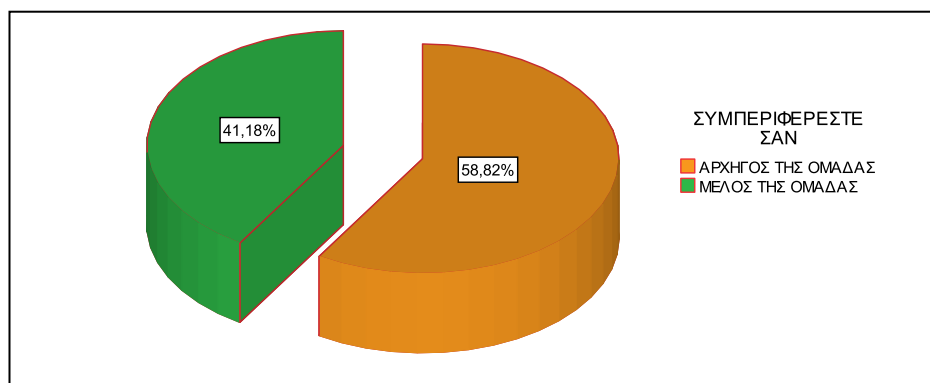
Πηγή: *Ιδία επεξεργασία*

Η τελευταία ερώτηση (11) που αφορά την οροθέτηση του προφίλ του εκπαιδευτή, έχει σχέση με τον τρόπο που ο ίδιος συμπεριφέρεται κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Εδώ οι πιθανές απαντήσεις είναι τρεις, στην πρώτη την οποία επέλεξε το 58,8% ο εκπαιδευτής συμπεριφέρεται σαν αρχηγός της ομάδας. Στη δεύτερη που

επέλεξε το υπόλοιπο του δείγματος (41,2%) συμπεριφέρεται σαν μέλος της ομάδας. Η τρίτη επιλογή που αφορούσε την επιλογή Άλλο, δεν επιλέχτηκε.

Γράφημα 6.11

Η συμπεριφορά του δείγματος σε σχέση με την ομάδα των εκπαιδευομένων.



Πηγή: Ίδια επεξεργασία

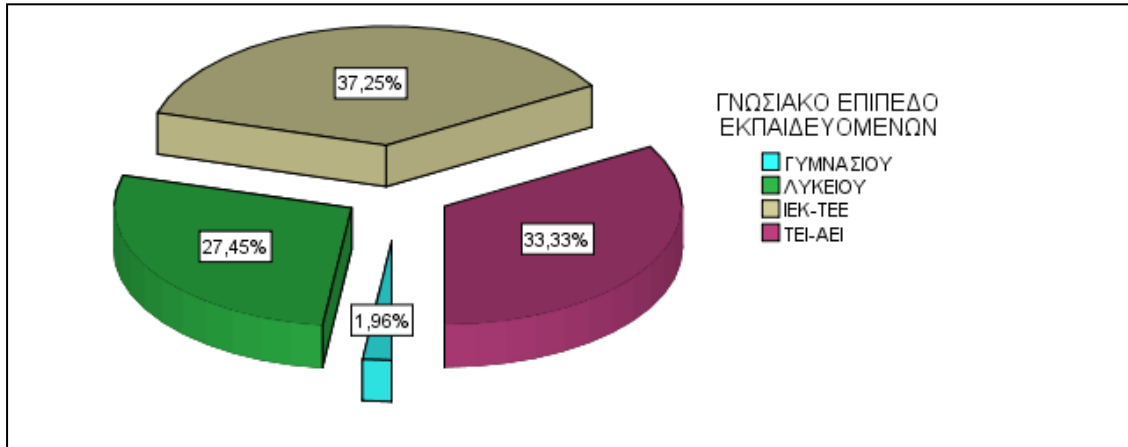
6.2 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Μέσω της ανάλυσης των επόμενων απαντήσεων στις ερωτήσεις 12 έως 16 του ερωτηματολογίου της ερευνάς μας θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ των εκπαιδευομένων. Η ερώτηση 12 αναφέρεται στο αν οι εκπαιδευτές που ρωτηθήκαν είχαν την ευθύνη της εκπαίδευσης ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας. Οι απαντήσεις που δοθήκαν ήταν 100% θετικές και αυτό γιατί όπως προαναφέραμε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε κατόπιν συνεννόησης, έτσι επιλέχθηκαν εκπαιδευτές μόνο με αυτή την εμπειρία, δεδομένου του αντικειμένου της έρευνας. Έτσι λοιπόν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι οι εκπαιδευτές στο σύνολο τους είχαν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της εκπαίδευσης μεγαλύτερων εκπαιδευομένων.

Στη συνέχεια οι απαντήσεις της επόμενης ερώτησης θα μας αποκαλύψουν το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευομένων. Από το δείγμα των 51 ατόμων μόνο ένας εκπαιδευτής είχε εκπαιδευόμενους αποφοίτους γυμνασίου, ενώ οι περισσότεροι (37,25%) καλούνταν να εκπαιδεύσουν απόφοιτους μεταλυκειακής εκπαίδευσης (IEK-TEE). Ακολουθούν οι εκπαιδευτές με τους αποφοίτους ΤΕΙ-ΑΕΙ σε ποσοστό 33,33% και στη συνέχεια σε ποσοστό 27,45%, όσοι είχαν να εκπαιδεύσουν απόφοιτους λυκείου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 12 του παραρτήματος Γ και απεικονίζονται γραφικά στο γράφημα 6.12

Γράφημα 6.12

Το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων

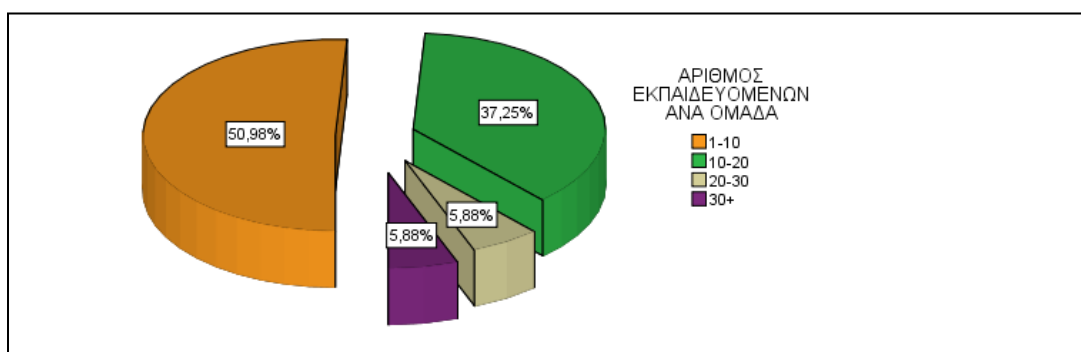


Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Ακολούθως η ερώτηση 14 αφορά το μέγεθος των ομάδων των εκπαιδευόμενων. Οι πιθανές απαντήσεις που είχε να επιλέξει ο ερωτηθείς ήταν : Από 1-10, από 10-20, 20-30 και περισσότερους από 30 εκπαιδευόμενους. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (50.98%) είχε να εκπαιδεύσει ομάδες μέχρι 10 άτομα. Ενώ το αμέσως επόμενο με ποσοστό 37,25% είχε ομάδες με 10-20 άτομα. Ακολουθούν με ποσοστό 5,88% αυτοί που είχαν ομάδες των 20-30 ατόμων και τέλος με το ίδιο ποσοστό, εκείνοι που είχαν πάνω από 30 εκπαιδευόμενους. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι ήταν σε μικρές σχετικά ομάδες μπορεί να συνδυαστεί με το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτών απασχολείται στον ιδιωτικό τομέα (66,66%), κυρίως δηλαδή σε επιχειρήσεις που είναι λογικό να μην εκπαιδεύουν ταυτόχρονα τουλάχιστον μεγάλο αριθμό εργαζομένων. Ο πίνακας 13 του παραρτήματος Γ περιέχει αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων αυτής της ερώτησης.

Γράφημα 6.14

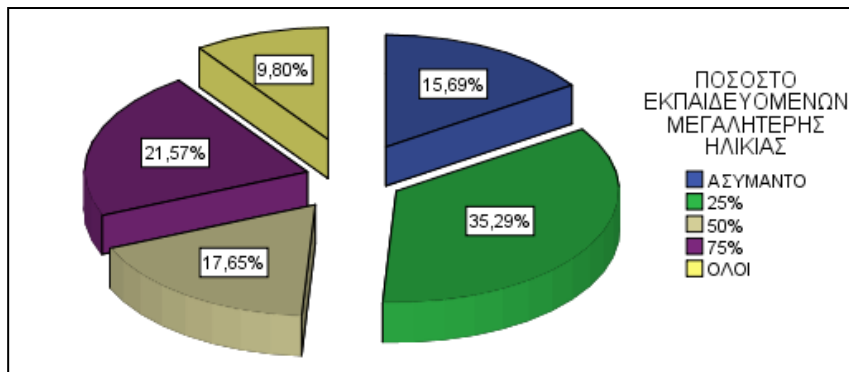
Αριθμός ατόμων ανά ομάδα εκπαίδευσης



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Η αμέσως επόμενη ερώτηση (16) τέθηκε με σκοπό να μας δώσει στοιχεία για το ποσοστό των ατόμων που ήταν μεγαλύτερης ηλικίας από τον εκπαιδευτή. Οι προτεινόμενες απαντήσεις ήταν οι εξής: 1) Ασήμαντο, αναφερόμενοι σε πολύ μικρά ποσοστά. 2) Ένας στους τέσσερις (25%). 3) Οι μισοί (50%). 4) Περισσότεροι από τους μισούς (75%) και 5) Όλοι. Η καταμέτρηση των απαντήσεων μας έδειξε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό(35,29%) ήταν ένας στους τέσσερις, ενώ ακολουθεί με 21,57% οι περισσότεροι από τους μισούς και στη συνέχεια με ποσοστό 17,65% οι μισοί της ομάδας. Αρκετά σημαντικό είναι όμως και το ποσοστό (15,69%) αυτών που απάντησαν ότι οι μεγαλύτεροι καταλάμβαναν ασήμαντο αριθμό στην ομάδα. Τέλος το 9,8% είχε να εκπαιδεύσει πλήρεις ομάδες μεγαλύτερων ατόμων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημα 6.14 που ακολουθεί και αναλυτικά στον πίνακα 14 του παρατήματός Γ.

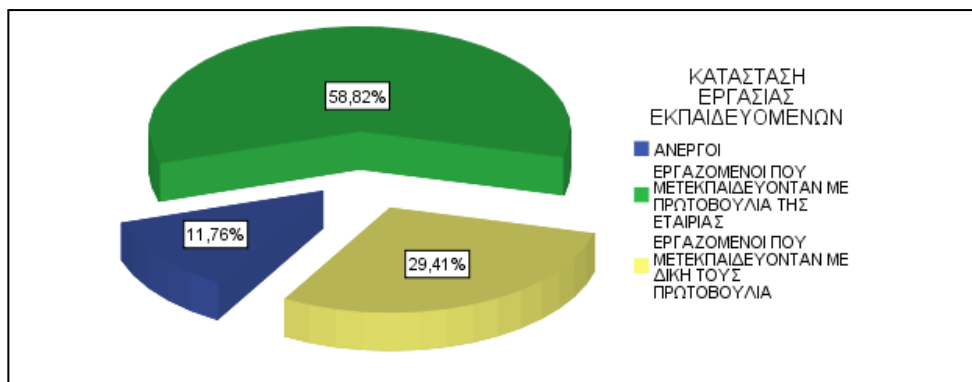
Γράφημα 6.14
Τα ποσοστά μεγαλύτερων εκπαιδευόμενων στις ομάδες εργασίας των εκπαιδευτών του δείγματος



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Η τελευταία ερώτηση (16) αλλά πολύ ουσιαστική για την κατανόηση του προφίλ των εκπαιδευόμενων, σχετίζεται με την εργασιακή σχέση αυτών. Οι πιθανές απαντήσεις ήταν:1) Άνεργοι, 2) Εργαζόμενοι που μετεκπαιδεύονταν με πρωτοβουλία της εταιρίας, 3) εργαζόμενοι που μετεκπαιδεύονταν με δική τους πρωτοβουλία και η επιλογή Άλλο. Οι ερωτηθέντες απάντησαν πως στη συντριπτική τους πλειοψηφία 58,82%, ήταν εργαζόμενοι που μετεκπαιδεύονταν με πρωτοβουλία της εταιρίας. Ένα επίσης σημαντικό ποσοστό 29,41%, ήταν επίσης εργαζόμενοι που μετεκπαιδεύονταν με δική τους πρωτοβουλία, ενώ οι άνεργοι εκπαιδευόμενοι καταλάμβαναν μόλις το 11,76%. Η απάντηση Άλλο όπως προκύπτει και από τον πίνακα 15 του παρατήματος Γ δεν δόθηκε από κανέναν ερωτηθέντα.

Γράφημα 6.15
Η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

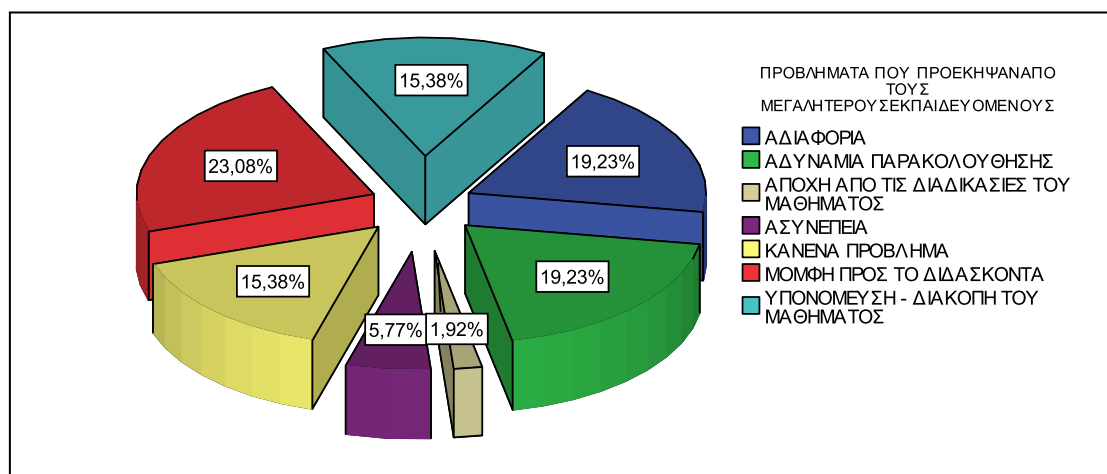
6.3 ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων 17-22 έχει στόχο να καταγράψει τα προβλήματα που πρόέκυψαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα η ερώτηση 17 τέθηκε για να προσεγγίσει την ουσία της ερευνάς μας, έτσι ζητά από τους εκπαιδευτές να περιγράψουν τις αντιδράσεις που τυχόν αντιμετώπισαν από τους μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενους. Η απάντηση της ερώτησης έχει επιλεγεί να γίνει σε ελεύθερο κείμενο, προκειμένου να περιγραφούν με πληρότητα οι εκάστοτε συμπεριφορές. Μετά από την συγκέντρωση των 51 απαντήσεων, οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι ομάδες. Η πρώτη συγκεντρώνει τις απαντήσεις οι οποίες καταλήγουν ως μομφή προς το διδάσκοντα και συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό που φτάνει το 23,08%. Στην κατηγορία αυτή καταγράφηκαν απαντήσεις όπως: “αμφισβητούσαν τα προσόντα μου λόγω ηλικίας”, “με θεωρούσαν πολύ μικρό για να διδάξω”, “ήταν αρνητικά προκατειλημμένοι λόγω της ηλικίας μου”, “θεωρούσαν ότι εκείνοι τα ήξεραν όλα” και άλλες. Ακολουθούν με ποσοστό 19,23% αυτοί που απάντησαν ως προβληματική συμπεριφορά την αδιαφορία και στη συνέχεια με το ίδιο ποσοστό αυτοί που από τις απαντήσεις τους συμπεραίνουμε πως οι μεγαλύτεροι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Η αδυναμία αυτή σύμφωνα με τις απαντήσεις προκύπτει από τη σημαντική διαφορά επιπέδου που είχαν μεταξύ τους σε βαθμό που τους δημιουργούσε πρόβλημα στο να συμβαδίζουν με την τάξη και στο γεγονός ότι πολλές φορές διάφορα προσωπικά

τους ζητήματα τους αποσπούσαν την προσοχή και δεν τους επέτρεπαν την απρόσκοπτη ενασχόληση με το αντικείμενο εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα παρίστανται γραφικά στο Γράφημα 6.16 και αναλυτικά στον πίνακα 16 του παραρτήματος Γ.

Γράφημα 6.16

Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτές από τους μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους



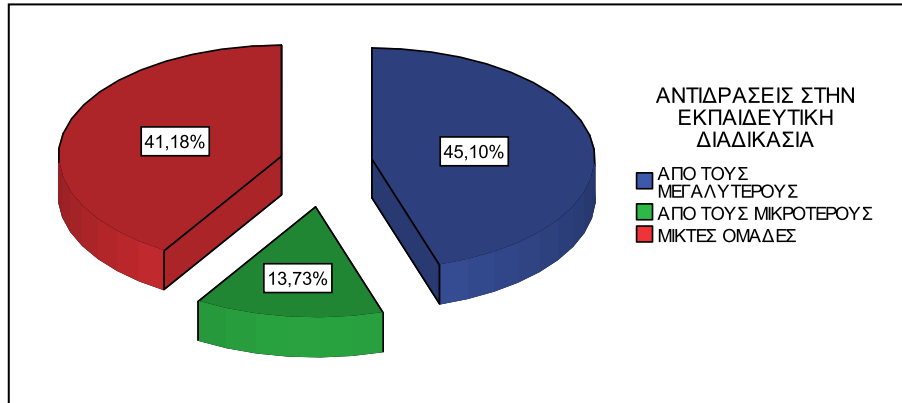
Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Στη συνέχεια το 15,35% μας απάντησε πως οι μεγαλύτεροι εκπαιδευόμενοι υπονόμειαν ή προκαλούσαν διακοπές στο μάθημα. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήξαμε από τις απαντήσεις που μιλούσαν διαρκώς για απαιτήσεις περισσότερων διαλειμμάτων για να καπνίσουν, έκαναν μεταξύ τους ομάδες που ακολουθούσαν “κοινή γραμμή” κόντρα στις οδηγίες των εκπαιδευτών, παρέκαμπταν τη διαδικασία και διέκοπταν το μάθημα για ασήμαντους λόγους. Όμως στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όμοιο ποσοστό εκπαιδευτών (15,35%) απάντησε πως δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα. Πολύ λιγότεροι (5,77%) απάντησαν πως οι μεγαλύτεροι εκπαιδευόμενοι ήταν ασυνεπείς στις υποχρεώσεις τους. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι “δεν παρέδιδαν εργασίες”, “δεν συμμετείχαν στο μάθημα και αρνούσαν την κριτική”. Τέλος ένας εκπαιδευτής ανέφερε πως οι μεγαλύτεροι “δεν πατούσαν στο μάθημα”.

Η επόμενη ερώτηση (18) τέθηκε για να διαπιστώσουμε από ποιους (ηλικιακά) προερχόταν οι αντιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιλογές των απαντήσεων είχαν ως εξής : 1) Από τους μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους, που απάντησε το 45,1% . 2) Από τους μικρότερους εκπαιδευόμενους, που απάντησε μόλις το 13,73%. 3) Από μικτές ομάδες, που απάντησε το 41,8% και η επιλογή “Άλλο” πού δεν επιλέχτηκε.

Γράφημα 6.17

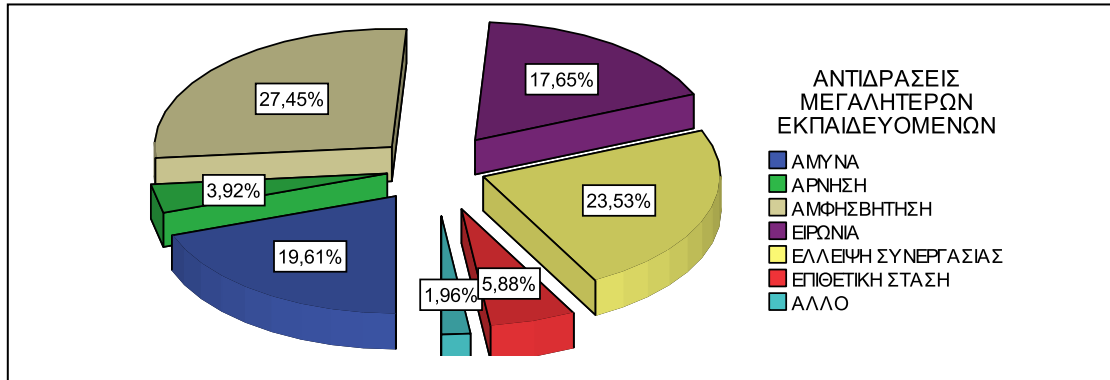
Ποιοι προκαλούσαν τις αντιδράσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Από τις απαντήσεις της ερώτησης 19 στη συνέχεια θα δούμε με ποιον τρόπο εκδηλώθηκε η αντίδραση των μεγαλύτερων εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτηθέντες είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε επτά επιλογές. Η πρώτη αφορούσε την εκδήλωση “άμυνας” και επιλέχτηκε από το 19,61% του δείγματος, ακολουθεί η “άρνηση” που επέλεξαν μόλις τρεις ερωτηθέντες. Στη συνέχεια με το μεγαλύτερο ποσοστό (27,45%) επιλέχθηκε η επιλογή “αμφισβήτηση” και αμέσως μετά σε ποσοστό 23,5% η “έλλειψη συνεργασίας”. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός απαντήσεων (17,65%) επέλεξε ως προβληματική συμπεριφορά την “ειρωνεία”. Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε πως ένα μικρό ποσοστό, μόλις το 5,88% απάντησε πως αντιμετώπισε επιθετική στάση, ενώ ένας εκπαιδευτής επέλεξε την επιλογή Άλλο. Τα αποτελέσματά παρουσιάζονται στο γράφημα που ακολουθεί και αναλυτικά στον πίνακα 18 του παρατήματος Γ.

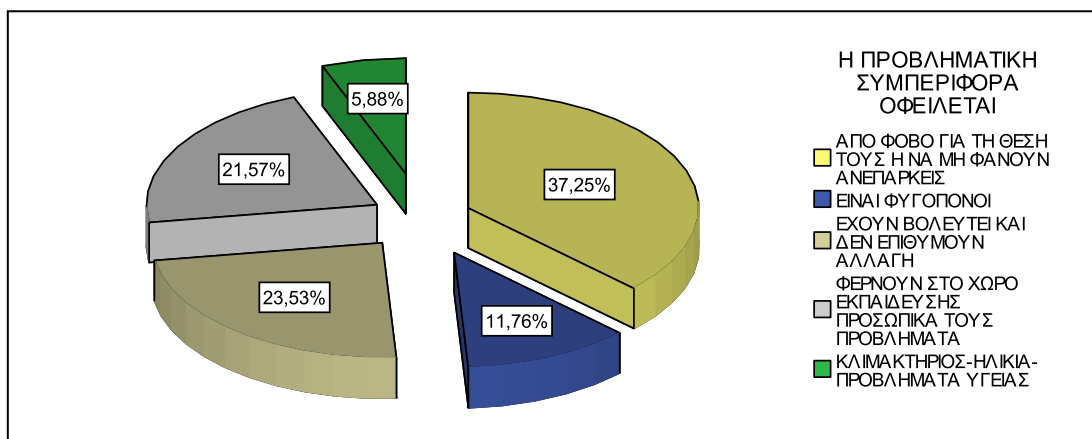
Γράφημα 6.18
Οι αντιδράσεις των μεγαλύτερων εκπαιδευομένων



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Με σκοπό να ερμηνεύσει την προηγούμενη τέθηκε η ερώτηση 20, η οποία ρωτά τους εκπαιδευτές ποια κατά τη γνώμη τους είναι η αιτία αυτής της προβληματικής συμπεριφοράς. Οι πιθανές απαντήσεις ήταν έξι :1) Φόβος για τη θέση τους ή να μην αποδειχθεί κάποια ανεπάρκεια τους. 2) Είναι φυγόπονοι. 3) Έχουν βολευτεί και δεν επιθυμούν αλλαγή. 4) Φέρνουν στο χώρο εκπαίδευσης τα προσωπικά τους προβλήματα. 5) Κλιμακτήριος-ηλικία-προβλήματα υγείας. Και 6) η επιλογή Άλλο. Η πλειοψηφία των απαντήσεων με ποσοστό 37,25% διαπίστωσε ότι το πρόβλημα προέρχεται από το γεγονός ότι φοβούνται μην τυχόν από την εκπαιδευτική διαδικασία προκύψει ότι έχουν κάποιες ανεπάρκειες και ενδεχομένως να κινδυνέψει η θέση τους. Ωστόσο, αρκετά μεγάλο είναι το ποσοστό (23,53%) και εκείνων που έχουν βολευτεί σε μια κατάσταση-ρουτίνα και δεν επιθυμούν ή ίσως δε μπορούν να διαχειριστούν την αλλαγή. Ακολουθούν με 21,57% αυτοί που επηρεάζονται σημαντικά από τα προσωπικά τους προβλήματα, και με 11,6% αυτοί που μάλλον είναι φυγόπονοι. Τέλος, σε ένα αρκετά μικρό ποσοστό 5,88% είναι αυτοί που δυσκολεύονται από κλιμακτήριο, προβλήματα υγείας ή την ηλικία τους. Εδώ θα πρέπει αν αναφέρουμε ότι επιλέξαμε το διαχωρισμό αυτών των προβλημάτων, από τα “προσωπικά” καθώς τα μεν είναι ευδιάκριτα, αντικειμενικά και ίσως αναμενόμενα ενώ τα αλλά υποκειμενικά και λιγότερο διακριτά. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο Γράφημα 6.19

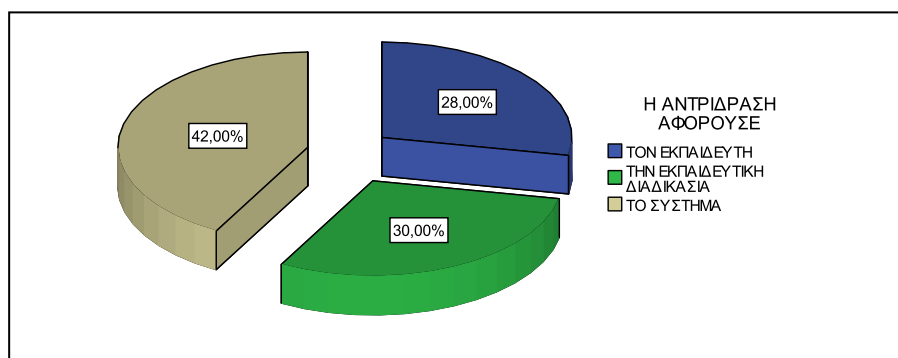
Γράφημα 6.19
Τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς των μεγαλύτερων εκπαιδευόμενων



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Επειδή η αντίδραση των εκπαιδευόμενων κάθε φορά βρίσκει διάφορους αποδέκτες, θέσαμε την ερώτηση 21 για να διαπιστώσουμε αν αυτή αφορούσε τον ίδιο τον εκπαιδευτή, την εκπαιδευτική διαδικασία, το "σύστημα" ή κάτι άλλο. Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα στο μεγαλύτερο τους ποσοστό (42%), αφορούν στο "σύστημα", 30% στην εκπαιδευτική διαδικασία και μόνο 28% στον εκπαιδευτή. Εδώ, λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι συνολικά σε ποσοστό 72% ο εκπαιδευτής καλείται να αντιμετωπίσει αντιδράσεις που έχουν να κάνουν με παράγοντες πέραν της ηλικίας του ή του χαρακτήρα του, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο το έργο του.

Γράφημα 6.20
Οι αποδέκτες της αντίδρασης

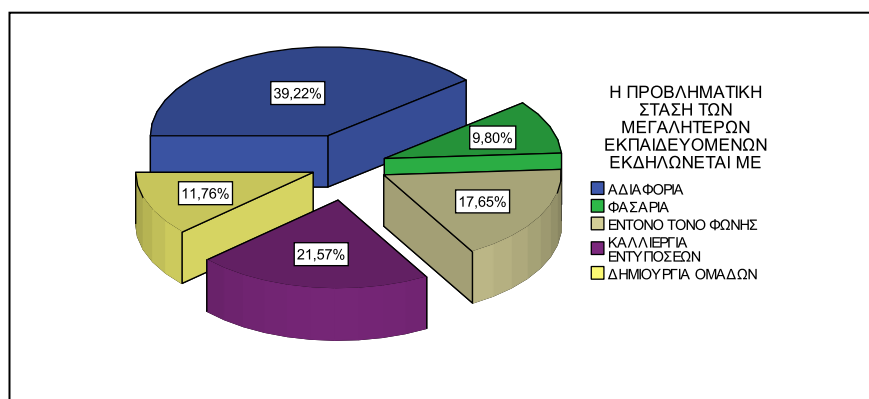


Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Η τελευταία αυτής της ομάδας ερώτηση (22) έρχεται να εξειδικεύσει τον τρόπο που οι μεγαλύτεροι εκπαιδευόμενοι εκδήλωσαν την αντίδραση τους. Οι ερωτηθέντες εδώ έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε επτά επιλογές : 1) Αδιαφορία, 2) Φασαρία, 3) Έντονος τόνος φωνής, 4) Προπηλακισμός, 5) Καλλιέργεια εντυπώσεων στους άλλους εκπαιδευόμενους, 6) Δημιουργία ομάδων και τέλος 7) η επιλογή Άλλο. Τα

αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημα 6.21 που ακολουθεί. Αξίζει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν επιλεχθήκαν οι απαντήσεις “προπηλακισμός” και “άλλο”. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 39,22% απάντησε “αδιαφορία”, ενώ το 21,57% την καλλιέργεια εντυπώσεων και ακλουθούν οι άλλες επιλογές με μικρότερα ποσοστά.

Γράφημα 6.21
Η μορφές εκδήλωσης της προβληματικής στάσης



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

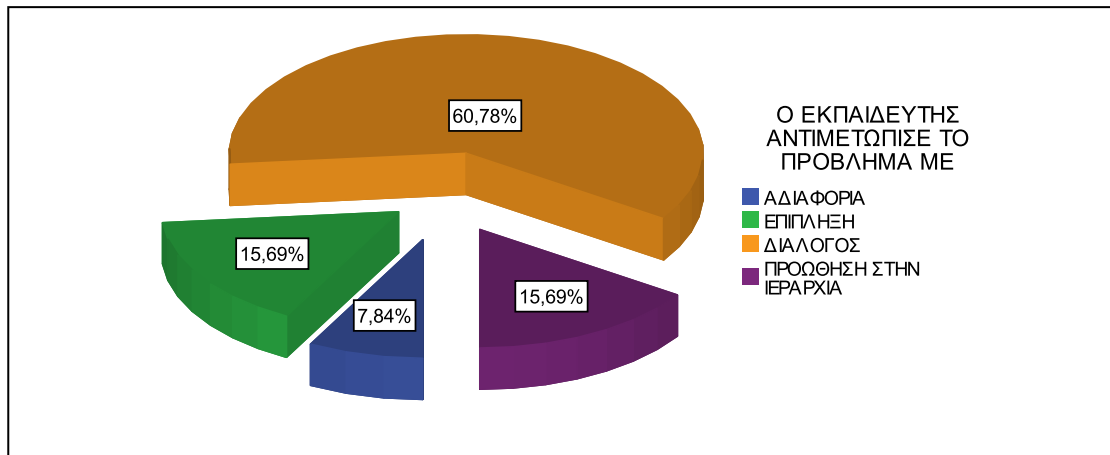
6.4 ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

Η τέταρτη ομάδα των ερωτήσεων (23-30), που συμπεριλήφθησαν στο ερωτηματολόγιο της ερευνάς έχει στόχο να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτές τις προβληματικές συμπεριφορές όταν και αν συνέβησαν, καθώς και το βαθμό που αυτές επέδρασαν τόσο στη δουλειά τους όσο και στην προσωπική τους ζωή.

Έτσι η ερώτηση 23 αναφέρετε στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν τις τυχόν αρνητικές συμπεριφορές των μεγαλύτερων εργαζομένων. Εδώ οι συμμετέχοντες είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε πέντε πιθανές απαντήσεις. Η πρώτη επιλογή ήταν για αυτούς που επέλεξαν να αδιαφορήσουν για το περιστατικό και επιλέχτηκε από το 7,84% του δείγματος, που κατέχει και το μικρότερο ποσοστό των επιλογών. Τη δεύτερη επιλογή που αναφέρεται στην επίπληξη, επέλεξε το 15,69% των ερωτηθέντων. Ενώ η δημοφιλέστερη απάντηση που επέλεξε η συντριπτική πλειοψηφία (60,78%), ήταν ο διάλογος, που ενδεχόμενος να αποτελεί όντως την καλύτερη εκπαιδευτική πρακτική. Τέλος, ένα ποσοστό της τάξεως του 15,69%, επέλεξε να μην αντιμετωπίσει το πρόβλημα απευθείας, αλλά να το προωθήσει στην ιεραρχία για λύση άνωθεν.

Γράφημα 6.22

Η μεθοδολογία αντιμετώπισης αρνητικών συμπεριφορών των μεγαλύτερων εκπαιδευόμενων από τους εκπαιδευτές του δείγματος.



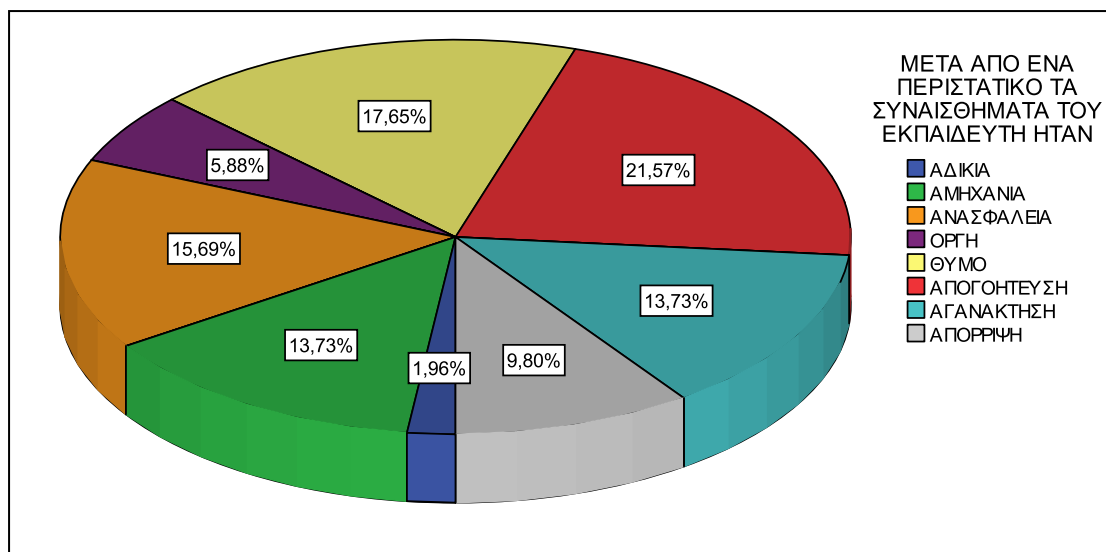
Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Η ερώτηση 24 που τέθηκε στη συνέχεια, είχε σκοπό να αποκαλύψει τα συναισθήματα που βίωσε ο εκπαιδευτής την ώρα που συνέβη ένα τέτοιο περιστατικό αρνητικής συμπεριφοράς. Οι επιλογές που δόθηκαν στους ερωτηθέντες ήταν δέκα, με τις εννέα να περιγραφούν αρνητικά συναισθήματα, και τελευταία την επιλογή Άλλο. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι κανείς δεν επέλεξε την τελευταία επιλογή (Άλλο) γεγονός που αποδεικνύει ότι στο σύνολο τους βίωσαν κάποιο αρνητικό συναίσθημα την ώρα του γεγονότος. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς από τους ερωτηθέντες δεν επέλεξε την επιλογή “φόβος”. Αναφέρουμε λοιπόν τα αποτελέσματά σύμφωνα με τη φθίνουσα σειρά των απαντήσεων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτών (21,57%) ένοιωσαν απογοήτευση την ώρα του συμβάντος. Ακολουθεί το 15,69% που επέλεξε την ανασφάλεια. Στην τρίτη θέση των επιλογών με όμοια ποσοστά βρεθήκαν η αμηχανία και η αγανάκτηση και στην τέταρτη θέση κατατάχθηκε η απόρριψη με 9,8%. Τέλος το 5,88% των ερωτηθέντων ένοιωσαν οργή, ενώ μόνο ένας από τους ερωτηθέντες ένοιωσε “αδικία”.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημά 6.23 που ακολουθεί και αναλυτικά στον πίνακα 23 του παρατήματος Γ.

Γράφημα 6.23

Τα συναισθήματα που βίωσαν οι εκπαιδευτές τη στιγμή ενός αρνητικού περιστατικού.



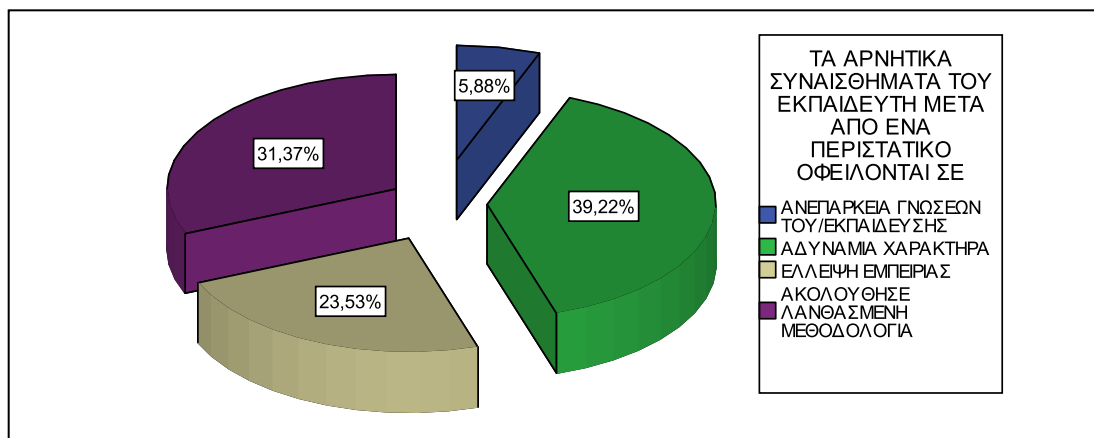
Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Αφού λοιπόν ανακαλέσαμε στη μνήμη των ερωτηθέντων το περιστατικό μέσα από το συναίσθημα που περιέγραψαν στην ερώτηση 24, θέσαμε την επόμενη ερώτηση που έχει περισσότερο χαρακτήρα αυτοκριτικής και στόχο να μας αποκαλύψουν τι ήταν αυτό που κατά τη γνώμη τους δεν πήγε καλά και προκλήθηκε το πρόβλημα. Σε αυτό το ερώτημα οι πιθανές απαντήσεις ήταν πέντε: 1) Ανεπάρκεια γνώσεων / εκπαίδευσης. 2) Αδυναμία χαρακτήρα. 3) Έλλειψη εμπειρίας. 4) Ακλούθησα λανθασμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία. 5) Άλλο.

Τα αποτελέσματα της ερευνάς όπως παρουσιάζονται και στο γράφημα 6.24 που ακολουθεί έδειξαν ως κύρια αιτία του προβλήματος με ποσοστό 39,22% την αδυναμία χαρακτήρα του εκπαιδευτή. Ακολουθεί με ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (31,37%) η εφαρμογή λανθασμένης μεθοδολογίας κατά την διαδικασία. Η έλλειψη εμπειρίας ως αιτία επιλέχθηκε από το 23,53% του δείγματος και μόλις το 5,88% διαπίστωσε πως οι γνώσεις του δεν ήταν επαρκείς για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του εκπαιδευτή.

Γράφημα 6.24

Οι αδυναμίες των εκπαιδευτών

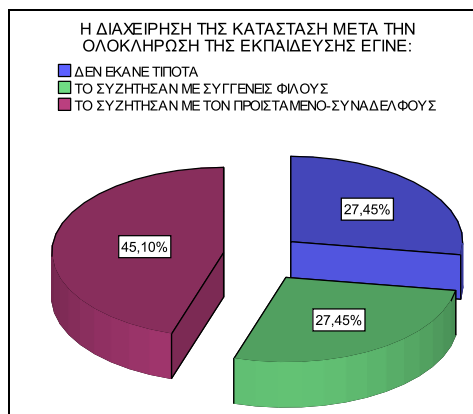


Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Στη συνέχεια θέλοντας να διερευνήσουμε κατά πόσο μια αρνητική στάση των εκπαιδευόμενων θα μπορούσε να επηρεάσει τους εκπαιδευτές και πέρα από τον χώρο εργασίας τους τέθηκαν οι ερωτήσεις 26 και 27. Στην ερώτηση 26 οι εκπαιδευτές ερωτώνται για το πώς διαχειρίστηκαν την κατάσταση μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι πιθανές απαντήσεις εδώ ήταν οι εξής: 1) Δεν έκανα τίποτα, συμβαίνουν αυτά. 2) Το συζήτησα με φίλους-συγγενείς. 3) Το συζήτησα με τον προϊστάμενο ή τους συναδέλφους. 4) Η επιλογή Άλλο. Η πλειοψηφία σε ποσοστό 45,1% φαίνεται να συζήτησε το πρόβλημα με άτομα του χώρου εργασίας τους, ενώ σε ισομοιρασμένα μερίδια (27,4%) δεν έκαναν τίποτα ή το συζήτησαν με άτομα έξω από το εργασιακό τους περιβάλλον. Την εικόνα για το πόσο μπορεί να επηρεάσει η φόρτιση ενός τέτοιου προβλήματος το φιλικό-οικογενιακό περιβάλλον θα μας τη δώσει η ερώτηση 27, τις οποίες η επιλογές ήταν Ναι, Όχι και Άλλο. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε πως δυο στους τρεις απάντησαν πως δεν επηρεάστηκε η προσωπική τους ζωή από τέτοιου είδους περιστατικά, ενώ οι υπόλοιποι μάλλον μετέφεραν το πρόβλημα και στην προσωπική τους ζωή.

Γράφημα 6.25

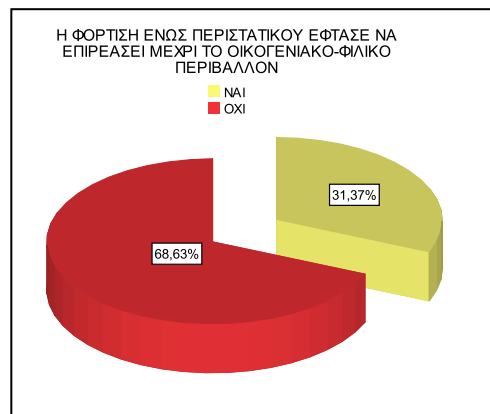
Πως έγινε η διαχείριση του προβλήματος μετά το μάθημα



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Γράφημα 6.26

Πέρασε σε προσωπικό επίπεδο το πρόβλημα

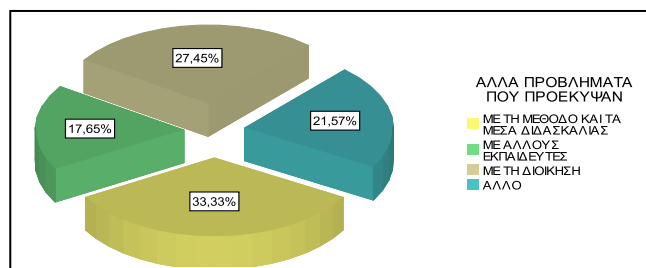


Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Θέλοντας να εξετάσουμε το ενδεχόμενο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι ερωτηθέντες να έχουν σχέση με ένα γενικότερα προβληματικό περιβάλλον, θέσαμε την ερώτηση 28. Εδώ ρωτάμε τους εκπαιδευτές για το αν αντιμετώπισαν επιπλέον προβλήματα, με τις πιθανές απαντήσεις να είναι: 1) Με τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας 2) Με άλλους εκπαιδευτές 3) Με τη διοίκηση 4) Άλλο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτή την ερώτηση όπως φαίνονται και στο Γράφημα 6.27 είναι 33,33% με τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας, 27,45% με τη διοίκηση, 17,6% με άλλους εκπαιδευτές ενώ την απάντηση Άλλο-κανένα πρόβλημα επέλεξε το 21,57% του δείγματος.

Γράφημα 6.27

Επιπλέον προβλήματα που επιβάρυναν τη διδασκαλία

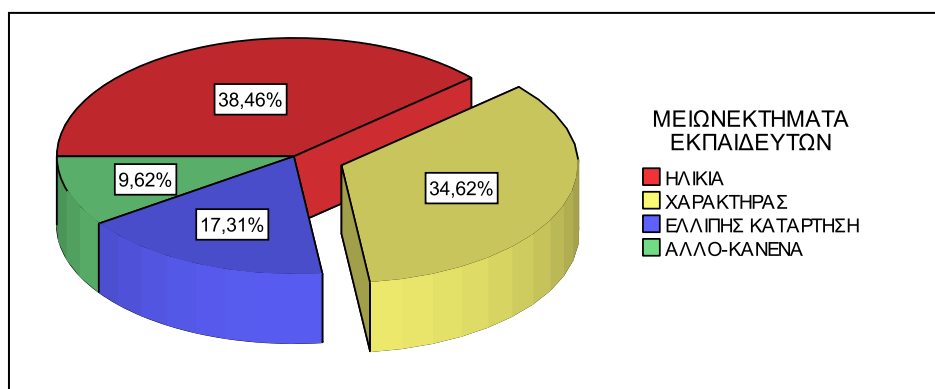


Πηγή: Ιδία επεξεργασία

Καθοριστική για την ερμηνεία της ερευνάς μας είναι η προτελευταία (29) ερώτηση του ερωτηματολογίου μας. Εδώ ζητάμε από τους εκπαιδευτές να μας περιγράψουν μέσα από ελεύθερη ανάπτυξη ποια θεωρούν οι ίδιοι πως είναι τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα ενός εκπαιδευτή ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας. Αφού συλλέξαμε το σύνολο των απαντήσεων επιδιώξαμε μια γενική κατηγοριοποίηση αυτών με σκοπό την ποσοτική αξιοποίηση των συμπερασμάτων και καταλήξαμε τις ακόλουθες κατηγορίες : 1) Η ηλικία. 2) Ο χαρακτήρας των εκπαιδευτών. 3) Ελλιπής κατάρτιση 4) Άλλο-Κανένα μειονέκτημα.

Γράφημα 6.28

Το μεγαλύτερο μειονέκτημα για έναν εκπαιδευτή ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας



Πηγή: Ϊδία επεξεργασία

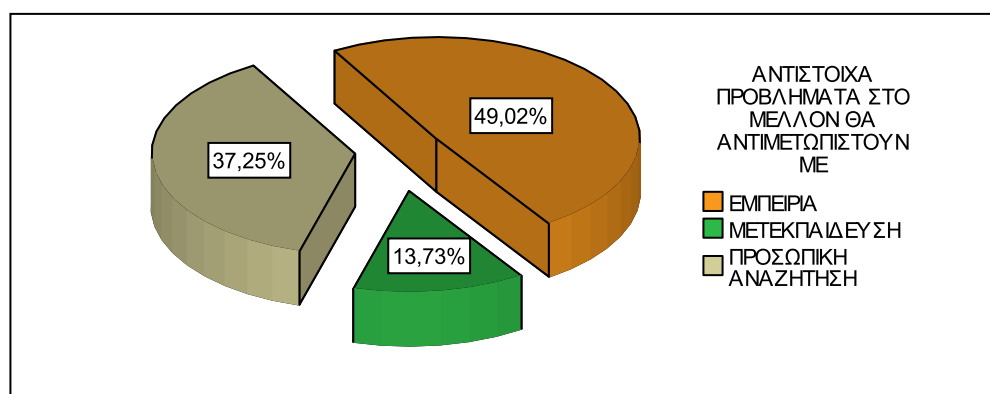
Το νεαρό της ηλικίας και η έλλειψη εμπειρίας, που σχεδόν ταυτίζεται με αυτό, απάντησε το 38,46% των ερωτηθέντων ως το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετώπισε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι δηλαδή η προσπάθεια που κάνει ο εκπαιδευτής να καταφέρει με τις γνώσεις του, να αντιμετωπίσει κυρίως την εμπειρία των εκπαιδευομένων. Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό απαντήσεων (34,62%) εντόπισε το πρόβλημα στον χαρακτήρα των εκπαιδευτών. Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν απαντήσεις όπως : “ δε μπορούσα να επιβληθώ στην τάξη”, “η αδυναμία του χαρακτήρα μου”, “ η έλλειψη αυτοπεποίθησης” , “δεν είχα υπομονή” κ.α. Την ελλιπή κατάρτιση προσδιόρισε σαν αιτία του προβλήματος το 17,31% , ενώ το 9,62% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι δεν διακρίνουν κάποιο συγκεκριμένο μειονέκτημα ή και κανένα.

Κλείνοντας με την καταγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτών, θέσαμε την τελευταία ερώτηση που ζητάμε από τους ίδιους τους εκπαιδευτές, που βίωσαν το πρόβλημα, να υποδείξουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν στο μέλλον να αποφευχθούν ανάλογα προβλήματα. Εδώ οι επιλογές των ερωτηθέντων είναι τρεις :

Η πρώτη, που επέλεξε το 49,02% του δείγματος και υποστηρίζει ότι τέτοιου είδους προβλήματα θα λυθούν με την απόκτηση επιπλέον εμπειρίας. Η δεύτερη επιλογή που επέλεξε το 37,25%, αναφέρεται σε όσους θα επιλέξουν την προσωπική αναζήτηση, που θα τους οδηγήσει ενδεχομένως στην προσωπική βελτίωση και έτσι θα αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Τέλος το 13,73% προτείνει την περαιτέρω εκπαίδευση (μετεκπαίδευση), ως αντίδοτο στο πρόβλημα. Η γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται στο Γράφημα 6.29 που ακολουθεί.

Γράφημα 6.29

Προτάσεις για την βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτών από τους ίδιους.



Πηγή: Ιδία επεξεργασία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στη συνέχεια θα παραθέσουμε στοιχεία για την ποιοτική συσχέτιση επιλεγμένων ζευγών των μεταβλητών μας μέσα από τα διαγράμματα που ακολουθούν και για την καλύτερη ερμηνεία αυτών θα επικαλεστούμε το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson για μη πειραματικά δεδομένα, τον οποίο θα συμβολίζουμε με r . Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης r δίνει ένα μέτρο του μεγέθους της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών και παίρνει τιμές από -1 έως 1.

Αν $r = \pm 1$ υπάρχει τέλεια γραμμική συσχέτιση.

Αν $-0,3 \leq r < 0,3$ δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση.

Αν $-0,5 < r \leq -0,3$ ή $0,3 \leq r < 0,5$ υπάρχει ασθενής γραμμική συσχέτιση.

Αν $-0,7 < r \leq -0,5$ ή $0,5 \leq r < 0,7$ υπάρχει μέση γραμμική συσχέτιση.

Αν $-0,8 < r \leq -0,7$ ή $0,7 \leq r < 0,8$ υπάρχει ισχυρή γραμμική συσχέτιση.

Αν $-1 < r \leq -0,8$ ή $0,8 \leq r < 1$ υπάρχει πολύ ισχυρή γραμμική συσχέτιση.

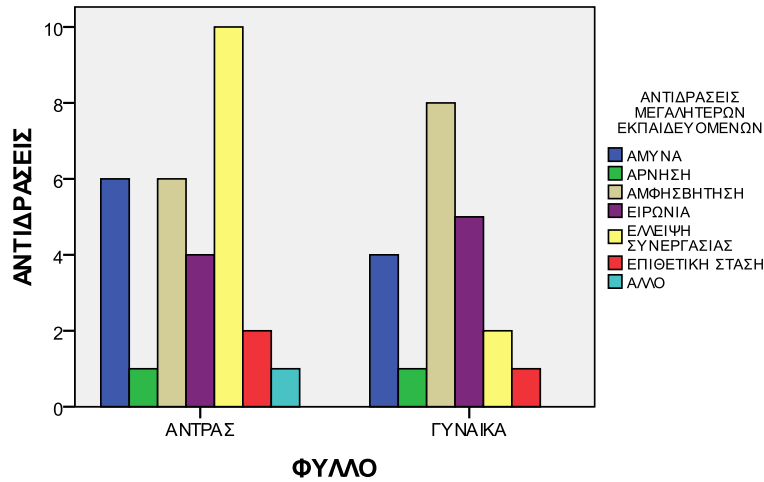
Το πρόσημο του r καθορίζει το είδος, μόνο, της συσχέτισης (θετική ή αρνητική). Μας πληροφορεί δηλαδή για το αν η αύξηση της μιας μεταβλητής αντιστοιχεί με αύξηση ή με μείωση της άλλης μεταβλητής (Howitt D. & Cramer D.).

Για παράδειγμα η τιμή $r = -0,9$ δείχνει ισχυρότερη γραμμική συσχέτιση από την τιμή $r = 0,8$, ενώ οι τιμές $r = -0,6$ και $r = 0,6$ δείχνουν ίδιο βαθμό γραμμικής συσχέτισης αλλά αντίθετο είδος. Το αντίθετό πρόσημο δηλώνει ότι ενώ το ένα μέγεθος αυξάνεται, τότε το άλλο ακολουθεί την αντίθετη διαδικασία, δηλαδή μειώνεται. Όταν έχουμε θετικό πρόσημο τότε και οι δύο μεταβλητές συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή ή θα αυξάνονται και οι δύο ή και οι δύο θα μειώνονται.

Η στατιστική σημαντικότητα (p -value) ενός αποτελέσματος είναι η πιθανότητα ότι η παρατηρηθείσα σχέση μεταξύ των μεταβλητών σε ένα δείγμα εμφανίστηκε κατά τύχη και ότι στον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα, δεν υπάρχει καμία τέτοια σχέση ή διαφορά. Συγκεκριμένα, η p -value αντιπροσωπεύει την πιθανότητα του λάθους που περιλαμβάνεται στην αποδοχή του παρατηρηθέντος αποτελέσμάτος μας τόσο έγκυρου, δηλαδή όσο "η αντιπροσώπευση του πληθυσμού". Παραδείγματος χάριν, μια p -value του 0.05 δείχνει ότι υπάρχει μια πιθανότητα 5% ότι η σχέση μεταξύ των μεταβλητών που βρίσκονται στο δείγμα μας να είναι "ψευδής" ή ότι η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι ορθή με πιθανότητα 95%. Για την ερευνά μας η μέγιστη πιθανότητα αποδεκτού σφάλματος είναι 0,05%.

Γράφημα 7.1

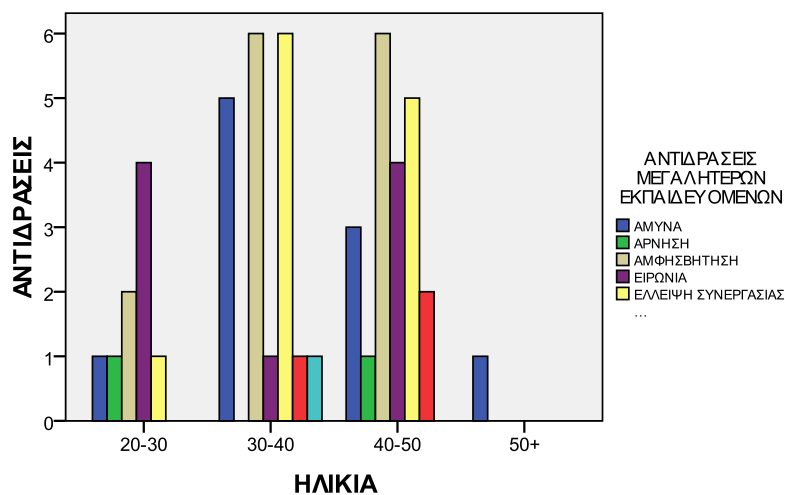
Οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων ανά φύλο εκπαιδευτών



Από τη συσχέτιση των μεταβλητών παρατηρούμε ότι οι άντρες εκπαιδευτές αντιμετώπισαν κυρίως έλλειψη συνεργασίας από τους εκπαιδευόμενους σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτριες η οποίες αντιμετώπισαν κυρίως αμφισβήτηση και ειρωνεία. Ο συντελεστής συσχέτισης σε αυτή την περίπτωση είναι $r=-,009$ και $p\text{ value}=\,948 >0,05$ έτσι μπορούμε να πούμε ότι αρχικά δεν υπάρχει ουσιαστική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των αντιδράσεων των μεγαλύτερων εκπαιδευομένων. Επειδή όμως έχω $p\text{ value}>0,05$ δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση άρα αποδεικνύεται ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του φύλου και των αντιδράσεων των μεγαλύτερων εκπαιδευομένων και οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Γράφημα 7.2

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτών

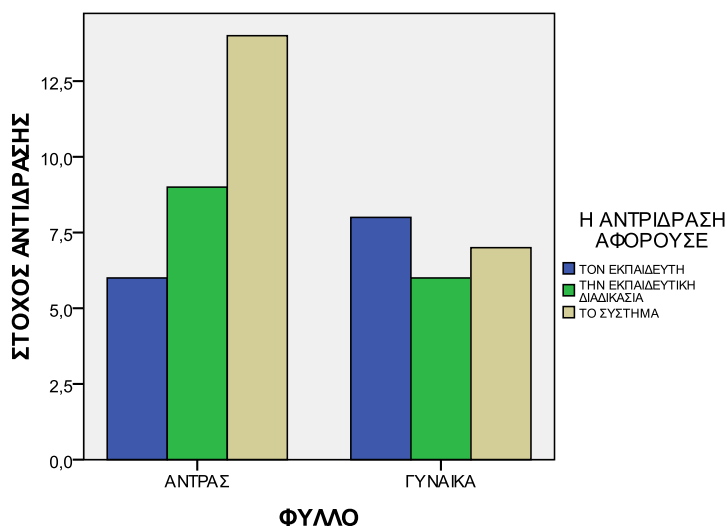


Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της συσχέτισης του παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι μικρότεροι εκπαιδευτές αντιμετωπίζουν κυρίως ειρωνεία, ενώ οι αμέσως μεγαλύτεροι (30-40 ετών) αμφισβήτηση και έλλειψη συνεργασίας. Επίσης οι ακόμα

μεγαλύτεροι εκπαιδευτές (40-50 ετών) έχουν να αντιμετωπίσουν κυρίως έλλειψη συνεργασίας ενώ οι πολύ μεγάλοι εκπαιδευτές μάλλον χαίρουν περισσότερης εκτίμησης από τους εκπαιδευομένους καθώς οι αντιδράσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και των αντιδράσεων, αφού έχουμε $r=-,009$ και $P \text{ value} = ,948 > 0,05$ γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει τη μη συσχέτιση και την ορθότητα του αποτελέσματος.

Γράφημα 7.3

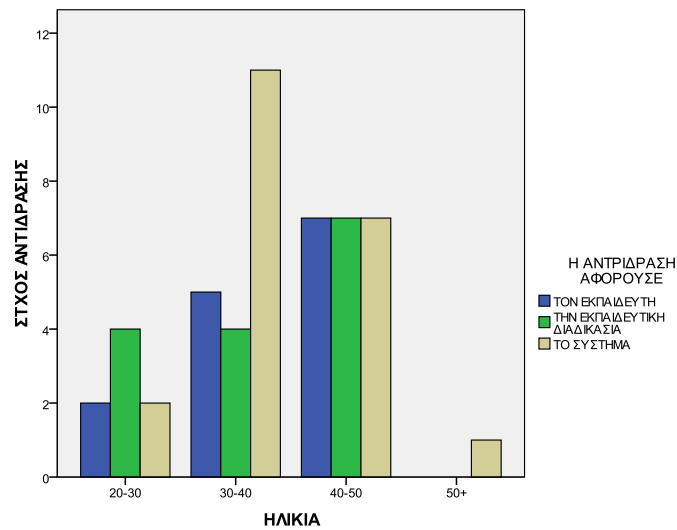
Η σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτών σε σχέση με το στόχο της αντίδρασης των μεγαλύτερων εκπαιδευομένων



Έτσι όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν άντρα εκπαιδευτή, μάλλον τα βάζουν με το “σύστημα”, ενώ όταν έχουν να κάνουν με γυναίκα φαίνεται να τους φτάνει όλα, ο εκπαιδευτής, η εκπαιδευτική διαδικασία και το “σύστημα”. Γεγονός που δείχνει ότι πείθονται περισσότερο μάλλον στους άντρες εκπαιδευτές. Από την τιμή του συντελεστή $r=-,194$, δεν παρατηρούμε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Επίσης η τιμή της $P \text{ value} = ,178 > 0,05$ επιβεβαιώνει τη μη συσχέτιση μεταξύ τους.

Γράφημα 7.4

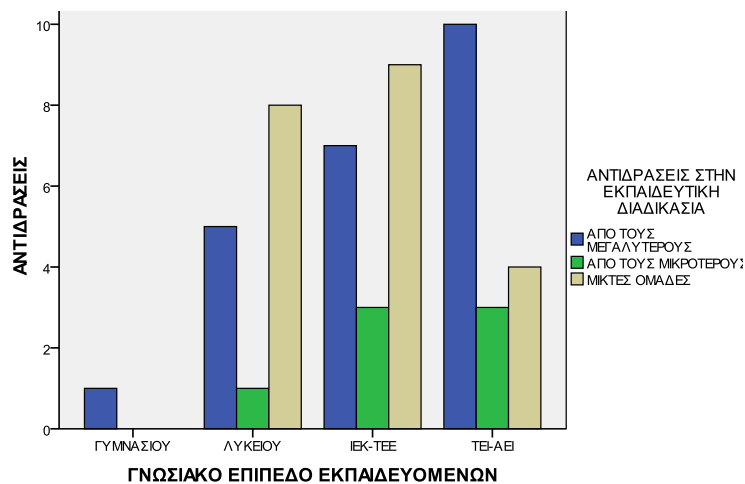
Η σύγκριση της ηλικίας του εκπαιδευτή με το στόχο αντίδρασης των εκπαιδευομένων



Ερμηνεύοντας το παραπάνω διάγραμμα, μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιμετώπισαν με επιείκεια τους πολύ μικρούς εκπαιδευτές (20-30 ετών), καθώς περισσότερο τους ενόχλησε η εκπαιδευτική διαδικασία παρά οι ίδιοι οι εκπαιδευτές. Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτών (30-40 ετών) παρατηρούμε να ερμηνεύουν την αντίδραση των εκπαιδευομένων ως αντίδραση κυρίως στο “σύστημα” ενώ στη μεγαλύτερη κατηγορία (40-50 ετών) οι απόψεις των εκπαιδευτών ως προς την αντίδραση των εκπαιδευομένων ισομοιράζεται ανάμεσα στους ίδιους, την εκπαιδευτική διαδικασία και το “σύστημα. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτές (50+) δε βλέπουν να ενοχλεί τους εκπαιδευόμενους κάτι άλλο από το λεγόμενο “σύστημα”. Παρόλα αυτά από την τιμή του $r=-,003$, δεν παρατηρούμε γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Λόγω όμως και της υψηλής τιμής του $P\text{value}=,982$ αποκλείουμε και οποιαδήποτε άλλη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών και επιβεβαιώνεται η κανονικότητα των απαντήσεων.

Γράφημα 7.5

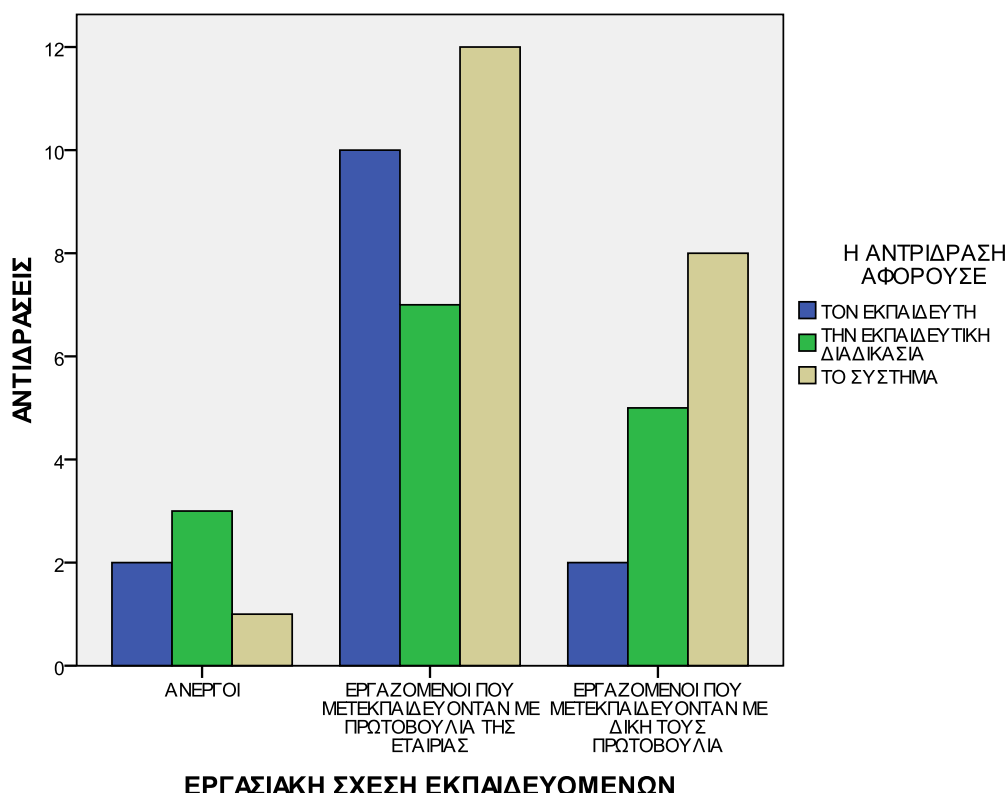
Οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με το γνωστικό τους επίπεδο.



Εδώ παρατηρούμε ότι οι κατηγορίες εκπαιδευόμενων Λυκείου και ΙΕΚ-ΤΕΕ αντιδρούν κυρίως σε μικτές ηλικιακές ομάδες, όμως εκεί που επικρατούν κατά κόρον οι μεγαλύτεροι εκπαιδευόμενοι όσον αφορά τον εκπαιδευτή του είναι στην κατηγορία αποφοίτων ΑΕΙ-ΤΕΙ. Και σε αυτή την περίπτωση όμως δεν παρατηρείται γραμμική ή άλλου είδους συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών καθώς έχουμε $r=,059$ $Pvalue=,685>0,05$ και εδώ τα αποτελέσματα μας είναι κανονικά.

Γράφημα 7.6

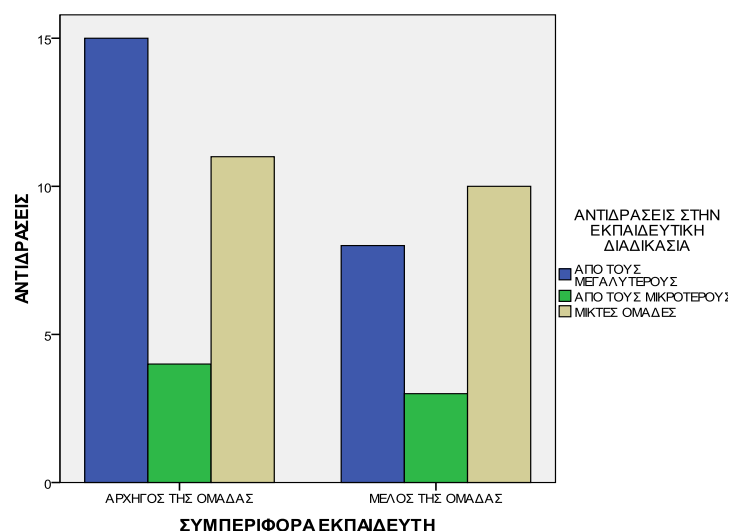
Οι αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με την εργασιακή τους κατάσταση.



Εδώ παρατηρούμε ότι οι λιγότερες αντιδράσεις προέρχονται από τους άνεργους εκπαιδευόμενους και αυτές αφορούν κυρίως την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εργαζόμενοι που εκπαιδεύονται με πρωτοβουλία της εταιρίας, βλέπουμε να προκαλούν τις περισσότερες αντιδράσεις και να τα βάζουν κυρίως με το “σύστημα”, αλλά και με τον εκπαιδευτή τους. Τέλος οι εργαζόμενοι που εκπαιδεύονται με δική τους πρωτοβουλία βλέπουμε να στρέφονται κυρίως κατά του συστήματος, χωρίς να έχουν ιδιαίτερα παραπόνια από τον εκπαιδευτή τους. Και σε αυτή την περίπτωση ενώ παρατηρούμε μια μικρή αύξηση του βαθμού συσχέτισης $r=,224$ σε σχέση με τις προηγούμενες περιπτώσεις, ο βαθμός γραμμικής συσχέτισης παραμένει στατιστικά ασήμαντος. Βέβαια αποκλείουμε και την οποιαδήποτε άλλη συσχέτιση αφού μετρήσαμε $Pvalue=,119>0,05$ και επιβεβαιώνουμε την κανονικότητα της κατανομής των απαντήσεων.

Γράφημα 7.7

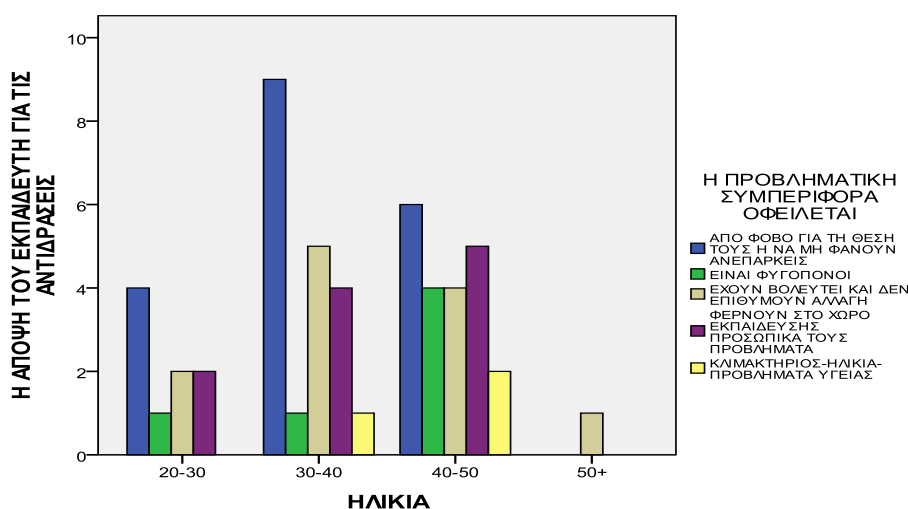
Η συμπεριφορά του εκπαιδευτή απέναντι στην ομάδα σε σχέση με την προέλευση των αντιδράσεων



Από την ανάλυση του γραφήματος 7.7 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι όταν ο εκπαιδευτής συμπεριφερόταν σαν αρχηγός της ομάδας συναντούσε αντιδράσεις από τους μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους, ενώ όταν συμπεριφερόταν ως μέλος της ομάδας και υπήρχαν αντιδράσεις αυτές ήταν από μικτές ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, εδώ παρατηρούμε ότι δεν παίζει ρόλο ο τρόπος με τον οποίο θα συμπεριφερθεί ο εκπαιδευτής μέσα στην τάξη καθώς ο συντελεστής συσχέτισης και εδώ είναι πολύ μικρός και στατιστικά ασήμαντος, επίσης η στατιστική σημαντικότητα είναι πολύ μεγαλύτερη του $0,05 < P\text{value} = ,397$, έτσι αποκλείεται κάθε συσχέτιση και επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ακολουθούν κανονική κατανομή.

Γράφημα 7.8

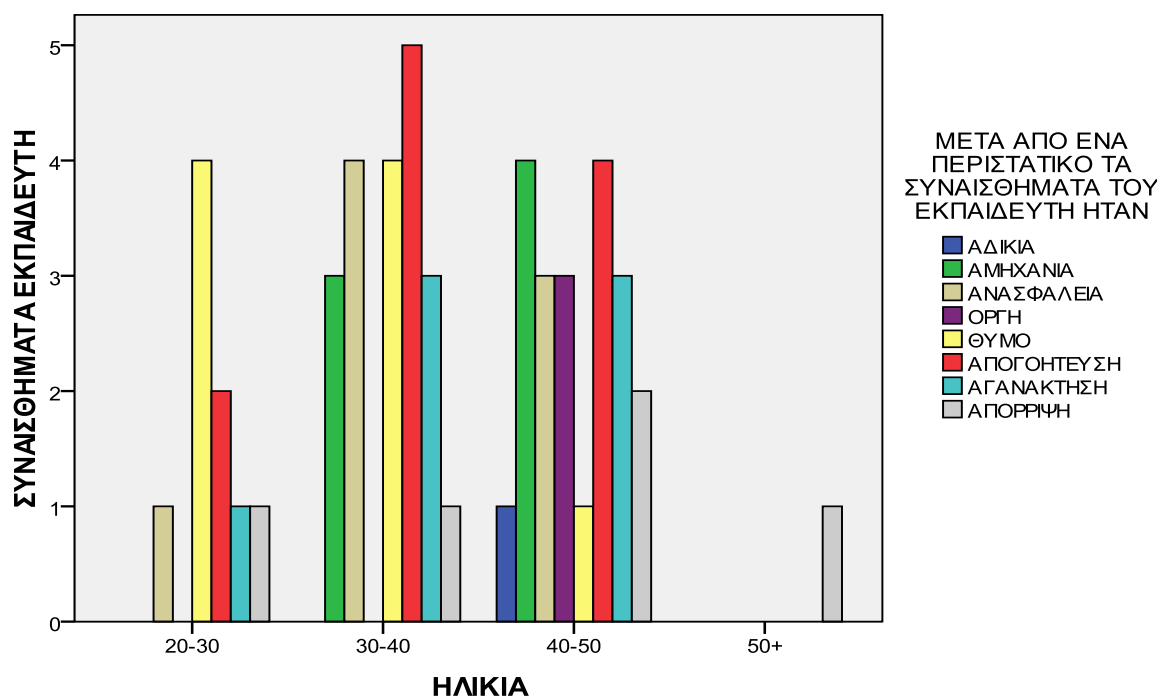
Η άποψη του εκπαιδευτή για τις αντιδράσεις των μεγαλύτερων εκπαιδευόμενων σε σχέση με την ηλικία του



Αναλύοντας το γράφημα 7.8 θα δούμε ότι σε όλες της ηλικιακές κατηγορίες εκπαιδευτών πλην της τελευταίας, επικρατεί η αντίληψη ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων οφείλονται στο φόβο τους μην τυχόν και φανούν ανεπαρκείς και χάσουν τη θέση τους. Ενώ στην τελευταία κατηγορία διαπιστώνουν άπλα ότι έχουν βολευτεί και δεν επιθυμούν καμία αλλαγή στη δουλειά τους. Από την ερμηνεία του συντελεστή Pearson ($r=,142$) που υπολογίσαμε για το παραπάνω ζεύγος απαντήσεων διαπιστώνουμε τη μη γραμμική συσχέτιση αυτών. Στη συνέχεια ο έλεγχος του $P.value=,321 > 0,05$ επιβεβαιώνει την κανονικότητα του δείγματος.

Γράφημα 7.9

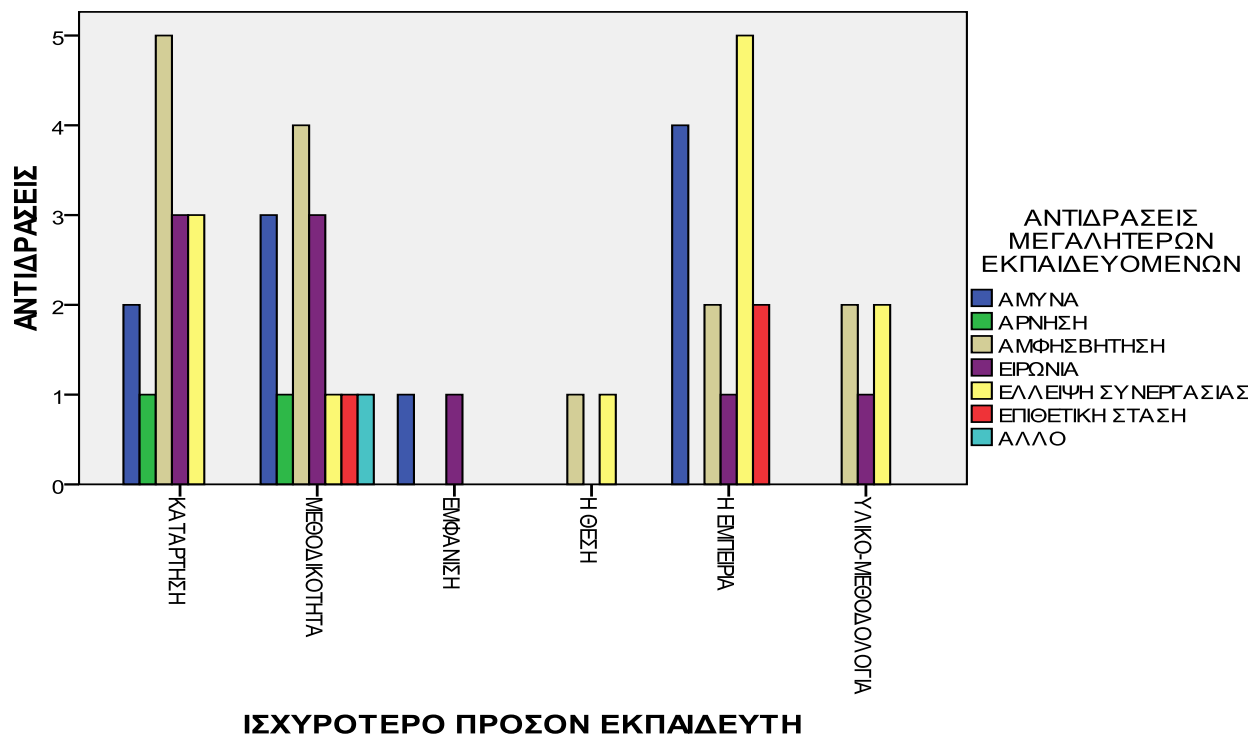
Τα συναισθήματα του εκπαιδευτή μετά από ένα περιστατικό σε σχέση με την ηλικία του



Εδώ θα παρατηρήσουμε ότι οι μικρότεροι εκπαιδευτές (20-30 ετών) μετά από κάποιο επεισόδιο με μεγαλύτερο εκπαιδευόμενο ένοιωσαν μάλλον θυμό, οι αμέσως μεγαλύτεροι (30-40 ετών) ένοιωσαν κυρίως απογοήτευση, θυμό και ανασφάλεια. Οι αμέσως μεγαλύτεροι εκπαιδευτές (40-50 ετών) θύμο και αμηχανία, ενώ οι μεγαλύτεροι απόρριψη. Κάνοντας τον έλεγχο συσχέτισης των δυο μεταβλητών μετρήσαμε $r=-,066$ και $Pvalue=,645$ από τους οποίους προκύπτει ότι το δείγμα μας ακολουθεί την κανονική κατανομή και δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο απαντήσεων.

Γράφημα 7.10

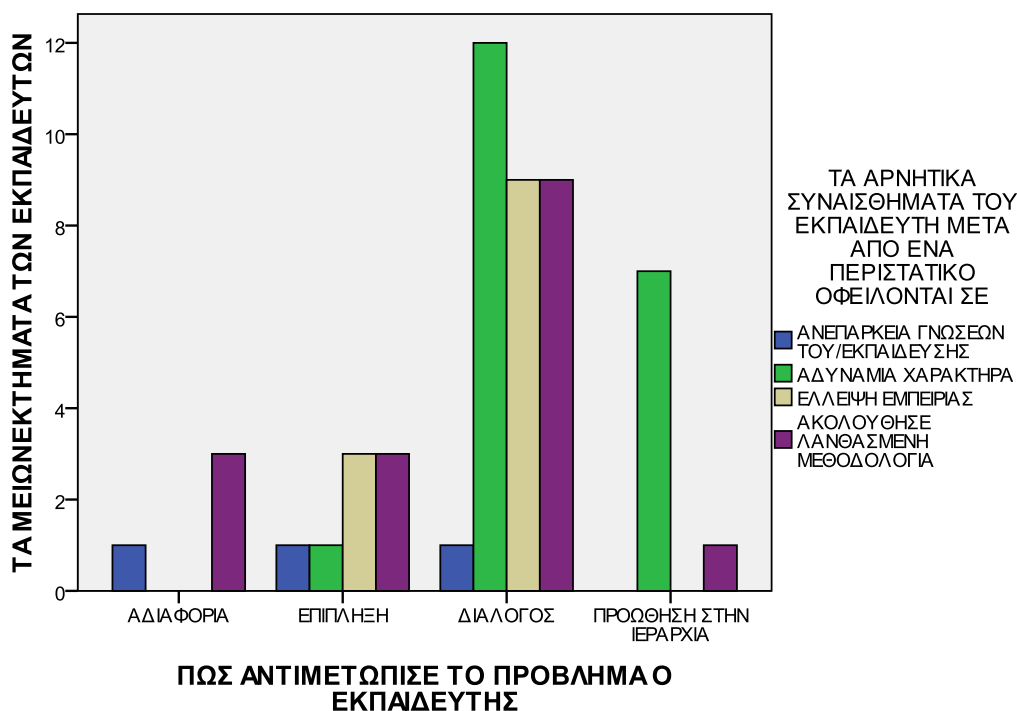
Οι αντιδράσεις των εκπαιδευμένων σε σχέση με το "ισχυρό" προσόν των εκπαιδευτών.



Παρατηρώντας το γράφημα 7.10 διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτές που στηρίζουν τη διδασκαλία τους στην υψηλή τους κατάρτιση και στη μεθοδικότητα τους, αντιμετώπισαν από τους μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους έντονη αμφισβήτηση. Εκείνοι που στηρίχθηκαν στην εμφάνιση τους εισέπραξαν ειρωνεία, ενώ όσοι στηριχτήκαν στο κύρος που τους δίνει η θέση τους αντιμετώπισαν έλλειψη συνεργασίας και αμφισβήτηση. Εκείνοι οι εκπαιδευτές που στήριζαν τη διδασκαλία τους στην εμπειρία, ήρθαν αντιμέτωποι με την έλλειψη συνεργασίας και την άμυνα που έβγαλαν απέναντι τους οι μεγαλύτεροι εκπαιδευόμενοι. Τέλος όσοι στηρίχθηκαν στο εκπαιδευτικό υλικό και την τυποποιημένη μεθοδολογία ένοιωσαν αμφισβήτηση και έλλειψη συνεργασίας. Ελέγχοντας τη συσχέτιση και την κανονικότητα του παραπάνω ζεύγους απαντήσεων μπορούμε να πούμε πως δεν υπάρχει καμιά συσχέτιση μεταξύ τους καθώς μετρήσαμε $r=,137$ και $P.Value=,338$.

Γράφημα 7.11

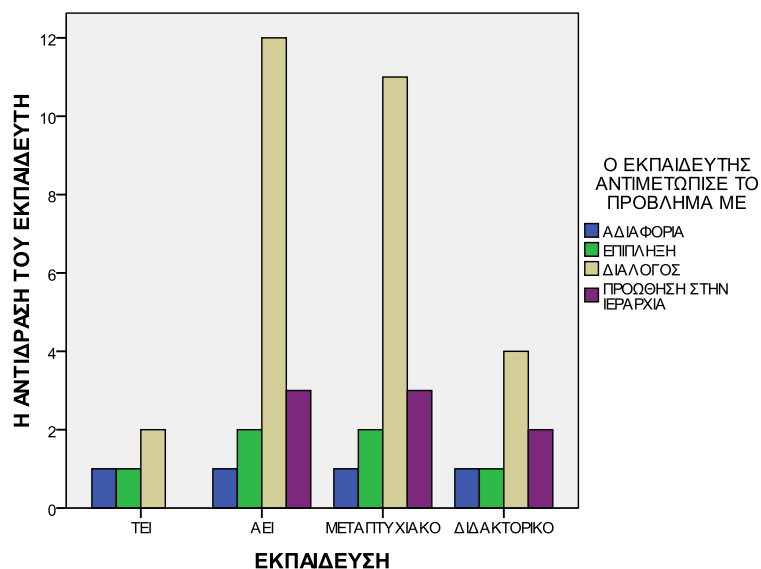
Ο τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος από τους εκπαιδευτές σε σχέση με το “αδύνατο” σημείο τους



Από την ανάλυση του παραπάνω διαγράμματος προκύπτει πως η “αδυναμία χαρακτήρα” ήταν το επικρατέστερο μειονέκτημα που διαπίστωσαν για τον εαυτό τους οι εκπαιδευτές. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι από αυτούς προσπάθησαν να λύσουν το πρόβλημα με διάλογο ενώ οι υπόλοιποι αποφάσισαν να προωθήσουν το πρόβλημα στη ιεραρχία. Επίσης μπορούμε να δούμε ότι αυτοί που επέλεξαν να επιπλήξουν τους αντιδραστικούς εκπαιδευόμενους παραδέχτηκαν ότι είχαν ακολουθήσει λανθασμένη μεθοδολογία και δεν είχαν και ιδιαίτερη εμπειρία. Τέλος, οι υπόλοιποι που δήλωσαν ότι ακολούθησαν λανθασμένη μεθοδολογία, αδιαφόρησαν ή προώθησαν το θέμα στην ιεραρχία. Μετά τον υπολογισμό του συντελεστή Pearson και της P.value για το ανωτέρω ζεύγος των ερωτήσεων δεν προέκυψε μεταξύ τους συσχέτιση καθώς $r = -,130$ και $P.Value = ,364$.

Γράφημα 7.12

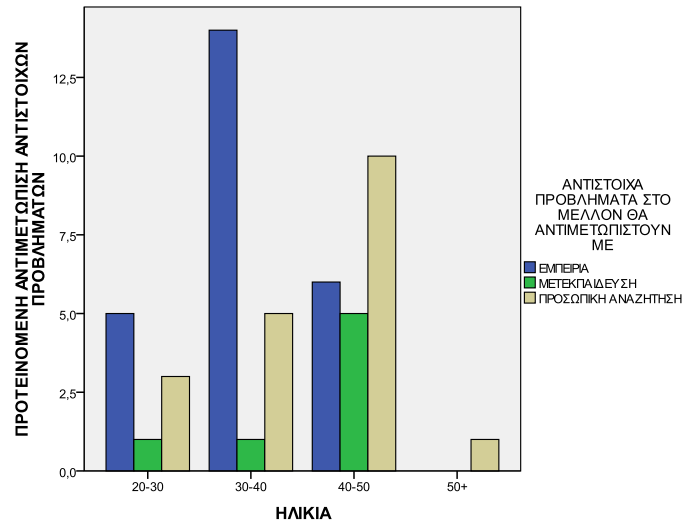
Η αντίδραση του εκπαιδευτή στο πρόβλημα σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του



Εδώ παρατηρούμε πως σε όλες της κατηγορίες εκπαιδευτών, ως επικρατέστερη αντίδραση επικρατεί ο διάλογος με τους εκπαιδευόμενους που δημιούργησαν το πρόβλημα, και τις υπόλοιπες επιλογές να λαμβάνουν μικρότερα ποσοστά τηρουμένων των αναλογιών. Αυτό που αξίζει να επισημάνουμε εδώ είναι ότι οι εκπαιδευτές απόφοιτοι ΤΕΙ, δεν φαίνεται σε καμία περίπτωση να προωθούν το πρόβλημα ιεραρχικά για να λυθεί σε ανώτερο επίπεδο. Και στην παρούσα ανάλυση συσχέτισης θα δούμε ότι οι μεταβλητές εκπαιδευτικό επίπεδο εκπαιδευτή και η αντιμετώπιση του προβλήματος δεν σχετίζονται καθώς $r=,091$ και τα αποτελέσματα ακολουθούν την κανονική κατανομή, αφού $P.Value=,545$.

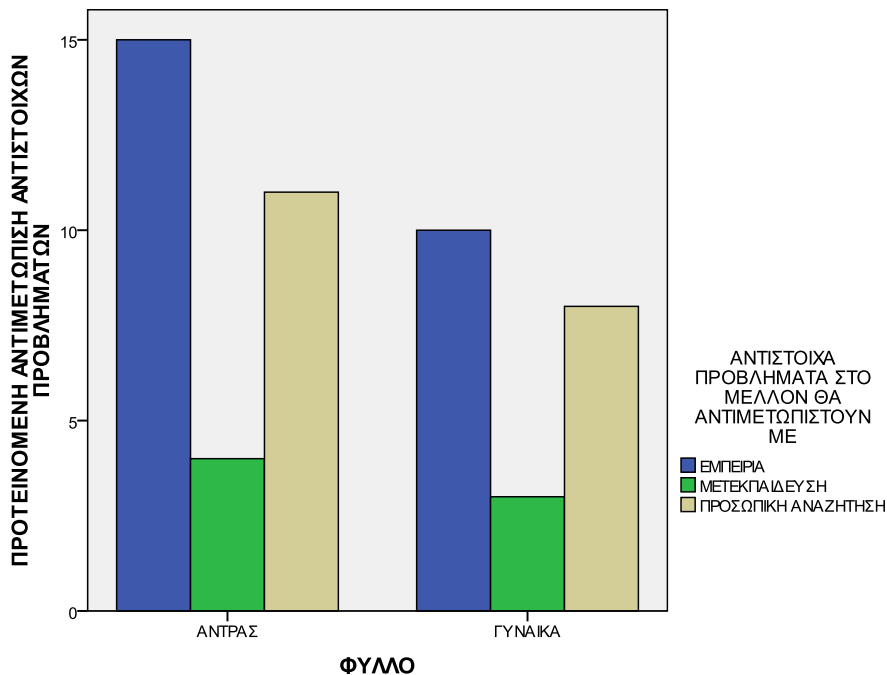
Γράφημα 7.13

Προτεινόμενη μελλοντική αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών από τους εκπαιδευτές σε σχέση με την ηλικία τους.



Από το γράφημα 7.13 παρατηρούμε ότι ανεξαιρέτως όλες οι ηλικιακές κατηγορίες εκπαιδευτών θα αντιμετώπιζαν ένα ανάλογο περιστατικό με καλύτερο τρόπο λόγω της προηγούμενης εμπειρίας τους, ενώ η αμέσως επόμενη σκέψη τους είναι να στραφούν στην προσωπική αναζήτηση, να δουν τι ενδεχομένως πρέπει να αλλάξουν στον εαυτό τους για να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σε κάτι ανάλογο. Κατά τη μελέτη της συσχέτισης του συγκεκριμένου ζεύγους απαντήσεων παρατηρούμε μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του τρόπου μελλοντικής αντιμετώπισης όμοιων περιστατικών στο μέλλον, καθώς μετρήσαμε $r=,267$ και $P.Value = ,058$.

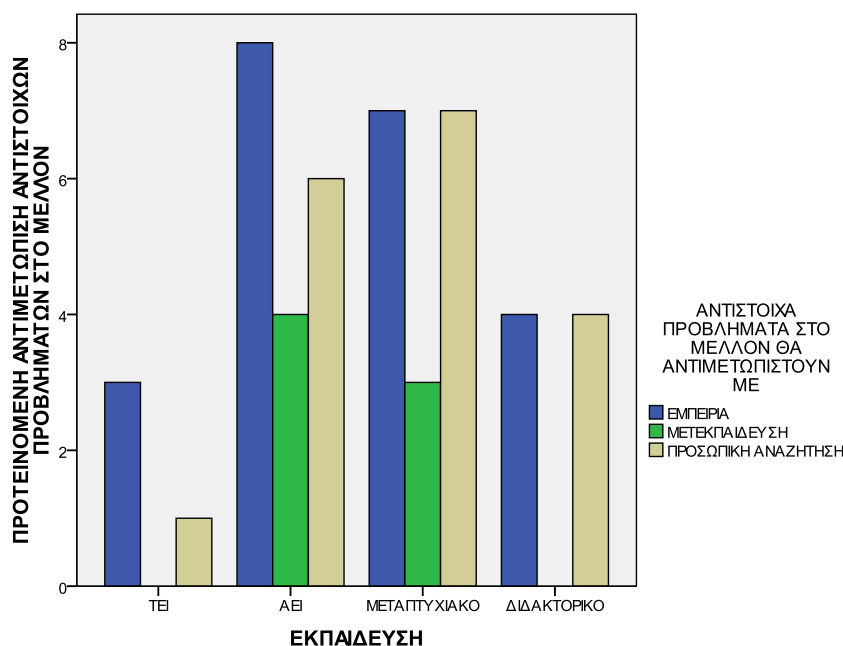
Γράφημα 7.14 Προτεινόμενη μελλοντική αντιμετώπιση αναλόγων περιστατικών από τους εκπαιδευτές σε σχέση με το φύλο τους.



Σε σχέση με το φύλο τους, δεν παρατηρούμε καμιά διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης παρόμοιων περιστατικών, καθώς και οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτές θα στηριχτούν αρχικά στην εμπειρία τους και δευτερευόντως στην προσωπική τους αναζήτηση. Μελετώντας τη συσχέτιση του φύλου με τον τρόπο μελλοντικής αντιμετώπισης αντιστοιχών προβλημάτων θα δούμε ότι δεν υπάρχει μεταξύ τους συσχέτιση γιατί μετρήσαμε $r=,020$ και $P.Value = ,887$.

Γράφημα 7.15

Προτεινόμενη μελλοντική αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών από τους εκπαιδευτές σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο.



Και σε αυτό το γράφημα θα δούμε ότι οι εκπαιδευτές του δείγματος μας, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, θα στηριχτούν κατά βάση στην εμπειρία τους για την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών. Εδώ αξίζει να επισημάνουμε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού αλλά και διδακτορικού τίτλου σπουδών, ισοσταθμίζουν ποσοστιαία το ενδεχόμενο να αντιμετωπίσουν ανάλογα περιστατικά, εξίσου με την προσωπική αναζήτηση. Παρόλα αυτά υπολογίζοντας το συντελεστή συσχέτισης για το παραπάνω ζεύγος θα δούμε πως οι δυο ομάδες απαντήσεων δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους συσχέτιση και ακολουθούν την κανονική κατανομή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ένας πολύ δύσκολος και πολυσύνθετος ρόλος. Από την ανάλυση που προηγήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να διαθέτει πολλά προσόντα και χαρακτηριστικά με σκοπό να επιτελέσει με επιτυχία το έργο του. Πολλά από τα δεδομένα που επηρεάζουν το έργο του δεν σχετίζονται έμμεσα με τον ίδιο, ωστόσο όμως δημιουργούν εμπόδια στο λειτούργημά του.

Ένα από τα στοιχεία που επισημάνθηκε σε διάφορα σημεία είναι η ηλικία του εκπαιδευτή, ή οποία σχετίζεται με δύο θέματα. Το πρώτο αφορά την εμπιστοσύνη που δίνουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι στο μικρότερο τους εκπαιδευτή και το δεύτερο αφορά την εμπιστοσύνη που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτής στον εαυτό του, με σκοπό με επιτελέσει με επιτυχία το έργο του.

Και για τα δύο θέματα, από την ανάλυση που προηγήθηκε, διαπιστώθηκε ότι έχουν κάποια βάση, η οποία όμως σχετίζεται άμεσα με την ηλικία, το φύλο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτή. Από την ερευνά μας φάνηκε πως και οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτές θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν παρόμοια προβλήματα ενώ βλέπουμε τους πολύ μικρούς και τους πολύ μεγάλους εκπαιδευτές να απολαμβάνουν την “ανοχή” των μεγαλύτερων τους εκπαιδευομένων. Οι νεότεροι εκπαιδευτές πολλές φορές νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους σε θέματα εκπαίδευσης αιχμής από ότι οι συνάδελφοί τους που είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Η ηλικία του εκπαιδευτή είναι ένας σοβαρός παράγοντας που σχετίζεται με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όμως είναι ένας από τους πολλούς παράγοντες που απαιτούνται να συνεκτιμηθούν.

Όσον αφορά το φύλο οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν να τα βάλουν μάλλον με το “σύστημα” πάρα με ένα μικρότερο τους άνδρα εκπαιδευτή, ενώ θα αμφισβητούσαν μια γυναίκα σε αυτή τη θέση, χωρίς όμως ουσιαστικά να επικεντρώσουν την αντίδραση τους σε κάτι συγκεκριμένο.

Μπορούμε επίσης να πούμε ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιδρούν όταν ένας μικρότερος τους εκπαιδευτής συμπεριφέρεται σαν αρχηγός της ομάδας και αισθάνονται να αμφισβητούνται. Αυτό προκαλεί θυμό στους πολύ μικρούς εκπαιδευτές, ενώ στους μεγαλύτερους μάλλον απογοήτευση. Όσοι από αυτούς στηρίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο κυρίως στην εμπειρία τους, μάλλον θα αντιμετωπίσουν έλλειψη συνεργασίας, ενώ αυτοί που θα δώσουν έμφαση στην κατάρτιση τους και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας μάλλον θα αμφισβητηθούν από τους μεγαλύτερους

εκπαιδευόμενους. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτές που αντιμετωπίζουν παρόμοια πρόβλημα προσπαθούν να τα λύσουν μόνοι τους με διάλογο, ενώ όσοι έχουν πιο αδύναμο χαρακτήρα θα τα προωθούσαν ιεραρχικά σε κάποιο προϊστάμενο τους, όλοι όμως πιστεύουν πως η απόκτηση εμπειρίας είναι αυτή που θα τους βοηθήσει στο μέλλον για να αποφύγουν ή να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά κάτι ανάλογο.

Επικεντρώνοντας την έρευνα μας στη διαφορά ηλικίας, εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε τη σπουδαιότητα του παράγοντα αυτού τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και για τον ίδιο τον εργαζόμενο – εκπαιδευτή, σύμφωνα με τις απαντήσεις που συλλέξαμε θα δώσουμε το προφίλ των αποτελεσμάτων της ερευνάς μας, με γνώμονα τις συχνότερες απαντήσεις.

Έτσι, ο εκπαιδευτής της ερευνάς μας είναι άντρας, ηλικίας τριάντα με σαράντα ετών, είναι κάτοχος τίτλου ΑΕΙ ή μεταπτυχιακού και η απασχόληση του ως εκπαιδευτή είναι δευτερεύουσα στο χώρο της δουλειάς του. Εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα και διδάσκει κάποιο θεωρητικό αντικείμενο, έχοντας λάβει πιστοποίηση γι' αυτό. Ασχολείται πάνω από πέντε χρόνια με την εκπαίδευση ενηλίκων, το κάνει για οικονομικούς λόγους και είχε εκπαιδευόμενους μεγαλύτερης ηλικίας. Αυτό που τον βοηθάει περισσότερο στο έργο του είναι η κατάρτιση, η μεταδοτικότητα του και η εμπειρία του. Την ώρα που διδάσκει συμπεριφέρεται σαν αρχηγός της ομάδας, που αποτελείται από μέχρι δέκα άτομα μεταλυκειακής μόρφωσης και δυο με τρεις από αυτούς έχουν ηλικία μεγαλύτερη από τη δική του. Όλοι είναι εργαζόμενοι και μετεκπαιδεύονται με πρωτοβουλία του εργοδότη τους.

Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετώπισε από τους εκπαιδευόμενους, ήταν η μομφή προς τον ίδιο, η οποία εκφραζόταν μέσα από έντονη αμφισβήτηση από τους μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους, μάλλον γιατί φοβόντουσαν μήπως μέσα από τη διαδικασία αποδειχθεί κάποια ανεπάρκεια τους και θιγεί η θέση τους. Παρόλα αυτά φαίνεται να αμφισβητούσαν περισσότερο “το σύστημα” που εκφραζόταν μέσα από τη θέση του εκπαιδευτή παρά τον ίδιο.

Στην αδιαφορία της τάξης, ο εκπαιδευτής προσπαθούσε να παρέμβει κάνοντας διάλογο με αυτή, όμως αρκετά συχνά ένοιωσε απογοήτευση από το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του. Κατά βάση πιστεύει πως για αυτή την κατάσταση φταίει κυρίως ο αδύναμος χαρακτήρας του και για το λόγο αυτό μάλλον θα συζητήσει το πρόβλημα με τους συναδέλφους του ή τον προϊστάμενο του. Ευτυχώς για τον ίδιο, το πρόβλημα δεν φαίνεται να είναι τόσο σημαντικό για να φτάσει να επηρεάσει το φιλικό-οικογενιακό του περιβάλλον.

Ωστόσο, πέρα από τους εκπαιδευόμενους, είχε να αντιμετωπίσει και κάποια επιπλέον προβλήματα που αφορούσαν τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας, που επιβάρυναν το έργο του. Παρόλα αυτά, μεγαλύτερο μειονέκτημα στην ενασχόληση με μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους, θεωρεί το νεαρό της ηλικίας που μπορεί να ξεπεραστεί μάλλον με την απόκτηση περισσότερων εμπειριών.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μας βοήθησαν να αντιληφθούμε την φύση, το μέγεθος και τις κυριότερες αιτίες της δυσκολίας προσέγγισης των μεγαλύτερων εκπαιδευόμενων από εκπαιδευτές μικρότερης ηλικίας, καθώς και τον τρόπο που αντιμετώπισαν τα περιστατικά αντιδράσεων, ανεξάρτητα από το να ήταν επιτυχημένη ή όχι η αντίδραση αυτή.

Στη συνέχεια αυτής της ερευνάς θα μπορούσαμε να απευθυνθούμε ξανά στο δείγμα μας (αφού η προηγούμενη έρευνα μας ήταν στοχευμένη), χωρίς να αποκλείσουμε την διεύρυνση αυτού, για να καταγράψουμε τις μεθόδους που πλέον οι εκπαιδευτές ενήλικων μικρότερης ηλικίας από τους εκπαιδευόμενους χρησιμοποίησαν προκειμένου πλέον να αντιμετωπίζουν επιτυχημένα τα περιστατικά αντιδράσεων και να επιτυγχάνεται ο στόχος της δουλειάς τους. Τα συμπεράσματα της νέας ερευνάς ίσως μας βοηθήσουν στην δημιουργία ενός προγράμματος εκπαίδευσης για εκπαιδευτές ενηλίκων με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Σε μια επόμενη έρευνα θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί ένα μεγαλύτερο και ίσως ποιο εξειδικευμένο δείγμα μέσα από το οποίο θα πρόεκυπτε ίσως ένα μοντέλο πρόβλεψης της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων που θα εκπαιδεύονταν από μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτές.

Επίσης με οδηγό την παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες, περισσότερο εξειδικευμένες, ανά κλάδο εκπαιδευτών (πχ σε καθηγητές ξένων γλωσσών, σε εκπαιδευτές πωλητών κ.α.) έτσι ώστε να διερευνηθεί η επίδραση της ηλικίας του εκπαιδευτή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θα είχε επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσουμε τη συμπεριφορά των μεγαλύτερων εκπαιδευόμενων απέναντι σε πιστοποιημένους εκπαιδευτές ενηλίκων μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτών κατά τη διδασκαλία τους πριν και μετά την πιστοποίησή τους.

Μια επίσης σπουδαία έρευνα που θα μπορούσε να αποτελέσει τη συνέχεια της παρούσας, θα ήταν αυτή τη φορά να προσαρμόσουμε το ερωτηματολόγιο μας και να το απευθυνθούμε σε εκπαιδευόμενους που είχαν μικρότερους από αυτούς εκπαιδευτές για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε το πρόβλημα από την αντίθετη οπτική γωνία, έτσι ώστε να σχηματίσουμε πλήρη και αντικειμενική εικόνα για το ενδεχόμενο “κενό επικοινωνίας” μεταξύ εκπαιδευτών και μεγαλύτερων εκπαιδευομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brown S. (2004). Η εξασφάλιση και η ενθάρρυνση της ποιοτικής μάθησης και διδασκαλίας. Μεταίχμιο. Μετάφραση Αθανασίου Α. Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων 1ο Συνέδριο (2004.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carter. R.J. (2004) Teaching a stressful occupation, NAFHE, Journal 12.
- Courau S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο. Μετάφραση: Μουτσοπούλου Ε.
- Dunham Jack (1992), Stress in Teaching. London (UK) and New York (USA), 2nd Ed.
- EISNER E (1999) «Η Αντικειμενικότητα στην Εκπαιδευτική Έρευνα » στο M. Hammersley (ed) Εκπαιδευτική Έρευνα : Τρέχοντα Θέματα τ. Α London , Paul Chapman Publishing Ltd / The Open University.
- European Union, European Social Funds, Article 6 – Innovative Measures (2007). δράση C.3 Μεθοδολογία επιλογής εκπαιδευτών για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο του έργου ACTION LINC. Αθήνα .
- Evans. L. (1998) Teacher morale, job satisfaction and motivation, Paul Chapman,London.
- Everard K.B., Morris G, (1999), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Fontana. D. (1996), Ο εκπαιδευτικός στην τάξη, (μετάφρ. Μαρίνα Λώμη). Εκδ. Σαββάλας Αθήνα.
- Fontana. D. (1996), Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς, (μετάφρ. Μαρίνα Λώμη). Εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
- Hammersley M. (1999), Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής, στο M. Hammersley (ed) Εκπαιδευτική Έρευνα : Τρέχοντα Θέματα, London ,
- Howitt D.&Cramer D.(2009) Η στατιστική με το SPSS 16 ,(μεταφρ.Σ.Π.Κοντάκος) Εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα.

- Jáques. D. (2001), Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για Όσους Συντονίζουν Ομάδες Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων, Εκδ. Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Jarvis P. (2004), Εκπαίδευση ενηλίκων: προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα, Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων 1ο Συνέδριο (2004). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis P. (2000) Adult and Continuing Education, Theory and Practice, Routledge London (5th ed)
- Jarvis P. (2003) Adult And Continuing Education: Major Themes In Education, Edited By P. Jarvis With C. Griffin, Routledge, London.
- Jarvis. P. (2004) Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Mezirow J., et al (2007), Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Εκδ. Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Noyé D. Piveteau J. (1999), Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή. Εκδ. Μεταίχμιο. Αθήνα.
- O'Shea K. (2003), Developing a shared understanding. A glossary of terms for education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe Documents.
- Race,. Ph. (1999), Το Εγχειρίδιο της Ανοιχτής Εκπαίδευσης, Εκδ. Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Rogers A. (1999), Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο. Μετάφραση: Παπαδοπούλου Μ., Τόμπρου Μ.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999α), Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999β), Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999γ), Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών

Μονάδων – Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τ. Γ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999δ), Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη & Πολιτική – Η Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990), εκδ. ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.

Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999ε), Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον, στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τ. Γ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Αναγνωστοπούλου Μ.Σ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ανδρέου Α., (1999), Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα.

Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ., (1994), Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Νέα Σύνορα, Αθήνα.

Ανθοπούλου Σ.-Σ., (1999α), Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Ανθοπούλου Σ.-Σ., (1999β), Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού, στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Βαϊκούση Δ., (1999α), Αρχές Επικοινωνίας, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων – Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Βαϊκούση Δ., (1999β), Ομάδα Εκπαιδευομένων, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων – Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Βαλάκας Ι., (1999α), Είδη και Λειτουργία των Εποπτικών Μέσων, στο Εκπαίδευση

- Βαλάκας Ι., (1999β), Η λειτουργία του Εκπαιδευτικού Χώρου, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων – Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Βεργίδης Δ (2003), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Βεργίδης Δ. (2006), Το έργο, οι Απόψεις και τα Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης. Στο: Καψάλης Α., Παπασταμάτης Α., Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση .Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Βεργίδης Δ., (1999α), Κοινωνικός και Οικονομικός Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα στο Εκπαίδευση Ενηλίκων – Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία, τ. Β', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Βεργίδης Δ., (1999β), Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Εκπαίδευση Ενηλίκων – Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, τ. Γ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Βρεττός Γ. Ε. (1994), Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρυνιώνη Π. (2001), Διεθνής Συγκριτική Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης: Η αναγκαία ουτοπία; Ανακοίνωση στο Ι΄ Διεθνές Συνέδριο: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση». Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ναύπλιο.
- Γαλάνης Γ. (1995), Επιμόρφωση Ενηλίκων: Μέθοδοι και Παραδείγματα, Εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1995.
- Γενική Γραμματεία δια βίου Μάθησης, (2008). Η Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Ενηλίκων στην Ελλάδα. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Γιαννακοπούλου. Ε. (2006) Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας, Κεφ. 7, Τόμος Γ΄, του διδακτικού υλικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ, Αθήνα.
- Γκιάστας Γ. (2000), Η Ψυχολογία των Ομάδων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Πατρών, Μέντωρ, Πάτρα.

Γκόβαρης-Ρουσσάκης Πολιτικές στην εκπαίδευση 2008 ,Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΕΠΚΘ, Αθήνα

Γραβάνη. Μ. (2004), Ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εισήγηση στο πανελλήνιο συνέδριο: «Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών», Πάτρα, 31/04 –2/05/2004

Δαμαντή. Στ. (2003), Σύστημα Πιστοποίησης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ). Στο: Βεργίδης., Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών. (Επιμ.) Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Δεμερούτη. Ε. (2001), Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα και Η. Μπεζεβέγκη (επιμ.) Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση του. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,.

Δημητριάδη Π. (2003). Ενήλικοι «μαθητές» σε σχολικά εργαστήρια πληροφορικής: Προσέγγιση των επιμορφωτικών συναντήσεων της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με όρους και αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου στη Σύρο.

Δημητρόπουλος, Ε & Κουλούρη, Ου & Αθανασούλα Α., (2003), Επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών και η ανάγκη τους για συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη. Εμπειρική έρευνα και διατύπωση μιας πρότασης. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τ.66-67, Οκτώβριος-Δεκέμβριος.

Δημούλας Κ., Κωνσταντακάκη Μ., Σιδηρά Β. (2005). Η πρακτική άσκηση, Στο: ΕΚΕΠΙΣ Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Τόμος ΙΙΙ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Διγγελίδης Ν. (2009). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Παραδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων – Καθ' οδόν προς την Ευρώπη. Θεματικές τάσεις στα Ευρωπαϊκά σχέδια και δίκτυα

συνεργασίας «Σωκράτης» - Grundtvig. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευστρατόγλου. Α. (2005), Η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Πρόσφατες εξελίξεις και προοπτικές, Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τεύχος 5, Μάιος – Αύγουστος.

Θεάκου Ε.Ε. (2005), Ο ρόλος του εκπαιδευτή- συμβούλου - συνεργάτη στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέες Τεχνολογίες στη Δια Βίου Μάθηση», Λαμία.

ΙΝ. Ε. ΓΕΣΕΕ (1995) Κ.Δημουλάς , Β.Σιδερά, Β.Γαλατά Συμμετοχική μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων , Αθήνα 1995 .

Καντάς. Α. (1996), Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. Ψυχολογία, 3, (2),1996.

Καντάς. Α. (2001), Παράγοντες άγχους και επαγγελματική εξουθένωση στους Εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα και Η. Μπεζεβέγκη (επιμ.) Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση του. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καραγιώργη Γ. (2007). Η πρόκληση της διδασκαλίας σε ενήλικες: βασικές αρχές και μεθοδολογικές συνεπαγωγές. Ανακοίνωση στο Παγκύπριο Συνέδριο: Δια Βίου Μάθηση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Λευκωσία.

Καραλής Θ., (1999), Οργάνωση και Διαχείριση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Εκπαίδευση Ενηλίκων – Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, τ. Β, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Καραλής. Θ. (2006), Κοινωνικο-οικονομικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Κεφ. 1, Τόμος Α΄, του διδακτικού υλικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ, Αθήνα.

Καραλής. Θ. (2006), Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή στη Σύνδεση της Κατάρτισης με την Απασχόληση, Κεφ. 9, Τόμος Γ΄, του διδακτικού υλικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ, Αθήνα.

- Καρατζά Μ., Τζικόπουλος Α., Αποστολάκης Α. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Δια Βίου Μάθηση και οι απόψεις τους για το ρόλο τους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση». Λαμία.
- Κατσουλάκης Σ., (1999), Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Καψάλης Α., Παπασταμάτης Α. (2000). Διδακτική Ενηλίκων. Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Εκπαιδευτικής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
- Κιούσης. Γ. (1988), Η ψυχική ένταση των εκπαιδευτικών: Μία μόνιμη πληγή για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα Εκπαιδευτικά, 11, 1988.
- Κόκκος Α. (1998), Αρχές Μάθησης Ενηλίκων, στο Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, τ. Β', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος Α. (1999) Εισαγωγικό Σημείωμα στο έργο των Didier Noye Jacques Riveteau, («Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή», Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1999,).
- Κόκκος Α. (1999) Εκπαίδευση Ενηλίκων. το πεδίο. Οι αρχές μάθησης. Οι Συντελεστές, Ε.Α.Π, Πάτρα, 1999.
- Κόκκος Α. (1999α), Εκπαίδευση Ενηλίκων – Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος Α. (1999β), Οι Εκπαιδευτικές Τεχνικές, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων – Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος Α. (1999γ), Εισαγωγή στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κόκκος Α. (1999δ), Εισαγωγικό Σημείωμα, στο Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Κόκκος Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των τάσεων και ο ρόλος του εκπαιδευτή. Στο: Βεργίδης Δ. (Επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος Α. (2004), Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους, Περιοδικό της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ.1, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.
- Κόκκος Α. (2005) «Επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων: Βήματα μετέωρα» Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τεύχος 5, Μάιος – Αύγουστος.
- Κόκκος Α. (2005) Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο, Εκδ. Μεταίχμιο. Αθήνα
- Κόκκος Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. – Θεωρητικό Πλαίσιο και προϋποθέσεις Μάθησης – Τόμος Α Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος Α. (2006) Εισαγωγικό Σημείωμα, Τόμος Α΄, του διδακτικού υλικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Εκδ. Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ, Αθήνα 2006.
- Κόκκος Α. (2008). Εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων-Μελέτη αξιολόγησης, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., (1998) Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση : Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος Α., Χριστοφιλοπούλου Ε., (1995) “Αξιολόγηση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών Ε.Τ.Ε ” εκδ. ΕΤΕ Αθήνα .
- Κολιάδης Ε. (1996), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη τ. Α. Αθήνα .
- Κολιάδης Ε. (1997 α.), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη τ. Β. Αθήνα .
- Κολιάδης Ε. (1997 β.), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη τ. Γ. Αθήνα .

- Κουτούζης Μ., (1999α), Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κουτούζης Μ., (1999β), Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική,
- Κουτούζης Μ., (1999γ), Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι., (1999), Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα, στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τ. Γ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κουτσονίκος Γ., Κατσιγιάννη Μ. (2003), Ο ρόλος του διαδικτύου στην ενημέρωση στελεχών και εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο: Βεργίδης Δ. (Επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρεμμυδιώτη Γ. (2008), Δια βίου μάθηση και Ε.Κ.Ε. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://users.otenet.gr/~geokre1/Dia_viou_eke.htm (15/7/2009)
- Λευθεριώτου Π. (2009), Η εκπαιδευτική διεργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Μακράκης Β., (1998,1999), Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, στο Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Θεσμοί και λειτουργίες, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα
- Μαυρογιώργος Γ., (1999α), Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

- Μαυρογιώργος Γ., (1999β), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μουζάκης Δ (2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων στα πλαίσια της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Στο: Βεργίδης _ (Επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης Γ. (2003). Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: Βεργίδης _ (Επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νιτσόπουλος Β., (1999), Η Διαχείριση του Χρόνου στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Ντεμουσέρ Π. (2003), Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Στο: Βεργίδης _ (Επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιοκρασάς κ.ά. (1997), Αξιολόγηση της εκπαίδευσης-Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. Αθήνα
- Παπαναούμ. Ζ. (2003), Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού, Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα
- Παπαστεφανάκη Σ. (2002). Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πολέμη-Τοδούλου Μίνα (2006), Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση Ενηλίκων, Κεφ.10, Τόμος Γ', του διδακτικού υλικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ, Αθήνα, 2006.
- Τριλιανός Θ. (1993). Η παρώθηση ή πως καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση. Αθήνα: Λύχνος.

Τσιμπουκλή Α., (1999), Η Εκπαίδευση Ειδικών Ομάδων, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων – Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Χαλκιώτης Δ., (1999), Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Χασάπης Δ. (2000), Σχεδιασμός οργάνωση εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Χυτήρης Λ. (2001), Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Εκδ Interbooks, Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

MBA PROGRAM AT UNIVERCITY OF PIRAEUS

ΕΡΩΤΗΣΗ 1

ΦΥΛΟ

- Άνδρας
- Γυναίκα

ΕΡΩΤΗΣΗ 2

ΗΛΙΚΙΑ

- 20-30
- 30-40
- 40-50
- 50+

ΕΡΩΤΗΣΗ 3

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
- ΤΕΙ
- ΑΕΙ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

ΕΡΩΤΗΣΗ 4

Η ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΣΑΣ ΣΑΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΙΝΑΙ:

- Η κύρια μου απασχόληση
- Δευτερεύουσα απασχόληση στο χώρο της δουλειάς μου
- Δευτερεύουσα απασχόληση εκτός του χώρου της δουλειάς μου
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 5

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΤΟΜΕΑΣ ΠΟΥ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΤΕ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ?

- Δημόσιος
- Ιδιωτικός

ΕΡΩΤΗΣΗ 6

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ?

ΕΡΩΤΗΣΗ 7

ΔΙΑΘΕΤΕΤΕ ΚΑΠΟΙΑ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΑΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ?

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

ΕΡΩΤΗΣΗ 8

ΠΟΣΑ ΧΡΟΝΙΑ ΑΣΧΟΛΕΙΣΤΕ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ?

- 0-2
- 2-5
- 5+

ΕΡΩΤΗΣΗ 9

ΤΙ ΣΑΣ ΕΚΑΝΕ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΕΙΤΕ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ?

- Για οικονομικούς λόγους
- Μου αρέσει
- Είναι μια επιπλέον υποχρέωση της δουλειάς μου

- Άλλο

ΕΡΩΤΗΣΗ 10

ΤΙ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ?

- Η κατάρτιση
- Η μεταδοτικότητα σας
- Η εμφάνιση σας
- Η θέση σας
- Η εμπειρία σας
- Η ύπαρξη υλικού - μεθοδολογίας

ΕΡΩΤΗΣΗ 11

ΟΤΑΝ ΑΣΚΕΙΤΕ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΕΣΤΕ ΣΑΝ:

- Αρχηγός της ομάδας
- Μέλος της ομάδας
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 12

ΣΑΝ ΕΚΑΠΙΔΕΥΤΗΣ ΕΙΧΑΤΕ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΑΠΟ ΕΣΑΣ?

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

ΕΡΩΤΗΣΗ 13

ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΗΤΑΝ:

- Γυμνασίου
- Λυκείου
- Μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΙΕΚ, ΤΕΕ)
- ΑΕΙ/ΤΕΙ

ΕΡΩΤΗΣΗ 14

Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ ΗΤΑΝ:

- 1-10

- 10-20
- 20-30
- 30+

ΕΡΩΤΗΣΗ 15

ΣΕ ΤΙ ΠΟΣΟΣΤΟ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΕΙΧΑΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΗΛΙΚΙΑ ΑΠΟ ΕΣΑΣ?

- Ασήμαντο
- 25%
- 50%
- Πάνω από τους μισούς
- Όλοι

ΕΡΩΤΗΣΗ 16

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΗΤΑΝ:

- Άνεργοι
- Εργαζόμενοι που εκπαιδεύονταν με πρωτοβουλία της εταιρείας
- Εργαζόμενοι που εκπαιδεύονταν με δική τους πρωτοβουλία
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 17

ΠΟΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ?

ΕΡΩΤΗΣΗ 18

ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ:

- Από τους μεγαλύτερους εκπαιδευόμενους
- Από μικρότερους εκπαιδευόμενους

- Από μικτές ομάδες
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 19

ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΚΥΡΙΩΣ:

- Άμυνα
- Άρνηση
- Αμφισβήτηση
- Ειρωνεία
- Έλλειψη συνεργασίας
- Επιθετική στάση
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 20

ΠΟΥ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ?

- Φόβος για τη θέση τους ή να μην αποδειχτεί κάποια ανεπάρκεια τους
- Είναι φυγόπονοι
- Έχουν βολευτεί και δεν επιθυμούν αλλαγή
- Φέρνουν στο χώρο εκπαίδευσης προσωπικά τους προβλήματα
- Κλιμακτήριος – ηλικία – προβλήματα υγείας
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 21

Η ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ:

- Εσάς τον ίδιο
- Την εκπαιδευτική διαδικασία
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 22

ΜΕ ΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟ ΕΚΔΗΛΩΝΕΤΑΙ Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ?

- Αδιαφορία

- Φασαρία
- Έντονος τόνος φωνής
- Προπηλακισμός
- Καλλιέργεια εντυπώσεων και στους άλλους εκπαιδευόμενους
- Δημιουργία ομάδων
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 23

ΜΕ ΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΤΙΣ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ?

- Αδιαφορία
- Επίπληξη
- Διάλογος
- Προώθηση στην ιεραρχία να αντιμετωπιστεί από κάποιον μεγαλύτερο
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 24

ΟΤΑΝ ΣΑΣ ΕΤΥΧΕ ΕΝΑ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΜΕ ΕΝΑΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΝΟΙΩΣΑΤΕ:

- Αδικία
- Αμηχανία
- Ανασφάλεια
- Οργή
- Θυμό
- Φόβο
- Απογοήτευση
- Αγανάκτηση
- Απόρριψη
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 25

ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΠΡΟΚΑΛΕΣΕ ΤΟ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΠΟΥ ΝΟΙΩΣΑΤΕ?

- Ανεπάρκεια γνώσεων/εκπαίδευσης
- Αδυναμία χαρακτήρα

- Έλλειψη εμπειρίας
- Ακολούθησα λανθασμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 26

ΜΕ ΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΗΚΑΤΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΕΡΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ?

- Δεν έκανα τίποτα, συμβαίνουν και αυτά
- Το συζητήσατε με φίλους- συγγενείς
- Το συζητήσατε με τον προϊστάμενο σας-συναδέλφους
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 27

ΣΑΣ ΕΤΥΧΕ Η ΦΟΡΤΙΣΗ ΕΝΟΣ ΤΕΤΟΙΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΝΑ ΦΤΑΣΕΙ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΦΙΛΙΚΟ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ?

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 28

ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΜΕ:

- Τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας
- Άλλους εκπαιδευτές
- Με τη διοίκηση
- Άλλο:

ΕΡΩΤΗΣΗ 29

ΠΟΙΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΟ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ?

ΕΡΩΤΗΣΗ 30

ΜΕ ΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕΤΕ ΤΕΤΟΙΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ?

- Με την εμπειρία
- Με μετεκπαίδευση

Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας

Εάν επιθυμείτε να ενημερωθείτε για το αποτέλεσμα της έρευνας συμπληρώστε το email σας εδώ

Υποβολή

Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Συστατική επιστολή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Τμήμα οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων

Αξιότιμε Κύριε/ Αξιότιμη Κυρία

Ονομάζομαι Μήτσου Ευγενία και παρακολουθώ το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Βρίσκομαι στο στάδιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα : «Εκπαίδευση Ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας από Εκπαιδευτές μικρότερης ηλικίας» . Ο επιβλέπων καθηγητής είναι ο Δρ. Λεωνίδας Χυτήρης .

Όπως γνωρίζετε η εκπαίδευση του προσωπικού αποτελεί μια πολύ σημαντική διαδικασία για την εταιρία ή τον οργανισμό όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Απευθυνόμαστε λοιπόν σε εσάς ως έμπειρο στέλεχος στην εκπαίδευση προσωπικού, προκειμένου να μελετήσουμε τις πρακτικές που εφαρμόζονται στη χώρα μας στην εκπαίδευση προσωπικού, όταν ο εκπαιδευτής είναι μικρότερης ηλικίας από τον εκπαιδευόμενο. Γι' αυτό το σκοπό σας παρακαλούμε θερμά να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων και σας διαβεβαιώνουμε ότι δεδομένα που θα συγκεντρωθούν είναι εμπιστευτικά και δεν πρόκειται σε καμία περίπτωση να δημοσιευτούν. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα σας αποσταλούν εφόσον το επιθυμείτε.

Για οποιοδήποτε διευκρινήσεις σχετικά με την έρευνα μπορείτε να μου απευθυνθείτε μέσω της ηλεκτρονικής μου διεύθυνσης mitsouevgenia@gmail.com.

Με εκτίμηση

Ευγενία Μήτσου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ' (ΠΙΝΑΚΩΝ)

Όλοι οι πίνακες του παραρτήματος Γ προέκυψαν κατόπιν επεξεργασίας στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 17.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.1α -ΦΥΛΟ * ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Crosstabulation

Count

	ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ							Total
	ΑΜΥΝ Α	ΑΡΝΗΣ Η	ΑΜΦΗΣΒΗ ΤΗΣΗ	ΕΙΡΩΝΙ Α	ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΝΕΡΓΑ ΣΙΑΣ	ΕΠΙΘΕΤΙΚ Η ΣΤΑΣΗ	ΑΛΛΟ	
ΦΥΛΟ ΓΥΝΑΙ ΚΑ	4	1	8	5	2	1	0	21
ΑΝΤΡΑ Σ	6	1	6	4	10	2	1	30
Total	10	2	14	9	12	3	1	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.1β -ΦΥΛΟ * ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Correlations

		ΗΛΙΚΙΑ	ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	1	-,009
	Sig. (2-tailed)		,948
	N	51	51
ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	Pearson Correlation	-,009	1
	Sig. (2-tailed)	,948	
	N	51	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.2α -ΗΛΙΚΙΑ * ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Crosstabulation

Count

		ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ							Total
		ΑΜΥΝΑ	ΑΡΝΗΣΗ	ΑΜΦΗΣΒΗΤΗΣΗ	ΕΙΡΩΝΙΑ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ	ΑΛΛΟ	
ΗΛΙΚΙΑ	50+	1	0	0	0	0	0	0	1
	40-50	3	1	6	4	5	2	0	21
	30-40	5	0	6	1	6	1	1	20
	20-30	1	1	2	4	1	0	0	9
Total		10	2	14	9	12	3	1	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.2β -ΗΛΙΚΙΑ * ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Correlations

		ΗΛΙΚΙΑ	ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕ ΝΩΝ
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	1	-,009
	Sig. (2-tailed)		,948
	N	51	51
ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	Pearson Correlation	-,009	1
	Sig. (2-tailed)	,948	
	N	51	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.3α -ΦΥΛΟ * Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ Crosstabulation

Count

		Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ			Total
		ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	
ΦΥΛΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	8	6	7	21
	ΑΝΤΡΑΣ	6	9	14	29
Total		14	15	21	50

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.3α -ΦΥΛΟ * Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ Correlations

		ΦΥΛΛΟ	Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ
ΦΥΛΟ	Pearson Correlation	1	-,194
	Sig. (2-tailed)		,178
	N	51	50
Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ	Pearson Correlation	-,194	1
	Sig. (2-tailed)	,178	
	N	50	50

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.4α -ΗΛΙΚΙΑ * Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ Crosstabulation

Count

		Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ			Total
		ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	
ΗΛΙΚΙΑ	50+	0	0	1	1
	40-50	7	7	7	21
	30-40	5	4	11	20
	20-30	2	4	2	8
Total		14	15	21	50

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.4β -ΗΛΙΚΙΑ * Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ Correlations

		Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ	ΗΛΙΚΙΑ
Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ	Pearson Correlation	1	-,003
	Sig. (2-tailed)		,982
	N	50	50
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	-,003	1
	Sig. (2-tailed)	,982	
	N	50	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.6α -ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ * Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ Crosstabulation

Count

		Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ			Total
		ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΠΟΥ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΝ ΜΕ ΔΙΚΗ ΤΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	2	5	8	15
	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΠΟΥ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΝ ΜΕ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΤΗΣ ΕΤΑΙΡΙΑΣ	10	7	12	29
	ΑΝΕΡΓΟΙ	2	3	1	6
Total		14	15	21	50

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.5β -ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ * Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ Correlations

		ΓΝΩΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕ ΝΩΝ	Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ
ΓΝΩΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	Pearson Correlation	1	,059
	Sig. (2-tailed)		,685
	N	51	50
Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ	Pearson Correlation	,059	1
	Sig. (2-tailed)	,685	
	N	50	50

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.6β -ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ * Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ

Correlations

		Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
Η ΑΝΤΡΙΔΡΑΣΗ ΑΦΟΡΟΥΣΕ	Pearson Correlation	1	,224
	Sig. (2-tailed)		,119
	N	50	50
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	Pearson Correlation	,224	1
	Sig. (2-tailed)	,119	
	N	50	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.7α -ΣΑΝ ΕΚΑΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΘΗΚΑΤΕ ΩΣ * ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ Crosstabulation

Count

		ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ			Total
		ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥ Σ	ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΙΚΡΟΤΕΡΟΥΣ	ΜΙΚΤΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	
ΣΑΝ ΕΚΑΠΑΙΔΕΥΤΗΣ	ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	8	3	10	21
ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΘΗΚΑΤΕ ΩΣ	ΑΡΧΗΓΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	15	4	11	30
Total		23	7	21	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.7β -ΣΑΝ ΕΚΑΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΘΗΚΑΤΕ ΩΣ * ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Correlations

		ΣΑΝ ΕΚΑΠΑΙΔΕΥΤ ΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡ ΘΗΚΑΤΕ ΩΣ	ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
ΣΑΝ ΕΚΑΠΑΙΔΕΥΤΗΣ	Pearson Correlation	1	,121
ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΘΗΚΑΤΕ	Sig. (2-tailed)		,397
ΩΣ	N	51	51
ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ	Pearson Correlation	,121	1
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ	Sig. (2-tailed)	,397	
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	N	51	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.8α- ΗΛΙΚΙΑ * Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ Crosstabulation

Count

	Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ					Total
	ΑΠΟ ΦΟΒΟ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥΣ Η ΝΑ ΜΗ ΦΑΝΟΥΝ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΣ	ΕΙΝΑΙ ΦΥΓΟΠΟΝΟΙ	ΕΧΟΥΝ ΒΟΛΕΥΤΕΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΕΠΙΘΥΜΟΥΝ ΑΛΛΑΓΗ	ΦΕΡΝΟΥΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Σ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤ Α	ΚΛΙΜΑΚΤΗΡΙ ΟΣ-ΗΛΙΚΙΑ- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤ Α ΥΓΕΙΑΣ	
ΗΛΙΚΙΑ 50+	0	0	1	0	0	1
40-50	6	4	4	5	2	21
30-40	9	1	5	4	1	20
20-30	4	1	2	2	0	9
Total	19	6	12	11	3	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.8β- ΗΛΙΚΙΑ * Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ

Correlations

		ΗΛΙΚΙΑ	Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	1	,142
	Sig. (2-tailed)		,321
	N	51	51
Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ	Pearson Correlation	,142	1
	Sig. (2-tailed)	,321	
	N	51	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.9α -ΗΛΙΚΙΑ * ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΗΤΑΝ

Crosstabulation

Count

	ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΗΤΑΝ								Total
	ΑΔΙΚΙΑ	ΑΜΗΧΑΝΙ Α	ΑΝΑΣΦΑΛΕ ΙΑ	ΟΡΓΗ	ΘΥΜΟ	ΑΠΟΓΟΗΤΕ ΥΣΗ	ΑΓΑΝΑΚΤΗΣ Η	ΑΠΟΡΡΙΨ Η	
ΗΛΙΚΙΑ 50+	0	0	0	0	0	0	0	1	1
40-50	1	4	3	3	1	4	3	2	21
30-40	0	3	4	0	4	5	3	1	20
20-30	0	0	1	0	4	2	1	1	9
Total	1	7	8	3	9	11	7	5	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.9β -ΗΛΙΚΙΑ * ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΗΤΑΝ

Correlations

		ΗΛΙΚΙΑ	ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΗΤΑΝ
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	1	-,066
	Sig. (2-tailed)		,645
	N	51	51
ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΗΤΑΝ	Pearson Correlation	-,066	1
	Sig. (2-tailed)	,645	
	N	51	51

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.10 α-ΤΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΩΣ ΕΚΑΙΔΕΥΤΗ * ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Crosstabulation**

Count

		ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ							Total
		ΑΜΥΝΑ	ΑΡΝΗΣΗ	ΑΜΦΗΣΒΗΤΗ ΣΗ	ΕΙΡΩΝΙΑ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙ ΑΣ	ΕΠΙΘΕΤΙΚ Η ΣΤΑΣΗ	ΑΛΛΟ	
ΤΙ ΣΑΣ	ΥΛΙΚΟ-	0	0	2	1	2	0	0	5
ΒΟΗΘΗΣΕ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙ								
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ	Α								
ΩΣ ΕΚΑΙΔΕΥΤΗ	Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ	4	0	2	1	5	2	0	14
	Η ΘΕΣΗ	0	0	1	0	1	0	0	2
	ΕΜΦΑΝΙΣΗ	1	0	0	1	0	0	0	2
	ΜΕΘΟΔΙΚΟΤΗ ΤΑ	3	1	4	3	1	1	1	14
	ΚΑΤΑΡΤΗΣΗ	2	1	5	3	3	0	0	14
Total		10	2	14	9	12	3	1	51

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7.10β -ΤΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΩΣ ΕΚΑΙΔΕΥΤΗ * ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Correlations**

		ΤΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΩΣ ΕΚΑΙΔΕΥΤΗ	ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
ΤΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ	Pearson Correlation	1	,137
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΩΣ ΕΚΑΙΔΕΥΤΗ	Sig. (2-tailed)		,338
	N	51	51
ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	Pearson Correlation	,137	1
	Sig. (2-tailed)	,338	
	N	51	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.11α -Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕ * ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ Crosstabulation

Count

		ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ				Total
		ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ ΤΟΥ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕ	ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	1	0	0	3	4
	ΕΠΙΠΛΗΞΗ	1	1	3	3	8
	ΔΙΑΛΟΓΟΣ	1	12	9	9	31
	ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΙΕΡΑΡΧΙΑ	0	7	0	1	8
Total		3	20	12	16	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.11β -Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕ * ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ Correlations

		ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ	Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΓΙΝΕ:
ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ	Pearson Correlation	1	-,130
	Sig. (2-tailed)		,364
	N	51	51
Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΓΙΝΕ:	Pearson Correlation	-,130	1
	Sig. (2-tailed)	,364	
	N	51	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.12α -ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕ Crosstabulation

Count

		Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕ				Total
		ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	ΕΠΙΠΛΗΞΗ	ΔΙΑΛΟΓΟΣ	ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΙΕΡΑΡΧΙΑ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1	1	4	2	8
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	1	2	11	3	17
	ΑΕΙ	1	2	12	3	18
	ΤΕΙ	1	1	2	0	4
Total		4	6	29	8	47

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.12β -ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕ Correlations

		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Η ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΓΙΝΕ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,091
	Sig. (2-tailed)		,545
	N	47	47
Η ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΓΙΝΕ:	Pearson Correlation	,091	1
	Sig. (2-tailed)	,545	
	N	47	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.13α -ΗΛΙΚΙΑ * ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ Crosstabulation

Count

		ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ			Total
		ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ	
ΗΛΙΚΙΑ	50+	0	0	1	1
	40-50	6	5	10	21
	30-40	14	1	5	20
	20-30	5	1	3	9
Total		25	7	19	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.13α -ΗΛΙΚΙΑ * ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ

Correlations

		ΗΛΙΚΙΑ	ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	1	,267
	Sig. (2-tailed)		,058
	N	51	51
ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ	Pearson Correlation	,267	1
	Sig. (2-tailed)	,058	
	N	51	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.14α -ΦΥΛΟ * ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ Crosstabulation

Count

		ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ			Total
		ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	10	3	8	21
	ΑΝΤΡΑΣ	15	4	11	30
Total		25	7	19	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.14β -ΦΥΛΟ * ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ

Correlations

		ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ	ΦΥΛΟ
ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ	Pearson Correlation	1	,020
	Sig. (2-tailed)		,887
	N	51	51
ΦΥΛΟ	Pearson Correlation	,020	1
	Sig. (2-tailed)	,887	
	N	51	51

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.15α -ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ

Crosstabulation

Count

		ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ			Total
		ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	0	4	8
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	7	3	7	17
	ΑΕΙ	8	4	6	18
	ΤΕΙ	3	0	1	4
Total		22	7	18	47

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.15β -ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ

Correlations

		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,120
	Sig. (2-tailed)		,423
	N	47	47
ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΜΕ	Pearson Correlation	,120	1
	Sig. (2-tailed)	,423	
	N	47	51