



ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ: ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση Μηχανικών: Μια
Εμπειρική Διερεύνηση»**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΟΥΣΤΑΚΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ ΝΙΚΗ
ΧΑΝΙΑ 2020

Περιεχόμενα

Ευρετήριο Πινάκων.....	5
Ευρετήριο Εικόνων	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων	11
1.1 Εισαγωγή.....	11
1.2 Θεμελιώδεις Θεωρίες της Μάθησης Ενηλίκων	11
1.2.1 Ανδραγωγία (Andragogy).....	13
1.2.2 Αυτο-Κατευθυνόμενη Μάθηση (Self-Directed Learning).....	14
1.2.3 Μετασχηματιστική Μάθηση (Transformative Learning)	15
1.3 Βασικά Μοντέλα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	16
1.3.1 Η Κριτική Ικανότητα της Κοινωνικής Επιστήμης.....	17
1.3.2 Εγκαθιδρυμένη Μάθηση (Situated Cognition Learning).....	18
1.4 Άλλες Θεωρίες Για Την Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	20
1.4.1 Ενσώματη Μάθηση (Embodied Knowing).....	21
1.4.2 Μάθηση και Πνευματικότητα.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Τρόποι Μάθησης	24
2.1 Εισαγωγή	24
2.2 Πως Μπορεί να Κατανοηθεί η Μάθηση.....	24
2.2.1 Οπτικός Μαθησιακός Τρόπος (Visual-V)	25
2.2.2 Ακουστικός Μαθησιακός Τρόπος (Aural / Auditory-A)	25
2.2.3 Αναγνωστικός/ Λεκτικός Μαθησιακός Τρόπος (Read / Write-R)	25
2.2.4 Κινησθητικός Μαθησιακός Τύπος (Kinesthetic-K)	25
2.3 Πολυτροπικότητα (Multimodality-MM)	26
2.4 Θέματα Σχετικά Με Την Εκπαίδευση Ενηλίκων	27
2.4.1 Ορίζοντας την Εκπαίδευση Ενηλίκων	27
2.4.2 Σημασία των Θεωριών Κοινωνικής Μάθησης στην Εκπαίδευση Κοινωνικών Σπουδών	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαφορές Μεταξύ Τυπικής, Άτυπης και Μη-Τυπικής Εκπαίδευσης	38
3.1 Εισαγωγή	38
3.2 Ορισμοί.....	38
3.3 Τυπική Εκπαίδευση (Formal Education).....	39
3.4 Άτυπη Εκπαίδευση (Informal Education)	40

3.5	Μη-Τυπική Εκπαίδευση (Non-Formal Education).....	43
3.6	Αναγνώριση Μη-Τυπικών και Άτυπων Δεξιοτήτων στην Ευρώπη. Το Παράδειγμα της Μ. Βρετανίας.....	43
3.6.1	Το Μοντέλο του Ηνωμένου Βασιλείου (UK).....	45
4.1	Εισαγωγή	52
4.2	E-Learning Εκπαίδευση.....	52
4.2.1	Διαδικτυακή Μάθηση και Εκπαιδευτικές Προτιμήσεις.....	52
4.2.2	Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry-CoI)	55
4.2.3	Η Θεωρία της Διασυνδεδεμένης Μάθησης (Connectivism).....	56
4.2.4	Η Διαδικτυακή Συνεργατική Μάθηση (Online Collaborative Learning - OCL) 57	
4.3	Ψηφιακή Μάθηση (Digital Learning) Για Ενήλικες	58
4.4	Οικολογική Εκπαίδευση (Ecological Education).....	63
4.4.1	Η Οικολογία Της Μάθησης Και Η Σημασία Της Για Τη Δημιουργία Οικολογικής Συνείδησης.....	64
4.5	Οικολογίες για τη Μάθηση (Ecologies for Learning)	65
4.6	Ανάπτυξη Συν-Διδακτικών Δραστηριοτήτων (Co-Curricular Activities). 68	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.	Δια Βίου Μάθηση και Επαγγελματική Σταδιοδρομία.....	71
5.1	Εισαγωγή	71
5.2	Προσδιορισμός Της Δια Βίου Μάθησης (Lifelong Learning)	72
5.3	Προσδιορισμός Της Πολύπλευρης Μάθησης (Life-wide Learning).....	75
5.4	Ο Σημαντικός Ρόλος Των Εκπαιδευτών Ενηλίκων Και Των Θεωρητικών 76	
5.5	Το Life-wide Πρόγραμμα Σπουδών (Life-Wide Curriculum)	77
6.	Η Επίδραση της UNESCO	80
5.7	Τι Παρακινεί Έναν Δια Βίου Εκπαιδευόμενο	81
5.8	Πλεονεκτήματα της Δια Βίου Εκπαίδευσης.....	82
5.9	Ενίσχυση Ατομικών Γνώσεων Και Επαγγελματική Σταδιοδρομία.....	84
5.10	Η Εκπαίδευση Των Ενηλίκων Μέσα Από τους Χώρους Εργασίας	85
5.11	Διαδρομές Αναβάθμισης Δεξιοτήτων: Νέες Ευκαιρίες για Ενηλίκους.....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.	Ερευνητική Μεθοδολογία	94
6.1	Ερευνητικός Στόχος.....	94
6.2	Διαδικασία Δειγματοληψίας.....	95
6.2.1	Διαδικασία Καθορισμού του Πληθυσμού και του Δείγματος.....	95

6.2.2	Καθορισμός Δειγματοληπτικού Πλαισίου	96
6.2.3	Προσδιορισμός Δειγματοληπτικής Μονάδας	97
6.2.4	Καθορισμός της Μεθόδου Δειγματοληψίας	98
6.2.5	Υπολογισμός του Μεγέθους του Δείγματος	99
6.2.6	Διαδικασία Συλλογής των Στοιχείων της Έρευνας.....	99
6.3	Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης	101
6.4	Περιορισμοί της Έρευνας.....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.	Ερευνητικά Αποτελέσματα	105
7.1	Εισαγωγή	105
7.2	Παρουσίαση των Δημογραφικών Στοιχείων της Έρευνας.....	105
7.2.1	Κατανομή του Δείγματος Ανάλογα με το Φύλο και την Ηλικία	105
7.2.2	Οικογενειακή Κατάσταση Δείγματος Ανάλογα με το Φύλο	106
7.2.3	Οικογενειακή Κατάσταση Δείγματος Ανάλογα με την Ηλικία	106
7.2.4	Σπουδές Ανά Φύλο	107
7.2.5	Σπουδές Ανά Ηλικία	108
7.2.6	Έτος Φοίτησης Προπτυχιακών Φοιτητών Ανά Φύλο.....	109
7.2.7	Ηλικία Απόκτησης Πτυχίου ΑΕΙ.....	110
7.2.8	Έτος Φοίτησης Μεταπτυχιακών Φοιτητών Ανά Ηλικία και Φύλο	111
7.2.9	Ανάλυση Μεταπτυχιακών Φοιτητών Ανά Ηλικία και Φύλο	111
7.2.10	Ανάλυση Ανά Έτος Μεταπτυχιακής Φοίτησης	112
7.2.11	Υποψήφιοι Διδάκτορες	113
7.2.12	Επίπεδο Εισοδήματος	114
7.2.13	Είδος Απασχόλησης Ανά Φύλο	117
7.3	Στατιστική Ανάλυση Και Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών της Έρευνας.....	118
7.3.1	Ελεύθερος Χρόνος	118
7.3.2	Ημερήσια Χρήση Διαδικτύου	122
7.3.3	Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου.....	124
7.3.4	Βαθμός Ενδιαφέροντος για Εξέλιξη Γνώσεων	131
7.3.5	Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων.....	132
7.3.5.1	Πηγές Άτυπης Εκπαίδευσης.....	140
7.3.5.2	Έλεγχος της Εκπαίδευσης	143
7.3.5.3	Ερεθίσματα Περιβάλλοντος Που Υποστηρίζουν την Εξέλιξη των Γνώσεων	145

7.3.5.4	Διεύρυνση των Γνώσεων και Επαγγελματική Σταδιοδρομία	148
7.3.5.5	Διερεύνηση Συμπεριφορών σε Αίθουσα Διδασκαλίας	150
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συμπεράσματα Και Μελλοντικές Προεκτάσεις		155
8.1	Συμπεράσματα.....	155
8.2	Μελλοντικές Προεκτάσεις	160
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		164
	Ξενόφωνη	164
	Ελληνόφωνη	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ		181

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 6.1 Ειδικότητες Φοιτητών Πολυτεχνείου Κρήτης (Σχολές Μηχανικών).....	97
Πίνακας 7.1 Κατανομή Δείγματος Ανάλογα με το Φύλλο και την Ηλικία	105
Πίνακας 7.2 Οικογενειακή Κατάσταση Δείγματος Ανάλογα με το Φύλο.....	106
Πίνακας 7.3 Οικογενειακή Κατάσταση Δείγματος Ανάλογα με την Ηλικία	107
Πίνακας 7.4 Σπουδές Ανά Φύλο	108
Πίνακας 7.5 Σπουδές Ανά Ηλικία.....	109
Πίνακας 7.6 Έτος Φοίτησης Προπτυχιακών Φοιτητών Ανά Φύλο	109
Πίνακας 7.7 Ηλικία Απόκτησης Πτυχίου ΑΕΙ ανά Φύλο.....	110
Πίνακας 7.8 Έτος Φοίτησης Μεταπτυχιακών Φοιτητών Ανά Φύλο	111
Πίνακας 7.9 Ηλικία Μεταπτυχιακών Φοιτητών Ανά Φύλο.....	111
Πίνακας 7.10 Έτος Φοίτησης Μεταπτυχιακών Φοιτητών	112
Πίνακας 7.11 Υποψήφιοι Διδάκτορες Ανά Φύλο	113
Πίνακας 7.12 Υποψήφιοι Διδάκτορες ανά Ηλικία και Έτος Φοίτησης.....	113
Πίνακας 7.13 Κάτοχοι Διδακτορικού Ανά Ηλικία και Φύλο	113
Πίνακας 7.14 Επίπεδα Εισοδήματος Ερωτηματολογίου	114
Πίνακας 7.15 Επίπεδα Εισοδήματος Ανά Φύλο	115
Πίνακας 7.16 Επίπεδα Εισοδήματος Ανά Οικογενειακή Κατάσταση	116
Πίνακας 7.17 Επίπεδα Εισοδήματος Ανά Ηλικία	117
Πίνακας 7.18 Είδος Απασχόλησης Ανά Φύλο.....	118
Πίνακας 7.19 Αξιοποίηση Ελεύθερου Χρόνου Ανά Φύλο	119
Πίνακας 7.20 Αξιοποίηση Ελεύθερου Χρόνου Ανά Οικογενειακή Κατάσταση.....	120
Πίνακας 7.21 Ημερήσια Χρήση Διαδικτύου	123
Πίνακας 7.22 Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου Ανάλογα με το Φύλο	126
Πίνακας 7.23 Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου Ανάλογα με την Ηλικία	127
Πίνακας 7.24 Ενδιαφέρον Για Εξέλιξη Γνώσεων Ανά Φύλο	131
Πίνακας 7.25 Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων (Σύνολο Δείγματος)	133
Πίνακας 7.26 Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων	136
Πίνακας 7.27 Πηγές Άτυπης Εκπαίδευσης Ανά Φύλο	141
Πίνακας 7.28 Πηγές Άτυπης Εκπαίδευσης Ανά Ηλικία	142
Πίνακας 7.29 Ατομικός Έλεγχος της Εκπαίδευσης Ανά Φύλο	143
Πίνακας 7.30 Ατομικός Έλεγχος της Εκπαίδευσης Ανά Φύλο	144
Πίνακας 7.31 Ερεθίσματα Περιβάλλοντος και Εξέλιξη Γνώσεων Ανά Φύλο	146
Πίνακας 7.32 Ερεθίσματα Περιβάλλοντος και Εξέλιξη Γνώσεων Ανά Είδος Απασχόλησης.....	147
Πίνακας 7.33 Διεύρυνση Γνώσεων και Επαγγελματική Σταδιοδρομία Ανά Φύλο...	148
Πίνακας 7.34 Διεύρυνση των Γνώσεων και Επαγγελματική Σταδιοδρομία Ανά Είδος Απασχόλησης.....	149
Πίνακας 7.35 Διερεύνηση Συμπεριφορών Σε Αίθουσα Διδασκαλίας Ανά Φύλο.....	151
Πίνακας 7.36 Διερεύνηση Συμπεριφορών Σε Αίθουσα Διδασκαλίας Ανά Φοίτηση	152
Πίνακας 7.37 Χρήση Διαδικτύου Και Συμπεριφορά Σε Αίθουσα Διδασκαλίας	153

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 4.1 ΚοινότηταΔιερεύνησης (Garrison, Anderson, Garrison and Archer, 2000)	55
Εικόνα 4.2 Συστατικά Ατομικής Μαθησιακής Οικολογίας (Προσαρμοσμένο στα ελληνικά από Jackson 2013a & b και 2014)	67
Εικόνα 5.1 Οι διαστάσεις του lifelong και του lifewide learning (Skolverket, 2000).	76
Εικόνα 5.2 Life-wide curriculum (Jackson, 2008a)	79
Εικόνα 7.1 Σχέση Προπτυχιακών Φοιτητών ανά Έτος Φοίτησης	110
Εικόνα 7.2 Έτος Φοίτησης Ανά Ηλικία	112
Εικόνα 7.3 Αξιοποίηση Ελεύθερου Χρόνου Ανά Οικογενειακή Κατάσταση	121
Εικόνα 7.4 Ημερήσια Χρήση Διαδικτύου	124
Εικόνα 7.5 Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου ανά Ηλικία	129
Εικόνα 7.6 Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου και Ηλικία	130
Εικόνα 7.7 Ενδιαφέρον Για Εξέλιξη Γνώσεων Ανά Φύλο	132
Εικόνα 7.8 Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων	134
Εικόνα 7.9 Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων	137
Εικόνα 7.10 Εξέλιξη της Γνώσης και Επίπεδο Εκπαίδευσης	138
Εικόνα 7.11 Εξέλιξη Γνώσεων και Εισοδηματικά Επίπεδα	139
Εικόνα 7.12 Ατομικός Έλεγχος της Εκπαίδευσης Ανά Φύλο	144
Εικόνα 8.1 Οι διαστάσεις του Lifelong, Lifewide και DeepLearning (Skolverket, 2000)	162

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Δρ. Μουστάκη Βασίλειο, Καθηγητή του Τμήματος Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης για την καθοδήγησή του αλλά και την κυρία Μπακατσάκη Μαρία, η οποία κατέστησε δυνατή τη εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξή της σε όλο το διάστημα των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δια βίου μάθηση θεωρείται από την UNESCO καταλύτης για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής των πολιτών. Το όραμα της UNESCO για τη διαβίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μορφές (τυπική, άτυπη και μη-τυπική) και όλες τις ηλικίες (‘από την κούνια μέχρι τον τάφο’) (UNESCO, 2015; UNESCO Institute, 2018).

Στη σύγχρονη «ρευστή» εποχή που ζούμε, τα άτομα ζουν ταυτόχρονα ως μέρος της ζωής τους σε πολλαπλούς μαθησιακούς χώρους: εντός και εκτός εργασίας, οικογένεια, αναψυχή, κοινωνικά και επαγγελματικά δίκτυα, πολυπληθή κανάλια ειδήσεων, πληροφόρηση και επικοινωνία, παγκόσμια κινητικότητα με φυσική ή εικονική παρουσία. Όλα αυτά ανοίγουν τεράστιες δυνατότητες για μάθηση. Μέσα στη διάρκεια ζωής ενός ατόμου θα είναι δυνατόν να υπάρξουν όλες οι παραπάνω μορφές μάθησης και τα χρονικά πλαίσιά τους θα συσχετιστούν χαρακτηριστικά, ενώ μπορεί να συμβαίνουν και σε διαφορετικούς ρυθμούς. Αυτός ο τύπος μάθησης ορίζεται ως *life-wide learning*. Αποτελεί επέκταση της Διαβίου μάθησης (*lifelong learning*), η οποία κινείται μόνο στο χρόνο. Πλέον το πανεπιστήμιο δεν χωροθετείται στα κτίριά του, ούτε θεωρείται ολικής μάθησης, αλλά αντιλαμβάνεται σα να παρέχει πολλαπλές δυνατότητες παράλληλης μάθησης, όπου το τυπικό πρόγραμμα σπουδών θα αποτελεί ένα παράλληλος μαθησιακό χώρο. Λόγω της αλληλοεπικάλυψης πολλές φορές ο φοιτητής καλείται να διαχειριστεί το χρόνο του και να καθορίσει προτεραιότητες ανάλογα με τις ευθύνες που προκύπτουν. Όλες αυτές οι έννοιες προκαλούν νέες προκλήσεις για τα πανεπιστήμια για το πώς θα υποστηρίξουν τους φοιτητές να γίνουν αποτελεσματικοί εκπαιδευόμενοι καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους, παρέχοντας τους μάθηση ακόμη και εκτός του προγράμματος σπουδών (*extra-curricular learning*) (Barnett, 2010).

Η παρούσα εργασία έχει βασικό στόχο την ανάλυση των νέων και σύγχρονων μορφών εκπαίδευσης, δίνοντας βαρύτητα στη συμβολή της άτυπης και μη-τυπικής μάθησης για την απόκτηση γνώσεων της επαγγελματικής κατηγορίας των Μηχανικών στην Ελλάδα.

Ειδικότερα, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των σημαντικότερων παιδαγωγικών προσεγγίσεων εκπαίδευσης ενηλίκων, παρουσιάζεται η σπουδαιότητα που έχει η διαβίου μάθηση στη σύγχρονη εποχή, καθώς επίσης και διάφοροι τρόποι αναγνώρισης από τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από

άτυπες και μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Προσφέρονται πρακτικά παραδείγματα μέσα από την σύνδεση των εννοιών της μάθησης με την τυπική και άτυπη εκπαίδευση των Μηχανικών. Στα πλαίσια της εργασίας έχει διεξαχθεί και μια εμπειρική έρευνα, στόχος της οποίας ήταν η διερεύνηση της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης των Μηχανικών. Για να είναι εφικτό να σκιαγραφηθεί όλο το φάσμα της διαβίου μάθησης (lifelong learning) έχει επιλεγθεί το δείγμα να αποτελείται τόσο από Μηχανικούς (όσο μεγαλύτερης ηλικιακής κατανομής – από νέους απόφοιτους μέχρι και συνταξιούχους), όσο και προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, υποψήφιους διδάκτορες, διδάκτορες και ερευνητές του Πολυτεχνείου Κρήτης. Κατά συνέπεια η έρευνα καλύπτει χρονικά από την ηλικία των 18 ετών έως και τους συνταξιούχους. Η διαβίου μάθηση όμως δεν περιλαμβάνει μόνο την τυπική μάθηση, αλλά και την άτυπη και μη τυπική μάθηση, η οποία πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την τυπική μάθηση και σε διαφορετικές τοποθεσίες (life-wide learning). Διερευνώνται επίσης, α) οι πηγές της διαβίου μάθησης είτε αυτή είναι άτυπη ή μη τυπική (βιβλιοθήκες, διαδίκτυο, τηλεόραση, hobbies, οικογένεια κ.λπ.), β) οι λόγοι για τους οποίους επιθυμεί κάποιος να διευρύνει τους γνωστικούς τους ορίζοντες (επαγγελματικούς, καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων ή απλά επειδή είναι φιλομαθής) και γ) εστιάζεται κυρίως στη χρησιμότητα του διαδικτύου για την απόκτησή τους. Οι ερευνητές Karlsson & Kjirik (2011), θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντική η αυτοβουλία, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματική η απόκτηση των γνώσεων, οπότε στα πλαίσια τη έρευνας διερευνάται δ) κατά πόσο ο έλεγχος που θεωρεί ότι έχει κάποιος στην εκπαίδευσή του σχετίζεται με την εξέλιξη των γνώσεών του και γενικότερα τη φιλομάθεια. Τέλος, ε) διερευνάται κατά πόσο η συμπεριφορά που έχουν οι εκπαιδευόμενοι σε μια αίθουσα διδασκαλίας, κάνοντας χρήση της κλίμακας της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των Garry & Cowan, (1987), σχετίζεται τόσο με την με την φιλομάθεια όσο και με τα δημογραφικά στοιχεία και τους υπόλοιπους παράγοντες της έρευνας.

Παρόλο που η εργασία δεν αποτελεί μια αυτοτελή και εξαντλητική μελέτη για την εκπαίδευση των ενηλίκων, εν τούτοις θα μπορούσαμε να της προσδώσουμε την πρόθεση να εμπλουτίσει το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο με ορισμένα παραδείγματα για τους σκοπούς της κατανόησης της θεματικής που μελετά τη διαβίου μάθηση.

Η δομή συγκεκριμένα της εργασίας αποτελείται από τις ακόλουθες ενότητες: στο πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικότερες θεωρίες εκπαίδευσης, καθώς και πιο θεμελιώδη μοντέλα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης αποτυπώνονται στο περιεχόμενο του δευτέρου Κεφαλαίου. Το τρίτο Κεφάλαιο αποτυπώνει τις διαφορές μεταξύ της τυπικής, της άτυπης και της μη-τυπικής εκπαίδευσης. Οι εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης αναλύονται στο τέταρτο Κεφάλαιο, ενώ η αναγκαιότητα διεύρυνσης των γνώσεων και η σχέση της με την επαγγελματική σταδιοδρομία παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 5. Η ερευνητική μεθοδολογία αναλύεται στο έκτο Κεφάλαιο, με τα αποτελέσματα της πραγματοποιούμενης έρευνας στο δείγμα των Μηχανικών συνθέτουν το περιεχόμενο του έβδομου Κεφαλαίου. Ακολουθούν στο Κεφάλαιο 9 τα Συμπεράσματα και μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας και στο τέλος παρατίθεται η Βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων

1.1 Εισαγωγή

Όπως ισχύει με όλες τις πτυχές του τομέα εκπαίδευσης, η κατανόηση της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει εξελιχθεί με την πάροδο των ετών. Δεν υπάρχει κανένας ορισμός, μοντέλο ή θεωρία που να εξηγεί επακριβώς τον τρόπο ή το κίνητρο που παρακινεί τους ενήλικες να εκπαιδεύονται.

Ωστόσο, αυτό που περισσότερο γνωρίζουμε σχετικά με την μάθηση των ενηλίκων είναι το διαφορετικό πεδίο πρακτικής που ακολουθείται για την υλοποίηση της εκπαίδευσης, το οποίο κυμαίνεται από τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, μέχρι την εμπειρία που αποκτάται από την πρακτική εφαρμογή των επαγγελματικών δεξιοτήτων (on-the-job training).

Αυτό που ουσιαστικά διαφαίνεται να υπάρχει αναφορικά με την εκπαίδευση των ενηλίκων, είναι ένα σύνολο αρχών και ερμηνειών που αποτελούν στο σύνολό τους μια συνεχώς εξελισσόμενη βάση γνώσεων, η οποία αντλείται από τους εκπαιδευτές και μεταφέρεται στους εκπαιδευόμενους.

Η πρώτη ενότητα του Κεφαλαίου αναλύει τρεις θεμελιώδεις θεωρίες της μάθησης ενηλίκων: της ανδραγωγίας (αγωγής ενηλίκων- andragogy), της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (self-directed learning) και της μετασχηματιστικής μάθησης (transformative learning). Ακολουθούν κάποια βασικά μοντέλα ενηλίκων και η παρουσίαση άλλων θεωριών για την εκπαίδευση των ενηλίκων.

1.2 Θεμελιώδεις Θεωρίες της Μάθησης Ενηλίκων

Η μάθηση είναι, όπως περιγράφει ο Jarvis (1992) η ουσία της εφηβικής ζωής και της συνειδητής εμπειρίας. Είναι σύμφωνα με τον ίδιο, η διαδικασία μετασχηματισμού αυτής της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, συμπεριφορές, αξίες και πεποιθήσεις.

Μόλις στις αρχές του 20ού αιώνα μελετήθηκε συστηματικά η μάθηση στην περίοδο της ενηλικίωσης, ενώ στη συνέχεια επιστήμονες που μελετούσαν την συμπεριφορά άρχισαν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μνήμη, τη νοημοσύνη και την επεξεργασία πληροφοριών, δίδοντας παράλληλα βαρύτητα στη έρευνα σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζει η ηλικία σε αυτές τις νοητικές διαδικασίες.

Αυτές οι πρώτες μελέτες έχουν δημιουργήσει διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις στη μάθηση και στην εκπαίδευση των ενηλίκων, θέματα που εξακολουθούν να πλαισιώνουν την συνεχόμενη έρευνα σχετικά με τη μάθηση ενηλίκων μέχρι σήμερα.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, οι εκπαιδευτές ενηλίκων άρχισαν να μεταφέρουν γνώσεις στους ενήλικες μαθητές δημιουργώντας διάφορα μοντέλα, θεωρίες και πλαίσια με τα οποία προσπαθούσαν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες μαθητές θα μπορούσαν να διακριθούν από την παιδική τους ήδη ηλικία.

Αυτές οι προσεγγίσεις οδήγησαν την εκπαίδευση ενηλίκων να αποκτήσει τη δική της ταυτότητα, διαχωρίζοντας το πεδίο πρακτικής της από την κλασσική προσχολική εκπαίδευση.

Στις μέρες μας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι γνωρίζουμε αρκετά σχετικά με τους ενήλικες μαθητές: για το πώς διαμορφώνεται το πλαίσιο της εκπαίδευσής τους και πώς οι μη γνωστικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση ενηλίκων.

Ενώ φαίνεται να υπήρχε πάντα -τουλάχιστον σιωπηρά- μια επικρατούσα αντίληψη ότι οι ενήλικες έχουν την δυνατότητα να μαθαίνουν, εν τούτοις δεν δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην έρευνα που να αφορούσε τη διαδικασία της μάθησης στη διάρκεια της ενηλικίωσης, τουλάχιστον μέχρι τον 20^ο αιώνα. Οι πρώτες έρευνες για την εκπαίδευση ενηλίκων πραγματοποιήθηκαν από ψυχολόγους που μελετούσαν την συμπεριφορά, στις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα. Αυτές οι πρώτες μελέτες διεξήχθησαν με μεγαλύτερη συχνότητα σε εργαστηριακά περιβάλλοντα, στρέφοντας κυρίως το ερευνητικό ενδιαφέρον στο πώς η ηλικία μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία.

Με βάση τη συμπεριφορική ψυχολογία (behavioral psychology), η μάθηση θεωρήθηκε σαν μια αλλαγή στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά, οι αρχές της οποίας εξακολουθούν να υπάρχουν στα προγράμματα κατάρτισης στον τομέα των επιχειρήσεων και της βιομηχανίας, στον στρατό, στην εκπαίδευση της τεχνολογίας, ή ακόμη σε προγράμματα που αφορούν τους τομείς της υγείας και της ιατρικής.

Ωστόσο, από τα μέσα του εικοστού αιώνα, το ενδιαφέρον για τους ενήλικες μαθητές από την πλευρά της ανθρωπιστικής ψυχολογίας επικεντρώθηκε περισσότερο στο πώς η εκπαίδευση στην περίοδο της ενηλικίωσης μπορεί να διακριθεί από την προσχολική

εκπαίδευση. Από την πλευρά της ανθρωπιστικής αντίληψης της μάθησης άρχισε να δίνεται έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη, παρά στην μηχανιστική αλλαγή της συμπεριφοράς.

Οι τρεις βασικές «θεμελιώδεις» θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου, δηλαδή η «ανδραγωγία» (andragogy), η «αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (self-directed learning) και η «μετασχηματιστική μάθηση» (transformative learning), ανήκουν σταθερά στη θεωρία της ανθρωπιστικής μάθησης (humanistic learning theory).

Κάθε ξεχωριστή από τις παραπάνω αναφερόμενες θεωρία, έχει ισχυρή ερευνητική βάση και, ως επί το πλείστον, φαίνεται να έχει αντέξει στη διάρκεια του χρόνου.

1.2.1 Ανδραγωγία (Andragogy)

Η ανδραγωγία είναι μια ευρωπαϊκή ιδέα η οποία εμφανίσθηκε στις ΗΠΑ από τον Malcolm Knowles (1968) στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Εισηγάγε τη θεωρία του σαν «νέα ετικέτα και νέα τεχνολογία» που διαχωρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων από τη μάθηση (ή την παιδαγωγική) των παιδιών.

Ο Knowles (1968) πρότεινε το ακόλουθο σύνολο υποθέσεων σχετικά με τους ενήλικες μαθητές:

- Καθώς ένας άνθρωπος ωριμάζει, οι αυτοσυνείδητες ενέργειές του μετακινούνται από αυτές που προσδιορίζουν μια εξαρτώμενη προσωπικότητα, προς ένα αυτοκατευθυνόμενο ανθρώπινο ον.
- Ένας ενήλικας συσσωρεύει μια αυξανόμενη δεξαμενή εμπειρίας, η οποία αποτελεί μια πλούσια πηγή μάθησης.
- Η ετοιμότητα του ενήλικα να μάθει, είναι στενά συνδεδεμένη με τα αναπτυξιακά καθήκοντα του κοινωνικού του ρόλου.
- Υπάρχει μια μεταβολή στην χρονική αντίληψη καθώς οι άνθρωποι ωριμάζουν - από τη μελλοντική εφαρμογή της γνώσης στην αμεσότητα της εφαρμογής.
- Οι ενήλικες καθοδηγούνται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα, και όχι από εξωτερικά κίνητρα αναφορικά με την εκπαίδευσή τους.
- Οι ενήλικες πρέπει να γνωρίζουν τον λόγο προκειμένου να μάθουν κάτι (Knowles, 1984).

Οι παραπάνω οι αρχές φαίνεται να δηλώνουν στην πραγματικότητα περισσότερο για τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μαθητών, παρά για τη φύση της μάθησης.

Τελικά, απομακρύνοντας τον ορισμό της «ανδραγωγίας» σαν μια «θεωρία» εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Knowles(1984) πίστευε ότι υπάρχει μια συνέχεια που κυμαίνεται από το ένα άκρο, που αφορά την κατευθυνόμενη από το δάσκαλο παιδαγωγική διαδικασία, μέχρι το άλλο άκρο, που αφορά τη μάθηση που κατευθύνεται από τους μαθητές (ανδραγωγία), θεωρώντας ότι και οι δύο προσεγγίσεις είναι κατάλληλες τόσο για ενήλικες, όσο και για παιδιά, ανάλογα με την περίπτωση.

Χρησιμοποιώντας αυτές τις υποθέσεις σχετικά με τους ενήλικες μαθητές, το μοντέλο προγραμματισμού του Knowles (1980) θεωρεί την εκπαιδευτική τάξη των ενηλίκων, ένα κατάλληλο μέρος για αυτούς, τόσο σωματικά, όσο και ψυχολογικά.

Ο Knowles (1980) θεωρούσε παράλληλα, ότι καθώς οι ενήλικες κατευθύνουν τη ζωή τους έχοντας σαν αναφορά την οικογένεια, την εργασία και το κοινωνικό περιβάλλον, μπορούν επίσης (και συχνά το επιδιώκουν) να κατευθύνουν και τη δική τους εκμάθηση.

1.2.2 Αυτο-Κατευθυνόμενη Μάθηση (Self-Directed Learning)

Εμφανιζόμενη περίπου την ίδια περίοδο που ο Knowles (1980) παρουσίασε την ανδραγωγία, η «αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση» θεωρείται μια επίσης σημαντική θεωρία για την εκπαίδευση των ενηλίκων, η οποία βοήθησε στη διάκριση των ενηλίκων από τα παιδιά.

Η πρώτη παραδοχή της ανδραγωγίας που παρουσιάστηκε παραπάνω (δηλαδή το συμπέρασμα ότι όταν ένα άτομο ωριμάζει, γίνεται πιο ανεξάρτητο και περισσότερο αυτο- διαχειριζόμενο), ουσιαστικά εκφράζει την «αυτο- κατευθυνόμενη» φύση των ενηλίκων μαθητών.

Φαίνεται ότι η αφορμή για να γίνει η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μια σημαντική θεωρία απορρέει από την έρευνα του Tough (1971) για τα αυτοσχεδιασμένα μαθήματα εκπαιδευόμενων ενηλίκων στον Καναδά. Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι το 90% των συμμετεχόντων στις εκπαιδεύσεις του είχε συμμετάσχει κατά μέσο όρο σε 100 ώρες αυτοσχεδιασμένων μαθησιακών προγραμμάτων το προηγούμενο έτος και ότι αυτή η μάθηση ήταν βαθιά ενσωματωμένη στην καθημερινότητά τους.

Το κλειδί για την κατανόηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι να αναγνωρίσουμε ότι σαν διαδικασία εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη θεωρία δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευόμενος κάθεται σε ένα δωμάτιο και μαθαίνει κάτι μόνος του. Περισσότερο δηλώνει ότι αυτός ο τρόπος μάθησης προσδιορίζει έναν εκπαιδευόμενο ο οποίος αποκτά στον έλεγχό του, τη δική του μάθηση.

Ένας αυτοκατευθυνόμενος μαθητής που επιθυμεί να μάθει κάτι, μπορεί να αποφασίσει, για παράδειγμα, ότι θέλει να παρακολουθήσει κάποιο μάθημα, να βρει έναν μέντορα ή να συμμετάσχει σε μια online ομάδα συζήτησης.

Σύμφωνα με τους Merriam και Bierema (2014), η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να αποτυπωθεί σε αρκετά περιβάλλοντα της ζωής των ενηλίκων, όπως για παράδειγμα στους χώρους εργασίας, στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, στον κλάδο της υγείας και των ιατρικών σπουδών, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, κλπ.

1.2.3 Μετασχηματιστική Μάθηση (Transformative Learning)

Από τις τρεις θεμελιώδεις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, η μετασχηματιστική μάθηση είναι η σχετικά πιο πρόσφατη. Αντί να επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά της αγωγής ενηλίκων μαθητευομένων (ανδραγωγία), ή σε μεγάλο βαθμό στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η «μετασχηματιστική μάθηση» δίνει βαρύτητα στη γνωστική διαδικασία της δημιουργίας νοήματος.

Αυτός ο τύπος μάθησης θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αποτελεί ένας είδος πρακτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων, διότι η μετασχηματιστική μάθηση εξαρτάται περισσότερο από τις εμπειρίες της ζωής των ενηλίκων και από ένα πιο ώριμο επίπεδο γνωστικής λειτουργίας, συγκριτικά με εκείνο που υπάρχει στην παιδική ηλικία.

Ο Mezirow (1978, 2000), ο οποίος μελέτησε τις εμπειρίες γυναικών που επιστρέφουν στο κολλέγιο, θεωρείται ο κύριος αρχιτέκτονας αυτής της θεωρίας, αν και από την πρώιμη συμβολή του έχουν προστεθεί πολλά θεωρητικά πλαίσια, ορισμοί και θεωρίες. Η μάθηση στην ενηλικίωση θεωρείται από την πλευρά του, κάτι περισσότερο από μια απλή προσθήκη πληροφοριών. Υποστήριξε ότι δίνει αίσθηση στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή πεποιθήσεων, στάσεων ή προοπτικών.

Η μετασχηματιστική διαδικασία μάθησης των δέκα βημάτων του Mezirow (2000) εξακολουθεί να πλαισιώνει μεγάλο μέρος της σημερινής έρευνας. Η διαδικασία συνήθως ξεκινάει από μια ξαφνική ή δραματική εμπειρία (ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» στον όρο του Mezirow), όπου οι ενήλικες προκαλούνται να εξετάσουν τις υποθέσεις και τις πεποιθήσεις τους που είχαν από το παρελθόν, αλλά τώρα φαίνεται ότι δεν επαρκούν.

Από την διερεύνηση των σημερινών πεποιθήσεών του, ο εκπαιδευόμενος προχωρά στην αναζήτηση νέων τρόπων αντιμετώπισης του «δίληματος» το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μια άποψη πιο περιεκτική και να φιλοξενήσει ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών από την άποψη που είχε ήδη προηγηθεί. Ενώ ο Mezirow (2000) ασχολήθηκε με την ατομική «μεταμόρφωση», αναγνώρισε άμεσα την επιρροή του εκπαιδευτή της Βραζιλίας, Paulo Freire (1970), ο οποίος είχε γράψει για την ανάγκη της μεταρρυθμιστικής μάθησης με στόχο την αντιμετώπιση της καταπίεσης και την κοινωνική αλλαγή.

1.3 Βασικά Μοντέλα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η ανδραγωγία, η αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση και η μετασχηματιστική μάθηση εστιάζουν στο πώς μαθαίνουν οι μεμονωμένοι ενήλικες. Ενώ καθεμία από αυτές τις θεωρίες συνέβαλε στην κατανόηση της μάθησης για τους ενήλικες, καθεμία έχει επίσης επικριθεί για την έλλειψη προσοχής της στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση. Όπως αναρωτιέται η Merriam (2017), δεν θα μπορούσε κανείς να αυτο-καθοδηγεί την εκμάθησή του σε ένα καταπιεστικό κοινωνικό πλαίσιο.

Στις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, δόθηκε εξέχουσα σημασία στο πλαίσιο για τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης ενηλίκων, παραμένοντας ένα σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση της εκπαίδευσης ενηλίκων μέχρι σήμερα.

Υπάρχουν τουλάχιστον δύο σκέλη της έρευνας που παρακολουθούν το πλαίσιο της εκπαίδευσης των ενηλίκων: η «κριτική ικανότητα» (critical perspectives) και η «εγκαθιδρυμένη μάθηση» (situated cognition), ή η «αυθεντική μάθηση» (contextual learning).

1.3.1 Η Κριτική Ικανότητα της Κοινωνικής Επιστήμης

Στο επίκεντρο της κριτικής ικανότητας (θεωρίας) (critical perspectives) της κοινωνικής επιστήμης, η προσοχή έχει μετατοπιστεί από τον ατομικό μαθητή στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση. ¶Βασισμένη η συγκεκριμένη τοποθέτηση στον μαρξισμό, στην κριτική θεωρία (critical theory), στην κριτική θεωρία της φυλής (critical race theory), στις φεμινιστικές θεωρίες και στην πολυπολιτισμικότητα, αυτή η θεωρία ζητά απαντήσεις για το πώς η φυλή και το φύλο επιδρούν στις κοινωνικές δομές, ποιος κατέχει την εξουσία και στο πώς οι ισχυροί διαμορφώνουν την κοινωνία για να ενισχύσουν την θέση τους.¶

Οι Brookfield και Holst (2014) επισημαίνουν ότι από την κρίσιμη θεωρία, υπάρχουν τρία προβλήματα αναφορικά με τον ατομικό προσανατολισμό της ανδραγωγίας, την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και ένα μεγάλο μέρος από την μετασχηματιστική μάθηση. Πρώτον αναφέρει ότι, *«ο εαυτός μας δεν μπορεί να σταθεί έξω από τα κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά ρεύματα μέσα στα οποία κολυμπά»*. Δεύτερον, η «αυτονομία» σαν μορφή μάθησης που τονίζει την διάκριση, μας οδηγεί να εξισώνουμε με εγωισμό, με την ναρκισσιστική επιδίωξη ιδιωτικών σκοπών, ανεξάρτητα από τις συνέπειες αυτής της επιδίωξης για τους άλλους. Τρίτον τονίζουν ότι *«η άποψη μάθησης που θεωρεί τους ανθρώπους σαν αυτόνομα, θεληματικά όντα που στροβιλίζονται σε μεμονωμένα έργα, είναι επίσης ένας τρόπος που λειτουργεί εναντίον των συλλογικών και των συνεργατικών παρορμήσεων»*.

Μπορεί να σημειωθεί ότι ο σημαντικότερος συγγραφέας της εκπαίδευσης ενηλίκων από την πλευρά της κριτικής θεωρητικής άποψης είναι ο Brookfield (2005), ο οποίος έχει προτείνει μια θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο επίκεντρο της οποίας έχει *«την κατανόηση για το πώς οι ενήλικες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την υπεροχή της ιδεολογίας στις καθημερινές σκέψεις και ενέργειές τους, καθώς και στους θεσμούς της κοινωνίας των πολιτών»*. Η κριτική θεωρία της μάθησης ενσωματώνει επτά «μαθησιακά καθήκοντα» σύμφωνα με τον Brookfield (2005) ως ακολούθως:

- *«Η ιδεολογία της Αμφισβήτησης»*. Αυτό είναι το βασικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικες να μάθουν να διεισδύουν σε καθημερινά δεδομένα για να αποκαλύπτουν την ανισότητα και την καταπίεση που ελλοχεύουν κάτω από αυτά.

- «*Ηγεμονία*». Η ηγεμονία αφορά την ιδέα ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν να αποδέχονται σαν φυσιολογικό και προς το καλύτερο τους συμφέρον, μια άδικη κοινωνική τάξη.
- «*Αποκάλυψη της Ισχύος*». Σύμφωνα με τον Brookfield (2005), το να γίνει κάποιος ενήλικας σημαίνει ότι πρέπει να μάθει να αναγνωρίζει το παιχνίδι της εξουσίας στη ζωή του και τους τρόπους με τους οποίους η εξουσία χρησιμοποιείται και καταχράται.
- «*Ξεπερνώντας την Αλλοτρίωση*». Ο Brookfield (2005) θεωρεί ότι η απομάκρυνση από την αλλοτρίωση δίνει την δυνατότητα για μεγαλύτερη ελευθερία, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η χειραγώγηση των δημιουργικών δυνάμεων.
- «*Η Απελευθέρωση της Μάθησης*». Οι ενήλικες πρέπει να μάθουν να απελευθερώνονται, ατομικά και συλλογικά, από την κυρίαρχη ιδεολογία.
- «*Η Ανάκτηση της Λογικής*». Μια μεγάλη ανησυχία της κριτικής θεωρίας είναι να ανακτήσει την λογική (τον λόγο), σαν μια αναγκαιότητα που πρέπει να εφαρμοστεί σε όλες τις σφαίρες της ζωής.
- «*Η Άσκηση της Δημοκρατίας*». Οι ενήλικες πρέπει να μάθουν να ζουν με τις αντιφάσεις της δημοκρατίας, δηλαδή να μάθουν να δέχονται ότι η δημοκρατία θα είναι πάντα ένα μερικώς λειτουργικό ιδεώδες.

Ενώ ο Brookfield (2005) θεωρείται ο βασικός θεωρητικός του κριτικού στοχασμού αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, το ζήτημα της κριτικής σκέψης αγκαλιάζεται από πολλούς ερευνητές και συγγραφείς, τόσο στην εκπαίδευση των ενηλίκων, όσο και στην ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2000), τα τεκμήρια ότι οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες έχουν την κριτική ικανότητα να μαθαίνουν προέρχονται από το πεδίο της Εξελικτικής Ψυχολογίας.

1.3.2 Εγκαθιδρυμένη Μάθηση (Situated Cognition Learning)

Δεύτερο σκέλος αναφορικά με την οικοδόμηση της θεωρίας που σχετίζεται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία της μάθησης, ονομάζεται «εγκαθιδρυμένη μάθηση» ή «αυθεντική μάθηση».

Η συγκεκριμένη θεωρία που φαίνεται να προέρχεται από την εκπαιδευτική ψυχολογία και όχι από τη φιλοσοφία των κοινωνικών επιστημών, υποδηλώνει ότι η μάθηση είναι συνάρτηση τριών παραγόντων:

- Των ανθρώπων,
- Των εργαλείων (όπου «εργαλεία» μπορούν να είναι διάφορα αντικείμενα, όπως π.χ. ένας πίνακας, σύμβολα, κλπ.) και,
- Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Θα μπορούσε να σημειωθεί ότι ίσως το πιο διάσημο παράδειγμα της εγκαθιδρυμένης γνώσης προέρχεται από την έρευνα του Lave (1988), ο οποίος θεωρείται σαν ο κύριος αρχιτέκτονας της συγκεκριμένης θεωρίας. Στη συγκεκριμένη μελέτη, ο ερευνητής ζήτησε από τους ενήλικες να προσδιορίσουν ποιο από δύο προϊόντα σε ένα παντοπωλείο θα ήταν η «καλύτερη αγορά», κατά την άποψή τους.

Στους συγκεκριμένους ενήλικες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τους δόθηκαν δύο τρόποι επίλυσης του προβλήματος: ο πρώτος τρόπος χρησιμοποιεί τα «εργαλεία» και την κοινωνική αλληλεπίδραση που βρίσκονται σε ένα παντοπωλείο (σαν τόπος έρευνας), όπως για παράδειγμα το μέγεθος και το σχήμα των βάζων και των κιβωτίων στα οποία υπάρχουν τα προϊόντα, η θέση τους στο κατάστημα, οι διάδρομοι στους οποίους υπάρχουν αγοραστικές ευκαιρίες, οι άνθρωποι στο κατάστημα, κλπ.

Ο δεύτερος τρόπος αφορά μια πιο παραδοσιακή μαθηματική διαδικασία (test), η οποία χρησιμοποιεί χαρτί και μολύβι.

Όσοι πράγματι από τους ερευνώμενους πήγαν σε ένα παντοπωλείο με σκοπό να λύσουν τα ζητούμενα προβλήματα, μίλησαν με ανθρώπους και χειρίστηκαν διάφορα αντικείμενα για να συγκρίνουν τα μεγέθη και τα σχήματα, είχαν σαν αποτέλεσμα να βρουν με επιτυχία το 98% των μαθηματικών προβλημάτων που τους ζητήθηκαν να επιλύσουν.

Από την άλλη, εκείνοι που έλαβαν τα ίδια μαθηματικά προβλήματα αποτυπωμένα σε ένα test—το οποίο χρειάζεται χαρτί και μολύβι για τους υπολογισμούς—βρήκαν το 59% των σωστών λύσεων.

Σε ένα άλλο παράδειγμα, οι Kim και Merriam (2010) εξέτασαν σε ποιον βαθμό οι ηλικιωμένοι Κορεάτες έμαθαν να χρησιμοποιούν υπολογιστές. Τα ευρήματα τους έδειξαν ότι το φυσικό περιβάλλον της τάξης, τα «εργαλεία» των τερματικών υπολογιστών, οι λευκοί πίνακες και οι σημειώσεις του καθηγητή, καθώς και οι πολιτισμικά καθορισμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών -ή και

μεταξύ των ίδιων των σπουδαστών- διαμόρφωσαν τη μάθηση που πραγματοποιήθηκε.

Επειδή μια σημαντική συνιστώσα της κατανόησης της μάθησης -σαν συνάρτηση του πλαισίου μέσα στο οποίο εμφανίζεται σχεδόν πάντα- αφορά άλλους ανθρώπους, η έννοια των «μαθησιακών κοινοτήτων» ή των «κοινοτήτων πρακτικής» (communities of practice), είναι μια άμεση ανάπτυξη της συγκεκριμένης προοπτικής στη διαδικασία της μάθησης.

Οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που έχουν κοινά ενδιαφέροντα και οι οποίες εκπαιδεύονται και μαθαίνουν μέσα σε αυτό το πλαίσιο του κοινού ενδιαφέροντος. Είναι δεδομένο, ότι κάθε άτομο ανήκει σε πολλές κοινότητες πρακτικής, είτε πρόκειται για την οικογένειά του, τους συναδέλφους του, μια επαγγελματική ένωση, μια ομάδα από την γειτονιά του, ή μπορεί να ανήκει σε μια ομάδα από κάποια κοινωνική ιστοσελίδα, όπως για παράδειγμα το Facebook.

Σε ορισμένες κοινότητες κάποια μέλη μπορεί να έχουν αρκετή γνώση και να θεωρούνται έτσι πιο βασικά μέλη. Αντίθετα, σε άλλες κοινότητες μπορεί κάποια μέλη να είναι περισσότερο «περιφερειακά», παρά βασικά.

Ο Wenger (1998), ο οποίος συνδέεται συχνότερα με τις «κοινότητες πρακτικής», τονίζει ότι η μάθηση είναι κεντρική σε αυτές τις κοινότητες, ανεξάρτητα από το αν συμβαίνει συμπτωματικά, ή είναι σχεδιασμένη μέσα στις «κοινωνικές υποδομές». Στη θεωρία του, μια κοινότητα πρακτικής αποτελεί μια μαθησιακή κοινότητα, όταν η μάθηση δεν αποτελεί μόνο ζήτημα της πρακτικής της, αλλά βρίσκεται στον πυρήνα της δραστηριότητάς της.

1.4 Άλλες Θεωρίες Για Την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Πρέπει να δεχθούμε ότι η μάθηση είναι κάτι περισσότερο από μια γνωστική διαδικασία, αλλά επειδή στις δυτικές κοινωνίες έχει επικρατήσει η θεώρηση ότι το μυαλό είναι ξεχωριστό από το σώμα και επειδή η μάθηση συνδέεται τόσο με την επίσημη εκπαίδευση, η δραστηριότητα της μάθησης είναι σχεδόν πάντα πλαισιωμένη από μια ορθολογική, γνωστική προσέγγιση. Ωστόσο, η αυξανόμενη γνώση του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι πολιτισμοί σκέφτονται και μελετούν την διαδικασία της μάθησης, έχει οδηγήσει σε συμπεράσματα ότι η μάθηση μπορεί να γίνει μέσω διαφορετικών οδών από αυτές που δημιουργούνται από τον εγκέφαλό μας.

Πιο συγκεκριμένα, το σώμα μας, τα συναισθήματά μας και το πνεύμα μας (αυτό που συχνά αναφέρεται σαν «ολιστική μάθηση») είναι επίσης σημαντικοί δρόμοι για την μάθηση ή τη δημιουργία γνώσεων. Οι εργασίες που αφορούν μάλιστα τις θεωρίες της ολιστικής μάθησης προέρχονται από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και από νευροεπιστήμονες.

Μερικές από τις πιο γνωστές επιπρόσθετες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι ακόλουθες:

1.4.1 Ενσώματη Μάθηση (Embodied Knowing)

Η ενσώματη (ή σωματική) μάθηση (embodied knowing) έχει να κάνει με την μάθηση μέσω της χρήσης του σώματος. Ελάχιστη σημασία έχει αν αναγνωρίζουμε -ή όχι- το σώμα μας σαν χώρο μάθησης και αν κάθε άτομο έχει βιώσει την ενσώματη γνώση σε διάφορες συνθήκες.

Από την στιγμή που ο ίδιος ο εγκέφαλός μας είναι ένα φυσικό όργανο και αποτελεί μέρος του σώματός μας, ο διαχωρισμός του εγκεφάλου από το σώμα δεν φαίνεται να έχει κανένα νόημα. Στην πραγματικότητα, ο εγκέφαλος επεξεργάζεται κάθε στιγμή και ασταμάτητα, κάθε σήμα που προέρχεται από το σώμα μας. Αυτά τα σήματα περιλαμβάνουν τα συναισθήματα -τα οποία «αισθανόμαστε» μέσα από τις αισθήσεις μας- καθώς και την διαισθητική ή την σιωπηρή γνώση. Ο Mulvihill (2003) μελετώντας τη σχέση μεταξύ του ορθολογικού νου και του συναισθηματικού σώματος, αναφέρει ότι η σκέψη, δεν επηρεάζεται με κάποιο τρόπο από τα συναισθήματα. Δεν υπάρχουν νευροδιαβιβαστές για την «αντικειμενικότητα» κατά τη διάρκεια, τόσο της αρχικής επεξεργασίας, όσο και της σύνδεσης με τις πληροφορίες, από τις διαφορετικές αισθήσεις. Κατά την άποψή του γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει σκέψη, μνήμη ή γνώση που να είναι «αντικειμενική» ή «αποσπασμένη», από την προσωπική εμπειρία της γνώσης.

Η ενσώματη μάθηση (ή η σωματική γνώση) εμπλέκει τις αισθήσεις μας. Για παράδειγμα, συμβαίνει το σώμα μας να αντιδρά με έναν «γνωστό» τρόπο σε κάτι αδιόρατο στο περιβάλλον, το οποίο μοιάζει με αίσθημα απειλής, ή με νευρικότητα, ή με ενθουσιασμό, πριν αιτιολογήσουμε την αιτία αυτών των συναισθημάτων.

Η συγκεκριμένη μάθηση θεωρείται επίσης διαισθητική. Αυτή είναι η συναισθηματική συνιστώσα της ενσώματη μάθησης που αναφέρει ο Dirkx(2008) σχετικά με την εκπαίδευση των ενηλίκων. Σύμφωνα με τον μελετητή, η ίδια η εκμάθηση είναι μια

φανταστική συναισθηματική πράξη, περιλαμβάνοντας μάλιστα σημαντικές λέξεις και έννοιες, όπως η αλήθεια, η δύναμη, η δικαιοσύνη και η αγάπη, οι οποίες όμως είναι ακατανόητες χωρίς να συνοδεύονται με συναισθήματα.

Η ενσώματη μάθηση έχει διερευνηθεί σε ποικίλα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών, στους χώρους εργασίας, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ή ακόμη και στο διαδικτυακό περιβάλλον (Dirkx, 2008; Lawrence, 2012). Αντίστοιχα, η ενσώματη μάθηση έχει λάβει αρκετή προσοχή από το περιβάλλον της κοινωνικής εργασίας, της ψυχοθεραπείας και της νοσηλείας. Το σώμα έχει κεντρική θέση στην υγειονομική περίθαλψη και όπως αναφέρουν οι Wright και Brajtman (2011), η αναγνώριση κάθε ατόμου σαν ενσώματη ύπαρξη στον κόσμο, είναι θεμελιώδης για την ηθική νοσηλευτική πρακτική.

1.4.2 Μάθηση και Πνευματικότητα

Μια ολιστική προσέγγιση στη μάθηση περιλαμβάνει επίσης την αναγνώριση της πνευματικής διάστασης των ανθρώπων. Ενώ η πνευματικότητα διαφέρει από την θρησκεία, συσχετίζεται συχνά με θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές, παρά το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχει κάποια απροθυμία να γίνει αποδεκτός ο ρόλος που μπορεί να έχει η πνευματικότητα στη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, για πολλούς (English, 2005), η πνευματικότητα είναι μια συνειδητοποίηση για κάτι μεγαλύτερο από τον εαυτό μας και αφορά τη σύνδεση με κάτι έξω από τον εαυτό μας, είτε πρόκειται για άλλους, είτε για τη γη, ή για μια ζωτική δύναμη.

Η πνευματικότητα σχετίζεται με την μάθηση των ενηλίκων μέσα από την δημιουργία εννοιών σύμφωνα με τον Tisdell(2001). Ο ερευνητής θεωρεί ότι η πνευματικότητα είναι ένας από τους τρόπους με την οποία οι άνθρωποι κατασκευάζουν γνώση και νοήματα, υποστηρίζοντας παράλληλα ότι σχετίζεται με συναισθηματικούς, ορθολογικούς, γνωστικούς ή ασυνείδητους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνεχίζοντας ο Tisdell (2001) υποστηρίζει ότι το να αγνοήσουμε τη σημασία της πνευματικότητας στην εκπαίδευση των ενηλίκων -ειδικά για το πώς σχετίζεται με τη διδασκαλία για προσωπική και κοινωνική μεταμόρφωση- είναι σαν να αγνοούμε μια σημαντική πτυχή της ανθρώπινης εμπειρίας στη διαδρομή της μάθησης για την δημιουργία νοημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Τρόποι Μάθησης

2.1 Εισαγωγή

Με την ανάπτυξη των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και της διάδοσης της κοινωνίας της πληροφορίας, οι ευκαιρίες μάθησης έχουν γίνει ακόμη μεγαλύτερες, είναι απεριόριστες και πιο άμεσες. Σήμερα, όσοι εκπαιδεύονται μπορούν να μάθουν ή να αποκτήσουν νέες και βελτιωμένες δεξιότητες και ικανότητες με μια σειρά από νέους τρόπους, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους δηλαδή την επίσημη μάθηση (formal learning).

Στον κόσμο της μάθησης, υπάρχει πάντα ένα ερωτηματικό: η επίσημη (formal) ή η άτυπη (informal) πλατφόρμα μάθησης είναι ο σωστός και καλύτερος τρόπος για εκπαίδευση;

Στο Κεφάλαιο που ακολουθεί, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τις διαφορές μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης, οι οποίες μπορεί να υποστηρίξουν τις αποφάσεις εκπαιδευτικών στόχων με αποτελεσματικότερο τρόπο.

2.2 Πως Μπορεί να Κατανοηθεί η Μάθηση

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι κατηγοριοποίησης του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της μάθησης. Υπάρχουν άτομα που μαθαίνουν με συγκεκριμένους τρόπους, προτιμώντας περισσότερο τα παραδείγματα από τις ιδέες, ενώ αντίθετα υπάρχουν και εκείνοι που μαθαίνουν με αφηρημένους τρόπους, οι οποίες σχετίζονται περισσότερο με θεωρίες και ιδέες, παρά με παραδείγματα (Kolb, 1984).

Ένας άλλος δημοφιλής τρόπος περιγραφής των μαθησιακών προτιμήσεων βασίζεται στο μοντέλο VARK που σχεδιάστηκε από τον Fleming (1995). Το αρκτικόλεξο VARK αναφέρεται συγκεκριμένα στα ακόλουθα μαθησιακά στυλ:

- το οπτικό (Visual-V),
- το ακουστικό (Aural-A),
- την προτίμηση στην ανάγνωση/γραφή (Read/Write-R)
- το κιναισθητικό μαθησιακό στυλ (Kinesthetic- K)

Όπως επεξηγούν πιο αναλυτικά οι Fleming και Mills (1992), υπάρχουν τέσσερις βασικοί τρόποι που διαφαίνεται ότι αντανακλούν τις εμπειρίες των μαθητών και των

εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πιθανότητα εμφάνισης επικαλύψεων μεταξύ τους, οι παραπάνω μαθησιακοί τρόποι αναλύονται ως ακολούθως:

2.2.1 Οπτικός Μαθησιακός Τρόπος(Visual-V)

Ο συγκεκριμένος μαθησιακός τρόπος έχει προτίμηση στην απεικόνιση των πληροφοριών σε χάρτες, διαγράμματα, γραφήματα, διαγράμματα ροής, βέλη, κύκλους, ή άλλα σχήματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εκφράσουν όσα θα μπορούσαν να παρουσιαστούν με λόγια.

Αυτή η μαθησιακή λειτουργία δεν περιλαμβάνει εικόνες ή φωτογραφίες της πραγματικότητας, ταινίες, βίντεο ή παρουσιάσεις του PowerPoint. Αντίστοιχα, περιλαμβάνει σχέδια, σχήματα και διάφορες μορφές που χρησιμοποιούνται για την επισήμανση και τη μετάδοση πληροφοριών. Για όσους έχουν οπτική προτίμηση στον τρόπο εκπαίδευσής τους, μπορεί για παράδειγμα να χρησιμοποιηθεί ένας πίνακας που βοηθά στον σχεδιασμό ενός διαγράμματος που να περιέχει σημαντικά σύμβολα για τη σχέση μεταξύ διαφορετικών πραγμάτων, εννοιών ή καταστάσεων.

2.2.2 Ακουστικός Μαθησιακός Τρόπος (Aural / Auditory-A)

Ο συγκεκριμένος τρόπος μαθησιακών αντιλήψεων περιγράφει μια προτίμηση για πληροφορίες που «ακούγονται». Οι εκπαιδευόμενοι που έχουν το συγκεκριμένο τρόπο μάθησης σαν βασική προτίμηση, μαθαίνουν καλύτερα μέσα από διαλέξεις, από ομαδική συζήτηση, από το ραδιόφωνο, από τη χρήση κινητών τηλεφώνων, από συνομιλίες με άλλα άτομα, μέσα από web-chat κλπ.

2.2.3 Αναγνωστικός/ Λεκτικός Μαθησιακός Τρόπος (Read / Write-R)

Ο μαθητευόμενος αυτής της κατηγορίας έχει προτίμηση στις λεκτικές πληροφορίες, στην ανάγνωση και στην γραφή κειμένων, σε όλες τις μορφές της. Θεωρείται ότι οι μαθητευόμενοι που προτιμούν τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι συχνά εθισμένοι στο PowerPoint, στο Διαδίκτυο, σε λίστες, σε ημερολόγια, σε λεξικά, σε θησαυρούς γνώσεων, σε οτιδήποτε δηλαδή περιέχει λέξεις.

2.2.4 Κινησθητικός Μαθησιακός Τύπος (Kinesthetic-K)

Ο μαθησιακός τύπος αυτής της κατηγορίας αναφέρεται στην «αντιληπτική προτίμηση που σχετίζεται με τη χρήση της εμπειρίας και της πρακτικής (προσομοίωση ή πραγματικότητα)».

Σύμφωνα με τους Fleming και Mills (1992) οι εκπαιδευόμενοι που προτιμούν αυτόν τον συγκεκριμένο τρόπο μάθησης συνδέονται με την πραγματικότητα μέσω συγκεκριμένων προσωπικών εμπειριών, παραδειγμάτων, πρακτικών ή προσομοιώσεων. Θεωρούν ωφέλιμες τις παρουσιάσεις, τις προσομοιώσεις, τα βίντεο και τις ταινίες που αφορούν θέματα της «πραγματικότητας», όπως επίσης μελέτες περιπτώσεων και πρακτικές εφαρμογές.

Η κατηγορία αυτών των εκπαιδευόμενων προτιμούν περισσότερο να μαθαίνουν από την εμπειρία που τους προσφέρει κάνοντας κάτι, ενώ εκτιμούν πιο πολύ το προσωπικό τους υπόβαθρο εμπειριών, παρά τις εμπειρίες τρίτων.

2.3 Πολυτροπικότητα (Multimodality-MM)

Ανεξάρτητα των τεσσάρων ξεχωριστά προσδιορισμένων μαθησιακών τύπων, πολλές φορές αυτοί δεν είναι επαρκείς στην πράξη να επιβεβαιώσουν την αυτονομία τους σε ένα στυλ εκπαιδευτικής προτίμησης. Αυτός φαίνεται να είναι και ο λόγος για τον οποίο το ερωτηματολόγιο VARK παρέχει τέσσερις βαθμολογίες, οι οποίες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη προσμίξεων των συγκεκριμένων τεσσάρων μαθησιακών τρόπων.

Οι εκπαιδευόμενοι που δεν εμπίπτουν σε μια ξεχωριστή μαθησιακή προτίμηση (βρίσκονται δηλαδή πολύ πάνω από τις βαθμολογίες των τεσσάρων τύπων), ορίζονται ως «πολυτροπικοί».

Σύμφωνα με τους Fleming και Mills (1992) υπάρχουν δύο τύποι πολυτροπικών εκπαιδευόμενων:

- Εκείνοι που είναι ευέλικτοι στις επικοινωνιακές τους προτιμήσεις, τροποποιώντας τον μαθησιακό τους τύπο ανάλογα με το τι ασχολούνται ή δουλεύουν. Φαίνεται να επιλέγουν έναν ενιαίο τρόπο μάθησης που να ταιριάζει σε κάθε περίπτωση ή κατάσταση. Η συγκεκριμένη κατηγορία μαθησιακών προσωπικοτήτων περιγράφονται σαν «VARK TypeOne».
- Εκείνοι που χρειάζονται περισσότερο χρόνο για τη συλλογή πληροφοριών από κάθε μαθησιακό τρόπο, έχοντας με αυτόν τον τρόπο μια βαθύτερη και ευρύτερη κατανόηση ενός εκπαιδευτικού θέματος. Μπορούν να θεωρηθούν σαν

«αναβλητικοί» (procrastinators) ή «αργοί διανομείς» (slow-deliverers), αλλά μπορεί να δικαιολογηθούν ότι έχουν την ανάγκη να συγκεντρώσουν όλες τις πληροφορίες πριν προχωρήσουν σε μια ενέργεια. Η συγκεκριμένη κατηγορία μαθησιακών προσωπικοτήτων περιγράφεται σαν «VARK TypeTwo».

Όπως είναι φυσικό, η προσπάθεια κατηγοριοποίησης της διαδικασίας μάθησης βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση μπορεί να γίνει αποτελεσματική για κάθε άτομο ξεχωριστά.

Παράλληλα, η κατανόηση των ατομικών προτιμήσεων μάθησης υποστηρίζει την διαλλακτικότητα αναφορικά με τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αποκτούν και διατηρούν τη γνώση.

2.4 Θέματα Σχετικά Με Την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ήταν στις αρχές της δεκαετίας του 1970 όταν η έννοια της δια βίου μάθησης πρωτοεμφανίστηκε με σαφήνεια στην παγκόσμια εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθούσαν τα διάφορα κράτη (OECD, 2003). Το έργο αυτό σηματοδότησε μια καμπή στις πολιτικές για την εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς αναγνώρισε για πρώτη φορά την ανάγκη να πραγματοποιηθούν περίοδοι μάθησης σε όλη τη διάρκεια ζωής των ανθρώπων και όχι μόνο στα πρώτα τους χρόνια.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 η ιδέα της δια βίου μάθησης ήταν ήδη σημαντική πρόοδος στην επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση, ενσωματώνοντας ρητά την ανάγκη της εκπαίδευσης στον κύκλο ζωής ενός ατόμου. Είκοσι χρόνια αργότερα (UNESCO, 1996, ΟΟΣΑ, 1996), η έννοια της δια βίου μάθησης αποδείχθηκε ότι βελτιώθηκε ακόμη περισσότερο.

Το όραμα της δεκαετίας του 1970 είχε δώσει έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων σε βάρος άλλων σταδίων της δια βίου μάθησης. Στην δεκαετία του 1990 καθιερώθηκε μια περισσότερο ολιστική αντίληψη της εκπαίδευσης και της μάθησης σαν μια πραγματικά «δια βίου διαδικασία» («από το λίκνο στον τάφο») που είναι, όπως φανερώνει η ιδέα, αρκετά πολυδιάστατη. Η μάθηση των ενηλίκων, αν και αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της δια βίου μάθησης -με την οποία όμως συχνά συγχέεται- θεωρείται από αρκετούς ο «φτωχός συγγενής» σε σχέση με άλλους σημαντικούς εκπαιδευτικούς τομείς, συγκριτικά κυρίως με την τυπική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και ανώτερη) (OECD, 2003)

2.4.1 Ορίζοντας την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι δεν υπάρχει συναίνεση για έναν καθολικό ορισμό που να εμπεριέχει όλες τις μεταβλητές της «εκπαίδευσης ενηλίκων». Η παρατηρούμενη έλλειψη συμφωνίας σχετικά με τους ορισμούς όμως μπορεί να οδηγήσει στην έλλειψη συγκρίσιμων δεδομένων.

Όσο περισσότερο προσπαθούμε να κατανοήσουμε τους παράγοντες που σχηματοποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο περισσότερο συνειδητοποιούμε ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι εξήγησης του πώς εκπαιδεύονται και μαθαίνουν οι ενήλικες (Merriametal., 2007). Οι κονστρουκτιβιστές (constructivists)¹, όπως για παράδειγμα ο Vygotsky (1997), θεωρούν ότι η μάθηση είναι η διαδικασία κατασκευής νέων γνώσεων πάνω στα θεμέλια αυτών που ήδη γνωρίζουμε.

Ο Knowles (1988) θεώρησε ότι οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους από τα παιδιά. Εισήγαγε τον όρο «ανδραγωγία» (andragogy) (αγωγή ενηλίκων) για να διαφοροποιήσει την εκπαίδευση των ενηλίκων από την παιδαγωγική, αλλά φαίνεται ότι αυτή η διαφοροποίηση είναι τεχνητή.

Πολλές από τις αρχές της ανδραγωγίας μπορούν να εφαρμοστούν εξίσου στην εκμάθηση των παιδιών. Θεωρείται πιο ενδεδειγμένο να θεωρήσουμε την άποψη μιας μαθησιακής συνέχειας, η οποία εκτείνεται σε όλη τη ζωή, με διαφορετικές επισημάνσεις, προβλήματα και στρατηγικές, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Το καθήκον της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιπλέκεται από την θεώρηση ότι οι θεωρίες της μάθησης απορρέουν εν μέρει από τις ψυχολογικές θεωρίες της μάθησης και εν μέρει από την πραγματιστική παρατήρηση. Είναι επίσης σημαντικό να θυμόμαστε ότι η «μάθηση» περιλαμβάνει την απόκτηση τριών τομέων: της γνώσης (knowledge), των δεξιοτήτων (skills) και των στάσεων (attitudes). Οπότε, οποιοσδήποτε θεωρίες σχετικά με την μάθηση θα πρέπει ιδανικά να επεξηγούνται σε καθέναν από αυτούς τους παραπάνω τρεις τομείς.

¹Ο (Επ)οικοδομισμός ή (επ)οικοδομιτισμός ή κονστρουκτιβισμός (*constructivism*) είναι μια θεωρία γνώσης (επιστημολογία) που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δημιουργούν γνώση και νοήματα από μια αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπειριών τους και των ιδεών τους. (Πηγή: [https://el.wikipedia.org/wiki/Οικοδομισμός_\(παιδαγωγική\)](https://el.wikipedia.org/wiki/Οικοδομισμός_(παιδαγωγική)) (Ανάκτηση 15/09/2019). Σύμφωνα με τους Κορομπίλη και Τόγια (2015) πρόκειται για μια σχετικά νέα παιδαγωγική θεωρία που έχει ευρεία αποδοχή, η οποία πηγάζει από τη διερευνητική (interpretivist) θεωρία της μάθησης.

Σε γενικές γραμμές, οι θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να ομαδοποιηθούν ή να συσχετιστούν με διάφορες κατηγορίες. Υπάρχουν πολλές αλληλεπικαλύψεις μεταξύ των θεωριών και των κατηγοριών των θεωριών. Μια απλοποιημένη επισκόπηση θα μπορούσε συγκεκριμένα να αφορά:

1. Τις «Οργανικές(Instrumental) Θεωρίες Μάθησης». Αυτές επικεντρώνονται στην ατομική εμπειρία και περιλαμβάνουν τις «συμπεριφοριστικές» και «γνωστικές» θεωρίες αναφορικά με την μάθηση.
 - Οι «θεωρίες συμπεριφοράς» αποτελούν τη βάση πολλών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και προγραμμάτων κατάρτισης (Thorndike 1911;Skinner, 1954). Ένα κίνητρο από το περιβάλλον φαίνεται να οδηγεί σε μεταβολή της συμπεριφοράς. Η εφαρμογή των συγκεκριμένων θεωριών συνήθως έχει σαν αποτέλεσμα τη μάθηση, η οποία προωθεί την τυποποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος.
 - Οι «γνωστικές» (cognitive) θεωρίες μάθησης επικεντρώνονται στη μάθηση η οποία απορρέει από τις ψυχικές και ψυχολογικές διεργασίες του νου και όχι από την ατομική συμπεριφορά. Αφορούν την αντίληψη και την επεξεργασία των πληροφοριών (Piaget, 1952; Bruner, 1966;Ausubel, 1968;Gagneetal., 1992).
 - Η εμπειρική (βιωματική) «experiential» μάθηση έχει επηρεάσει την εκπαίδευση των ενηλίκων καθιστώντας υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία, τη διευκόλυνση της πρόσβασης και την οργάνωση των κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών, προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαίδευση. Τόσο ο Bruner (1966) όσο και η θεωρία της γνωσιακής ανάπτυξης του Piaget (1952) υποστηρίζουν αυτήν την προσέγγιση. Παρόλα αυτά, η εμπειρική μάθηση έχει επικριθεί επειδή επικεντρώνεται ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ατομικής γνώσης και στον περιορισμό του κοινωνικού πλαισίου (Hart, 1992).
2. Τις «Ανθρωπιστικές Θεωρίες». Οι συγκεκριμένες θέσεις προάγουν την ατομική ανάπτυξη και είναι περισσότερο επικεντρωμένες στον μαθητή. Ο στόχος αυτής της κατηγορίας εκπαιδευτικών θεωριών είναι η δημιουργία ατόμων που να έχουν τη δυνατότητα αυτοελέγχου και να μπορούν να αυτο-κατευθύνονται έχοντας ισχυρά εσωτερικά κίνητρα.

Η μάθηση δεν είναι απλώς μια συμπεριφορική ή γνωστική διαδικασία, αλλά μάλλον μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης. Οι ανθρωπιστικοί ψυχολόγοι, όπως ο Abraham Maslow και ο Carl Rogers, υπογραμμίζουν την επιλογή, την ελευθερία, τη δημιουργικότητα και την αυτοπεποίθηση σαν ουσιαστικές πτυχές της ουσιαστικής μάθησης. Έτσι, η ανθρωπιστική θεωρία αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα του κάθε ατόμου και τη σημασία των αντιλήψεων του, οι οποίες στηρίζονται στην προσωπική εμπειρία.

Ο Maslow (1954) ανέπτυξε μια θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων με βάση την ιεραρχία των αναγκών. Οι ιδέες του υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο είναι απαραίτητη για την εκπλήρωση των αναγκών που ιεραρχούνται σε υψηλότερο στάδιο.

Θεωρεί ότι το άτομο έχει ανάγκη, τόσο την εκτίμηση των ατόμων του περιβάλλοντός του, όσο και του εσωτερικού αυτό-σεβασμού του. Ο Maslow (1954) λοιπόν υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να εκπληρώνονται και οι δυο αναφερόμενες ανάγκες, ώστε το άτομο να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση.

Πολλές ιδέες που απορρέουν από τη μελέτη της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως των Kidd (1974), Knowles (1980), Freire (1970), Cross (1981) και Mezirow (1981) μπορούν να ανιχνευθούν στην ανθρωπιστική ψυχολογία και φιλοσοφία. Συλλογικά, αυτοί οι θεωρητικοί υποστηρίζουν την συνεργατική διδακτική προσέγγιση (collaborative teaching approach), η οποία βασίζεται στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητευόμενων.

Η αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση σημαίνει ότι οι ενήλικες μπορούν να σχεδιάσουν, να διεξάγουν και να αξιολογήσουν τη δική τους εκμάθηση. Παρόλο που μπορεί να φαίνεται ότι είναι αυταπόδεικτο για την εκπαίδευση ενηλίκων, υπάρχουν αμφιβολίες σχετικά με το βαθμό στον οποίο η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (σε αντίθεση με την κατευθυνόμενη) είναι πραγματικά εφικτή (Norman, 1999; Hoban et al., 2005).

3. Στη «Μετασχηματιστική Μάθηση» (Transformative Learning Theory). Από τις θεμελιώδεις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, η «μετασχηματιστική μάθηση» (transformative learning) είναι η πιο πρόσφατη και εκείνη που φαίνεται να έχει μελετηθεί περισσότερο (Merriam, 2017). Αντί να επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά του ενήλικα μαθητευομένου σαν «ανδραγωγία» (andragogy,

αγωγή ενηλίκων) και σε μεγάλο βαθμό στην αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, η μετασχηματιστική μάθηση επικεντρώνεται στη γνωστική διαδικασία της δημιουργίας νοήματος.

Ο συγκεκριμένος τύπος μάθησης αποτελεί μια από τις θεωρίες για τη μάθηση ενηλίκων, επειδή η μετασχηματιστική μάθηση εξαρτάται τόσο από τις εμπειρίες των ενηλίκων, όσο και από ένα πιο ώριμο επίπεδο της γνωστικής λειτουργίας, σε σχέση με την παιδική ηλικία.

Ο Mezirow (1978) θεωρείται ο κύριος αρχιτέκτονας της συγκεκριμένης θεωρίας, αλλά φυσικά από την πρώιμη συμβολή του στις εκπαιδευτικές νόρμες, έχουν προταθεί πολλά πλαίσια, ορισμοί και θεωρίες. Η μάθηση στην ενηλικίωση σύμφωνα με τον Mezirow (1978) είναι συχνά κάτι περισσότερο από την προσθήκη πληροφοριών. Υποστήριξε ότι η μάθηση βοηθά στην κατανόηση των εμπειριών μας και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή σε μια πεποίθηση, στάση ή άποψη.

Η διαδικασία των δέκα βημάτων της «Μετασχηματιστικής Μάθησης» του Mezirow (2000) εξακολουθεί να παλαισιώνει μεγάλο μέρος της σημερινής έρευνας. Η διαδικασία συνήθως ξεκινά από μια ξαφνική ή δραματική εμπειρία (ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», όπως αποκαλείται από τον Mezirow), όπου οι ενήλικες καλούνται να εξετάσουν αμφισβητώντας τις υποθέσεις και τις πεποιθήσεις που είχαν υιοθετήσει στο παρελθόν και οι οποίες φαίνεται ότι δεν μπορούν να υποστηριχθούν πλέον στο παρόν.

Από την διερεύνηση των σημερινών του πεποιθήσεων, ο εκπαιδευόμενος προχωρά στην αναζήτηση νέων τρόπων αντιμετώπισης του διλήμματός του, το οποίο μπορεί να τον οδηγήσει σε αλλαγή της πεποίθησής του, της στάσης του, ή μιας ολόκληρης άποψης. Η νέα οπτική (άποψη) είναι πιο περιεκτική και φιλοξενεί ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών από ότι η άποψη που είχε προηγηθεί.

4. Τις «Θεωρίες Κοινωνικής Μάθησης» (Social Learning Theories). Όπως παρουσιάζει ο Edinyang (2016), οι συγκεκριμένες θεωρίες κοινωνικής μάθησης ασχολούνται με την ικανότητα των εκπαιδευόμενων να απορροφούν και κατόπιν να εκδηλώνουν στον εαυτό τους, τις συμπεριφορές που εκτίθενται στο περιβάλλον τους. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Edinyang (2016), στην κοινωνία τα παιδιά περιβάλλονται από πολλά καταλυτικά μοντέλα (επιρροής),

όπως είναι οι γονείς, οι χαρακτήρες στα μαζικά / κοινωνικά μέσα ενημέρωσης, οι φίλοι, η θρησκεία, άλλα μέλη της κοινωνίας. καθώς και το σχολείο.

Τα παιδιά δίνουν προσοχή σε μερικούς από αυτούς τους παράγοντες κοινωνικοποίησης και εμποτίζουν τις συμπεριφορές τους από εκείνους που τους επηρεάζουν. Σε μεταγενέστερο στάδιο, μπορεί να μιμηθούν τη συμπεριφορά που έχουν παρατηρήσει, ανεξάρτητα αν η συμπεριφορά είναι κατάλληλη ή όχι, αλλά υπάρχουν αρκετές διαδικασίες που καθιστούν πιο πιθανό το παιδί να αναπαράγει τη συμπεριφορά που η κοινωνία θεωρεί κατάλληλη για το φύλο και την ηλικία του.

Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης προέρχεται από τον Albert Bandura (1977), ο οποίος πίστευε ότι η μελέτη της συμπεριφοράς (behaviourism) δεν μπορούσε από μόνη της να εξηγήσει όλα όσα υπάρχουν για τη μάθηση. Μια βασική παραδοχή της θεωρίας υποστηρίζει ότι μεγάλο μέρος της εξέλιξης της ανθρώπινης γνώσης εξηγείται από την αλληλεπίδραση εσωτερικών προσωπικών παραγόντων με τη μορφή γνωστικών, συναισθηματικών και βιολογικών γεγονότων.

Ο Bandura (1977) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά αποκτάται από το περιβάλλον μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης. Πίστευε ότι η συμπεριφορά και το περιβάλλον αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους. Οι αλλαγές που παρατήρησε ο ερευνητής στη συμπεριφορά ενός παιδιού, αφού παρακολουθούσε μια επιθετική εμφάνιση ενηλίκων, τον παρακίνησαν στη διατύπωση της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης. Ο Bandura πραγματοποίησε το 1961 το διάσημο πείραμα του, -γνωστό σαν το «πείραμα της κούκλας Bobo²»- με σκοπό να μελετήσει τα πρότυπα συμπεριφοράς σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και θέλοντας να αποτυπώσει τον ισχυρό και σημαίνοντα ρόλο που έχει η μίμηση και η παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Το πείραμα απέδειξε ότι τα παιδιά αποκτούν γνώση παρατηρώντας την συμπεριφορά των γύρων τους.

Η Θεωρία της Κοινωνικής (ή Παρατηρησιακής) Μάθησης ορίζει ότι τα άτομα μπορούν να αφομοιώσουν νέες συμπεριφορές παρατηρώντας τους άλλους. Η συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται στην ιδέα ότι μαθαίνουμε μέσω των αλληλεπιδράσεών μας με τους άλλους ανθρώπους, ανήκοντας σε ένα κοινωνικό

² Φουσκωτή κούκλα σε σχήμα μπαμπούσκας.

πλαίσιο. Αφού παρατηρήσουν τη συμπεριφορά των άλλων, οι άνθρωποι αφομοιώνουν και μιμούνται την συγκεκριμένη συμπεριφορά, ειδικά εάν οι παρατηρητικές εμπειρίες τους είναι θετικές ή περιλαμβάνουν ανταμοιβές που σχετίζονται με την παρατηρούμενη συμπεριφορά.

Ο Bandura (1977) πίστευε ότι μπορούμε να ελέγξουμε τη δική μας συμπεριφορά μέσω της αυτορρύθμισης (selfregulation). Η αυτορρύθμιση απαιτεί από το άτομο να παρατηρεί, να κάνει κρίσεις για το περιβάλλον και τον εαυτό του και να αυτό-αντιδρά (self-response).

Τα αποτελέσματα του Bandura (1977) από το πείραμα της κούκλας Bobo άλλαξαν την πορεία της σύγχρονης ψυχολογίας και αναγνωρίστηκαν ευρέως για το γεγονός ότι βοήθησαν να μετατοπιστεί η εστίαση της ακαδημαϊκής ψυχολογίας από την μελέτη της καθαρής συμπεριφοράς (pure behaviourism), στη γνωσιακή συμπεριφορά (cognitive). Απέδειξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν και μιμούνται τις συμπεριφορές που έχουν παρατηρήσει σε άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με τον Banyard και Grayson (2000), ο Bandura πίστευε ότι η άμεση ενίσχυση δεν μπορούσε να καλύψει όλους τους τύπους μάθησης και ότι οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν νέες πληροφορίες και συμπεριφορές παρακολουθώντας άλλους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τον Shaffer (2005), οι άνθρωποι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, μέσω της «Παρατήρησης», της «Μίμησης» και της «Μοντελοποίησης», ως ακολούθως:

- «Παρατηρητική Μάθηση» (observational learning. Στο περίφημο πείραμα της κούκλας Bobo, ο Bandura απέδειξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν και μιμούνται τις συμπεριφορές που έχουν παρατηρήσει σε άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά στις μελέτες του Bandura παρατήρησαν έναν ενήλικα που ενεργούσε βίαια σε μια κούκλα Bobo. Όταν τα παιδιά αργότερα είχαν τη δυνατότητα να παίξουν σε ένα δωμάτιο με την κούκλα Bobo, άρχισαν να μιμούνται τις επιθετικές ενέργειες που είχαν παρατηρήσει προηγουμένως.
- «Διαδικασία Μίμησης» (imitation process). Έχει να κάνει με την ικανότητα αναπαραγωγής μιας συμπεριφοράς ή μιας ενέργειας. Το παιδί που παρατηρεί επανειλημμένα κάποια συμπεριφορά αναμένεται σε κάποιο σημείο να είναι σε θέση να μιμηθεί και να αναπαράγει αυτή την συμπεριφορά.

- «Διαδικασία μοντελοποίησης» (modeling process). Σύμφωνα με τον O'Rourke (2006), η εκμάθηση επηρεάζεται από τις ακόλουθες διαδικασίες μοντελοποίησης:
 - ❖ «Προσοχή» (Attention): Το άτομο πρέπει πρώτα να δώσει προσοχή στο μοντέλο.
 - ❖ «Διατήρηση» (Retention): Ο παρατηρητής πρέπει να μπορεί να θυμάται τη συμπεριφορά που έχει παρατηρηθεί.
 - ❖ «Αναπαραγωγή» (Reproduction): Η τρίτη προϋπόθεση είναι η δυνατότητα αναπαραγωγής της συμπεριφοράς που μόλις παρουσίασε το μοντέλο.
 - ❖ «Κίνητρο» (Motivation): Το τελικό απαραίτητο συστατικό για τη δημιουργία μοντέλων είναι το κίνητρο, καθώς οι μαθητές πρέπει να θέλουν να δείξουν αυτό που έχουν μάθει.

Τα δύο στοιχεία που είναι κρίσιμα για τις κοινωνικές θεωρίες της μάθησης είναι το «περιβάλλον» και η «κοινότητα» (Choi και Hannafin, 1995; Durning και Artino; 2011). Οι συγκεκριμένες έννοιες έχουν αναπτυχθεί από τον Etienne Wenger (Lave και Wenger, 1991; Wenger 1998), ο οποίος τονίζει τη σημασία των «κοινοτήτων πρακτικής εφαρμογής» (communities of practice) στην καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων.

Οι Landetal. (2008) εξετάζουν με τη σειρά τους τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπαίνουν στην «κοινότητα πρακτικής εφαρμογής». Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η εμπειρία του μαθητή από το περιβάλλον και την κοινότητα, αναπτύσσεται από την «εποικοδομιστική θεωρία» (sitativity theory) και συζητείται από τους Durning και Artino (2011). Οι «εποικοδομιστικές θεωρίες» βασίζονται σε τρεις βασικές παραδοχές:

- Η μάθηση και η σκέψη είναι κοινωνικές δραστηριότητες.
- Η σκέψη και η μάθηση διαρθρώνονται από τα διαθέσιμα εργαλεία σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
- Η σκέψη επηρεάζεται από τις συνθήκες στις οποίες λαμβάνει χώρα η μάθηση (Wilson, 1993).

5. «Μοντέλα Κινήτρων» (Motivational models). Κάθε θεωρητικό μοντέλο που επιχειρεί να εξηγήσει και να συνδέσει την εκπαίδευση ενηλίκων με μια εκπαιδευτική θεωρία πρέπει να έχει δύο κρίσιμα στοιχεία: το κίνητρο και τον προβληματισμό.

Μια τέτοια θεωρία είναι η «αυτοπροσδιοριζόμενη θεωρία» (self-determination theory)(Ryan και Deci, 2000; Ten Cateetal., 2011; Kusurkar και TenCate, 2013).

Η θεωρία αναγνωρίζει τη σημασία των εσωτερικών κινήτρων και θεωρεί ότι πρέπει να εκπληρωθούν τρεις βασικές ανάγκες για να τη διατηρήσουν: η «Αυτονομία», η «Ικανότητα» και το «Αίσθημα Συμμετοχής».

- Ένα από τα θέματα σχετικά με τη μάθηση είναι ότι η χαμηλή προσδοκία για επιτυχία θα οδηγήσει σε ανεπαρκή κίνητρα για μάθηση, εκτός εάν η αντιληπτή αξία της επιτυχίας είναι συντριπτική. Αυτό εξηγείται εν μέρει από τη θεωρία των αναγκών του Maslow (Maslow, 1954;Peters, 1966), αλλά πιθανότατα δεν καταγράφει την ισορροπία μεταξύ των διαφορετικών αλληλοσυγκρουόμενες δυνάμεων μεταξύ της ελπίδας και των προσδοκιών της μάθησης, σε αντίθεση με το χρόνο και την προσπάθεια που απαιτούνται για τη διεξαγωγή της διαδικασίας μάθησης. Η θεωρία κινήτρων που βασίζεται στην επιτευξιμότητα σημαντικών και υψηλών προσδοκιών (expectancy valence theory) (Weiner, 1992) ενσωματώνει τόσο την «αξία» της επιτυχίας, όσο και της προσδοκίας για επιτυχία.

*Κίνητρο Για Μάθηση = Προσδοκία Επιτυχίας * Αξία της Επιτυχίας*

- Το «Μοντέλο Αλυσίδας Αντιδράσεων» (chain of response model) αφορά τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα μάθησης (Cross, 1981). Στο μοντέλο αυτό αλληλοσυνδέονται τρεις εσωτερικοί παρακινητικοί παράγοντες: η αυτοαξιολόγηση, η στάση του εκπαιδευόμενου για την εκπαίδευση και η σημασία των στόχων και των προσδοκιών. Τα κυριότερα εξωτερικά εμπόδια στο κίνητρο είναι τα γεγονότα και οι μεταπτώσεις, οι ευκαιρίες και τα εμπόδια στη μάθηση ή στην απόκτηση πληροφοριών.
6. «Αντανεκλαστικά Μοντέλα» (Reflective Models): Τα υποδείγματα «αντανάκλασης-αλλαγής» (reflection- change models» θεωρούν ότι η αντανάκλαση οδηγεί σε δράση και στη συνέχεια στην αλλαγή. Η αντανεκλαστική μάθηση (Schon, 1983, 1987) έχει μεγάλη σημασία στην ιατρική εκπαίδευση και ευρύτερα στην κοινωνία (Archer, 2012).

Ο ρόλος της σκόπιμης πρακτικής (Duvivieretal., 2011), χρησιμοποιώντας τον προβληματισμό και την ανατροφοδότηση σαν εργαλεία για την ανάπτυξη τόσο

της γνώσης όσο και των δεξιοτήτων, αρχίζει να παρέχει πολύτιμες γνώσεις για τους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν αυτόνομη μάθηση.

Ακόμα και αυτή η σύντομη εξέταση των τύπων της θεωρίας που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων θα οδηγήσει κάποιον να συνειδητοποιήσει ότι ο κάθε μια έχει τα πλεονεκτήματά της, καθώς και ότι κάθε μια είναι ατελής χωρίς την άλλη.

2.4.2 Σημασία των Θεωριών Κοινωνικής Μάθησης στην Εκπαίδευση Κοινωνικών Σπουδών

Οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης ασχολούνται με την κατανόηση του πώς και γιατί τα άτομα διαμορφώνουν συναισθηματικούς δεσμούς, υιοθετούν ρόλους φύλων, κάνουν φίλους, μαθαίνουν να συμμορφώνονται με τους ηθικούς κανόνες και μεταβάλλονται με αμέτρητους άλλους τρόπους.

Οι εκπαιδευτικοί στις σπουδές της κοινωνικής μάθησης που αφορά το άτυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στην αρχή ήταν ενδογενείς, δηλαδή αποτελούνταν κυρίως από γονείς ή γέροντες της κοινότητας, ενώ οι εκπαιδευτικές σχέσεις πήγαζαν από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Οι εκπαιδευόμενοι σύμφωνα με τους Edinyangetal (2015) συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, καθώς αναμενόταν να αναπαράγουν το περιεχόμενο του -άγραφου- προγράμματος σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών είναι σύμφωνο με τη θεωρία του Bandura (1977) σχετικά με τη μοντελοποίηση και την μίμηση. Μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας όπως ο ρόλος, τα παιχνίδια, η παρατήρηση, η επίδειξη, η μίμηση, η έρευνα, η αυτοδιδασκαλία και η διδασκαλία από συνομηλίκους, χρησιμοποιήθηκαν για τη μετάδοση κοινωνικών κανόνων και αξιών στη νεότερη γενιά.

Οι εκπαιδευόμενοι αυτορυθμίζονται όταν θέτουν από μόνοι τους στόχους μάθησης, παρακολουθούν την πρόοδό τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους. Η θεωρία βοηθάει να εξηγηθούν γεγονότα όπως για παράδειγμα τον λόγο για τον οποίο οι καθηγητές περιγράφουν τις διαδικασίες σκέψης τους όταν παρουσιάζουν δεξιότητες που είναι αποτελεσματικές, ή γιατί οι μαθητές που αυτορυθμίζονται επιτυγχάνουν υψηλότερες αποδόσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν το κάνουν.

Ο Bandura (1977) χαρακτήρισε την αυτο-αποτελεσματικότητα σαν την πεποίθηση στις ικανότητες κάποιου να οργανώσει και να εκτελέσει τα μαθήματα δράσης που απαιτούνται για τη διαχείριση των μελλοντικών καταστάσεων, ή την πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να πετύχει μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Αυτές οι πεποιθήσεις αρχίζουν να διαμορφώνονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς τα παιδιά ασχολούνται με μια μεγάλη ποικιλία εμπειριών, καθηκόντων και καταστάσεων. Ωστόσο, η ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας δεν τελειώνει κατά τη διάρκεια της εφηβείας, αλλά συνεχίζει να εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια ζωής, καθώς οι άνθρωποι αποκτούν νέες δεξιότητες και εμπειρίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαφορές Μεταξύ Τυπικής, Άτυπης και Μη-Τυπικής Εκπαίδευσης

3.1 Εισαγωγή

Από τον Πλάτωνα μέχρι τους σύγχρονους φιλόσοφους ή από την αρχαιότητα μέχρι τη μεταμοντέρνα εποχή, οι ορισμοί για την εκπαίδευση είναι διαφορετικοί. Επομένως, ο ορισμός της εκπαίδευσης και η λειτουργικότητά της ποικίλλουν ανάλογα με την κοινωνία και την εποχή. Ωστόσο, εξετάζοντας τους ορισμούς της εκπαίδευσης, μπορούν να παρατηρηθούν τρία βασικά χαρακτηριστικά: η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, η αλλαγή συμπεριφοράς συμβαίνει μετά την εκπαίδευση και οι αλλαγές συμπεριφοράς συμβαίνουν σαν αποτέλεσμα των εμπειριών ενός ατόμου.

Η εκπαίδευση και η μάθηση από την άλλη πλευρά, είναι η σχετικά μόνιμη αλλαγή που συμβαίνει σε μια συμπεριφορά, η οποία δεν μπορεί να αποδοθεί στην φυσιολογική σωματική ανάπτυξη και μόνο.

Η μάθηση λαμβάνει χώρα σε όλους τους τομείς της ζωής. Μερικοί από αυτούς τους τομείς αναφέρονται στην καθημερινή ζωή, άλλοι στην ακόλουθη συνεχιζόμενη πορεία της ζωής, μερικοί αφορούν την μαθησιακή κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο, ενώ κάποιοι άλλοι περιλαμβάνουν τομείς της ζωής σε πραγματικές καταστάσεις που συμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Αυτά τα περιβάλλοντα (τομείς) είναι δύσκολο να διακριθούν μεταξύ τους με συγκεκριμένες γραμμές, ενώ κάτω από ορισμένες συνθήκες, μπορεί να διασταυρωθούν μεταξύ τους. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, αυτά τα μαθησιακά περιβάλλοντα είναι δυνατόν να χωριστούν σε τρία τμήματα: στην «τυπική» (formal), στην «άτυπη» (in-formal) και στην «μη-τυπική» (non-formal) μάθηση.

3.2 Ορισμοί

Οι προσπάθειες προσδιορισμού της τυπικής, ανεπίσημης και άτυπης μάθησης συχνά αναφέρονται ως προβληματικές, ασαφείς, ανταγωνιστικές, αμφισβητούμενες και αντιφατικές (Colley, etal. 2003; Golding, etal., 2009; Hager και Halliday, 2006; Werquin, 2007).

Οι ορισμοί, οι διαφορές και οι σχέσεις μεταξύ τυπικής (formal), άτυπης (in-formal) και μη-τυπικής (non-formal) μάθησης έχουν αμφισβητηθεί εδώ και πολύ καιρό. Έχει

υπάρξει μια σημαντική αλλαγή στη φρασεολογία και στις αναφορές για την εκπαίδευση ενηλίκων στα θέματα που ισοδυναμούν στις μορφές μάθησης, τα οποία κατηγοριοποιούνται για λόγους διευκόλυνσης. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει ακόμη και σήμερα ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για την αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης σε διεθνές επίπεδο.

Για τον τυπικό, άτυπο και μη-τυπικό τρόπο εκπαίδευσης αναπτύχθηκε από τον ΟΟΣΑ (2005) μια σειρά από ορισμένους ορισμούς:

- **Τυπική εκπαίδευση (Formal learning):** Αναφέρεται στην μάθηση μέσω προγράμματος διδασκαλίας σε εκπαιδευτικό ίδρυμα, κέντρο κατάρτισης ενηλίκων ή στο χώρο εργασίας, η οποία αναγνωρίζεται γενικά με τίτλο ή πιστοποιητικό.
- **Άτυπη μάθηση (Informal learning):** αναφέρεται στη μάθηση που προκύπτει από καθημερινές εργασιακές, οικογενειακές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες.
- **Μη Τυπική μάθηση (Non-formal learning):** Αναφέρεται στη μάθηση μέσω ενός προγράμματος, το οποίο όμως συνήθως δεν αξιολογείται και δεν οδηγεί σε κάποια πιστοποίηση.

Το 1996, οι υπουργοί παιδείας του ΟΟΣΑ συμφώνησαν να αναπτύξουν στρατηγικές για την «διά βίου μάθηση για όλους». Η προσέγγιση υιοθετήθηκε από τους Υπουργούς Εργασίας, τους Υπουργούς Κοινωνικών Υποθέσεων και το Συμβούλιο του ΟΟΣΑ σε υπουργικό επίπεδο.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια πιο εμπεριστατωμένη ανάλυση των παραπάνω βασικών διακρίσεων της εκπαίδευσης.

3.3 Τυπική Εκπαίδευση (Formal Education)

Οι όροι «τυπική» (formal), «άτυπη» (informal) και «μη-τυπική» (non-formal) εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συνήθως στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

Ο Coombs (1973) ορίζει την τυπική μάθηση σαν το ιεραρχικά δομημένο, χρονολογικά ταξινομημένο εκπαιδευτικό σύστημα που ξεκινά από το δημοτικό σχολείο και περνά μέσα από το πανεπιστήμιο, περιλαμβάνοντας, πέρα από τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές, μια ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, για τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση, πλήρους απασχόλησης.

Αυτή η δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται σε μια αίθουσα, είναι συνήθως το πρώτο πράγμα που μπορούμε να σκεφτούμε όταν μας ζητείται να ορίζουμε την κλασσική εκπαίδευση. Ωστόσο, τα ευρήματα των Medrichetal. (1982) δείχνουν ότι περίπου το 85% του χρόνου των παιδιών (αφαιρουμένου του χρόνου στον ύπνο) δαπανώνται έξω από την αίθουσα εκπαίδευσης.

Είναι επίσης προφανές ότι κάποιος δεν σταματά να επεξεργάζεται πληροφορίες και να αναπτύσσει ιδέες από την στιγμή που απομακρύνεται από την μαθητική αίθουσα. Στην πραγματικότητα, η εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία και η μάθηση που αναπτύσσεται στα σχολεία παίζει μόνο ένα ρόλο σε αυτήν.

Αναγνωρίζοντας αυτούς τους παιδαγωγικούς τρόπους μάθησης, όλο και περισσότερο μπορούμε να στρέψουμε το βλέμμα μας και σε άλλες τοποθεσίες στις οποίες λαμβάνει χώρα η μάθηση και ιδίως προς χώρους όπου προωθείται και ενθαρρύνεται.

Οι ζωολογικοί κήποι, τα μουσεία ή τα εθνικά πάρκα προσφέρουν μια πληθώρα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, βοηθώντας τη διευκόλυνση της μάθησης σε περιβάλλοντα πολύ διαφορετικά από εκείνα της επίσημης εκπαίδευσης. Η μάθηση που λαμβάνει χώρα έξω από ένα ιεραρχικά και χρονολογικά βαθμολογημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν είναι, σύμφωνα με τον ορισμό του Coombs (1973), επίσημη μάθηση. Σε αυτό το σημείο, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές πρότειναν τις δίδυμες ιδέες της «άτυπης» και «τυπικής» εκπαίδευσης.

3.4 Άτυπη Εκπαίδευση (Informal Education)

Στην άτυπη εκπαίδευση, παράλληλα με τους συνομηλίκους, την οικογένεια, τα μέσα ενημέρωσης και άλλους παράγοντες, η προσωπική εμπειρία είναι αυτή που παίζει τον σημαντικότερο ρόλο. Δεν υπάρχει υπεύθυνος «παράγοντας» για τα «θέματα που μαθαίνονται», όπως θα ήταν ένα αποδεκτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μια δομή, ένα περιεχόμενο, μια εφαρμογή, κλπ. Δραστηριότητες όπως μια επίσκεψη σε μια εμπορική έκθεση, σε μουσεία, η παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπαιδευτικών εκπομπών, η ακρόαση μιας ραδιοφωνικής εκπαιδευτικής εκπομπής, ή η ανάγνωση επιστημονικών άρθρων σχετικά κλπ., αποτελούν παραδείγματα περιβαλλόντων άτυπης μάθησης, σύμφωνα με τον Dib (1988).

Ωστόσο, όταν εξετάζεται η βιβλιογραφία η οποία προέρχεται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτόν τον τομέα, οι ορισμοί της άτυπης μάθησης γίνονται

συγκεκριμένοι. Ο Etllng (1993) προτείνει την ιδέα της άτυπης μάθησης που προέρχεται από τις καθημερινές εμπειρίες, υποδεικνύοντας το παράδειγμα ενός παιδιού που μαθαίνει να μιλά μέσα από την ακρόαση και την μίμηση των γονιών του. Αυτή η μάθηση είναι αδόμητη και σίγουρα έξω από το σχολικό σύστημα, συμβαίνει σε ένα πολύ πιο άτυπο κοινωνικό περιβάλλον χωρίς το σύστημα εξουσίας που βρίσκεται στα επίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα του δασκάλου και του μαθητή (Csikszentmihalyi και Hermanson, 1995).

Άλλοι ερευνητές χαρακτήρισαν την άτυπη εκπαίδευση σαν την εφαρμογή διαφόρων καταστάσεων της ζωής που πηγάζουν αυθόρμητα, για παράδειγμα μέσα από την οικογένεια ή την ευρύτερη κοινότητα (Maarschalk, 1988). Οι έρευνες των Csikszentmihalyi και Hermanson (1995) υποδεικνύουν επίσης ότι ο «άτυπος» εκπαιδευόμενος είναι αυτοτροφοδοτούμενος και επιλέγει τη διαδρομή που ακολουθεί για να αποκτήσει τις επιθυμητές γνώσεις, δεξιότητες ή ικανότητες.

Η άτυπη μάθηση μπορεί να θεωρηθεί σαν αυθόρμητη, μη διαδοχική και ενδογενώς παρακινούμενη, ότι διευκολύνεται από κοινωνικές καταστάσεις και ότι είναι εντελώς εθελοντική.

Ενώ η τυπική (formal) εκπαίδευση συναντάται στους χώρους εργασίας, στις μαθητικές τάξεις, στο διαδίκτυο ή σε άλλες δικτυακές πύλες ηλεκτρονικής μάθησης, η άτυπη (informal) μάθηση βασίζεται στην πρακτική και στη «δια βίου εκπαίδευση».

Η άτυπη μάθηση είναι μια κρίσιμης σημασίας έννοια, ειδικά για τα άτομα που πρέπει να παραμείνουν ενήμεροι για τις γοργά εναλλασσόμενες τεχνολογικές και οικονομικές μεταβολές που συμβαίνουν καθημερινά, σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα.

Η τυπική εκμάθηση πραγματοποιείται σε ένα δομημένο και οργανωμένο περιβάλλον, όπως είναι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή ένας χώρος εργασίας. Πρόκειται ουσιαστικά για μια εκούσια εκμάθηση, η οποία οδηγεί σε πτυχία και πιστοποιήσεις. Η τυπική εκπαίδευση είναι ένα δομημένο μοντέλο που κρίνεται ότι παρουσιάζει ένα άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών, επειδή αντιστοιχεί σε συγκεκριμένους νόμους και κανόνες.

Από την άλλη πλευρά, η άτυπη (informal) μάθηση θεωρείται εκείνη η εκπαίδευση που στέκεται πέρα από τους κλασσικούς περιορισμούς και μεταβαίνει πέρα από το παραδοσιακό τυπικό μαθησιακό περιβάλλον, όπως είναι το πανεπιστήμιο, το σχολείο

ή το κολλέγιο. Πρόκειται λοιπόν για μια εκπαίδευση που οδηγεί σε μάθηση η οποία συνεχίζεται στη καθημερινή μας ζωή, ή μπορεί να αφορά προγράμματα μάθησης που αναλαμβάνει ο καθένας προσωπικά για τη διδασκαλία του εαυτού του.

Αυτή η μάθηση βασίζεται στις καθημερινές εμπειρίες της ζωής, όπως αυτές αποκτώνται από τη συμμετοχή σε ομότιμες ομάδες (peergroups), σαν μέλος μιας οικογένειας, από τα μέσα ενημέρωσης ή από οποιαδήποτε άλλη επιρροή που μπορεί να προέλθει από το περιβάλλον του εκπαιδευόμενου. Αυτή η πλατφόρμα μάθησης μπορεί να περιλάβει μια σειρά δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα θα μπορούσε να αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων της μαγειρικής τέχνης σε ένα κοινοτικό κέντρο εκπαίδευσης ενηλίκων, ή την οικειοθελή συμμετοχή σε κάποιο κοινωνικό έργο, εκτός των άλλων.

Με άλλα λόγια, πολλές φορές η άτυπη εκπαίδευση περιλαμβάνει τη μάθηση διαφόρων θεμάτων χωρίς την πραγματοποίηση της κλασσικής μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η διαδικασία μπορεί να αφορά την λήψη πληροφοριών από την τηλεόραση, από το διαδίκτυο, από ταινίες, από την άμεση αλληλεπίδραση με άλλα άτομα ή από οποιοδήποτε άλλο άτυπο τρόπο.

Αν πρέπει να γίνει μια επιλογή μεταξύ της άτυπης και της επίσημης μάθησης, είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια διάκριση ανάμεσα σε αυτό που μαθαίνεται σκόπιμα και σε αυτό που μαθαίνεται τυχαία.

Η πιο σαφής διάκριση μεταξύ αυτών των μαθησιακών προσεγγίσεων συνοψίζεται στο ακόλουθο τεκμήριο: αν η μάθηση είναι «απροσδόκητη» ή «εκούσια».

Η απροσδόκητη εκμάθηση εμφανίζεται όταν κάποιος εκπαιδευόμενος μαθαίνει κάτι στη διάρκεια των καθημερινών του δραστηριοτήτων, το οποίο δεν περίμενε ότι θα συμβεί. Αντίθετα, η εκούσια εκμάθηση είναι η προσέγγιση στην οποία οι εκπαιδευόμενοι στοχεύουν στο να μάθουν ένα συγκεκριμένο θέμα και προχωρούν στην επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου.

Ενώ οι προαναφερθέντες εκπαιδευτικοί (Maarschalk, 1988; Csikszentmihalyi και Hermanson, 1995) επιδιώκουν να ορίσουν την άτυπη εκπαίδευση σαν κάτι διαφορετικό από άλλους τομείς (όπως είναι για παράδειγμα την τυπική εκπαίδευση), άλλοι ερευνητές όπως ο Gerberetal. (2001) υποστηρίζουν ότι στην ουσία, η άτυπη

εκμάθηση μπορεί να οριστεί σαν το σύνολο των δραστηριοτήτων που αφιερώνουν μεμονωμένα τα άτομα, όχι δηλαδή σε επίσημη αίθουσα με την παρουσία ενός δασκάλου.

Το πρόβλημα της διάκρισης μεταξύ επίσημης και άτυπης μάθησης μπορεί να παρουσιαστεί και στους Hofstein και Rosenfeld (1996) που υποστήριζαν ότι δεν υπάρχει σαφής συμφωνία στη βιβλιογραφία σχετικά με τον ορισμό της άτυπης επιστημονικής μάθησης επιστήμης. Κατά την άποψη των ερευνητών, η κύρια δυσκολία στον ορισμό της άτυπης μάθησης είναι ο καθορισμός αν η άτυπη μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε επίσημες συνθήκες, ή όχι.

3.5 Μη-Τυπική Εκπαίδευση (Non-Formal Education)

Η μη-τυπική εκπαίδευση έχει περιγραφεί από τους Kleiset.al (1973) σαν κάθε εκούσια και συστηματική εκπαιδευτική προσπάθεια (συνήθως εκτός παραδοσιακής σχολικής εκπαίδευσης) της οποίας το περιεχόμενο προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η μάθηση και να ελαχιστοποιούν άλλα στοιχεία που συχνά απαιτούν επίσημους δασκάλους (δηλαδή απουσιολόγιο, επιβολή πειθαρχίας, σύνταξη εκθέσεων, επίβλεψη αίθουσας μελέτης, κλπ.

Ο Eshach (2006) προσθέτει ότι η μη-τυπική εκπαίδευση μοιράζεται με την επίσημη εκπαίδευση το χαρακτηριστικό της διαμεσολάβησης στην γνώση, αλλά το κίνητρο για την μάθηση είναι εντελώς εγγενές (σύμφυτο) στον εκπαιδευόμενο στην πρώτη περίπτωση.

3.6 Αναγνώριση Μη-Τυπικών και Άτυπων Δεξιοτήτων στην Ευρώπη. Το Παράδειγμα της Μ. Βρετανίας

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο που αναφέρονται στις πολιτικές εκπαίδευσης, έχουν συμπεριλάβει -εκτός των άλλων κατευθύνσεων- και έναν προσανατολισμό προς την οικοδόμηση συστημάτων πιστοποίησης άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης. Η πορεία αυτή στοχεύει στην αποδοχή ενός πιο διευρυμένου περιβάλλοντος αναγνώρισης των εναλλακτικών τρόπων και μορφών εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές, οι διαδικασίες πιστοποίησης της τυπικής και άτυπης μάθησης στοχεύουν στην διαφάνεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων που πηγάζουν από μη

παραδοσιακές μορφές των συστημάτων εκπαίδευσης, είτε οι γνώσεις προήλθαν από το επαγγελματικό περιβάλλον, είτε από άλλο μη-τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Όπως έχει διαφανεί, ο ουσιώδης παράγοντας της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθούν τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφορά την προσπάθεια εκείνη η οποία προσανατολίζεται να καταστήσει αναγνωρίσιμες τις μαθησιακές πρωτοβουλίες και τα αποτελέσματα αυτών, με την βοήθεια διαφανών και έγκυρων πιστοποιημένων διαδικασιών.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης (Cedefop, 2007) θεωρείται σημαντική η επαναξιολόγηση των εμπειριών και του μαθησιακού επιπέδου ενός ατόμου, τα οποία αποκτήθηκαν στη διάρκεια της ζωής του, καθώς και η πιστοποίησή τους, όπως αντίστοιχα με εκείνα που αποκτήθηκαν μέσω των διαδρομών της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Cedefop, 2007).

Η σχετική ανομοιομορφία που παρατηρείται σε επίπεδο οικονομικών δεικτών, ιστοριών καταβολών καθώς και πολιτισμικών και κοινωνικών θεσμών, διαφοροποιούν τις διαδικασίες και πολιτικές αναφορικά με τα θέματα πιστοποίησης και αναγνώρισης της τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης, ενώ το Cedefop (2015) έχει ταξινομήσει την πορεία των ευρωπαϊκών κρατών αναφορικά με τον βαθμό προσαρμογής των διαδικασιών τους προς την κατεύθυνση πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων. Σύμφωνα με αυτή την κατηγοριοποίηση, αποτυπώνονται οι ακόλουθες τρεις βασικές κατηγορίες:

- Στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν εκείνες οι ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες υπάρχει θεσμική εξέλιξη στα θέματα πιστοποίησης απασχόλησης, κατάρτισης και μάθησης.
- Στην δεύτερη κατηγορία ταξινομούνται εκείνες οι χώρες οι οποίες φαίνεται να έχουν ήδη προωθήσει τις σχετικές διαδικασίες δημιουργίας συστημάτων πιστοποίησης.
- Στην τρίτη κατηγορία χωρών περιλαμβάνονται εκείνες στις οποίες έχει ξεκινήσει ένας δημόσιος διάλογος στόχος του οποίου είναι η οικοδόμηση των πλαισίων κατάταξης και πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων.

Έχοντας υπόψη μας την ανομοιομορφία των μοντέλων επαγγελματικής εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, μπορούμε ενδεικτικά να περιγράψουμε τον τρόπο πιστοποίησης των προσόντων στην Μεγάλη Βρετανία,

κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά και στην αναγνώριση των άτυπων δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων.

3.6.1 Το Μοντέλο του Ηνωμένου Βασιλείου (UK)

Είναι βέβαιο ότι η εκπαίδευση ενηλίκων και η διά βίου μάθηση είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των κοινωνικών διαχωρισμών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν σήμερα οι σύγχρονες δημοκρατίες, σύμφωνα με την έκθεση με τίτλο «Μόνιμη Εθνική Ανάγκη: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση (A Permanent National Necessity: Adult Education and Lifelong Learning for 21st Century Britain³). Σύμφωνα με την συγκεκριμένη έκθεση, η Μ. Βρετανία, όπως συμβαίνει με πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο- αντιμετωπίζει σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές προκλήσεις. Οι πολίτες αντιμετωπίζουν την κλιματική κρίση. οι κοινότητες είναι περισσότερο διαιρεμένες από ό,τι στο παρελθόν, με πολλούς να εκτιμούν ότι η σημερινή πολιτική που ακολουθείται σε διάφορα θέματα δεν μπορεί να επιλύσει τα σύγχρονα προβλήματα και η Τεχνητή Νοημοσύνη απειλεί να διαταράξει τις θέσεις εργασίας και να μεταβάλει μόνιμα τη φύση της.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όσοι ενήλικες επιθυμούν να εκπαιδευτούν, δεν ενδιαφέρονται αποκλειστικά και μόνο για την γνώση αυτή καθαυτή ή των θεωριών που την υποστηρίζουν, αλλά για την πραγματική πρακτική χρήση τους, στην προστιθέμενη δηλαδή δράση που μπορεί να επιφέρει η απόκτηση της.

Οι εκπαιδευτικοί φορείς σαν ιδρύματα δημιουργίας γνώσης-και ιδιαίτερα τα πανεπιστήμια- γίνονται ανταγωνιστές στην προσφορά εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και οι δυνητικοί δικαιούχοι των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούν τους τελικούς καταναλωτές της εκπαίδευσης.

Η βελτίωση της εκπαίδευσης και των ανθρώπινων επιδόσεων για την αειφόρο ανάπτυξη έχει ήδη αναγνωριστεί σαν βασική στρατηγική στο σύνολο των κρατών (Tynjälä, 2008). Επιπλέον, η εκπαίδευση έχει επεκταθεί από ατομικό επίπεδο, σε

³Πηγή: School of Education, University of Nottingham (<https://www.conted.ox.ac.uk/mnt/attachments/TheCentenaryCommissionOnAdultEducationReport.pdf>) (Ανάκτηση 20/02/2020)

επιχειρηματικό και κοινοτικό επίπεδο, καλλιεργώντας νέες εστίες, όπως η δημιουργία νέων γνώσεων και η διατήρηση των στοιχείων της γνώσης για την βιώσιμη ανάπτυξη (Liebowitz, 2009).

Όπως σε όλες τις μοντέρνες οικονομίες, έτσι και στο βρετανικό σύστημα εκπαίδευσης συμφωνούν για τα πολλαπλά πλεονεκτήματα που προσφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιτρέπει στους ενήλικες να αναπτύξουν πολύτιμες δεξιότητες για να βελτιώσουν τις προοπτικές σταδιοδρομίας τους και να επεκτείνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού και αριθμητικών υπολογισμών στην ενηλικίωση, παρέχει στα άτομα μια καλύτερη ικανότητα να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους.

Τέλος, η εκπαίδευση ενηλίκων διδάσκει στους σπουδαστές πολύτιμες δεξιότητες που μπορούν να τεθούν σε δράση σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων. Η εμπιστοσύνη και η ικανότητα που αποκτάται με την εκπαίδευση των ενηλίκων καθίσταται έτσι πολύτιμες, τόσο μέσα όσο και έξω από τους χώρους εργασίας.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, όταν αναφέρονται στην εκπαίδευση ενηλίκων (ή στην συνεχιζόμενη εκπαίδευση) αναφέρονται στην παρακολούθηση ενός κολλεγίου ή ενός πανεπιστημίου, τα οποία χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους, από την Ένωση Εκπαίδευσης Εργαζομένων (Workers' Education Association-WEA) ή από κοινοτικούς προϋπολογισμούς. Οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων παράλληλα μπορούν να αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων, την αναγκαιότητα επανεκπαίδευσης, την βελτίωση των προσόντων και την επαγγελματική εξέλιξη.

Από νομοθετική άποψη, δεν υπάρχει βάση στην ισχύουσα νομοθεσία για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Μεγάλη Βρετανία, σε αντίθεση με την εκπαίδευση των παιδιών. Η Ευρωπαϊκή Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα σύμφωνα με το Άρθρο 2 του Πρωτοκόλλου 1⁴, μπορεί μεν να ορίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση, αλλά παραδόξως, δεν απαιτεί από τις χώρες να την παράσχουν. Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί, ότι το Πρωτόκολλο 12⁵ που παρέχει δικαιώματα σχετικά με την

⁴Πηγή: Council of Europe (2019). European Declaration on Human Rights in Protocol 1, Article 2 (https://www.echr.coe.int/Documents/Guide_Art_2_Protocol_1_ENG.pdf) (Ανάκτηση, 18/02/2020).

⁵Πηγή: Council of Europe (2000). Convention for the Protection of Human Rights (Protocol No. 12). ETS 177

απαγόρευση των διακρίσεων, δεν έχει υπογραφεί από την κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου.

Το Εθνικό Ινστιτούτο Ενηλίκων και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (National Institute for Adult and Continuing Education-NIACE) στοχεύει –σαν εθνικός οργανισμός του Ηνωμένου Βασιλείου- στην προώθηση της εκπαίδευσης και της συνεχούς εκπαίδευσης των ενηλίκων, στην βελτίωση της ποιότητας των διαθέσιμων ευκαιριών, καθώς και στην αύξηση του αριθμού των ενηλίκων που ασχολούνται με την επίσημη και την άτυπη μάθηση.

Οι πάροχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνουν τις τοπικές αρχές που χρηματοδοτούνται και προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα μη επαγγελματικού τύπου, μέσω ενός «ταμείου προστασίας» κάτω από την αιγίδα της κυβέρνησης.

Τα κολλέγια και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υπεύθυνα για την περαιτέρω εκπαίδευση, παρέχοντας κυρίως επαγγελματική εκπαίδευση, και κατάρτιση που σχετίζεται με τις επαγγελματικές δεξιότητες.

Ειδικότερα για την εκπαίδευση των ενηλίκων στα βρετανικά κολέγια, η πλειοψηφία των σχολών συνεχούς εκπαίδευσης προσφέρει μαθήματα σε ενήλικες άνω των 18 ετών, πολλά από τα οποία είναι κατάλληλα και για τους νέους μετανάστες του Ηνωμένου Βασιλείου. Τα συγκεκριμένα μαθήματα περιλαμβάνουν μαθήματα για άτομα που επιθυμούν να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους (στην αγγλική γλώσσα). Επιπλέον, υπάρχουν μαθήματα για όσους απλώς επιθυμούν να αποκτήσουν νέες δεξιότητες για να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, καθώς και εκπαίδευση για τη βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού και μαθηματικών υπολογισμών.

Σύμφωνα με πληροφορίες που ήδη παρέχονται από την βρετανική κυβέρνηση⁶ οι ενήλικες που επιθυμούν να σπουδάσουν σε πανεπιστήμιο –ακόμη και αν δεν έχουν τα «παραδοσιακά» προσόντα (επίπεδο σπουδών), μπορούν να υποβάλλουν αίτηση για χρηματοδότηση και να γίνει -υπό συνθήκες- αποδεκτή.

(https://www.echr.coe.int/Documents/Library_Collection_P12_ETSI77E_ENG.pdf) (Ανάκτηση, 18/02/2020).

⁶Πηγή: GOV.UK. Mature students: university and funding (<https://www.gov.uk/mature-student-university-funding>) (Ανάκτηση, 20/02/2020)

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις εισόδου στα εκπαιδευτικά ιδρύματα για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, οι απαιτήσεις εισαγωγής σε μαθήματα ποικίλλουν, ανάλογα με το πανεπιστήμιο ή το κολλέγιο. Ορισμένα μάλιστα πανεπιστήμια δέχονται τα υπάρχοντα επαγγελματικά προσόντα ή την σχετική εργασιακή εμπειρία που έχει ήδη αποκτήσει ο υποψήφιος εκπαιδευόμενος.

Όπως περιγράφει ο Οργανισμός της Ευρωπαϊκής Διασφάλιση Ποιότητας Στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (European Quality Assurance in Vocational Education and Training - EQAVET), υπάρχει μεν κρατική εποπτεία στην προσφορά υπηρεσιών βασικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά η παροχή των συγκεκριμένων υπηρεσιών προέρχονται από ιδιωτικούς κυρίως φορείς. Κάτω από αυτό το πρίσμα, το Υπουργείο Παιδείας εποπτεύει την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευόμενων ηλικίας κάτω των 19 ετών, συνεπικουρούμενο από τους διάφορους συνεργαζόμενους φορείς όπως: «Standards and Testing Agency and the National College for School Leadership», «The Teaching Agency», «Education Funding Agency», κλπ.

Από την άλλη πλευρά, για τα εκπαιδευτικά προγράμματα στις ηλικίες άνω των 19 ετών, η εποπτεία ανήκει στο Τμήμα Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (Department of Business, Innovation and Skills), με την υποστήριξη φορέων όπως του UK Commission for Employment and Skills (UKCES) (που προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες σε θέματα απασχόλησης και δεξιοτήτων), του National Apprenticeship Service (που αναλαμβάνει τον συντονισμό και την χρηματοδότηση προγραμμάτων μαθητείας) και του Skills Funding Agency που εποπτεύει το επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών κατάρτισης από τρίτους φορείς.

Παράλληλα, ένας μη κυβερνητικός οργανισμός και συγκεκριμένα το Γραφείο Υπηρεσιών Επαγγελματικών Προσόντων και Εξετάσεων (Office of Qualifications and Examinations Regulation - Ofqual) έχει αναλάβει την ρύθμιση των προσόντων και εξετάσεων σε φορείς διά βίου μάθησης.

Αντίστοιχα, το Γραφείο για τα Πρότυπα στην Εκπαίδευση, τις Υπηρεσίες και τις Δεξιότητες των Παιδιών (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills - Ofsted) είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης και διά βίου μάθησης, την επιθεώρηση διάφορων εκπαιδευτικών

ιδρυμάτων -συμπεριλαμβανομένων των κρατικών σχολείων- και ορισμένων ανεξάρτητων σχολείων.

Αναφορικά με τις ρυθμίσεις για την νομιμοποίηση (validation) της άτυπης και μη-τυπικής εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο βασικός στόχος των σχετικών διαδικασιών είναι η διεύρυνση της συμμετοχής στην επίσημη, την ανώτερη και την ανώτερη εκπαίδευση, μεταξύ εκείνων που δεν διαθέτουν τα σχετικά τυπικά προσόντα, για οποιονδήποτε λόγο. Οι ρυθμίσεις αναγνώρισης αποσκοπούν στο να διασφαλίσουν ότι δεν υπάρχουν αυθαίρετα και άσκοπα εμπόδια στην ένταξη ή στην εξέλιξη της διαδικασίας πιστοποίησης των γνώσεων, τα οποία θα μπορούσαν να απαξιώσουν τις ομάδες εκπαιδευομένων που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία. Παρά όμως το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη εθνική θέση που να καθορίζει με λεπτομέρεια την επικύρωση της άτυπης και μη-τυπικής εκπαίδευσης στην Μεγάλη Βρετανία, η αναγνώριση αυτής της μάθησης μπορεί να πραγματοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους.

Το Πλαίσιο Αναγνώρισης Προσόντων για την Ουαλία (CQFW) είναι ένα εθνικό πλαίσιο προσόντων που υποστηρίζει την αναγνώριση των προσόντων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να απευθυνθούν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για αναγνώριση πρότερης μάθησής τους προκειμένου να αποκτήσουν ή να έχουν πρόσβαση για τα επίσημα προσόντα που πιστοποιούνται από τον οργανισμό CQFW, συμπεριλαμβανομένης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των επαγγελματικών προσόντων⁷.

Το Πλαίσιο Αναγνώρισης Προσόντων για την Ουαλία (CQFW) περιλαμβάνει τρεις πυλώνες μάθησης:

- Την επίσημα νομοθετικά κατοχυρωμένη μάθηση (γενικά και επαγγελματικά προσόντα), που βρίσκονται στον πυλώνα του πλαισίου κανονιστικών προσόντων.
- Την επίσημη νομοθετικά κατοχυρωμένη μάθηση, η οποία βρίσκεται στον πυλώνα του πλαισίου για τα προσόντα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Higher Education Qualifications-FHEQ).

7Πηγή: European Commission. EACEA National Policies Platform. Validation of non-formal and informal learning. United Kingdom (Wales). (Ανάκτηση, 20/02/2020)

- Την δια βίου μάθηση - τόσο την επίσημη όσο και την μη-τυπική μάθηση, η οποία βρίσκεται στον πυλώνα της διασφάλισης ποιότητας δια βίου μάθησης (Regulated Qualifications Framework-QALL).

Στη Μεγάλη Βρετανία, η αναγνώριση της «προηγούμενης μάθησης»(Prior Learning-RPL) χρησιμοποιείται σαν βασική αρχή από τα κέντρα εκπαίδευσης, αλλά σαν διαδικασία δεν καθοδηγείται από την κυβέρνηση ή από τους συναφείς φορείς ανάθεσης της εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την διαπίστευση της προηγούμενης μάθησης (Prior Learning-RPL) η στρατηγική του Ηνωμένου Βασιλείου -από τις αρχές της δεκαετίας του 1990- φάνηκε να ήταν σαφώς περιφερειακή. Πράγματι, η αντίθεση μεταξύ των συνιστωσών χωρών του Ηνωμένου Βασιλείου είναι ουσιαστική: η Σκωτία και η Ουαλία έχουν μια σαφή πολιτική με ειδικό σύστημα χορήγησης τίτλων πιστοποίησης ικανότητας, ενώ η Αγγλία δεν διαθέτει κάποιο σύστημα για τη ρύθμιση της αναγνώρισης των μη-τυπικών και άτυπων (informal) μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η Σκωτία εξετάζει επίσης τη λειτουργία της αγοράς εργασίας της σε περιφερειακό μεν επίπεδο, αλλά σαν ενιαία περιοχή -δεδομένου του μεγέθους της- προκειμένου να αποφευχθεί (ή τουλάχιστον να ελαχιστοποιηθεί) ο δυνητικά επιζήμιος ανταγωνισμός μεταξύ των δύο μεγάλων κέντρων: της Γλασκώβης και του Εδιμβούργου.

Η περιφερειακή πολιτική θεωρείται σαν ένας τρόπος καταπολέμησης των γεωγραφικών ανισοτήτων που είναι πιο έντονες στη Σκωτία. Η καταπολέμηση των περιφερειακών ανισοτήτων, ιδίως όσον αφορά την ανεργία, συνεπάγεται εμπιστοσύνη στα διαρθρωτικά ταμεία.⁸

Παρόλα αυτά, κρίνεται παράλληλα σκόπιμη η παρουσίαση ορισμένων προβληματισμών που έχουν αναδυθεί αναφορικά με την βρετανική εκπαίδευση ενηλίκων οι οποίοι βασικά επικεντρώνονται⁹:

- Στην επικέντρωση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε βάρος της μη τυπικής εκπαίδευσης (μη επαγγελματική εκπαίδευση).

⁸Πηγή: OECD. Recognition of Non-formal and Informal Learning. Country Practices (<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>) (Ανάκτηση 20/02/2020)

⁹Πηγή: KebDeutschland. Adult Education in UK. (<https://keb-deutschland.de/adult-education-in-united-kingdom/>) (Ανάκτηση 20/02/2020)

- Η κυβέρνηση προσπαθεί να διακηρύξει την αξία της «άτυπης μάθησης», δηλαδή της μάθησης για την οποία ο εκπαιδευόμενος δεν είναι απαραίτητο να πληρώνει για την απόκτησή της.
- Στις κυβερνητικές αποφάσεις που αφορούν την αναθεώρηση των δαπανών για την μη επαγγελματική εκπαίδευση των ενηλίκων.
- Τον περιορισμό της επιδότησης των μαθημάτων για όσους δεν έχουν αποκτήσει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τα τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων από την πλευρά των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης Για Ενήλικες

4.1 Εισαγωγή

Δεν υπάρχει μια ενιαία θεωρία εκπαίδευσης που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους ενήλικες, παρά το γεγονός ότι οι ακαδημαϊκές προσπάθειες έχουν παράγει μια μεγάλη ποικιλία μοντέλων, υποθέσεων και αρχών, θεωριών και εξηγήσεων που αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση των ενηλίκων. Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτές των ενηλίκων γνωρίζουν αυτή τη βάση γνώσεων, τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται η πρακτική τους για τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

4.2 E-Learning Εκπαίδευση

Όπως ακριβώς δεν έχει προκύψει κάποια ενιαία θεωρία για τη γενική διδασκαλία στην εκπαίδευση, το ίδιο μπορεί να επισημανθεί ότι ισχύει και για την διαδικτυακή (e-learning) εκπαίδευση. Έχουν εξελιχθεί διάφορες θεωρίες, οι περισσότερες από τις οποίες προέρχονται από τις μεγάλες θεωρίες μάθησης που έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενες ενότητες της εργασίας μας. Σε αυτή την ενότητα θα εξεταστούν διάφορες θεωρίες όσον αφορά την καταλληλότητά τους για το διαδικτυακό περιβάλλον.

4.2.1 Διαδικτυακή Μάθηση και Εκπαιδευτικές Προτιμήσεις

Τα εργαλεία και οι τεχνικές της διαδικτυακής μάθησης άλλαξαν δραματικά τη διαδικασία εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Όπως επανέλαβαν οι Paechter και Maier (2010), τα τελευταία χρόνια τα ψηφιακά μέσα έχουν εμπλουτίσει τις εμπειρίες διδασκαλίας και εκμάθησης και έχουν γίνει συνηθισμένα, τόσο για τους εκπαιδευόμενους, όσο και για τους διδάσκοντες. Αν και οι εφαρμογές της ηλεκτρονικής μάθησης στα πανεπιστήμια έχουν αυξηθεί ραγδαία, λίγα είναι γνωστά για τις προτιμήσεις και τα στυλ των μαθητών σε διαδικτυακά περιβάλλοντα.

Η ανάγκη για έρευνα σχετικά με αυτό το φαινόμενο υπογραμμίζεται από τους Zheng, Flygare και Dahl (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου, απαιτεί την κατανόηση της ανάγκης για γνώση των εκπαιδευόμενων και τον βαθμό αλληλεπίδρασής τους με διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης. Έτσι, ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η διαχείριση ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι κρίσιμης

σημασίας, αφού ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η παρουσίαση στους εκπαιδευόμενους ένα αποτελεσματικό περιβάλλον που να ενισχύει τη μάθηση, πολύ δε περισσότερο στους ενήλικες.

Στη μελέτη τους, οι Paechter και Maier (2010) προσπάθησαν να αποκαλύψουν τις πτυχές των μαθημάτων ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που οι μαθητές θεωρούν ότι είναι ευνοϊκές για τη μάθηση, καθώς και τις προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τα διαδικτυακά (online) στοιχεία μάθησης ή τα μαθήματα πρόσωπο-με-πρόσωπο. Η μελέτη τους έδειξε ότι οι μαθητές προτιμούσαν την ηλεκτρονική μάθηση λόγω των δυνατοτήτων τους να παρέχει μια σαφή και συνεκτική δομή του μαθησιακού υλικού, καθώς υποστηρίζει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και βοηθά στην διανομή των πληροφοριών. Από την άλλη, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση πρόσωπο-με-πρόσωπο προτιμάται περισσότερο για επικοινωνιακούς σκοπούς, βοηθώντας την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων.

Φυσικά, κατά την άποψή μας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν διαφορετικά περιβάλλοντα εκμάθησης για διαφορετικούς σκοπούς, θα άξιζε στο μέλλον να διερευνηθούν οι παράγοντες που μπορεί να επιδεικνύουν διαφορετικότητα μεταξύ των εναλλακτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Οι Heaton-Shrestha, et. al (2007) πραγματοποίησαν μια έρευνα με στόχο να εξετάσουν το ζήτημα του κατά πόσο το μαθησιακό στυλ των μαθητών έχει αντίκτυπο στη χρήση των τεχνολογιών μάθησης, όπως το εικονικό μαθησιακό περιβάλλον (virtual learning environment-VLE). Οι ερευνητές, αναφορικά με το ερώτημα κατά πόσον οι μορφές χρήσης της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας αλλάζουν το στυλ μάθησης, ή αν το στυλ μάθησης μεταβάλλει την χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας, διαπίστωσαν ότι η χρήση της τεχνολογίας αλλάζει το στυλ μάθησης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να χρησιμοποιούν το εικονικό μαθησιακό περιβάλλον κατά τρόπο συμβατό με το μαθησιακό ύφος τους.

Ο Gebara (2010) σε έρευνά του σημείωσε ότι οι φοιτητές που πραγματοποίησαν όλη, ή μέρος της εκπαίδευσής τους στο διαδίκτυο, παρουσίασαν καλύτερη απόδοση κατά μέσο όρο, από όσους ακολουθούσαν την ίδια πορεία, χρησιμοποιώντας την παραδοσιακή εκπαίδευση πρόσωπο-με-πρόσωπο.

Στη μελέτη τους, οι Beadles II και Lowery (2007) αξιολόγησαν αν τα μαθησιακά στυλ των μαθητών μπορούν να προβλέψουν την επιλογή των εκπαιδευτικών παραδόσεων, ή όχι. Τα ευρήματά τους αποκάλυψαν διαφορές στις μορφές μάθησης μεταξύ των φοιτητών που επέλεξαν να εγγραφούν σε ένα παραδοσιακό πρόγραμμα και εκείνων που επέλεξαν ένα πρόγραμμα βασισμένο στο internet (web-based program). Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακοί τρόποι μπορεί να είναι ένας σημαντικός καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή της εκπαιδευτικής μεθόδου.

Ο εικονικός κόσμος της μάθησης, μαζί με τα εργαλεία και τις τεχνολογίες που εφαρμόστηκαν, μπορεί να έχει μεταβάλλει τις μεθόδους παράδοσης, δεν άλλαξε όμως και τον τελικό στόχο της μάθησης. Δεδομένου ότι οι σύγχρονες τεχνολογίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δρουν σε ένα πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών έχουν την ευκαιρία να εκπληρώνονται επίσης με αποτελεσματικότητα (Whiteley, 2007).

Αυτές οι μελέτες συμπερασματικά υποδηλώνουν ότι τα περιβάλλοντα εκμάθησης στο διαδίκτυο πρέπει να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται με την δυνατότητα ατομικών προσαρμογών, ανάλογα με την εκπαιδευτική ανάγκη, αλλά θα πρέπει να τονισθεί ότι χρειάζεται πολύ περισσότερη έρευνα για να αποσαφηνιστεί το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Οι Liet. al (2009) διερευνώντας τις προτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με την χρήση των διαδικτυακών πηγών, κατέληξαν σε οκτώ διαφορετικά πρότυπα (προτιμήσεις). Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι οι μαθητές προτιμούσαν κυρίως:

- να χρησιμοποιούν πόρους από τον ιστότοπο του μαθήματος και όχι από άλλους ιστότοπους,
- να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικούς πόρους και διαδικτυακά προγράμματα σπουδών, αντί για εκτυπωμένα,
- προτιμούν να επισκέπτονται τις «Συχνές Ερωτήσεις» (frequentlyaskedquestions-FAQs) σε ιστοσελίδες και να λαμβάνουν πληροφορίες σε μορφή βίντεο.

Οι Kinshuk, et. al (2009) διερεύνησαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθησιακών τρόπων μιας ομάδας μαθητών, της συμπεριφοράς και των επιδόσεών τους, σε μια διαδικτυακή σειρά μαθημάτων, τα οποία δεν ταίριαζαν με τις τακτικές μορφές

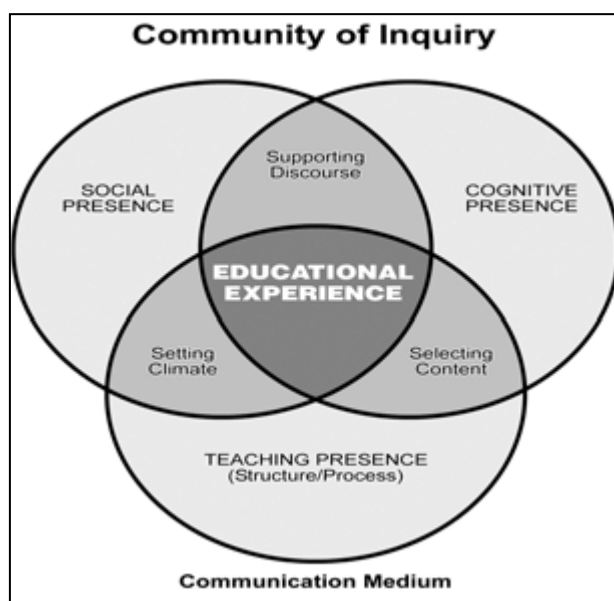
εκπαίδευσής τους. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι οι μαθητές με ισχυρές προτιμήσεις για ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στυλ έχουν περισσότερες δυσκολίες στην εκπαίδευση (επιτυγχάνουν χαμηλότερες βαθμολογίες), από ό, τι οι μαθητές που έχουν πιο ήπιες προτιμήσεις στους τρόπους εκπαίδευσης.

Οι Saeedet. al (2009) πραγματοποίησαν μια κοινωνική έρευνα για την επικύρωση του ερευνητικού τους ενδιαφέροντος, το οποίο βασίζεται στο γεγονός ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν τις προτιμήσεις τους για τη χρήση της τεχνολογίας, καθώς και ότι η χρήση της κατάλληλης τεχνολογίας επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή απόδοση. Οι ερευνητές υπογράμμισαν τελικά τις σημαντικές σχέσεις μεταξύ των μορφών εκπαίδευσης των μαθητών και των τεχνολογικών τους προτιμήσεων, όπως και των επιπτώσεών τους στην ακαδημαϊκή απόδοση.

4.2.2 Κοινότητα Διερεύνησης (Community of Inquiry-CoI)

Το μοντέλο της «κοινότητας διερεύνησης» για διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης αναπτύχθηκε από τους Garrisonet. al (2000) και βασίζεται στην έννοια τριών ξεχωριστών «παρουσιών» (υπάρξεων): της «γνωστικής», της «κοινωνικής» και της «διδασκτικής» παρουσίας του διδάσκοντα και των διδασκομένων (Εικόνα 4.1):

Εικόνα 4.1Κοινότητα Διερεύνησης (Garrison, Anderson, Garrison and Archer, 2000)



Το μοντέλο τους υποστηρίζει το σχεδιασμό διαδικτυακών και συνδυασμένων μαθημάτων, σε ενεργά περιβάλλοντα μάθησης ή κοινότητες, τα οποία εξαρτώνται από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους που μοιράζονται μεταξύ τους ιδέες, πληροφορίες και απόψεις.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η «παρουσία» είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και εκδηλώνεται μέσω αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Η «κοινότητα διερεύνησης» έχει γίνει ένα από τα πιο δημοφιλή μοντέλα για online και συνδυαστικά μαθήματα, τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να είναι ιδιαίτερα διαδραστικά μεταξύ των εκπαιδευομένων και των διδασκόντων, χρησιμοποιώντας πίνακες συζητήσεων, blogs, wikis¹⁰ και συστήματα τηλεδιάσκεψης (video-conferencing).

4.2.3 Η Θεωρία της Διασυνδεδεμένης Μάθησης (Connectivism)

Ο Siemens (2005) -ένας από τους πρωτοπόρους της μαζικής ανοικτής διαδικτυακής σειράς μαθημάτων- υπήρξε ο κύριος υποστηρικτής της «διασυνδεδεμένης μάθησης» (connectivism), ενός μοντέλου μάθησης που αναγνωρίζει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι ροές γνώσης και πληροφοριών αυξάνονται και μεταβάλλονται εξαιτίας των τεράστιων δικτύων επικοινωνίας δεδομένων.

Η τεχνολογία του διαδικτύου έχει προωθήσει τη μάθηση από εσωτερικές και ατομικιστικές δραστηριότητες, σε δραστηριότητες μεταξύ ομάδων, κοινοτήτων, ή ακόμη και πλήθους ανθρώπων. Κατά την ανάπτυξη της θεωρίας, ο Siemens (2005) αναγνώρισε το έργο του Barabasi (2002) σχετικά με τη δύναμη των δικτύων.

Ο Siemens (2005) περιγράφει την διασυνδεδεμένη μάθηση σαν την ενσωμάτωση των αρχών που διερευνώνται από τις θεωρίες του χάους, των δικτύων, της πολυπλοκότητας και της αυτό-οργάνωσης, όπου σύμφωνα με την άποψή του, η μάθηση είναι μια διαδικασία που συμβαίνει μέσα σε «νεφελώδη περιβάλλοντα» μεταβαλλόμενων βασικών στοιχείων, δηλαδή όχι εξ ολοκλήρου κάτω από τον έλεγχο του κάθε ατόμου. Η μάθηση (που ορίζεται σαν ενεργητική γνώση) μπορεί να βρίσκεται μέσα στον εαυτό μας (ή μέσα σε έναν οργανισμό, ή σε μια βάση

¹⁰Το wiki είναι μία διαδικτυακή εφαρμογή, η οποία επιτρέπει στους χρήστες της να προσθέτουν, να τροποποιούν ή να διαγράφουν το περιεχόμενό της σε συνεργασία με άλλους. Η Wikipedia είναι το πιο δημοφιλές wiki στο δημόσιο διαδίκτυο. (Πηγή: <https://el.wikipedia.org/wiki/Wiki> (Ανάκτηση 15/01/2020).

δεδομένων), εστιάζεται δε στη σύνδεση εξειδικευμένων συνόλων από πληροφορίες, όπως και στις συνδέσεις που μας επιτρέπουν να μαθαίνουμε περισσότερα και πιο σημαντικά θέματα, συγκριτικά με την τρέχουσα κατάσταση της γνώσης μας.

Ο Siemens (2005) σημείωσε ότι η διασυνδεδεμένη μάθηση σαν θεωρία καθοδηγείται από τη δυναμική της ροής των πληροφοριών. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να κατανοούν και να τους παρέχονται εμπειρίες τόσο στην πλοήγηση, όσο και στην αναγνώριση του τεράστιου όγκου της συνεχώς μεταβαλλόμενης και εξελισσόμενης πληροφορίας. Ο Siemens (2005) πρότεινε τις ακόλουθες οκτώ αρχές διασυνδεδεμένης μάθησης:

1. Η μάθηση και η γνώση στηρίζεται στην ποικιλομορφία των απόψεων.
2. Η μάθηση είναι μια διαδικασία σύνδεσης εξειδικευμένων κόμβων ή πηγών πληροφοριών.
3. Η μάθηση μπορεί να ενυπάρχει σε μη-ανθρώπινες συσκευές.
4. Η ικανότητα να γνωρίζουμε περισσότερα είναι πιο κρίσιμη, από ότι είναι γνωστό σήμερα.
5. Προκειμένου να διευκολυνθεί η συνεχής μάθηση, χρειάζεται να διατηρηθούν και να διατηρηθούν οι συνδέσεις.
6. Η ικανότητα να βλέπει κανείς συνδέσεις μεταξύ πεδίων, ιδεών και εννοιών είναι μια βασική δεξιότητα.
7. Η επικαιρότητα (η ακριβής και ενημερωμένη γνώση) είναι η πρόθεση όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη συνεκτικότητα.
8. Η λήψη αποφάσεων είναι στην ουσία μια διαδικασία μάθησης. Επιλέγοντας τι να μάθουμε και το νόημα των εισερχόμενων πληροφοριών, βλέπουμε μέσα από την οπτική μας ματιά, μια συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα.

Ενώ υπάρχει σωστή απάντηση τώρα, ίσως η ίδια να είναι λάθος αύριο λόγω των μεταβολών στο κλίμα της ενημέρωσης που επηρεάζει την απόφαση.

4.2.4 Η Διαδικτυακή Συνεργατική Μάθηση (Online Collaborative Learning-OCL)

Η «διαδικτυακή συνεργατική μάθηση» (online collaborative learning-OCL) είναι μια θεωρία που προτείνεται από την Harasim (2012), η οποία επικεντρώνεται στις λειτουργίες του Διαδικτύου για την παροχή εκπαιδευτικών περιβαλλόντων τα οποία προωθούν τη συνεργασία και τη δημιουργία γνώσεων. Η Harasim (2012) περιγράφει

την διαδικτυακή συνεργατική μάθηση (OCL) σαν μια νέα θεωρία μάθησης που επικεντρώνεται στη συνεργατική μάθηση, στη δημιουργία γνώσεων και στη χρήση του Διαδικτύου σαν μέσου αναμόρφωσης της επίσημης, άτυπης και ανεπίσημης εκπαίδευσης για την εποχή της γνώσης.

Η Harasim (2012),όπως και ο Siemens (2005), βλέπει τα οφέλη της μεταφοράς της διδασκαλίας και της εκμάθησης, στο Διαδίκτυο. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, στην διαδικτυακή συνεργατική μάθηση υπάρχουν τρεις φάσεις δημιουργίας της γνώσης μέσω της συζήτησης σε μια ομάδα:

1. Η «δημιουργία της ιδέας». Αφορά την φάση καταιγισμού των ιδεών, όπου συγκεντρώνονται αποκλίνουσες σκέψεις.
2. Η «συγκρότηση της ιδέας». Είναι η φάση κατά την οποία συγκρίνονται, αναλύονται και κατηγοριοποιούνται οι ιδέες, μέσω συζητήσεων και επιχειρημάτων.
3. Η «διανοητική σύγκλιση». Πρόκειται για την φάση της πνευματικής σύνθεσης και συναίνεσης, συμπεριλαμβανομένης της συμφωνίας-διαφωνίας, συνήθως μέσω μιας εργασίας, ενός δοκιμίου ή κάποιου άλλου κοινού έργου.

4.3 Ψηφιακή Μάθηση (Digital Learning) Για Ενήλικες

Δεδομένης της εκτεταμένης παρουσίας ψηφιακών μέσων σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας και των συνεχών προσπαθειών για την -τεχνολογική- υποστήριξη της εκπαίδευσης, το διαρκές ερώτημα φαίνεται να είναι κατά πόσον υπάρχει ή όχι ανάγκη για μια θεμελιώδη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ψηφιακών μέσων και της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Ήδη μετά την αρχική έκρηξη της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning)προς τα τέλη του 1990 (Zemsky και Massey, 2004) το τέλος της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης προβλεπόταν ότι θα επακολουθήσει σύντομα (Ebner και Schiefner, 2008). Όμως, αυτό που αγνοήθηκε σε μεγάλο βαθμό ήταν ότι η μάθηση με ψηφιακά μέσα υπόκειται σε μια μόνιμη διαδικασία αλλαγών, με την χρήση των μέσων της τεχνολογικής και κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και μέσω των θεωριών μάθησης. Έτσι, άλλαξε όχι μόνο η τεχνολογική εμφάνιση αλλά και η κατανόηση της μάθησης με τα ψηφιακά μέσα. Η εστίαση μετατοπίστηκε στον παγκόσμιο ιστό (worldwideweb) με την αυξανόμενη διάδοση του διαδικτύου.

Ειδικότερα, η ανάπτυξη του Web 2.0 άλλαξε τις δυνατότητες και τις ιδέες της μάθησης με τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Η μάθηση πραγματοποιείται όλο και περισσότερο μέσω των κοινωνικών μέσων, χρησιμοποιώντας την ανταλλαγή γνώσεων, ιδεών και πληροφοριών με άλλους, μέσω του διαδικτύου. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει σχετικά και στην προηγούμενη ενότητα, ο Siemens (2005) ανέπτυξε την ιδέα του για μια νέα θεωρία μάθησης, την «διασυνδεδεμένη μάθηση» (connectivism), η οποία σύμφωνα με τον ίδιο η γνώση είναι κατανεμημένη σε δίκτυα ανθρώπων και τεχνολογίας και η μάθηση είναι η διαδικασία της σύνδεσης και της πλοήγησης των δικτύων αυτών.

Σε ένα συνέδριο που διοργανώθηκε από το πανεπιστήμιο του Surrey το 2010 με θέμα «Encouraging, recognizing and valuing life-wide learning in Higher Education» αναπτύχθηκαν και παρουσιάστηκαν σημαντικές πτυχές για την συσχέτιση της τεχνολογίας με την εκπαίδευση. Διαπίστωσαν και από την πλευρά τους ότι τα τελευταία χρόνια, η ικανότητα της τεχνολογίας να συνδέει τις εκπαιδευτικές κοινότητες (ή τα μεμονωμένα άτομα) με τα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει εξελιχθεί.

Τονίστηκε ότι η συνεχώς εξελισσόμενη χρήση της τεχνολογίας, η οποία επιτρέπει την ευκολία αναζήτησης, ερμηνείας, αξιολόγησης και αξιοποίησης των πληροφοριών που αποκτούμε μέσω αυτής, είναι ζωτικής σημασίας στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της μάθησης.

Η αναφορά μάλιστα του μαθησιακού μοντέλου Ravensbourne Learner Integration Project (2008) στο παραπάνω συνέδριο –το οποίο εστιάζει στην διαδικασία μετάβασης ενός ατόμου από την ιδιωτική στη δημόσια μάθηση– δόθηκε με στόχο να υποστηριχθεί η άποψη ότι το μαθησιακό περιβάλλον είναι η συνάντηση των εκπαιδευτικών επιλογών των μαθητών. Αυτές οι επιλογές, σαν εξατομικευμένα εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου ξεχωριστά, με σκοπό την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η μάθηση θα μπορούσε να ιδωθεί σαν μια διαδικασία που συμβαίνει μέσα σε ένα «νεφελώδες» περιβάλλον άπειρων πληροφοριών, ενώ είναι κατανοητό ότι δεν μπορεί να βρίσκεται εκ των πραγμάτων εξ ολοκλήρου κάτω από τον έλεγχο του κάθε ατόμου. Η μάθηση (που ορίζεται σαν ενεργός γνώση) μπορεί να βρίσκεται σε ένα εξωτερικό περιβάλλον (για παράδειγμα μέσα σε έναν οργανισμό ή σε μια βάση δεδομένων) και επικεντρώνεται στη διασύνδεση εξειδικευμένων συνόλων με

πληροφορίες, οι οποίες προσφέρουν την δυνατότητα επιπρόσθετης γνώσης, σε σχέση με την τρέχουσα που ήδη έχει αποκτηθεί.

Πολλοί από τους εκπαιδευόμενους σήμερα αντιπροσωπεύουν τις πρώτες γενιές που μεγαλώνουν χρησιμοποιώντας τεχνολογία σε όλες τις πτυχές της ζωής τους μέσω των υπολογιστών, των iPods και των κινητών τηλεφώνων, λειτουργώντας επίσης MP3 players, tablets και βιντεοκάμερες. Πολλοί από τους εκπαιδευόμενους είναι «γέννημα θρέμμα» της ψηφιακής εποχής, έχουν μεγαλώσει με την χρήση των πολυμέσων και η εμπειρία της απλής παραδοσιακής ανάγνωσης είναι διαφορετική σε σχέση με τις παλαιότερες γενιές.

Έτσι, σαν αποτέλεσμα του μεταβαλλόμενου τεχνολογικού περιβάλλοντος, πολλοί από τους σημερινούς εκπαιδευόμενους σκέφτονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες θεμελιωδώς διαφορετικά από τους προκατόχους τους, σύμφωνα με τον Prensky (2001), ο οποίος συμπεραίνει ότι τα πρότυπα σκέψης τους έχουν αλλάξει. Σύμφωνα με τον ερευνητή, τα γεννημένα στην ψηφιακή εποχή άτομα, αρέσκονται να λαμβάνουν πληροφορίες γρήγορα και σε πολλαπλά κανάλια ταυτόχρονα, όπως είναι το κινητό τηλέφωνο, το iPad, η τηλεόραση, ή ο υπολογιστής. Προτιμούν γραφικά και πολυμέσα πριν από κάθε κείμενο. Τους αρέσει να είναι συνδεδεμένοι με άλλους ανά πάσα στιγμή και απολαμβάνουν τα ψηφιακά περιβάλλοντα με παιχνίδια.

Παρόλα αυτά, ο Brown (2006) επισημαίνει ότι η ηλεκτρονική μάθηση ή ακόμη και η διδασκαλία που βασίζεται στην τεχνολογία, είτε χάνει, είτε συμβιβάζεται με κάποιο τρόπο, στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Υποστηρίζει ότι πολλοί εκπαιδευτές αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα πολλών τεχνολογιών, αλλά εκτιμά ότι είναι δύσκολο να εκτιμηθεί ποιες μορφές τεχνολογιών είναι αποτελεσματικές επειδή απαντά ότι *«η έννοια της μάθησης είναι δύσκολο να καθοριστεί και να μετρηθεί»*. Θεωρεί ότι πρέπει να μελετηθεί ποιες τεχνολογίες είναι αποτελεσματικές και γιατί, ενώ συστήνει ότι πρέπει να βρεθούν εναλλακτικές λύσεις για εκείνες τις τεχνολογίες που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς λιγότερο αποτελεσματικούς και μη αποδοτικούς. Κατά την εκτίμησή του, η τεχνολογία είναι αποτελεσματική όταν: βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας, ενισχύει την πρόσβαση των εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση και βελτιώνει την επικοινωνία.

Υπάρχουν πολλές συγχρονισμένες και μη συγχρονισμένες τεχνολογίες που μπορεί να επιτυγχάνουν και τους τρεις παραπάνω στόχους. Ωστόσο, προκειμένου να

εφαρμοστούν αυτές οι τεχνολογίες, πρέπει να ξεπεραστεί η νοοτροπία ότι η τεχνολογία προορίζεται μόνο για την ψηφιακή εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ορισμένα κολέγια και πανεπιστήμια στο εξωτερικό χρησιμοποιούν μόνο μια πλατφόρμα μαθημάτων ή ένα σύστημα διαχείρισης μαθημάτων, όπως το Blackboard (ή Angel)¹¹ για τα διαδικτυακά μαθήματα. Ακόμη και αν μια τάξη συναντάται με την παραδοσιακή της μορφή, αυτό το σύστημα διαχείρισης μαθημάτων εξακολουθεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο επικοινωνίας, το οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ανεβάσουν έγγραφα, ή να ενημερώσουν τους μαθητές τους με τα αποτελέσματα της βαθμολογίας τους.

Μια κατηγορία σύγχρονων τεχνολογιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια παραδοσιακή τάξη και έχουν τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν την αφοσίωση των εκπαιδευόμενων είναι: η τεχνολογία «Poll Everywhere»¹², η εφαρμογή «Padlet»¹³ και το Skype¹⁴.

Με την τεχνολογία «Poll Everywhere» ο εκπαιδευτής θέτει ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών (ή ανοικτού τύπου) και οι εκπαιδευόμενοι απαντούν από τα κινητά τους τηλέφωνα ή από άλλες κινητές συσκευές. Τα αποτελέσματα είναι ανώνυμα, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μην φοβούνται να απαντήσουν με μια λανθασμένη απάντηση, αντιμετωπίζοντας με αμηχανία ή προβληματισμό όλη τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή «Padlet» λειτουργεί πολύ με την ίδια συλλογιστική, αλλά με αντίστροφο τρόπο. Ο εκπαιδευτής δημιουργεί έναν ιστότοπο και οι μαθητές θέτουν έναν αριθμό ερωτημάτων σε αυτόν. Στο τέλος της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτής καθορίζει ένα χρονικό διάστημα για να απαντήσει στις ερωτήσεις που του έχουν τεθεί.

Το Skype μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αίθουσα, όταν οι μαθητές ή οι εκπαιδευτές δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν δια ζώσης τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Με τον ίδιο τρόπο, η τηλεδιάσκεψη μπορεί να μειώσει τα εμπόδια απόστασης που εμποδίζουν τους μαθητές να παρακολουθήσουν την εκπαίδευση. Εκπαιδευτής και

¹¹ Η ANGEL Learning, Inc. ήταν μια ιδιωτική εκπαιδευτική εταιρεία λογισμικού που ειδικεύεται στην ηλεκτρονική μάθηση. Τα κύρια προϊόντα της είναι το ANGEL Learning Management Suite (LMS), το ePortfolio ANGEL, προσφέροντας παράλληλα και άλλες εξειδικευμένες υπηρεσίες. Τον Μάιο του 2009, αποκτήθηκε από την Blackboard Inc. (Πηγή: https://en.wikipedia.org/wiki/ANGEL_Learning) (Ανάκτηση 01/02/2020).

¹² Πηγή: www.poll.everywhere.com (Ανάκτηση 01/02/2020).

¹³ Πηγή: <https://padlet.com> (Ανάκτηση 01/02/2020).

¹⁴ Πηγή: <https://www.skype.com/el/> (Ανάκτηση 01/02/2020).

εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να παρακολουθήσουν ο ένας τον άλλον μέσω μιας οθόνης, και η διδασκαλία διεξάγεται σαν μια παραδοσιακή διαδικασία. Η οθόνη λειτουργεί σαν πίνακας για τις παρουσιάσεις του εκπαιδευτή και σαν ένας τρόπος για τους συμμετέχοντες να βλέπουν ο ένας τον άλλον.

Οι μη συγχρονισμένες τεχνολογίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παράδοση μαθημάτων περιλαμβάνουν την «Wordpress»¹⁵, ή παρόμοιες πλατφόρμες ιστοτόπων, όπως η «Camtasia»¹⁶, η «Prezi»¹⁷ και η Googledocs.

Η δημιουργία ενός ιστότοπου επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να βλέπουν τα πάντα σε ένα μέρος. Εάν πρέπει να δουν το εκπαιδευτικό υλικό, μπορούν να επισκεφτούν την ιστοσελίδα και να το χρησιμοποιήσουν.

Η Wordpress είναι επίσης ένα εργαλείο το οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να δημιουργήσουν τα δικά τους blogs. Για μαθήματα που απαιτούν γραφή, η συγκεκριμένη πλατφόρμα μπορεί να αυξήσει τη δέσμευση των εκπαιδευόμενων, επειδή οι μαθητές γράφουν σε ένα blog, το οποίο μπορεί να διαμοιραστεί στους συμμαθητές και φίλους τους, αντί να γράψουν ένα δοκίμιο που μόνο ο εκπαιδευτής μπορεί να διαβάσει.

Το Dropbox παράλληλα είναι ένα εργαλείο βάσης δεδομένων. Οι εκπαιδευτές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Dropbox για να μεταφορτώσουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, ή και άλλα συναφή έγγραφα. Ο χώρος αποθήκευσης αυξάνεται με βάση τον αριθμό των ατόμων με τα οποία ο χρήστης μοιράζεται τους φακέλους τους.

Τα εργαλεία της Googledocs παρέχουν μια πλατφόρμα για τους εκπαιδευόμενους ώστε να δημιουργούν έγγραφα, όπως παρουσιάσεις τύπου Power Point και έγγραφα του Word. Για τους εκπαιδευόμενους που δεν έχουν MS Office σε έναν οικιακό υπολογιστή εξαιτίας ίσως του κόστους, μπορούν ακόμα να χρησιμοποιήσουν ένα από αυτά τα εργαλεία για να παράγουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά τους έγγραφα. Αντί να υποβάλλουν συνημμένα έγγραφα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, οι σπουδαστές μπορούν απλά να «μοιραστούν» τα έγγραφα με τον εκπαιδευτή τους,

¹⁵ Πηγή: <https://el.wordpress.com/> (Ανάκτηση 01/02/2020).

¹⁶ Πηγή: <https://www.techsmith.com/video-editor.html> (Ανάκτηση 01/02/2020).

¹⁷ Πηγή: <https://prezi.com/> (Ανάκτηση 01/02/2020).

μοιραζόμενοι έναν σύνδεσμο (link). Η διαδικασία μάλιστα αυτή μειώνει την ανησυχία ότι οι ιοί αποστέλλονται κατά λάθος στα συνημμένα έγγραφα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Με την Camtasia, οι εκπαιδευτές μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν ένα αφηγηματικό powerpoint που να περιλαμβάνει μουσική και βίντεο. Αυτό είναι επωφελές για διαδικτυακές ή παραδοσιακές τάξεις, καθώς οι εκπαιδευτές μπορούν να καταγράψουν διαλέξεις και να τις μεταφορτώσουν σε έναν ψηφιακό πίνακα, ή σε άλλο εργαλείο διαχείρισης των μαθημάτων. Σε αντίθεση με άλλα λογισμικά στούντιο εγγραφής, η Camtasia παρέχει ένα εργαλείο για τη δημιουργία ενός κουίζ στο τέλος. Έτσι, ένας εκπαιδευτής μπορεί να δώσει ένα βίντεο για τους μαθητές να παρακολουθήσουν και να τους ζητήσουν να περάσουν το κουίζ στο τέλος, προκειμένου να λάβουν έναν βαθμό για την ψηφιακή παρακολούθηση της τάξης.

Χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά τα νέα ψηφιακά εργαλεία -όπως αυτά που συζητήθηκαν προηγουμένως στο κεφάλαιο- μπορεί να μεταβληθεί ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η εκπαίδευση. Οι Christensen και Horn (2008) προέβλεπαν ότι έως το 2019, περίπου το 50% των μαθημάτων θα παραδίδονται ηλεκτρονικά.

Με αυτή την τάση, σύντομα θα είναι απαραίτητο -και όχι μόνο ωφέλιμο- για τους εκπαιδευτικούς, να μάθουν όλες αυτές τις νέες τεχνολογίες για να μπορούν να συμβαδίζουν με τις δεξιότητες που απαιτούνται για τα επαγγέλματα που θα συμμετάσχουν τελικά οι μαθητές τους.

4.4 Οικολογική Εκπαίδευση (Ecological Education)

Η οικολογία ασχολείται με την κατανόηση της πολυπλοκότητας που ενέχεται στις σχέσεις ολόκληρων οργανισμών (μεμονωμένων ή αλληλοεπιδρώντων ομάδων) με το συνολικό περιβάλλον. Η αξία αυτής της αντίληψης επιτρέπει όχι μόνο στους ανθρώπους να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, αλλά και να συνδέονται με τη φύση με τρόπους οι οποίοι να υποστηρίζουν και όχι να υπονομεύουν το τις δομές και τις διαδικασίες που υποστηρίζουν τη διατήρηση της ζωής. Η ευθύνη των ανθρώπων σαν ένα από τα είδη της φύσης είναι τεράστια απέναντι στη διατήρηση της υψηλής λειτουργικής βιοποικιλότητας, ευημερίας και διατήρησης όλων των ειδών, συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπινου (Dale and Hill, 1996). Η συγκεκριμένη

κατανόηση έχει σημαντικές συνέπειες για το τι και το πώς πρέπει να εκπαιδευτεί κάθε άτομο ξεχωριστά για να λειτουργεί σαν υπεύθυνος οικολογικός πολίτης (Mulligan and Hill, 2000).

Είναι γνωστό ότι η απώλεια βιοποικιλότητας αυξάνεται σήμερα με ανησυχητικό ρυθμό σε παγκόσμιο επίπεδο (Diaz, et. al, (2006); Cardinale, et. al (2012). Οι παγκόσμιες (ή οι εντόπιες) οικολογικές γνώσεις, οι εμπειρίες, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές τις οποίες οι ανθρώπινες κοινωνίες αναπτύσσουν διαχρονικά σε σχέση με το φυσικό τους περιβάλλον, εξελίσσονται σαν δυναμικές αξίες μέσα από κοινωνικές και οικολογικές αλλαγές (Berkes et. al, 2000).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 35 ετών, μεγάλο μέρος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επηρεάζουν αρνητικά το περιβάλλον τους, έχοντας όμως θεωρήσει ότι οι άνθρωποι είναι ξεχωριστοί και όχι μέρος των διαδικασιών της φύσης και των οικοσυστημάτων. Παρόλα αυτά, οι οικολογικές θεωρίες εκπαίδευσης συμβάλλουν στη σύνδεση της μάθησης σε ατομικό επίπεδο, με τις αλλαγές στο επίπεδο της κοινότητας και του οικοσυστήματος. Τα ολοκληρωμένα πλαίσια κοινωνικο-οικολογικών συστημάτων παρέχουν έναν κάτοπτρο μέσω του οποίου εξετάζεται η περιβαλλοντική εκπαίδευση σαν μέρος ενός μεγαλύτερου συστήματος.

Οι οικολογικές αντιλήψεις της μάθησης και της εκπαίδευσης επικεντρώνονται σε μετασχηματισμούς σε διαφορετικά επίπεδα. Η «οικολογία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης» εξετάζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση σε σχέση με τις δυναμικές διεργασίες της ανάπτυξης, της παρακμής, της αναδιοργάνωσης και της ανατροφοδότησης. Προτείνει νέες κατευθύνσεις έρευνας καθώς και εκπαιδευτικές πρακτικές που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να θεωρηθούν σαν μέρος ενός ολοκληρωμένου κοινωνικο-οικολογικού συστήματος και που μπορούν να συμβάλουν άμεσα στις πρακτικές και στις πολιτικές διαχείρισης των πόρων.

4.4.1 Η Οικολογία Της Μάθησης Και Η Σημασία Της Για Τη Δημιουργία Οικολογικής Συνείδησης

Η οικολογική εκπαίδευση είναι ένα νέο παράδειγμα που τοποθετεί τη μάθηση μέσα σε ένα ολιστικό μετα-πλαίσιο που να είναι τόσο οικολογικό, όσο και κοσμολογικό (O'Sullivan, 1999). Κατά την εκτίμηση του συγγραφέα, μας επιτρέπει να σκεφτούμε καλύτερα τα στρατηγικά, ηθικά και φιλοσοφικά αποτελέσματα των διαφορών

προσεγγίσεων της μάθησης και έτσι να πραγματοποιούμε σοφότερες επιλογές, τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τις μεθόδους εκπαίδευσης.

Από την άλλη, η οικολογική εκπαίδευση παρέχει ένα μέσο για την κατανόηση και τη συνεργασία με πολύπλοκους και ποικίλους τρόπους, μέσα από τους οποίους τα άτομα (δάσκαλοι και μαθητές) μαθαίνουν, γίνονται πιο συνειδητοί, αναπτύσσουν κοσμοθεωρίες, αλλάζουν και δρουν πάνω στις αξίες τους. Απαιτεί μια εποικοδομητική άποψη (Maturana και Varela, 1988) και αναγνωρίζει πώς οι προηγούμενες εμπειρίες και οι ευκαιρίες της ζωής, οι αλληλεπιδράσεις, οι μορφές μάθησης και οι προσωπικότητες, έχουν σαν αποτέλεσμα κάθε άτομο να έχει μια μοναδική οικολογική συνείδηση και μάθηση (Cranton, 2000).

Για να υπάρξει αποτελεσματική εκμάθηση, τόσο ο εκπαιδευόμενος όσο και ο εκπαιδευτικός, πρέπει να έχουν κάποια κατανόηση του προφίλ της οικολογικής εκπαίδευσης του άλλου. Χωρίς αυτό, οι εκπαιδευτικοί κινδυνεύουν να λειτουργούν σαν αναστολείς, παρά σαν διευκολυντές της μετασχηματιστικής μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων.

Τρίτον, η οικολογική εκπαίδευση μας ενθαρρύνει να εξετάσουμε τα περίπλοκα προσωπικά, κοινωνικά, οικολογικά και πνευματικά πλαίσια μέσα από τα οποία πηγάζει η μάθηση και η μετεξέλιξη, καθώς και οι κοινωνικοί ρόλοι της μάθησης που υπερβαίνουν τις ανάγκες του ατόμου. Αυτή η κοινωνικά υπεύθυνη μάθηση περιλαμβάνει την οικοδόμηση αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ των διαφόρων ενδιαφερομένων μερών (π.χ. των ατόμων, των οικογενειών, των ομάδων, των κοινοτήτων, των εκπαιδευτών, κλπ.).

Η οικολογική εκπαίδευση προσανατολίζεται στην εύρεση καλύτερων τρόπων αναφορικά με την εμπάθυνση των σχέσεων που έχουν τα ανθρώπινα όντα με τον εαυτό τους, με τους γύρω τους, καθώς και με τα άλλα είδη του πλανήτη που τους φιλοξενεί και πώς μπορεί να υποστηριχθεί και να διευκολυνθεί αποτελεσματικά αυτή η αναγκαιότητα.

4.5 Οικολογίες για τη Μάθηση (Ecologies for Learning)

Η θεωρία των οικολογιών για τη μάθηση περιγράφει περαιτέρω τη φύση των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στη μάθηση. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, ο εκπαιδευόμενος έχει πρόσβαση σε μια σειρά γεγονότων, ιδεών, εργαλείων,

πρακτικών και ανθρώπων που βρίσκονται κατανεμημένα στον χρόνο και στον χώρο του ευρύτερου περιβάλλον της εκπαίδευσης, τα οποία αναφέρονται σαν «δίκτυα προσφοράς» (Greeno 1998, Barab και Roth 2006, Chawla 2008).

Η μαθησιακή οικολογία ενός ατόμου περιλαμβάνει τις διαδικασίες και τα πλαίσια, τις σχέσεις, τα δίκτυα, τις αλληλεπιδράσεις, τα εργαλεία, τις τεχνολογίες και τις δραστηριότητες που τους παρέχουν ευκαιρίες και πόρους για εκπαίδευση, ανάπτυξη και επιτεύγματα. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θεωρούνται οργανωμένα παρέχουν «οικολογίες για μάθηση» (ecologies for learning) μέσα στις οποίες προσαρμόζονται οι εκπαιδευόμενοι, αλλά ξέχωρα από αυτές τις οργανωμένες συνθήκες, οι αυτο-δημιουργητες μαθησιακές οικολογίες είναι επίσης ουσιαστικές για τον τρόπο που τα άτομα μαθαίνουν και αναπτύσσονται, τόσο στην εργασία, όσο και μέσα στην οικογένεια ή σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Η ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν τις δικές τους διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης, είναι ίσως η πιο σημαντική ιδιότητα που χρειάζονται για να διατηρήσουν τον εαυτό τους σε έναν πολύπλοκο, συνεχώς μεταβαλλόμενο και συχνά διαταραγμένο κόσμο, προσπαθώντας ταυτόχρονα να διατηρήσουν την αίσθηση ευημερίας τους.

Η οικολογία της μάθησης αντιπροσωπεύει την ενσωμάτωση και την αλληλεξάρτηση του περιβάλλοντος, των σχέσεων και των πόρων (με σημαντικότερους από αυτούς να περιλαμβάνουν τις γνώσεις και τα εργαλεία που βοηθούν την σκέψη και τη δράση) από την μια πλευρά, καθώς και των ατόμων από την άλλη, με στόχο να δημιουργηθεί μια μαθησιακή διαδικασία για έναν συγκεκριμένο σκοπό. Τέτοιες ενέργειες μπορεί να κατευθύνονται αποκλειστικά στην εκπαίδευση, αλλά δεν αποκλείεται η πιθανότητα να αφορούν την εκτέλεση ενός έργου, την επίλυση ενός προβλήματος ή την αξιοποίηση μιας νέας ευκαιρίας, από την πλευρά του ατόμου.

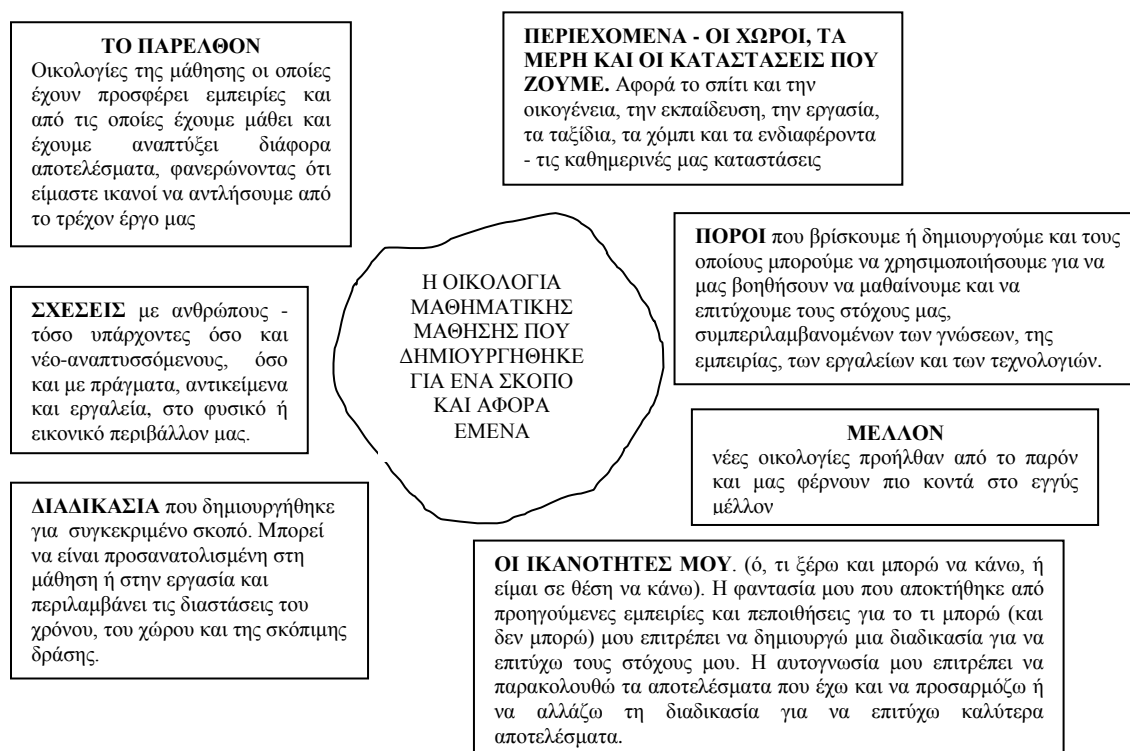
Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το «οικολογικό περιβάλλον» που δημιουργεί κάθε άτομο ξεχωριστά για να αναπτύξει κάτι -ένα νέο εκπαιδευτικό μάθημα για παράδειγμα- είναι το ζωντανό όχημα για τη δημιουργικότητά του. Η εξελισσόμενη οικολογία αποτελεί η ίδια μια πράξη δημιουργίας και μπορεί να οριστεί με την έννοια της δημιουργικότητας όπως την όρισε ο Rogers (1961). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η δημιουργικότητα είναι η αυτοκαθοριζόμενη και αυτοεκφραζόμενη από κάθε άτομο διαδικασία, η οποία έχει στόχο την επίτευξη στο μέλλον αντιληπτών στόχων, μέσα στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η προσωπική του εξέλιξη και η

οποία με την σειρά της διαμορφώθηκε από προηγούμενες ιστορίες, φαντασιώσεις, υλικά, γεγονότα, ανθρώπους και συνθήκες της ζωής του.

Η έννοια «Οικολογία Της Διά Βίου Μάθησης» ανέκυψε σαν μέσο για την παροχή ολοκληρωμένης εννοιολογικής κατανόησης της μάθησης, σαν σύνθετο φαινόμενο που γεφυρώνει τις τυπικές, τις μη τυπικές και τις άτυπες μαθησιακές εμπειρίες. Το συγκεκριμένο οικοδόμημα παρέχει ένα πλαίσιο για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επιλέγουν, βιώνουν, περιηγούνται και συμμετέχουν στις εμπειρίες μάθησης, οι οποίες καλύπτουν πολλαπλά περιβάλλοντα. Η έννοια της «οικολογίας» έχει προσφέρει στους ερευνητές έναν τρόπο να διερευνήσουν τη μάθηση σαν μια πτυχή της ανθρώπινης εμπειρίας που είναι πολύπλοκη και πολυεπίπεδη. Σχετικά πρόσφατα, η έννοια της οικολογίας έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για να χαρακτηρίσει τις μονάδες ανάλυσης που περιέχουν σύνολα πλαισίων τα οποία βρίσκονται σε φυσικούς ή εικονικούς χώρους και παρέχουν ευκαιρίες μάθησης (Barron, 2006).

Ο Jackson (2013a) μας παρουσιάζει περισσότερο παραστατικά τα συστατικά μιας ατομικής μαθησιακής οικολογίας στο Εικόνα 4.2:

Εικόνα 4.2Συστατικά Ατομικής Μαθησιακής Οικολογίας (Προσαρμοσμένο στα ελληνικά από Jackson 2013a & b και 2014)



Οι μαθησιακές οικολογίες κάθε ατόμου είναι το μέσο το οποίο συνδέει και ενσωματώνει τις προηγούμενες και τις τρέχουσες εμπειρίες του με την εκπαίδευση και την μάθηση. Περιλαμβάνουν όλους τους φυσικούς και εικονικούς τόπους και χώρους που κατοικεί το άτομο, όπως επίσης τη μάθηση και το νόημα που κερδίζει από τα περιβάλλοντα και τις καταστάσεις που συνθέτουν τη ζωή του. Οι μαθησιακές οικολογίες είναι προϊόν τόσο της φαντασίας, όσο και της λογικής και αποτελούν το όχημα για τις δημιουργικές σκέψεις και ενέργειες κάθε ατόμου.

Θεωρούνται σαν μια από τις σημαντικότερες περιοχές δημιουργικότητας και επιτρέπουν στο άτομο να αναπτύσσεται προσωπικά και επαγγελματικά, σε όλες τις πτυχές της ζωής του.

4.6 Ανάπτυξη Συν-Διδακτικών Δραστηριοτήτων (Co-Curricular Activities)

Με στόχο την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων των σπουδαστών για την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στο επαγγελματικό περιβάλλον, μια σειρά συν-διδακτικών δραστηριοτήτων (co-curricular activities) υποστηρίζονται από διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Τα συγκεκριμένα εξωσχολικά συνεργατικά προγράμματα εκπαίδευσης ενθαρρύνουν ενεργά και αναγνωρίζουν την συμμετοχή των σπουδαστών σε διδακτικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν δεξιότητες και μαθησιακές εμπειρίες με ουσιαστικό τρόπο.

Στο συνέδριο του πανεπιστημίου Surrey το 2010¹⁸, μεταξύ των θεμάτων που παρουσιάστηκαν σχετικά με την σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης και της δια-βίου μάθησης, παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών (Norton, 2009; Rickett 2010) σύμφωνα με τα οποία τα κοινά και εξωσχολικά προγράμματα βραβείων και αναγνώρισης αποτελούν πλέον σημαντικό χαρακτηριστικό του τοπίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Πρακτικά, δημιουργείται από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα ένα μητρώο (record) των συν διδακτικών προγραμμάτων, στο οποίο καλούνται να δηλώσουν την συμμετοχή τους οι φοιτητές σε αναγνωρισμένες διδακτικές δραστηριότητες και επιτεύγματα, ενώ βρίσκονται ακόμη στην περίοδο των πανεπιστημιακών τους σπουδών.

¹⁸ University of Surrey, Enabling A More Complete Education. Encouraging, recognizing and valuing life-wide learning in Higher Education University of Surrey, Guildford, 13-14 April 2010, CONFERENCE PROCEEDINGS (<https://bit.ly/35RGvRJ>)

Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, τα προγράμματα σπουδών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δίνουν τη δυνατότητα στους φοιτητές να καταγράψουν τη συμμετοχή τους σε αναγνωρισμένες διδακτικές δραστηριότητες και να καταγράψουν τα επιτεύγματα που θα πηγάσουν όσο παραμένουν ενεργοί εκτός του ακαδημαϊκού τους προγράμματος.

Ακολουθώντας ένα παράδειγμα του Auckland University¹⁹ η οργάνωση των συν-διδακτικών αυτών προγραμμάτων, θα μπορούσε να αποτελείται από τρία διαφορετικά μέρη:

- *Από την Συμμετοχή:* Αφορά τη διαδικασία κατά την οποία οι φοιτητές εγγράφονται στο αρχείο των αναγνωρισμένων δραστηριοτήτων.
- *Τις Διαδρομές (Paths):* Οι φοιτητές μπορούν να επιλέξουν να συμμετάσχουν να εργαστούν σε διάφορες δραστηριότητες, με στόχο την επίσημη αναγνώριση, ικανοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια.
- *Τις Τιμές, τις Διακρίσεις και τα Βραβεία:* Οι φοιτητές μπορούν να διατηρούν τους τίτλους των αναγνωρισμένων τιμών που έχουν λάβει από το Πανεπιστήμιο και βρίσκονται εκτός του ακαδημαϊκού χώρου (π.χ. αυτοί οι τίτλοι μπορεί να περιλαμβάνουν τα BluesAwards, τα ClubAwards, τα Residential Excellence Awards, ή τα Sports Awards).

Παραδείγματα βραβείων για την αναγνώριση των δεξιοτήτων των φοιτητών μπορούμε να πάρουμε από αντίστοιχες δραστηριότητες αλλοδαπών πανεπιστημίων²⁰ και τα οποία σαν ιδέες θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα για την εφαρμογή και στα ελληνικά πολυτεχνικά ιδρύματα:

¹⁹Πηγή: The University of Auckland, Co-curricular Recognition Programme (<https://bit.ly/35RGvRJ>) (Ανάκτηση 05/05/2020)

²⁰SCEPTR-E-Provisional List of Co-Curricular Awards (<http://lifewidelearningconference.pbworks.com/f/University+Awards+List+10.12.10.pdf>) (Ανάκτηση 05/05/2020)

Ενδεικτική Λίστα Συν-διδασκτικών Πανεπιστημιακών Προγραμμάτων

Πανεπιστήμιο	Βραβείο	Λεπτομέρειες
Aberdeen	Star Award	Το «S.T.A.R.» Award. Το Βραβείο (Φοιτητές που Λαμβάνουν Ενεργούς Ρόλους) παρέχει στους φοιτητές ένα πλαίσιο που υποστηρίζει τις δεξιότητές τους και συνεισφέρει στην ανάπτυξη εκτός των πλαισίων της τάξης και εντός του εύρους των δραστηριοτήτων που ήδη αναλαμβάνουν, όπως Πρόεδρος μιας Εταιρείας, Αρχηγός Λέσχης ενός Αθλητικού Συλλόγου, ή μέσα από έναν εθελοντικό ρόλο τους ή σαν Εκλεγμένος Εκπρόσωπος της Ένωσης Φοιτητών.
Bath	The Bath Award	Το Bath Award αναγνωρίζει και πιστοποιεί τις δεξιότητες και τα επιτεύγματα των φοιτητών που ασχολούνται με όλους τους τύπους εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Λειτουργεί παράλληλα με το πτυχίο τους και στοχεύει να προσφέρει τα οφέλη που θα αποκτήσουν από όλες τις πτυχές της πανεπιστημιακής τους ζωής, τα οποία θα βρουν πολύτιμα στη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Υπάρχει επίσης μια πρωτοβουλία που ονομάζεται «SORTED» που διευθύνεται από την Ένωση Φοιτητών, η οποία προσφέρει στους φοιτητές στο Bath University δωρεάν εκπαιδευτικές συνεδρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο την βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης.
Derby	The Derby Award	Δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να αναπτύξουν και να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως ο εθελοντισμός, η αμειβόμενη εργασία ή η διαχείριση μιας επιχείρησης, και μέσω μιας σειράς εργαστηρίων να αυξήσουν τις δεξιότητες που αναζητούν οι εργοδότες.
Dundee	Dundee Graduate Skills Award	Το βραβείο είχε αφετηρία το 2009 και αναγνωρίζει τις εξωσχολικές δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι φοιτητές στο Πανεπιστήμιο μαζί με τις σπουδές τους, οι οποίες ενισχύουν την απασχολησιμότητά τους και τους προετοιμάζουν για μια πορεία μετά το Πανεπιστήμιο. Υποστηρίζεται από διάφορους εργοδότες και ενώσεις.
Leicester	Leicester Award for Employability Skills	Ενθαρρύνει την μεταβίβαση δεξιοτήτων απασχολησιμότητας, αναγνωρίζοντας παράλληλα αυτές τις δεξιότητες. Διαπιστευμένο πρόγραμμα που απευθύνεται σε φοιτητές που συμμετέχουν που επίζητούν εργασιακή εμπειρία, μερική απασχόληση και εθελοντισμό. Οι φοιτητές πρέπει να παρακολουθήσουν εργαστήρια 3 ημερών και να ολοκληρώσουν μια εργασία την οποία παρουσιάζουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Δια Βίου Μάθηση και Επαγγελματική Σταδιοδρομία

5.1 Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των διαχρονικών αλλαγών που συμβαίνουν στον σύγχρονο κόσμο και στην κοινωνία της γνώσης, θεωρείται απαραίτητο τα άτομα να ακολουθούν τις τάσεις και τις καινοτομίες που αναδύονται σε όλους τους τομείς, κυρίως στην οικονομία και στην αγορά εργασίας. Σίγουρα, η δια βίου μάθηση είναι ένας από τους θεμελιώδεις τρόπους για να παρακολουθούνται όλες τις αλλαγές στην κοινωνία και στον πολιτισμό. Μία από τις βασικές αρχές στις οποίες βασίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων είναι η αρχή της «δια βίου μάθησης», η οποία αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις δυνατότητες εκπαίδευσης και ανάπτυξης των ενηλίκων, σε όλες τις πτυχές της ζωής.

Μέσω της δια βίου μάθησης, το άτομο αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη ζωή, γίνεται ανταγωνιστικό στην αγορά εργασίας, προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες του επιχειρηματικού περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει την ποιότητα ζωής, την ψυχική και την σωματική του υγεία.

Στις μοντέρνες οικονομίες υπάρχει υψηλό επίπεδο κινήτρων βάση των οποίων οι εκπαιδευόμενοι παρακινούνται να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να συνεχίσουν να μαθαίνουν, όπως απαιτούν οι συνθήκες των επαγγελματικών αναγκών κάθε κλάδου.

Ωστόσο, η μάθηση δεν συνδέεται απαραίτητα με τις απαιτήσεις της κάθε εργασίας. Το κίνητρο για μάθηση μπορεί να είναι κάποιο νέο ενδιαφέρον, η αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης ή απλώς η περιέργεια. Είναι σημαντικό να ισχυροποιηθεί η συνειδητοποίηση ότι η εκπαίδευση και η γνώση έχουν μια διαχρονική αξία και πρέπει να είναι ο σκοπός της μάθησης, αντί να αποτελεί απλά το μέσο.

Παράλληλα φαίνεται να έχει υπάρξει μια σημαντική παραγωγή ακαδημαϊκών εργασιών για την εκμάθηση στο χώρο εργασίας (work place learning-WPL) τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Διάφορες τοποθετήσεις για την αναγκαιότητα της σχέσης του επαγγελματικού περιβάλλοντος και του επιπέδου επιπρόσθετης εκπαίδευσης έχουν τεθεί υπό συζήτηση, ενώ διαφορετικά μοντέλα και πλαίσια μελέτης έχουν διαχρονικά αναπτυχθεί.

Σκοπός του παρόντος Κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τα κυριότερα σημεία της εξέλιξης του πεδίου της αναγνώρισης της σχέσης καλλιέργειας γνώσεων και επαγγελματικής σταδιοδρομίας, όπως παρουσιάζεται στην ερευνητική βιβλιογραφία.

5.2 Προσδιορισμός Της Δια Βίου Μάθησης (Lifelong Learning)

Η τυπική εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί την πρώτη λύση στις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων, καθώς και στην εκμάθηση στο χώρο εργασίας. Η έννοια της «δια βίου μάθησης» (στην ευρωπαϊκή ατζέντα συζητήθηκε αρχικά με τη γαλλική φράση «éducation permanente») περιγράφηκε στην αρχή (και συχνά και σήμερα) σαν την ιδέα, ότι οι ενήλικες πρέπει να παρακολουθούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Έτσι, στην αδυναμία της κατανόησης πολιτικής και της οικονομίας, η έννοια της «δια βίου μάθησης» περιορίστηκε ακόμη περισσότερο στην συνεχή επανεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού στο περιβάλλον της επιχείρησης. Ο Hake(2008), αναλύοντας την μελέτη της UNESCO με τίτλο «Making Lifelong Learning Reality: Emerging Patterns in Europe and Asia» (2001) (η οποία συμπεριελάμβανε περιπτώσεις από Αυστραλία, Κίνα, Γαλλία, Ιαπωνία, Νότια Κορέα, Μαλαισία, Νορβηγία, Σουηδία, Ταϊλάνδη και Ηνωμένο Βασίλειο), βρήκε δηλώσεις που παραλλήλιζαν την δια βίου εκπαίδευση με τις επιχειρησιακές δραστηριότητες που αναφέρονται σε θέματα απασχόλησης προσωπικού. Ο ερευνητής οδηγήθηκε σε συμπεράσματα ότι οι επικρατούσες πολιτικές μορφές σε μια σειρά ασιατικών και ευρωπαϊκών χωρών, αποτελούν κυρίαρχο λόγο της «εκπαίδευσης με σκοπό την επαγγελματική απασχόληση. Φυσικά, η μάθηση μέσα στους χώρους εργασίας και η βελτίωση της παραγωγικότητας είναι σημαντική αναγκαιότητα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι και οι υπόλοιποι τομείς της μάθησης ενηλίκων δεν θα πρέπει να αποτιμώνται θετικά επίσης.

Η ευρεία κατανόηση της εκπαίδευσης των ενηλίκων σε όλο το φάσμα της ζωής τους, μπορεί να δομηθεί σε ένα σχήμα που να περιλαμβάνει δύο τύπους εκούσιας μάθησης: εκείνης του παρέχεται έξω από τα ιδρύματα και εκείνης που είναι αυτοδιευθυνόμενη και αυτοδιαγνωστική, καθώς και τρεις τύπους που περιγράφουν την εν μέρει σκόπιμη και ακούσια μάθηση, η οποία συμβαίνει ταυτόχρονα με δραστηριότητες που δεν αποσκοπούν κυρίως στην εκπαίδευση. Οι όροι που χρησιμοποιούνται συνήθως για αυτό το μέρος είναι: «τυπική» (formal), «άτυπη» (informal) και «μη-τυπική» (non-formal) εκπαίδευση. Η UNESCO (1997) χρησιμοποίησε ακόμα πιο αόριστα τον όρο κατανοώντας την εκπαίδευση ενηλίκων σαν το σύνολο των συνεχιζόμενων

μαθησιακών διαδικασιών, επίσημων ή μη, με τις οποίες *«οι άνθρωποι αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τα τεχνικά ή επαγγελματικά τους προσόντα, με σκοπό να τα στρέψουν σε μια νέα κατεύθυνση ώστε να καλύψουν τόσο τις δικές τους, όσο και τις ανάγκες και εκείνες της κοινωνίας τους»*.

Η ιδέα της δια βίου μάθησης δεν είναι νέα, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης της UNESCO (2001). Ενώ οι πρόγονοί μας ίσως να είχαν την δια βίου μάθηση σαν πολυτέλεια, οι αρχαίοι φιλόσοφοι (όπως ο Αριστοτέλης, ο Πλάτωνας και ο Σωκράτης) υποστήριζαν την συνεχή μάθηση, όχι μόνο σαν μέσο για την ανάπτυξη του νου, αλλά και σαν ανάπτυξη της ανθρωπότητας (Lewis, 1981).

Για τους περισσότερους, η εκπαίδευση και η μάθηση είναι κάτι που συμβαίνει σε έναν καθορισμένο τόπο (σχολείο) και σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ζωής (από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση).

Η δια βίου μάθηση, από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού, είναι η διαδικασία όπου ένα άτομο, δάσκαλος, σχολείο, κοινότητα ή χώρα, ενθαρρύνει και υποστηρίζει έναν μαθητευόμενο να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μέσω τυπικών, άτυπων και μη τυπικών μέσων, για να ικανοποιήσει τις ανάγκες, τόσο του εργατικού δυναμικού, όσο και την περιέργεια των μεμονωμένων ατόμων. Έμφαση παράλληλα δίνεται όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην ψυχαγωγία του εκπαιδευόμενου (Watson, 2013).

Η διά βίου μάθηση είναι μια ολιστική άποψη της εκπαίδευσης και αναγνωρίζει τη μάθηση μέσα από διαφορετικά περιβάλλοντα. Η έννοια της δια βίου μάθησης αποτελείται από δύο διαστάσεις: την «δια βίου» διάσταση (lifelong dimension) που φανερώνει ότι το άτομο μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και την πολύπλευρη διάσταση της εκπαίδευσης (life-wide dimension), η οποία αναγνωρίζει την τυπική (formal), την «άτυπη» (informal) και την «μη-τυπική» (non-formal) εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη -και ολιστική- λοιπόν μορφή εκπαίδευσης υπογραμμίζει ότι η διά βίου μάθηση (lifelong learning) πρέπει να περιλαμβάνει και την πολύπλευρη μάθηση (life-wide learning). Η πολύπλευρη μάθηση αναγνωρίζει τα οφέλη της κατάρτισης κατά τη διάρκεια της εργασίας, τα σεμινάρια, τις νέες εμπειρίες που αποκτώνται με τις νέες πρακτικές εφαρμογές, ή οποιαδήποτε διαδικασία και γνώση αυξάνει τις ικανότητες των εκπαιδευομένων (Skolverket, 2000).

Η δια βίου μάθηση αναγνωρίζει τα οφέλη και το βάθος της άτυπης (informal) και «μη-τυπικής» (non-formal) εκπαίδευσης χωρίς επιφυλάξεις ως προς την εγκυρότητα των μορφών που αυτή εκφράζεται. Η διά βίου μάθηση καταργεί κάθε περιορισμό στην εκπαίδευση η οποία πραγματοποιείται σε μη παραδοσιακά σχήματα.

Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευόμενος δεν θεωρείται πλέον σανέννας απλός παραλήπτης κάποιου περιεχομένου, αλλά ενεργός συμμετέχων σε αυτή τη διαχρονική γνωσιακή έρευνα που στηρίζεται σε κάποια υποκείμενη θεωρία (Beltrán Llavador, 2015).

Λαμβάνοντας τα παραπάνω σαν σημείο εκκίνησης, δυο βασικοί τομείς πολιτικής (ή υποσυστήματα) μπορούν να εντοπιστούν στη διά βίου μάθηση.

Η δια βίου μάθηση (lifelong learning) και η πολύπλευρη μάθηση (life-wide learning) αποτελούν ένα ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής, της πολιτικής της αγοράς εργασίας, καθώς και της κοινωνίας των πολιτών. Ο ρόλος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος στη δια βίου μάθηση μπορεί να συζητηθεί από δύο κομβικά σημεία:

- Το πρώτο σημείο αφορά την φροντίδα των παιδιών μέσα από την υποχρεωτική και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία αποτελούν τα θεμέλια της διά βίου μάθησης.
Η ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και υπολογισμών είναι απαραίτητη, αλλά η διά βίου μάθηση εξαρτάται επίσης από τις επιθυμίες, τα κίνητρα και τις στάσεις του ατόμου απέναντι στην εκπαίδευση και στη μάθηση.
- Στο δεύτερο σημείο, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα έχει το σημαντικό καθήκον να επιτύχει ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και να καταστήσει λιγότερο σημαντική την κοινωνική προέλευση του καθενός στην επαγγελματική του καριέρα.

Τα εργαλεία της κοινωνικής πολιτικής που αφορούν την αγορά εργασίας αποτελούν σημαντικό μέρος των κρατικών επενδύσεων στη διά βίου μάθηση. Ο χώρος εργασίας μπορεί να προσφέρει πολλές ευκαιρίες για μάθηση, όχι μόνο με τη μορφή ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και ανάπτυξης ικανοτήτων, αλλά και σαν αποτέλεσμα των δυνατοτήτων μάθησης που παρέχει η οργάνωση του χώρου εργασίας.

Οι εταιρείες γνωρίζουν όλο και περισσότερο ότι για να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί ένα ικανό και αφοσιωμένο εργατικό δυναμικό και για να αποφευχθεί η εξάντληση και οι συγκρούσεις μεταξύ τους, είναι απαραίτητο να υπάρχει εξειδικευμένο και υψηλά

καταρτισμένο προσωπικό. Οι οικονομικοί οργανισμοί δεν χρειάζονται μόνο εξειδικευμένο προσωπικό για το δικό τους οργανισμό, αλλά και για να συντηρούνται οι πελατειακές σχέσεις με υψηλή ποιότητα. Μια «κοινωνία αλλαγών» χρειάζεται εμπειρογνώμονες και επαγγελματίες για να υποστηρίξει την αλλαγή και τη μάθηση, με πολλούς τρόπους. Οι θεωρίες και οι τοποθετήσεις των θεωριών της ανδραγωγίας αποτελούν ένα χρήσιμο μέρος σε αυτές τις εκπαιδευτικές δια βίου αλλαγές.

Η θετική πτυχή της εξέλιξης της συγκεκριμένης έννοιας, η συνειδητοποίηση δηλαδή ότι οι ενήλικες είναι σε θέση να μαθαίνουν ακόμη και σε μεγαλύτερη ηλικία, είναι πλέον αυτονόητες για τους περισσότερους από όσους ασχολούνται με τις θεωρίες της εκπαίδευσης σήμερα.

5.3 Προσδιορισμός Της Πολύπλευρης Μάθησης (Life-wide Learning)

Η έννοια της πολύπλευρης (life-wide learning) (Reischmann, 1986, Jackson, 2012) αναφέρεται στο γεγονός ότι οι ενήλικες μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αδιάλειπτα, μέσα από μια σύνθεση πηγών μάθησης, καταστάσεων και περιστάσεων, από εξωτερικές προγραμματισμένες περιστάσεις, μέχρι και από γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή, διδασκόμενοι επιθυμητά ή ανεπιθύμητα μαθήματα. Αυτή η μορφή της εκμάθησης φανερώνει σαφή αποτελέσματα: οι ενήλικες έχουν γνώση, στρατηγικές και αξίες που τους δίνουν τη δυνατότητα να ζήσουν τη ζωή τους σε έναν περίπλοκο και μεταβαλλόμενο κόσμο. Διαβιώνοντας ενεργά μέσα από τη ζωή, οι άνθρωποι συναντούν κάθε είδους προκλήσεις μάθησης. Τα αποτελέσματα της μάθησης μεταμορφώνουν και μετασχηματίζουν την μοναδική προσωπικότητα και ταυτότητα κάθε ατόμου ξεχωριστά.

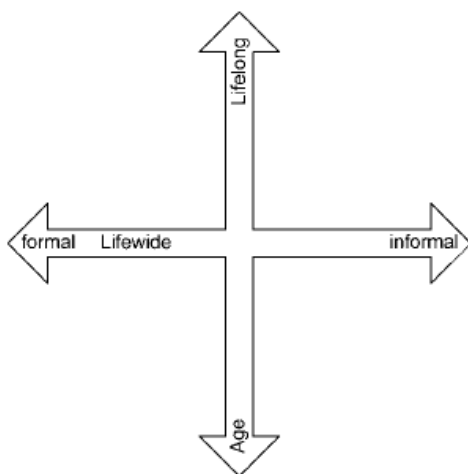
Το μεγαλύτερο μέρος της συγκεκριμένης μάθησης δεν προέρχεται από την εξωτερική οργανωμένη, επίσημη εκπαίδευση. Δεν έχει σημασία από ποιο πεδίο θέλουμε να διερευνήσουμε τις πηγές εξωτερικής εκπαίδευσης (επάγγελμα, οικογένεια, ελεύθερος χρόνος, πολιτική, πολιτισμική και κοινωνική συμπεριφορά, κλπ.), όμως μπορούμε να αποτυπώσουμε ένα ευρύ πεδίο γνώσεων, δυνατοτήτων, στάσεων και αξιών, τα οποία αποτελούν για τους ενήλικες μια πολύτιμη πηγή μαθησιακών εμπειριών.

Η κατανόηση της εκπαίδευσης ενηλίκων κάτω από τη συγκεκριμένη ευρεία έννοια, δίνει τη διάσταση του ορισμού της: η έννοια της πολύπλευρης μάθησης (life-wide learning) καλύπτει το σύνολο των τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μαθησιακών

δραστηριοτήτων, τόσο των γενικών όσο και των επαγγελματικών, που αναλαμβάνουν οι ενήλικες μετά την αποχώρησή τους από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ο Εθνικός Οργανισμός της Σουηδίας για την Εκπαίδευση έχει προτείνει ένα πλαίσιο που συνδυάζει και τις δύο διαστάσεις του lifelong και του life-wide learning (Εικόνα 5.1) (Skolverket, 2000). Η κάθετη διάσταση του lifelong, όπως έχει ήδη αναφερθεί περιγράφει ό,τι έχει μάθει ένα άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η οριζόντια διάσταση του life-wide, από την άλλη πλευρά (Jackson, 2011) αναπαριστά το γεγονός ότι η μάθηση πραγματοποιείται σε μία πλειάδα περιβαλλόντων και περιεχομένων και το σημαντικότερο δεν περιορίζεται στην τυπική εκπαίδευση, η οποία κινείται από το τυπικό (formal) έως το άτυπο (informal).

Εικόνα 5.1 Οι διαστάσεις του lifelong και του lifewide learning (Skolverket, 2000)



5.4 Ο Σημαντικός Ρόλος Των Εκπαιδευτών Ενηλίκων Και Των Θεωρητικών

Η έννοια του Reischmann(1986) για την «μάθηση σε όλο το φάσμα της ζωής» βασίστηκε σε μια μακρά παράδοση σκέψης και πρακτικής στον κόσμο της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Οι Dewey (1938), Lindman (1926) και Yeaxlee (1929), ήταν εκείνοι που έγραψαν το πρώτο βιβλίο για τη δια βίου εκπαίδευση, δημιουργώντας μια κληρονομιά σκέψης και πρακτικής που επηρέασε πολλούς εκπαιδευτικούς και θεωρητικούς, συμπεριλαμβανομένων του Knowles (1970), του Freire (1972, 1995), του Brookfield (1983), του Reischman (1986) και του Jarvis (1987 και 1995).

Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς συνέχισαν να τονίζουν:

- την αξία της επίλυσης προβλημάτων και της μάθησης μέσα από την εμπειρία,

- τα πλεονεκτήματα της οικοδόμησης της κοινότητας στην εκπαίδευση των ενηλίκων,
- τα μετασχηματιστικά αποτελέσματα, και,
- τη σημασία της αυτοδιδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες του Dewey (1938) επηρέασαν πολλούς εκπαιδευτικούς θεωρητικούς, όπως τον Keegan (1982), τον Rogers (1961), κλπ. που με τη σειρά τους επηρέασαν πολλούς άλλους ερευνητές που εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Όλοι αυτοί οι στοχαστές και συγγραφείς παρέχουν σημαντικές προοπτικές εκπαίδευσης οι οποίες επηρεάζουν την εξελισσόμενη κατανόηση της προσωπικής ανάπτυξης σε έναν σύγχρονο κόσμο. Ειδικότερα ο Rogers (1961) παρέχει σημαντικές γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία να ενηλικιωθεί ένα άτομο και πώς οι εκπαιδευτικοί και οι μέντορες μπορούν να διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία.

5.5 ToLife-wide Πρόγραμμα Σπουδών (Life-Wide Curriculum)

Κάθε επαγγελματίας που απασχολείται με την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει λογικά εξοικειωθεί με την έννοια της «δια βίου πορείας», δηλαδή με το ταξίδι που κάθε άτομο διαδοχικά πραγματοποιεί στα στάδια της ζωής του (π.χ. από την πορεία του σαν μωρό, προχωρώντας από την παιδική προς την εφηβική ηλικία και περνώντας την ενηλικίωση, φτάνει στην μέση και μεγάλη ηλικία, πριν συναντήσει τελικά τον θάνατο).

Όπως είναι λογικό, στην παραπάνω κλίμακα ζωής, για τους περισσότερους ανθρώπους, η επίσημη εκπαίδευση καταλαμβάνει μόνο ένα σχετικά μικρό μέρος της δραστηριότητας της δια βίου μάθησης. Σύμφωνα με τους Banksetal.(2007) το μεγαλύτερο μέρος του χρονικού διαστήματος χρόνου ζωής τους πριν και μετά το σχολείο, το κολέγιο και το πανεπιστήμιο, πραγματοποιείται στον τομέα της άτυπης βιωματικής μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης. Όπως αναφέρουν οι Jackson και Willis (2014), αυτό το γεγονός (μέχρι έναν βαθμό), η τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνει να μην το λαμβάνει υπόψη της στον βαθμό που του αναλογεί. Θα μπορούσε κανείς να σχολιάσει το ασυμβίβαστο γεγονός ότι μια από τις σημαντικότερες υποχρεώσεις της επίσημης διαδικασίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η σωστή προετοιμασία των ενήλικων μαθητών για την δια βίου άτυπη εκπαίδευση που θα τους συντροφεύει στα επόμενα χρόνια. Παρέχοντας τις προοπτικές για τις νέες γνώσεις που θα κληθούν να

αποκτήσουν στην ενήλικη ζωής τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξοπλίσουν τους μαθητές με εργαλεία που ενισχύουν την αυτογνωσία τους, ενθαρρύνοντας την σημαντικότητα των ευκαιριών για μάθηση και ανάπτυξη για την υπόλοιπη ζωή τους.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η τυπική εκπαίδευση, αν και είναι πολύ σημαντική, είναι μόνο ένα μέρος των εμπειριών που συνθέτουν τη ζωή των ατόμων: οι εμπειρίες που γενικά δεν αναγνωρίζονται σαν σχετικές με μια κλασσική διαδικασία μάθησης που παρέχεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να αποδειχθούν ότι σχετίζονται άμεσα με μια πορεία μιας επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ωστόσο, ξεφεύγοντας από την αποτύπωση του τι κάνουν πραγματικά οι φοιτητές για να αναπτυχθούν ενώ βρίσκονται στο πανεπιστήμιο, φανερώνει ότι η ανάπτυξή τους σαν ώριμου ατόμου που θα απορροφηθεί στη συνέχεια σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον, συνεπάγεται πολύ περισσότερα από τη μελέτη των ακαδημαϊκών μαθημάτων.

Γενικεύοντας την κριτική μας, κατά τη διαδικασία σχεδιασμού ενός ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν συνήθως με τους σκοπούς του προγράμματος και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Οριοθετούν το περιεχόμενο (γνώση), σχεδιάζουν ένα περίγραμμα γύρω από το περιεχόμενο, ενθαρρύνουν τη μάθηση και τη χρήση του περιεχομένου μέσω καθορισμένων δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης, παρέχουν ορισμένους υποστηρικτικούς πόρους και αξιολογούν τη μάθηση με συγκεκριμένα κριτήρια.

Υπάρχει μια γραμμικότητα σε αυτήν τη μορφή της τυπικής μάθησης που φαίνεται να είναι πολύ διαφορετική από τις εμπειρίες που προσφέρει η μη επίσημη εκπαίδευση.

Ο Jackson (2001) θέλοντας να προσφέρει μια άλλη διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο προσανατολισμένη στην δημιουργικότητα, πρότεινε τη δημιουργία ενός «δημιουργικού δικτύου προγραμμάτων σπουδών» (imaginative curriculum network), το οποίο έχει στόχο να ενθαρρύνει και να προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν με τομείς που τους βρίσκουν ικανοποιητικούς και ευχάριστους.

Το life-wide εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (life-wide curriculum) (Jackson, 2008a; Jackson and Campbell 2008; Jackson 2010b) αποτελεί ένα όραμα ενός προγράμματος σπουδών που προσελκύει τους μαθητές με μια διαρκή διαδικασία, επειδή οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τη φαντασία και την εμπειρία τους για να σχεδιάσουν, να δημιουργήσουν και να αφιερωθούν στις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες.

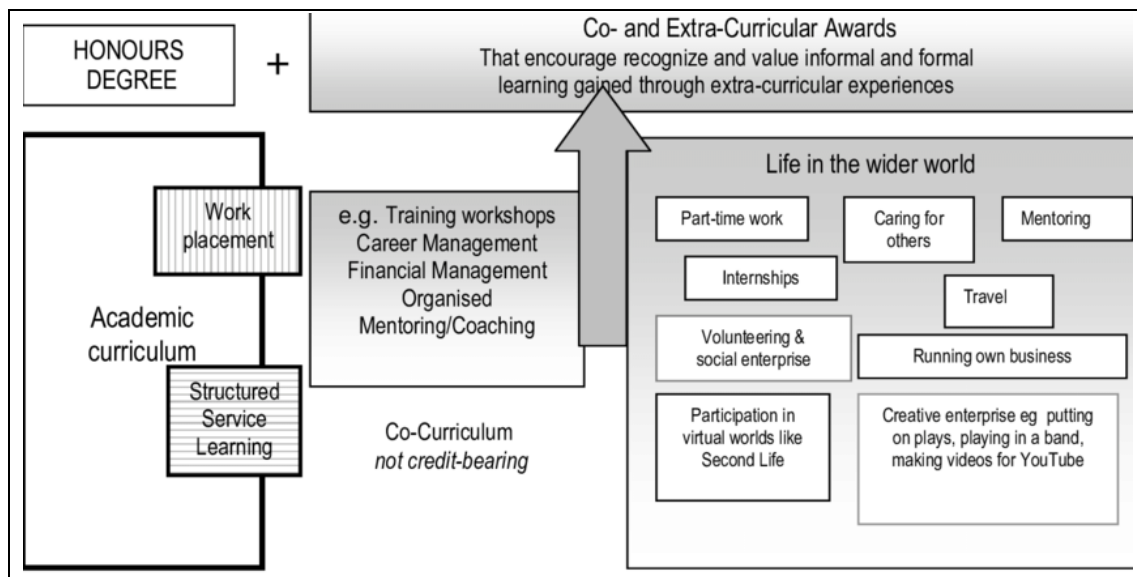
Έτσι, ένα life-wide εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαμορφώνεται γύρω από την ιδέα ότι το πρόγραμμα σπουδών ενός ατόμου (και όχι ένα πρόγραμμα που θα απευθύνεται σε μια ομάδα μαθητών) πρέπει να του επιτρέπει να ολοκληρωθεί στο άτομο που θέλει να είναι και να του επιτρέψει να εξελιχθεί στο άτομο που θα ήθελε να γίνει.

Στο συνέδριο του πανεπιστημίου Surrey το 2010 (Jackson και Law, 2010) έγινε επίσης μια δημιουργική αναφορά στην σκέψη του ορισμού του life-wide προγράμματος σπουδών (life-wide curriculum) του Jackson (2008), διευκρινίζοντας την αξία ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ο οποίος θα πρέπει να επιδιώκει να προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει τη μάθησή του από οποιαδήποτε πτυχή της ζωής του, στην εμπειρία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πρακτικό της επίπεδο, η συγκεκριμένη ιδέα (Εικόνα 5.2) μπορεί να αποτυπωθεί σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, προσανατολισμένο σε τρεις διαφορετικούς τομείς σπουδών, που έχουν τη δυνατότητα να ενσωματωθούν σε μια εξατομικευμένη εμπειρία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενός μαθητή. Συγκεκριμένα, το δια βίου αυτό εκπαιδευτικό πλάνο αναγνωρίζει:

- Τις εργασιακές ή στις εμπειρίες που αποκτώνται σε μια κοινότητα ανθρώπων.
- Την αναγκαιότητα ενός αναλυτικού προγράμματος που δεν έχει απόλυτη σχέση με το κλασσικό πρόγραμμα εκπαίδευσης που προσφέρει επίσημη αναγνώριση για μάθηση.
- Εξωσχολικές εμπειρίες που καθορίζονται από τους ίδιους τους μαθητές.

Εικόνα 5.2 Life-wide curriculum (Jackson, 2008a)



6. Η Επίδραση της UNESCO

Η πολιτική σπουδαιότητα της διά βίου μάθησης ενθαρρύνθηκε από την αναθεώρηση της εκπαίδευσης και της δημοσίευσης της εργασίας «Learning to be – The world of education today and tomorrow» από την UNESCO (Faure et al., 1972). Στην εισαγωγή αυτής της έκθεσης, ο Faure περιέγραψε ένα όραμα για την διά βίου εκπαίδευση, το οποίο στηρίχθηκε σε τέσσερις βασικές υποθέσεις.

Η πρώτη, αφορούσε την ύπαρξη μιας διεθνούς κοινότητας η οποία μέσω της ποικιλίας των εθνών και των πολιτισμών, των πολιτικών επιλογών και των βαθμών ανάπτυξης, αντανακλάται σε κοινές προσδοκίες, προβλήματα και τάσεις και η οποία κινείται προς τον ίδιο προορισμό. Το επακόλουθο είναι η θεμελιώδης αλληλεγγύη των κυβερνήσεων και των λαών, παρά τις μεταβατικές διαφορές και τις συγκρούσεις.

Η δεύτερη αφορά την πίστη στη δημοκρατία, που θεωρείται ότι υπονοεί το δικαίωμα κάθε ανθρώπου να συνειδητοποιεί τις δικές του δυνατότητες και να μοιράζεται το οικοδόμημα του δικού του μέλλοντος. Ο βασικός λίθος της δημοκρατίας είναι η εκπαίδευση -όχι μόνο η εκπαίδευση που είναι προσβάσιμη σε όλους, αλλά και η εκπαίδευση για εκείνους που μέχρι στιγμής την στερούνται.

Η τρίτη υπόθεση αφορά τον στόχο της εξέλιξης, ο οποίος περιγράφει την πλήρη εκπλήρωση του ανθρώπου, σε όλο τον πλούτο της προσωπικότητάς του, την

πολυπλοκότητα των μορφών έκφρασής του και τις διάφορες δεσμεύσεις του, σαν άτομο, μέλος μιας οικογένειας και της κοινότητας στην οποία ανήκει.

Η τελευταία υπόθεση αφορούσε την άποψη ότι μόνο μια συνολική δια βίου εκπαίδευση μπορεί να παράγει το είδος του πλήρους ανθρώπου, του οποίου η ανάγκη για μάθηση αυξάνεται με τους συνεχώς αυστηρότερους περιορισμούς που περικλείουν κάθε άτομο χωριστά. Σύμφωνα με τους Faure et. al (1972) το άτομο δεν πρέπει πλέον να αποκτά γνώση μια για πάντα, αλλά να μάθει τον τρόπο να οικοδομεί μια συνεχώς εξελισσόμενη γνωσιακή βάση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του

Η παραπάνω έκθεση της UNESCO αποτέλεσε κίνητρο για την δημιουργία νέων αντιλήψεων για την εκπαίδευση, την ανάπτυξη και την μάθηση, καθώς οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί και οι οικονομολόγοι άρχισαν να εξετάζουν τις συνέπειες της δια βίου μάθησης πιο εμπεριστατωμένα.

Είκοσι χρόνια αργότερα, αυτές οι ιδέες επαναλήφθηκαν και υποστήριξαν το πλαίσιο της μάθησης για τον 21ο αιώνα, με την μελέτη «Learning: The Treasure Within» που απευθυνόταν στη Διεθνή Επιτροπή για την Εκπαίδευση (Delors et al., 1996). Η συγκεκριμένη έκθεση υπογράμμισε τη σημασία των τεσσάρων πυλώνων της εκπαίδευσης: μάθηση για «να γνωρίζουμε», για να μάθουμε «να κάνουμε», να μαθαίνουμε «να ζούμε μαζί» και να μαθαίνουμε «να είμαστε».

Η έκθεση αυτή προκάλεσε πολλή σκέψη στον τομέα της εκπαίδευσης των ενηλίκων και της πολιτικής και η διάσταση της «διά βίου μάθησης» και της «μάθησης σε όλο το φάσμα της ζωής» άρχισε να εξετάζεται εκ νέου.

5.7 Τι Παρακινεί Έναν Δια Βίου Εκπαιδευόμενο

Το κίνητρο ενός δια βίου εκπαιδευόμενου θα μπορούσε να δώσει περισσότερες πληροφορίες για τον χαρακτήρα του. Σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο, η μάθηση οποιουδήποτε είδους θεωρείται εργασία και η εκπαίδευση σαν προϊόν (Hager, 2004). Προσπαθούμε να προσεγγίσουμε την εκπαίδευση ενός παιδιού με τον ίδιο τρόπο όπως μια εργασία που έχει ωράριο 9 με 5. Το παιδί φεύγει νωρίς το πρωί, αφιερώνει χρόνο στο σχολείο του και γυρίζει σπίτι. Το σύνολο του υποχρεωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος μετράται από την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών. Τους προωθούμε στην επόμενη τάξη και προσφέρουμε ειδική υποστήριξη στους σπουδαστές που έχουν μεγάλη επιτυχία, με την μορφή επιδομάτων εκπαίδευσης και

υποτροφιών. Για κάποιους, η εμπειρία της εκπαίδευσης ήταν παρόμοια με δουλειά, αλλά χωρίς κάποια ανταμοιβή.

Το κίνητρο ενός δια βίου εκπαιδευόμενου είναι εντελώς διαφορετικό από το να πηγαίνει στο σχολείο. Η βασική προϋπόθεση ενός δια βίου μαθητευόμενου είναι ότι επιλέγουν να συμμετάσχουν στη μάθηση, δεν είναι δηλαδή εργασία. Στην πραγματικότητα, οι δια βίου εκπαιδευόμενοι θεωρούν την εκπαίδευση σαν δραστηριότητα αναψυχής με την έννοια ότι βελτιώνουν τον εαυτό τους μέσω της μάθησης. Η μάθηση τότε γίνεται μια σημαντική δραστηριότητα με στόχο την προσωπική ανάπτυξη (Iwasaki, 2007). Αυτό αλλάζει ολόκληρο το πρότυπο του σπουδαστή, του εκπαιδευτικού και των σχολείων που έχουν σχεδιαστεί σαν μια συμβολική οικονομία.

Ο δια βίου εκπαιδευόμενος ενδιαφέρεται για την προσωπική του ανάπτυξη. Επιπλέον, η αλληλεξάρτηση της δια βίου μάθησης και του ελεύθερου χρόνου είναι συνδεδεμένη με τη διερεύνηση και την επέκταση της κατανόησης του ατόμου σε σχέση με τον γύρω του κόσμο. Αυτό το «ταξίδι», τόσο μεταφορικά όσο και στην κυριολεξία, αποτελείκίνητρο για να επιτρέψει στο άτομο να επιλέξει την κατεύθυνση του μαθησιακού «ταξιδιού» με στόχο την αυτο-ανακάλυψη και την συναίσθηση (Spector και Cohen-Gewerc, 2001).

Τελικά, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο δια βίου εκπαιδευόμενοςυποκινείται από τη δική του επιθυμία «να γνωρίσει». Η εκπαίδευση συχνά ρίχνεται σε διαμάχη ανάμεσα σε «αυτό που χρειάζεται να μάθουμε» και σε «αυτό που πρέπει να μάθουμε». Η «ανάγκη»απόφασίζεται από τους εκπαιδευτικούς βάσει συναίνεσης. Η προφανής «ανάγκη» είναι η βάση, όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Η κατανόηση όμως του πώς διαβάζει κάποιος, πώς γράφει μια πρόταση και πώς πραγματοποιεί απλούς υπολογισμούς, τον μεταφέρει αρκετά μακριά στην τυπική παραδοσιακή εκπαίδευση.

5.8 Πλεονεκτήματα της Δια Βίου Εκπαίδευσης

Η διά βίου μάθηση θεωρείται όλο και πιο σημαντική για την οικοδόμηση επιτυχημένων κοινοτήτων και οικονομιών. Στο πλαίσιο αυτό, είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση ενηλίκων κάθε είδους - επίσημης και άτυπης - έχει θετικό αντίκτυπο: στην υγεία των ατόμων, στην ικανότητα απόκτησης απασχόλησης, στην

επαγγελματική πρόοδο, όσο και στην ικανότητα των πολιτών να συνεισφέρουν θετικές ενέργειες στην κοινωνία.

Οι ηγέτες, οι εκπαιδευτικοί και οι εθελοντές διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη διασφάλιση της προσφοράς υψηλής ποιότητας προσβάσιμων ευκαιριών εκπαίδευσης στους ενήλικες. Αυτές οι ευκαιρίες είναι γνωστό ότι ωφελούν όχι μόνο τα άτομα, αλλά και τις ευρύτερες κοινότητες και την οικονομία.

Τα οφέλη της δια βίου μάθησης δεν περιορίζονται μόνο στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας και στην προσωπική εκπλήρωση ενός ατόμου.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδότησε το 2011 μια έρευνα στον τομέα της δια βίου μάθησης. Το πρόγραμμα «Οφέλη από τη Δια Βίου Μάθηση» (2014) εξέτασε ενήλικα άτομα ($n = 8646$) σε 10 διαφορετικές χώρες για να αξιολογήσει αν υπήρχαν πλεονεκτήματα για τους ενήλικες που έλαβαν μέρος σε «μη παραδοσιακές –και– μη επαγγελματικές» εκπαιδεύσεις. Η έρευνα έδωσε πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τα οφέλη της μάθησης. Διαπίστωσαν ότι αυτά τα άτομα ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, εξέφρασαν τη διαβίωση σε συνθήκες γενικής ευημερίας, είχαν μεγαλύτερη αυτοραρακίνηση και αισθάνονταν περισσότερο κοινοκοποιημένα. Το απροσδόκητο συμπέρασμα ήταν ότι άτομα που ανέφεραν ένα χαμηλότερο επίπεδο επίσημης εκπαίδευσης ανέφεραν ότι η αυτοδίδακτη μάθηση ενηλίκων τους ώθησε να συνεχίσουν τη μάθηση.

Τα ευρήματα της έρευνας φανέρωσαν επίσης ότι η δια βίου μάθηση θα μπορούσε να περιορίσει το χάσμα στην εκπαίδευση, ή ακόμη και στην κοινωνική θέση (Manninen και Manninen, 2011).

Η δια βίου μάθηση μπορεί να θεωρηθεί σαν δραστηριότητα αναψυχής. Η δραστηριότητα αναψυχής έχει αποδειχθεί ότι έχει πολλά οφέλη για ένα άτομο. Ο ελεύθερος χρόνος είναι μια αυτοδιευθυνόμενη και ενδογενώς παρακινούμενη δραστηριότητα, όπως και η δια βίου μάθηση. Τα οφέλη της ψυχαγωγικής δραστηριότητας είναι η θετική εκτίμηση των συναισθημάτων καθώς και η θετική αυτοεκτίμηση (Doerksen et al., 2014). Σαν δραστηριότητα αναψυχής, οι Bailey et. al (2016) έχουν δείξει ότι η δια βίου μάθηση συσχετίζεται με την ικανοποίηση της ζωής και την ευτυχία.

Το προφανές όφελος της δια βίου μάθησης είναι η ψυχική διέγερση. Η μάθηση είναι η αντίθεση της πλήξης (Kanevsky και Keighley, 2003). Η μονοτονία της πλήξης

συνδέεται με χαμηλά επίπεδα ψυχικής διέγερσης και με ένα περιβάλλον που θεωρείται κουραστικό (Mikulas και Vodanovich, 1993). Η πλήξη είναι ένα φαινόμενο τόσο εσωτερικό όσο και εξωτερικό: εσωτερικά, το άτομο δεν μπορεί να συνδεθεί με τα συγκεκριμένα ερεθίσματα ή να συμμετάσχει σε αυτά και τείνει να κατηγορεί το περιβάλλον του για έλλειψη διανοητικής ευεξίας (Eastwood et al., 2012). Η νοητική διέγερση δρα επίσης σαν προληπτικό μέτρο για την άνοια και την κατάθλιψη.

5.9 Ενίσχυση Ατομικών Γνώσεων Και Επαγγελματική Σταδιοδρομία

Δεν υπάρχει αμφιβολία για την αναγκαιότητα διεύρυνσης των ατομικών γνώσεων που να πρέπει να υποστηρίζουν την επαγγελματική σταδιοδρομία, μετά την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών. Οι Spanjaard et al. (2018) αποτυπώνουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού του επαγγελματικού προσανατολισμού από την μαθητική περίοδο σπουδών (career-path) με δεξιότητες που να είναι απαραίτητες στο πλήρες ανταγωνιστικό επαγγελματικό περιβάλλον.

Η προσωπική ανάπτυξη είναι ένα ζωτικό μέρος της πορείας εξέλιξης ενός ατόμου και θεωρείται μια «δια βίου» διαδικασία. Είναι ένας τρόπος για τα άτομα να εκτιμούν τις δεξιότητες και ικανότητές τους με τον οποίο παράλληλα δίνεται η ευκαιρία να υπολογίζουν και να θέτουν τους προσωπικούς τους προσανατολισμούς, με στόχο να υλοποιήσουν και να μεγιστοποιήσουν τις μελλοντικές τους επιδιώξεις.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους οι άνθρωποι «μαθαίνουν» (εκπαιδεύονται) με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και εκείνοι που αφορούν την επαγγελματική τους καριέρα.

Οι εργοδότες αναζητούν άτομα με δεξιότητες και ικανότητες που κρίνονται απαραίτητες για την εκτέλεση των καθηκόντων και των επαγγελματικών υποχρεώσεων των υπαλλήλων τους. Η αναγκαιότητα αυτή σημαίνει παράλληλα ότι στη διαδικασία αναζήτησης εργασίας, οι υποψήφιοι πρέπει να αποδεικνύουν -εκτός των άλλων, ότι έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται.

Ο Peel (1992) αναφέρει ότι η εξέλιξη της σταδιοδρομίας δεν είναι μια διαδικασία που περιορίζεται αποκλειστικά σε θέματα επαγγελματικής απασχόλησης, αλλά μπορεί να οργανώσει επίσης την προσωπική ζωή, να επηρεάζει τα κίνητρα, την αποτελεσματικότητα και τους στόχους ενός ατόμου. Αντικατοπτρίζει μια συνεχή

αλλαγή και καθώς το άτομο φτάνει σε ένα νέο επίπεδο, τότε οι προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και οι αποδόσεις του επίσης αλλάζουν. Με άλλα λόγια, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας είναι μια διαδικασία που διαχειρίζεται τη ζωή, την εκπαίδευση και την απασχόληση ενός ατόμου.

Περιλαμβάνει τη βελτίωση των ατομικών δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των πληροφοριών που θα επηρεάσουν τις αποφάσεις, την κατάρτιση και τις προτιμήσεις σταδιοδρομίας των ατόμων. Ομοίως, ο Ivancevich (1994) δηλώνει ότι η εξέλιξη της σταδιοδρομίας είναι ένας συνδυασμός διαδικασιών που ανασυνθέτουν το άτομο κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού του ταξιδιού.

5.10 Η Εκπαίδευση Των Ενηλίκων Μέσα Από τους Χώρους Εργασίας

Ο χώρος εργασίας είναι ο τόπος εκμάθησης για πολλούς ενήλικες σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και ως εκ τούτου η εκμάθηση στον επαγγελματικό χώρο αποτελεί αναπόσπαστο και ουσιαστικό μέρος της διά βίου μάθησης (life long learning-LLL). Οι σύγχρονες ανάγκες επαγγελματικής αποκατάστασης απαιτούν πολύπλοκες δεξιότητες και γνώση των νέων τεχνολογιών, με αποτέλεσμα την ανάγκη «νέας έμφασης στη διά βίου μάθηση» (Edmonton και Saxberg, 2017). Αυτές οι απαιτήσεις δεξιοτήτων δεν είναι στατικές και σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, οι εργοδότες πρέπει να βρίσκουν τρόπους να αναπτύσσουν το υπάρχον εργατικό δυναμικό τους, αντί να βασίζονται απλά στη διαδικασία των προσλήψεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η καλύτερη κατανόηση της κατάρτισης στον χώρο εργασίας (work place learning-WPL) γίνεται όλο και πιο σημαντική.

Άλλοι, εκτός της ακαδημαϊκής έρευνας, ενδιαφέρονται επίσης για την επαγγελματική και την «δια βίου μάθηση» υπογραμμίζοντας την ανάγκη ανάπτυξης ενός νέου οικοσυστήματος ισχυρών και συνεχών συνδέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης και της απασχόλησης, με νέους τρόπους, σε όλη τη διάρκεια ζωής των ανθρώπων. Όπως αναφέρουν οι Edmonton και Saxberg (2017), το μέλλον της μάθησης δεν είναι στην τάξη, αλλά στο επαγγελματικό πεδίο, με στόχο να μελετά τρόπους ώστε το παραγόμενο έργο να γίνεται συνεχώς καλύτερο.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (2013α) έχει ορίσει το πρόγραμμα της δια βίου μάθησης σαν την συμμετοχή σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, οι οποίες αποσκοπούν στην απόκτηση πιστοποιητικού, διπλώματος, πτυχίου κλπ., συμπεριλαμβανομένης της εξ αποστάσεως και της ανοικτής εκπαίδευσης (επίσημη μάθηση), ή της εκπαίδευσης στην πράξη (on-the-job learning/training), των σεμιναρίων, των πρακτικών ασκήσεων, των ιδιωτικών μαθημάτων, κλπ., που ορίζονται σαν οργανωμένη εκπαίδευση ή κατάρτιση (μη τυπική μάθηση).

Μερικά από τα πρώτα ενδιαφέροντα για την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας προέκυψαν από μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εργασίας, οι οποίες συνδέουν την πρακτική εκπαίδευση με την αυξημένη παραγωγικότητα (Arrow, 1962). Το ενδιαφέρον αυτό αναπτύχθηκε περαιτέρω μετά από συζητήσεις για την αξία του ανθρώπινου κεφαλαίου (BoudκαιGarrick, 1999) και στον βαθμό που οι διαχειριστές (managers) φανέρωσαν ενδιαφέρον για την δυναμική της επένδυσης στη μάθηση, σαν μέσο για την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για την επιχείρησή τους.

Πιο πρόσφατες μελέτες έχουν δώσει έμφαση στην άτυπη μάθηση και υποθέτουν ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται η εργασία. Έχει σημειωθεί (Hager, 2011) ότι η κατανόησή μας για την κατάρτιση στον χώρο εργασίας έκανε ένα τεράστιο άλμα προς τα εμπρός όταν υιοθετήθηκαν οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης, όπως φανερώνεται στο έργο των Lave και Wenger (1991). Η συγκεκριμένη μελέτη φανέρωσε ενδιαφέρον για την εκπαίδευση που βασίζεται στην πρακτική, για την αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης με τις κοινότητες και τις ιδέες, ώστε η μάθηση να διαμορφώνεται τόσο από το έργο που υλοποιείται, όσο και από τον τρόπο οργάνωσης του χώρου εργασίας.

Όλα τα διαφορετικά ερευνητικά ρεύματα έχουν οδηγήσει στην άποψη που αφορά την κατάρτιση στον χώρο εργασίας ότι είναι ένας συνδυασμός της προγραμματισμένης τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, η οποία λαμβάνει χώρα κατά την διάρκεια της εργασίας. Αυτή η νέα κατανόηση συνοψίζεται από τους O'Connoret. al (2007) με την επεξήγηση ότι η κατάρτιση στο χώρο εργασίας αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα που φαίνεται να έχει μετατοπίσει την διάδοση των βασικών δεξιοτήτων και πληροφοριών σε εμπειρογνώμονες της εκπαίδευσης και σε

επιχειρηματικούς εταίρους, των οποίων το έργο είναι να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν κάτι στην πραγματικότητα και όχι απλά συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης χωρίς νόημα.

Υπάρχει μεγάλη έμφαση στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ του επαγγελματικού χώρου και της εκπαίδευσης, η οποία λαμβάνει χώρα εκεί. Ενώ η επαγγελματική κατάρτιση στους χώρους εργασίας μπορεί να είναι ατομική και αυτοκατευθυνόμενη (Straka, 1990), μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης στην εργασία συμβαίνει συλλογικά, σε διάλογο και συνεργασία με συναδέλφους (Tikkanen, 2002), ενώ τα διαφορετικά πλαίσια εργασίας δίνουν στους εργαζόμενους διαφορετικές ευκαιρίες να μάθουν κάτι καινούργιο.

Το μέγεθος της επιχείρησης, ο επιχειρηματικός κλάδος, τα ζητήματα στρατηγικής και οι αποφάσεις της διοίκησης μπορούν να επηρεάσουν όλες τις ευκαιρίες εκπαίδευσης. Πολλοί μεγαλύτεροι -σε μέγεθος επιχείρησης- εργοδότες, ή επιχειρήσεις που έχουν πολλές διαφορετικές τοποθεσίες, συχνά προβληματίζονται στο πώς να μοιράζονται την τεχνογνωσία και την γνώση στους χώρους εργασίας τους.

Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για την ανάπτυξη πλαισίων σχετικά με τον χαρακτηρισμό των διαφόρων ειδών εργασιακών χώρων και την αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο αυτοί μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση. Μια από αυτές είναι η αναφερόμενη σαν «επεκτατική-περιοριστική ακολουθία» (Lee et al., 2004). Με βάση τις μελέτες μαθητευόμενων, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εργασιακοί χώροι, οι οποίοι αντιλαμβάνονταν την μάθηση με μια πιο ευρεία θεώρηση -χωρίς δηλαδή να περιορίζονται σε δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με την παρούσα εργασιακή κατάσταση- παρείχαν καλύτερη μάθηση που διαρκούσε περισσότερο, καθώς και πιο προσαρμόσιμους υπαλλήλους.

5.11 Διαδρομές Αναβάθμισης Δεξιοτήτων: Νέες Ευκαιρίες για Ενηλίκους

Όπως είναι πλήρως επιβεβαιωμένο, η φύση της εργασίας αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς. Παρά τις δυσοίωνες προβλέψεις ότι ορισμένες θέσεις εργασίας ίσως καταστούν παρωχημένες λόγω της συνεχούς αυτοματοποίησης, η ένταξη νέων τεχνολογιών δημιουργεί παράλληλα νέες ευκαιρίες απασχόλησης, προσθέτοντας νέο δυναμικό στο ήδη υπάρχον. Σύμφωνα με προβλέψεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019) με θέμα την επαναξιολόγηση και αναβάθμιση των επαγγελματικών αναγκών

στην Ευρώπη, το 50% των θέσεων εργασίας εκτιμάται ότι πρόκειται να επηρεαστεί σημαντικά από τα αποτελέσματα της αυτοματοποίησης, ενώ ήδη το 14% των υπαρχόντων θέσεων εργασίας φαίνεται να διατρέχουν ήδη υψηλό κίνδυνο από τις αυτοματοποιημένες διαδικασίες στους χώρους εργασίας.

Η τεχνολογική πρόοδος από την μια και οι μεταβαλλόμενες καταναλωτικές προτιμήσεις από την άλλη, απαιτούν από τους συμμετέχοντες στην αγορά εργασίας νέες δεξιότητες. Για παράδειγμα, οι αναλυτικές δεξιότητες, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η συνεχής μάθηση, οι επικοινωνιακές ικανότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι ψηφιακές γνώσεις, είναι μερικές από τις βασικές επιπρόσθετες γνώσεις που καλούνται να διαθέτουν οι εργαζόμενοι σήμερα. Ο μεταβαλλόμενος χώρος εργασίας απαιτεί λοιπόν ένα συμπληρωματικό σύνολο αναλυτικών, δημιουργικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ οι προηγμένες ψηφιακές δεξιότητες θα καταστούν επιτακτική ανάγκη σε κλάδους έντασης τεχνολογίας. Αυτό φαίνεται να υποχρεώνει τους εργαζόμενους να διαθέτουν τουλάχιστον μια βασική ψηφιακή επάρκεια για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ολοένα και περισσότερο ψηφιακής υπόστασης επαγγελματικό περιβάλλον.

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Cedefop), προσφέρει δια βίου καθοδήγηση και υποστήριξη σε θέματα σταδιοδρομίας (Lifelong Guidance)²¹ απευθυνόμενο σε άτομα κάθε ηλικίας, ανεξαρτήτως της κατάστασης της απασχόλησης, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, της εθνικότητας ή του φύλου τους.

Το πρόγραμμα καθοδήγησης για την δια βίου κατάρτιση του Cedefop αναπτύσσει έρευνα και ανταλλαγή γνώσεων για τη βελτίωση του προσανατολισμού και της παροχής συμβουλών σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το Cedefop συνεργάζεται με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα κράτη μέλη μέσω του ευρωπαϊκού δικτύου πολιτικής καθοδήγησης της δια βίου μάθησης. Αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες των ομάδων που βρίσκονται σε κίνδυνο (όπως π.χ. λόγω της πρόωρης απομάκρυνσης από την εκπαίδευση), ή προσφέροντας βοήθεια στους μετανάστες που αγωνίζονται για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, η καθοδήγηση του Cedefop έχει στόχο την αναβάθμιση της κοινωνικής ένταξης. Έτσι, συμβάλλοντας στον συνδυασμό των αναγκών των ατόμων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και των επιχειρήσεων, η

²¹Πηγή: Cedefop. Lifelong Guidance (<https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/lifelong-guidance>) (Ανάκτηση 15/01/2020)

καθοδήγηση του Cedefop στοχεύει στη στήριξη της απασχόλησης και της διασφάλισης των συνθηκών οικονομικής ανάπτυξης.

Οι εταιρείες από την πλευρά τους πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για την αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και γνώσεων των εργαζομένων, αν αναλογιστούμε ότι το 42% των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων αναφέρουν την έλλειψη ειδικευμένων εργαζομένων σαν την βασική πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπίσουν στο μέλλον, σύμφωνα με έρευνες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2019). Το γεγονός παράλληλα ότι το 79% των μεταποιητικών επιχειρήσεων των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης αναφέρουν ότι δεν διαθέτουν εργαζόμενους με τις κατάλληλες δεξιότητες και ότι 8 στις 10 επιχειρήσεις της ΕΕ διαπιστώνουν ότι η περιορισμένη διαθεσιμότητα κατάλληλα ειδικευμένου προσωπικού εμποδίζει τις επενδύσεις, μας δίνει το μέγεθος του προβλήματος.

Προσανατολισμένο στη συγκεκριμένη αναγκαιότητα αναβάθμισης της επαγγελματικής γνώσης (upskilling) και για να επιτευχθούν καθολικά διαθέσιμες υπηρεσίες ποιοτικής καθοδήγησης σε ολόκληρη την Ευρώπη, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενέκρινε το 2008 ψήφισμα σχετικά με τη βελτίωση του ρόλου του δια βίου προσανατολισμού στις στρατηγικές της διά βίου μάθησης. Το ψήφισμα αναγνωρίζει την κεντρική σημασία της καθοδήγησης για τις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και τον ηγετικό της ρόλο στην υποστήριξη της ανάπτυξης, της απασχόλησης και της επιτυχούς σταδιοδρομίας των ατόμων. Το Συμβούλιο ορίζει τέσσερις τομείς προτεραιότητας στην εφαρμογή πολιτικών:

- Την ενθάρρυνση απόκτησης δεξιοτήτων διαχείρισης της σταδιοδρομίας σε θέματα διαχείρισης (management skills).
- Την διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των πολιτών στις υπηρεσίες καθοδήγησης.
- Την ανάπτυξη διασφάλισης ποιότητας στην παροχή συμβουλών.
- Την ενθάρρυνση συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων εθνικών, περιφερειακών και τοπικών φορέων.

Η έρευνα του Cedefop για την δια βίου καθοδήγηση ασχολείται με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των ατόμων, μέσω της ζωής και της σταδιοδρομίας τους. Πρόσφατες μελέτες έχουν αντιμετωπίσει τις ειδικές ανάγκες των νέων, των μεσηλίκων εργαζομένων, των μαθητών και των ηλικιωμένων. Οι στρατηγικές και οι

μεθοδολογίες δια βίου καθοδήγησης για την ένταξη των μεταναστών στην αγορά εργασίας έχουν επίσης ερευνηθεί.

Το Cedefop έχει αναπτύξει σχετικές έρευνες αναφορικά με τα πρότυπα για τις ικανότητες των επαγγελματιών, την ανάπτυξη συστημάτων και τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών. Επί του παρόντος, αναπτύσσονται έρευνες για τη διασφάλιση της ποιότητας των πληροφοριών και των δεδομένων σχετικά με την αγορά εργασίας και την επαγγελματική σταδιοδρομία.

Το Cedefop συνεργάζεται με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ανάπτυξη εργαλείων και αρχών που υποστηρίζουν το έργο των επαγγελματιών και τη σταδιοδρομία των ατόμων. Μεταξύ αυτών, μπορούμε να σημειώσουμε τα ακόλουθα:

- Το «Πανόραμα Δεξιοτήτων», το οποίο καθιστά διαθέσιμη την ευρωπαϊκή αγοράς εργασίας σε επαγγελματίες, εργαζόμενους και εκπαιδευόμενους.
- Τα σχετικά πλαίσια για την επαγγελματική καθοδήγηση των επαγγελματιών, όπως το «European credit system for vocational education and training – (ECVET)», το πλαίσιο του «European Qualifications Framework- (EQF)» και οι κατευθυντήριες γραμμές για την επικύρωση της άτυπης και μη τυπικής μάθησης (informal και non-formal learning).

Μια από τις βασικές νομοθετικές προτάσεις της «Νέας Ατζέντας Δεξιοτήτων Για Την Ευρώπη», αφορά η πρωτοβουλία «Διαδρομές Αναβάθμισης Των Δεξιοτήτων: Νέες Ευκαιρίες Για Ενηλίκους»²² (upskilling) η οποία δημιουργήθηκε από Συμβούλιο της ΕΕ τον Δεκέμβριο του 2016.

Η συγκεκριμένη ενέργεια τονίζει την αναγκαιότητα ποιοτικής και χωρίς περιορισμούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης κάθε προσώπου (μεταξύ των οποίων και των ενηλίκων), στο ευρύτερο πλαίσιο του ευρωπαϊκού πυλώνα που προσδιορίζει τα κοινωνικά δικαιώματα.

Κάτω από αυτόν τον προσανατολισμό, η παραπάνω αναφερόμενη πρωτοβουλία «Διαδρομές Αναβάθμισης Των Δεξιοτήτων» προσφέρει μέσω -μιας σειράς προσαρμοσμένων μαθησιακών πακέτων και διαδικασιών που αξιολογούν τις δεξιότητες- σε άτομα που δεν είχαν την ευκαιρία βασικής απόκτησης δεξιοτήτων, να

²² Συμβούλιο της Ευρώπης (2016). Διαδρομές Αναβάθμισης των Δεξιοτήτων: Νέες Ευκαιρίες για Ενηλίκους (2016/C 484/01). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

θέσουν τις βάσεις για ένα ελάχιστο επίπεδο γραμματισμού, αριθμητικής και ψηφιακών δεξιοτήτων.

Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί παράλληλα ότι η βασική νομοθετική πρόταση της «Ατζέντας Νέων Δεξιοτήτων Για Την Ευρώπη» (New Skills Agenda for Europe)²³ έχει σαν βασικό στρατηγικό στόχο την συνεχή κατάρτιση του ενήλικου πληθυσμού των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με δέκα (10) προτεινόμενες δράσεις η Επιτροπή σκοπεύει διαχρονικά να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που έχει παρατηρηθεί σε ένα μεγάλο μέρος των ευρωπαίων πολιτών αναφορικά με τις ικανότητες ανάγνωσης, γραφής, αριθμητισμού και χρήσης ψηφιακών εργαλείων στην καθημερινότητα, και το οποίο συνδέεται με την εμφάνιση τόσο οικονομικών κινδύνων (ανεργία και φτώχεια), όσο και κοινωνικών (κοινωνικός αποκλεισμός).

Οι συγκεκριμένες δράσεις είναι οι ακόλουθες²⁴:

- **Διαδρομές Αναβάθμισης: Νέες Ευκαιρίες Για Ενήλικες (Upskilling Pathways: New Opportunities For Adults).** Σύμφωνα με την συγκεκριμένη δράση, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προχώρησε στη σύσταση για τη βελτίωση των δεξιοτήτων και της προσφοράς νέων ευκαιριών σε ενήλικους. Η πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης κατεύθυνσης στηρίζεται στη συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών (ή άλλων ενδιαφερόμενων μερών), με στόχο την προσφορά σε χαμηλής ειδίκευσης ενήλικες, να αποκτήσουν ένα ελάχιστο επίπεδο αλφαριθμητισμού, και / ή να αποκτήσουν ένα ευρύτερο σύνολο δεξιοτήτων.
- **Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (European Qualifications Framework).** Η συγκεκριμένη δράση έχει εγκριθεί από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σύμφωνα με το αναθεωρημένο «Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων Και Τα Σχετικά Παραρτήματα» (European Qualifications Framework and the related annexes) ήδη από τον Μάιο του 2017.

Η πρακτική εφαρμογή της παρούσας δράσης αφορά την συνεργασία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τις ευρωπαϊκές χώρες (ή με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη) για την εφαρμογή της νέας σύστασης, προκειμένου να υποστηριχθεί η καλύτερη

²³ Source: European Commission. New Skills Agenda for Europe (<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>) (Ανάκτηση 20/02/2020).

²⁴ Πηγή: European Commission. Employment, Social Affairs & Inclusion. New Skills Agenda for Europe (<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223#qualifications>) (Ανάκτηση 20/02/2020).

κατανόηση των προσόντων και να αξιοποιηθούν καλύτερα όλες οι διαθέσιμες δεξιότητες στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.

- **Συνασπισμός Ψηφιακών Δεξιοτήτων Και Απασχόλησης (Digital Skills and Jobs Coalition).** Ο στόχος της βελτίωσης των ψηφιακών δεξιοτήτων του ευρύτερου πληθυσμού (δηλαδή όχι μόνο των επαγγελματιών της πληροφορικής), έχει ήδη τεθεί σε εφαρμογή από τον Δεκέμβριο του 2016. Πρακτικά, έχουν ήδη δημιουργηθεί είκοσι τρεις (23) εθνικοί συνασπισμοί ψηφιακών δεξιοτήτων και θέσεων εργασίας, ενώ παράλληλα εκατό(100) οργανισμοί έχουν δεσμευθεί για την παροχή ψηφιακών δεξιοτήτων.
- **Πρόγραμμα Τομεακής Συνεργασίας Για Τις Δεξιότητες (Blueprint for sectoral cooperation on skills).** Το πλάνο που αφορά την τομεακή συνεργασία με στόχο την αντιμετώπιση των ελλείψεων δεξιοτήτων σε συγκεκριμένους οικονομικούς τομείς, έχει ήδη εκκινήσει από τον Ιανουάριο του 2017. Οι μέχρι στιγμής τομείς στους οποίους έχει αρχίσει η υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης αφορούν δεκαπέντε αρχικές δραστηριότητες όπως η παραγωγή πρόσθετων υλών (τρισδιάστατη εκτύπωση), ή οι ηλεκτρικές στήλες για την ηλεκτροκινητική. Παρόλα αυτά, η δράση έχει συμπεριλάβει και παραδοσιακούς οικονομικούς τομείς όπως της χαλυβουργίας και των κατασκευών.
- **Εργαλείο Προφίλ Δεξιοτήτων Της ΕΕ Για Τους Υπηκόους Τρίτων Χωρών (EU skills profile tool for third-country nationals).** Ήδη από τον Ιούνιο του 2017 έχει ξεκινήσει η υποστήριξη του έγκαιρου εντοπισμού των δεξιοτήτων των αιτούντων άσυλο σε χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης.
- **Επαγγελματική Εκπαίδευση Και Κατάρτιση (EEK) (Vocational Education And Training (VET)).** Η συγκεκριμένη δέσμη μέτρων αφορά τη στήριξη του εκσυγχρονισμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK), σύμφωνα με τις προτεραιότητες πολιτικής που έχουν ήδη καθοριστεί στα συμπεράσματα της Ρίγα (Riga Conclusions)²⁵ το 2015.
- **Βασικές Ικανότητες (Key Competencies).** Αφορά την απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου τον Μάιο του 2018, για το αναθεωρημένο πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων της διά βίου μάθησης, το οποίο κατά βάση καθορίζει ένα

²⁵Πηγή: European Commission. Developing skills for the labour market - The Riga Conclusions - European cooperation in vocational education and training 2015-2020 (Ανάκτηση 20/02/2020)

βασικό σύνολο δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εργασία και τη ζωή του 21ου αιώνα.

- **Europass.** Η συγκεκριμένη δράση αφορά την συμφωνία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, (Απρίλιος του 2018) σχετικά με το Europass που περιγράφει το κοινό πλαίσιο για την παροχή καλύτερων υπηρεσιών σε δεξιότητες και προσόντα. Συγκεκριμένα, η πρωτοβουλία στοχεύει στην προσφορά πιο αποτελεσματικών εργαλείων στα άτομα, ώστε να μπορούν, τόσο να παρουσιάζουν τις δεξιότητές τους, όσο και να αποκτήσουν εκείνες τις μαθησιακές πληροφορίες -σε πραγματικό χρόνο- που θα τους υποστηρίξει στις επιλογές επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας τους.
- **Μεταπτυχιακή Παρακολούθηση (Graduate Tracking).** Αφορά την σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την παρακολούθηση των μεταπτυχιακών σπουδών, με στόχο την βελτίωση της απόδοσης των αποφοίτων.
- **Ανάλυση και Ανταλλαγή Βέλτιστων Πρακτικών Σχετικά Με Την Διαρροή Εγκεφάλων (Analysing And Sharing Of Best Practice On Brain Flows)**
Το πλαίσιο των συγκεκριμένων ενεργειών στοχεύει στην αντιμετώπιση της «διαρροής εγκεφάλων» μέσα στις ευρωπαϊκές χώρες, μέσω της οργανωμένης και εξειδικευμένης εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Ερευνητική Μεθοδολογία

6.1 Ερευνητικός Στόχος

Στα Κεφάλαια 1 έως 5 που προηγήθηκαν έγινε μια -όσο το δυνατόν πιο εμπειριστατωμένη- επιλογή της θεωρητικής βιβλιογραφικής παρουσίασης διαφόρων θεωριών που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων. Η ανάλυση των συγκεκριμένων θεμάτων πρόσφερε αντίστοιχα την θεμελιώδη δομή για τον σχεδιασμό των πεδίων έρευνας της τρέχουσας ενότητας.

Έτσι, σε αυτό το Κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι ερευνητικοί στόχοι και η σχετική μεθοδολογική διαδικασία που υιοθετήθηκε για την πραγματοποίησή τους.

Ο βασικός λοιπόν στόχος της έρευνας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του περιβάλλοντος της δια βίου μάθησης (τυπικής, άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης της επαγγελματικής κατηγορίας των Μηχανικών. Για το σκοπό αυτό έχουν τεθεί τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- α) πώς σκιαγραφείται όλο το φάσμα της δια βίου μάθησης-life-long learning(τυπική, άτυπη και μη τυπική) για τους συμμετέχοντες στην έρευνα (επίπεδο σπουδών, φύλο, ηλικία, εισόδημα, οικογενειακή κατάσταση και επαγγελματική απασχόληση);
- β) Ποια είναι η συμβολή του διαδικτύου στην ανάπτυξη των γνώσεων τους;
- γ) Ποιες είναι η πηγές της άτυπης και μη τυπικής μάθησης (βιβλιοθήκες, οικογένεια, εργασία, χόμπι, μέσα μαζικής ενημέρωσης, μέσα μαζικής δικτύωσης, διαδίκτυο κ.λπ.);
- δ) Ποια είναι η στάση τους απέναντι στη μάθηση;
- ε) για ποιο λόγο επιθυμούν να εξελίξουν τις γνώσεις τους (υποχρεώθηκε από την εργασία τους, για διεύρυνση των επαγγελματικών ευκαιριών κατά την εξεύρεση εργασίας, για αλλαγή επαγγελματικού τομέα, φιλομάθεια, ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων);
- στ) Πόσο θεωρούν ότι ελέγχουν την εκπαίδευσή τους;
- ζ) Σχετίζεται η συμπεριφορά τους στην αίθουσα διδασκαλίας με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την ανάπτυξη των γνώσεών τους;

6.2 Διαδικασία Δειγματοληψίας

Σύμφωνα με τον Σταθακόπουλο (2001), μια αποτελεσματική διαδικασία δειγματοληψίας αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια:

- Τη διαδικασία καθορισμού του πληθυσμού του δείγματος
- Τον καθορισμό του δειγματοληπτικού πλαισίου.
- Τον προσδιορισμό της μονάδας δειγματοληψίας.
- Τον ορισμό της μεθόδου δειγματοληψίας.
- Τον υπολογισμό του μεγέθους του δείγματος.
- Τη διαδικασία συλλογής των στοιχείων της έρευνας.

6.2.1 Διαδικασία Καθορισμού του Πληθυσμού και του Δείγματος

Γνωρίζοντας ότι ο πληθυσμός (population), καθορίζεται σαν το ευρύ σύνολο των εξεταζόμενων ατόμων (ή στοιχείων) σε μία έρευνα, στη δική μας μελέτη ο συνολικός πληθυσμός αντιπροσωπεύει το σύνολο των εγγεγραμμένων μηχανικών στο Τεχνικό Επιμελητήριο της Ελλάδας.

Σύμφωνα με στοιχεία του Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας²⁶ τα μέλη του σε όλη την Ελλάδα παρουσιάζουν την ακόλουθη ανάλυση:

²⁶Πηγή: ΤΕΕ, ΜέληΤΕΕ (http://portal.tee.gr/portal/page/portal/TEE/TEE_MEMBERS) (Ανάκτηση, 01/09/2019)

Στατιστική Τακτικών Μελών ΤΕΕ	Μέλη	%
ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	28.916	26,7%
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΑΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	17.257	15,9%
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	15.502	14,3%
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	18.279	16,9%
ΜΗΧ/ΛΟΓΟΣ-ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚ.	618	0,6%
ΑΓΡΟΝΟΜΟΣ ΤΟΠΟΓΡΑΦΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	6.040	5,6%
ΧΗΜΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	9.266	8,6%
ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΣ-ΜΕΤΑΛ/ΓΟΣ ΜΗΧ/Κ.	1.933	1,8%
ΝΑΥΠΗΓΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	46	0,0%
ΝΑΥΠΗΓΟΣ-ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	1.720	1,6%
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	4.169	3,9%
ΜΗΧΑΝ. ΧΩΡΟΤΑΞΙΑΣ&ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑΣ	917	0,8%
ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	1.024	0,9%
ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΟΡΥΚΤΩΝ ΠΟΡΩΝ	543	0,5%
ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ&ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	2.012	1,9%
ΣΥΝΟΛΟ	108.242	100%

Πηγή: ΤΕΕ

Έτσι, σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέξαμε από το Τεχνικό Επιμελητήριο της Ελλάδος, τα εγγεγραμμένα μέλη του σε όλη την Ελλάδα -τα οποία αποτελούν το συνολικό πληθυσμό της έρευνάς μας- ανέρχονται σε 108.242 μέλη.

6.2.2 Καθορισμός Δειγματοληπτικού Πλαισίου

Σαν «δειγματοληπτικό πλαίσιο» (sampling frame) στη διαδικασία της δειγματοληψίας ορίζεται ένας κατάλογος ή μια λίστα στην οποία είναι καταγεγραμμένα τα στοιχεία του ερευνητικού πληθυσμού.

Επειδή όμως πρακτικά δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση στις λίστες των μελών του Τεχνικού Επιμελητηρίου (λόγω του Ευρωπαϊκού Κανονισμού *General Data Protection Regulation* (EU GDPR) που απαγορεύει την πρόσβαση σε προσωπικές

πληροφορίες), χρησιμοποιήσαμε σαν δειγματοληπτικό πλαίσιο (sampling frame) Μηχανικούς που εργάζονται με έδρα στην Περιφέρεια Κρήτης, καθώς επίσης και μέλη της πολυτεχνειακής ακαδημαϊκής κοινότητας του Πολυτεχνείου Κρήτης (μεταπτυχιακοί φοιτητές, υποψήφιοι διδάκτορες, ερευνητές και άλλα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας). Για να διερευνηθεί σε όλο της το φάσμα η δια βίου μάθηση επιλέχθηκε να συμμετέχουν στην έρευνα ενεργοί φοιτητές (υποψήφιοι Μηχανικοί) που είναι εγγεγραμμένοι στα μητρώα των σχολών μηχανικών του Πολυτεχνείου Κρήτης. Στην έρευνα επίσης συμμετείχαν και λίγοι πτυχιούχοι μη Μηχανικοί μέλη της πολυτεχνειακής ακαδημαϊκής κοινότητας για να συγκριθεί η συμπεριφορά τους απέναντι στη μάθηση με αυτή των Μηχανικών. Συγκεκριμένα, την περίοδο της ερευνητικής περιόδου της εργασίας, υπήρχαν οι ακόλουθοι ενεργοί -προπτυχιακοί- φοιτητές (Πίνακας 6.1):

Πίνακας 6.1 Ειδικότητες Φοιτητών Πολυτεχνείου Κρήτης (Σχολές Μηχανικών)

Ειδικότητες	Ενεργοί Φοιτητές
Αρχιτέκτονες Μηχανικοί	1.037 άτομα
Μηχανικοί Περιβάλλοντος	969 άτομα
Μηχανικοί Ορυκτών Πόρων	1.016 άτομα
Ηλεκτρολόγοι Μηχανικοί και Μηχανικοί Υπολογιστών	1.598 άτομα
Μηχανικοί Παραγωγής και Διοίκησης	1.651 άτομα
Σύνολο	6.271 άτομα

Πηγή: Γραμματείες Τμημάτων Πολυτεχνείου Κρήτης (2019)

Έτσι, σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέξαμε από τις Γραμματείες των Τμημάτων Μηχανικών του Πολυτεχνείου Κρήτης την περίοδο της έρευνας (Οκτώβρης-Δεκέμβρης 2019), οι εγγεγραμμένοι (ενεργοί) φοιτητές που αποτελούσαν τον συνολικό (ή στατιστικό) πληθυσμό της έρευνάς μας- ανέρχονται σε 6.271 άτομα.

Από τον συγκεκριμένο στατιστικό πληθυσμό έχει προκύψει και το τελικό δείγμα της έρευνάς μας, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια της ανάλυσής μας.

6.2.3 Προσδιορισμός Δειγματοληπτικής Μονάδας

Στη μελέτη μας ορίσαμε σαν μονάδα δειγματοληψίας (sampling unit) (δηλαδή σαν βασική μονάδα που αφορά τους δυνητικούς μας ερωτώμενους), κάθε ενεργό φοιτητή ή φοιτήτρια οι οποίοι κατά την κρίση μας θα ήταν οι πλέον κατάλληλοι να μας απαντήσουν σχετικά με την διερεύνηση του περιβάλλοντος της τυπικής και άτυπης

εκπαίδευσης της επαγγελματικής κατηγορίας των Μηχανικών, στην οποία –λόγω κατεύθυνσης σπουδών- ανήκαν οι ίδιοι.

6.2.4 Καθορισμός της Μεθόδου Δειγματοληψίας

Επειδή κατά την περίοδο σχεδιασμού της συγκεκριμένης εργασίας -και στον βαθμό που γνωρίζουμε- δεν υπήρχε σχετική βιβλιογραφία για τις μεθόδους διερεύνησης του περιβάλλοντος τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στην επαγγελματική κατηγορία των μηχανικών, απαιτήθηκε να συγκεντρωθούν πρωτογενή δεδομένα για τη δική μας έρευνα.

Σύμφωνα με τον παραπάνω περιορισμό, αποφασίστηκε λοιπόν καταρχάς η υιοθέτηση ποσοτικής έρευνας σαν την πιο αποτελεσματική μέθοδο συλλογής των απαραίτητων δεδομένων που θα διευκόλυνε τους δικούς μας ερευνητικούς σκοπούς.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η μέθοδος των προσωπικών συνεντεύξεων (face-to face interviews), η οποία αποτελεί εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις ευρύτερες κοινωνικές επιστήμες.

Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας έγινε διότι αφενός προσφέρει τη δυνατότητα εξαγωγής στατιστικών συμπερασμάτων που αφορούν την συμπεριφορά του στοχευόμενου πληθυσμού, αφετέρου δε διότι παράλληλα αποτελεί το μέσο που μπορεί να τεκμηριώσει και να επαληθεύσει πιθανά ευρήματα της ποιοτικής έρευνας.

Έτσι, η ευχέρεια της ποσοτικής έρευνας στη διερεύνηση, αντίληψη και επεξήγηση των απόψεων, στάσεων κλπ. των ερωτώμενων, θεωρήθηκε ευνοϊκή λύση για την υποστήριξη των ερευνητικών μας στόχων.

Μέσω της διαδικασίας των ατομικών συνεντεύξεων δόθηκε η ευκαιρία στην έρευνά μας να απομονώσει και να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος στον κλάδο των μηχανικών, προσπαθώντας να αντληθούν όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες για την άποψη και γνώση των ερωτώμενων αναφορικά με την τυπική και άτυπη εκπαίδευση που ακολουθούν στην περίοδο των σπουδών τους.

Σαν μέθοδο δειγματοληψίας παράλληλα επιλέξαμε την τεχνική πιθανότητας όσον αφορά τα μέλη της πολυτεχνειακής κοινότητας. Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015) το δείγμα πιθανότητας δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μονάδα του συνολικού πληθυσμού να έχει μια μη-μηδενική και συγκεκριμένη πιθανότητα να γίνει μέρος του

δείγματος. Όσον αφορά τους Μηχανικούς, εκτός πολυτεχνειακής κοινότητας, αυτοί επιλέχθηκαν μεροληπτικά από το συνολικό πληθυσμό, καθώς αποκλείστηκε η συμμετοχή όσων δεν ήταν Μηχανικοί.

6.2.5 Υπολογισμός του Μεγέθους του Δείγματος

Από το σύνολο του πληθυσμού, τελικά απάντησαν σε ατομικές συνεντεύξεις 201 ερωτηματολόγια και τα οποία αποτελούν το τελικό μας δείγμα. Από αυτούς οι 77 ήταν προπτυχιακοί φοιτητές (αντιστοιχούν στο 1,23% του συνολικού πληθυσμού των φοιτητών από όλες τις πολυτεχνικές σχολές μηχανικών της Κρήτης), 111 Μηχανικοί (αντιστοιχούν σε 0,1% του πληθυσμού των Μηχανικών στην Ελλάδα) και 13 μη Μηχανικοί..

Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί, ότι η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε, στο διάστημα Ιουλίου-Αύγουστου 2019.

Θα πρέπει να ληφθεί επίσης υπόψη ότι η διαμόρφωση του τελικού δείγματος από τον συνολικό πληθυσμό των εγγεγραμμένων φοιτητών απεδείχθη αρκετά δύσκολος, διότι αφενός μεν πολλούς από τους φοιτητές που προσεγγίσαμε, δεν θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφετέρου δεν ορισμένα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν δεν κρίθηκαν κατάλληλα, λόγω των ελλείπων στοιχείων που παρουσίασαν κατά τη συμπλήρωσή τους.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας με πιθανότητα, διότι μας δίνεται η δυνατότητα ελέγχου των παραμέτρων της, ενώ παράλληλα μπορούν να γενικευτούν τα εξαγόμενα συμπεράσματα, υπολογίζοντας και το σφάλμα εκτίμησης.

Τα στατιστικά συμπεράσματα παρήχθησαν με την βοήθεια του πακέτου SPSS. Στη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής, τα συμπεράσματα αποτυπώνονται με τη χρήση πινάκων συχνοτήτων.

6.2.6 Διαδικασία Συλλογής των Στοιχείων της Έρευνας.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο υποστήριξε τη ροή των ερευνητικών ερωτήσεων (Παράρτημα).

Κατά τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου συνδυάστηκαν δυο βασικές προτεραιότητες: η πρώτη αφορούσε την ολοκληρωμένη προσέγγιση του ερευνώμενου θέματος, ενώ η δεύτερη την υποστήριξη των ερωτώμενων ώστε να επεκταθούν σε όσον το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, δίνοντας τους μια δομημένη συλλογιστική.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιείχε δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, σπουδές, μηνιαίο εισόδημα, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση). Στο δεύτερο μέρος έχουν συμπεριληφθεί ερωτήσεις που σχετίζονται με τη μη τυπική και άτυπη μάθηση, την επίδραση του διαδικτύου στην απόκτηση των γνώσεων, και άλλες σχετικές ερωτήσεις που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που προαναφέρθηκαν στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου και περιγράφονται αναλυτικά στο 7^ο κεφάλαιο. Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο πηγάζουν κυρίως από την υπάρχουσα ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, όπως παρουσιάζεται και από την πλευρά μας σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας.

Το σύνολο των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου, προσδοκώντας σε πιο «ομοιομορφες» απαντήσεις, έχοντας φυσικά συμπεριλάβει στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου το σύνολο των πιθανών απαντήσεων (Σιώμκος και Μαύρος, 2008).

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι μετά την προσέγγιση του δείγματος, οι υποψήφιοι συμμετέχοντες -από την πλευρά των ερωτώμενων- ενημερώθηκαν για τον στόχο και τη μεθοδολογία της έρευνας, για τη διαφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων και της ανωνυμίας των στοιχείων τους, για τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας και τέλος για την ελεύθερη επιλογή αποχώρησης από τη διαδικασία συνέντευξης, αν δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συμπλήρωση ερωτηματολογίου, ώστε να διαπιστωθεί η ευκρίνεια των ερωτήσεων, καθώς και να ελεγχθεί αν θα έπρεπε να τροποποιηθεί κάποια κατηγορία ερωτήσεων.

Κρίνεται παράλληλα σκόπιμο να σημειωθεί ότι στα αρχικά πλάνα μας για την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, είχαμε χρησιμοποιήσει τις υπηρεσίες της

Googleform. Επειδή όμως η ανταπόκριση για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ελάχιστη και κυρίως μη ποιοτική (ελλείψεις στις απαντήσεις, κλπ.), αποφασίστηκε η συνέχιση της ερευνητικής διαδικασίας μόνο με την μέθοδο των προσωπικών συνεντεύξεων.

6.3 Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Οι μεταβλητές της έρευνας είναι κατηγορικές (categorical):

A) κυρίως ονομαστικές (nominal) μεταβλητές, οι οποίες αντικατοπτρίζουν ποιοτικές μετρήσεις, και απλά ταξινομούν τα δεδομένα σε κατηγορίες (π.χ. φύλο, οικογενειακή κατάσταση).

B) ιεραρχικές (ordinal) μεταβλητές, οι οποίες ταξινομούν τα δεδομένα καθορίζοντας και μια σειρά (Κασίλης, 1997). Οι κατηγορίες αυτές δημιουργούνται όχι με βάση την ποσότητα της διαφοράς, αλλά την κατάταξη σε μια κατηγορία όπου έχουμε ένα χαρακτηριστικό λιγότερο ή περισσότερο (π.χ. 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Αρκετά, 4-Πολύ). Είναι υποκειμενικές και προσεγγιστικές.

Όταν έχουμε κατηγορικά δεδομένα δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον αριθμητικό μέσο (mean), καθώς οι αριθμητικές τιμές που αποδίδονται είναι αυθαίρετες και ο αριθμητικός μέσος αυτών των κατηγοριών θα εξαρτάται από το πλήθος κάθε κατηγορίας (Field, 2016). Στις ιεραρχικές κλίμακες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το διάμεσο (median) και την επικρατούσα τιμή (mode), ενώ στις ονομαστικές μεταβλητές μόνο την επικρατούσα τιμή, καθώς δεν μπορούν να ταξινομηθούν από υψηλότερες σε χαμηλότερες ώστε να γίνει χρήση του διαμέσου (Κασίλης, 1997). Η ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων γίνεται μόνο στις συχνότητες (counts) που εμφανίζει ο κάθε συνδυασμός δύο μεταβλητών σε μορφή ενός Πίνακα Συνάφειας (Contingency table, όπου στο SPSS προκύπτει με τη χρήση της εντολής Crosstabulation) (Field, 2016).

Επειδή τα κατηγορικά δεδομένα δεν μπορούν να ακολουθούν μια κανονική κατανομή δειγματοληψίας, ο εφικτός έλεγχος των υποθέσεων που μπορεί να εφαρμοστεί είναι ο έλεγχος χ^2 (chi-square test). Οι υποθέσεις που γίνονται είναι οι ακόλουθες (Δαφέρμος, 2011):

H_0 : υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των 2 μεταβλητών

H_1 : δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των 2 μεταβλητών

Οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να είναι εφικτή η εφαρμογή του είναι οι ακόλουθες (Δαφέρμος, 2011; Αποστολάκης, 2007):

- Θα πρέπει το μέγεθος του δείγματος να κυμαίνεται από 25 μέχρι 250 συμμετέχοντες.
- Το πολύ το 20% των κελιών του πίνακα συνάφειας να έχουν αναμενόμενη συχνότητα κάτω από 5.
- Τυχαίο δείγμα.
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις, δηλαδή να προέρχεται από διαφορετικό άτομο.
- Η ελάχιστη αναμενόμενη συχνότητα μεγαλύτερη από τη μονάδα.

Εάν το επίπεδο σημαντικότητας $\text{sig} > 0,5$, τότε ισχύει η μηδενική υπόθεση και υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών.

Όταν οι αναμενόμενες συχνότητες είναι μικρότερες του 5, θεωρείται μη έγκυρο το κριτήριο και δεν λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα του ελέγχου. Σε περίπτωση που το κριτήριο χ^2 είναι έγκυρο (κελιά μπορούμε να προχωρήσουμε στην ερμηνεία των μέτρων συνάφειας, με τη βοήθεια των ακόλουθων συντελεστών, οι οποίοι τροποποιούν το χ^2 , περιορίζοντας το εύρος από 0 σε 1 (για να είναι συγκρίσιμος με το συντελεστή συσχέτισης pearson) προκειμένου να συνυπολογιστούν το μέγεθος του δείγματος και οι βαθμοί ελευθερίας (Field, 2016):

- Ο συντελεστής Phi (ϕ): για δίτιμες μεταβλητές (2X2).
- Ο συντελεστή V του Cramer: για μεταβλητές με περισσότερες κατηγορίες.
- Ο συντελεστής συνάφειας Contingencycoefficient (δεν είναι τόσο χρήσιμος καθώς δεν προσεγγίζει ποτέ το ανώτερο όριο της τιμής 1, οπότε προτιμάται ο συντελεστής V του Cramer).

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τον έλεγχο χ^2 δείχνει εάν δυο μεταβλητές είναι εξαρτημένες μεταξύ τους χωρίς να είναι εύκολη η περαιτέρω ερμηνεία αυτής της σχέσης. Περισσότερη πληροφόρηση μπορούμε να πάρουμε με τη χρήση των δέντρων απόφασης (decision trees), τα οποία αποτελούν μια πολυμεταβλητή τεχνική ταξινόμησης σε μορφή δέντρου, που επιτρέπει να εξεταστούν ταυτόχρονα πολλαπλές

πολύπλοκες σχέσεις πολύ σύντομα. Ταξινομεί τις περιπτώσεις σε ομάδες ή προβλέπει τιμές μίας εξαρτημένης μεταβλητής που βασίζεται σε αξίες των ανεξάρτητων μεταβλητών. Επιλέγεται να εφαρμοστεί ο αλγόριθμος CHAID, ο οποίος δημιουργεί δέντρα αποφάσεων κάνοντας χρήση του στατιστικού ελέγχου χ^2 (chi-square) για να εντοπίσει τις βέλτιστες διακλαδώσεις. Επιπλέον, οι μεταβλητές μπορεί να είναι συνεχείς ή κατηγορικές και να δημιουργήσει δέντρα αποφάσεων με περισσότερους από δύο κλάδους. Ο έλεγχος χ^2 αποτελεί ένα μέτρο του πόσο ανεξάρτητο είναι το πεδίο-στόχος από το διακλαδισμένο πεδίο. Υψηλή τιμή του δείκτη γενικότερα σχετίζεται με μία χαμηλότερη πιθανότητα ανεξαρτησίας μεταξύ των δύο πεδίων και αποτελεί ένδειξη ότι προκύπτει μια καλή διακλάδωση (IBM Corporation, 2017).

Κατά την ανάλυση προκύπτουν δύο δείκτες που σχετίζονται με την ποιότητα των αποτελεσμάτων (IBM Knowledge Center, n.d):

- Η εκτίμηση του κινδύνου (riskestimate) και το τυπικό του σφάλμα (standard error), όπου αποτελεί ένα μέτρο για την ακρίβεια πρόβλεψης του δέντρου. Στις κατηγορικές εξαρτημένες μεταβλητές, η εκτίμηση του κινδύνου αποτελεί την αναλογία των περιπτώσεων που έχουν ταξινομηθεί λάθος μετά την προσαρμογή για τις προηγούμενες πιθανότητες (prior probabilities) και τα κόστη από λάθος ταξινόμηση.
- Ο πίνακας ταξινόμησης (classification table), ο οποίος δείχνει για τις κατηγορικές μεταβλητές μόνο το πλήθος των περιπτώσεων που έχουν ταξινομηθεί σωστά και λάθος για την κάθε κατηγορία της εξαρτημένης μεταβλητής.

6.4 Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνά μας υπόκειται σε μεθοδολογικούς περιορισμούς οι οποίοι σχετίζονται με τη διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίων μέσω προσωπικών συνεντεύξεων.

Οι περιορισμοί αυτοί αφορούν τα ακόλουθα:

- *Την Πλήρη Κατανόηση των Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου από τους Συνεντευξιζόμενους*

Παρά την παρουσία της ερευνήτριας κατά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, η ελλιπής κατανόηση των ερωτήσεων από μέρος του δείγματος,

μερικές φορές αποτέλεσε ένα μειονέκτημα στη διερεύνηση των εξεταζόμενων ερευνητικών θεμάτων.

Από την πλευρά της η ερευνήτρια προσπάθησε στα πλαίσια των χρονικών περιορισμών και των συνθηκών των συνεντεύξεων να παρέχει κάθε διευκρινιστική επισήμανση στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, διευκολύνοντας όσο μπορούσε, την αμφίδρομη επικοινωνία της έρευνας.

- ***Ο Βαθμός Ανταπόκρισης του Δείγματος***

Αν και ο αρχικός μας στόχος ήταν η κάλυψη του συνόλου του πληθυσμού (6.271 εγγεγραμμένους φοιτητές), εν τούτοις οι προσδοκίες μας δεν επιβεβαιώθηκαν μέσα στους χρονικούς περιορισμούς της έρευνας. Οι λόγοι αυτής της απόκλισης, δηλαδή το να καταλήξουμε τελικά σε ένα δείγμα 201 ατόμων, αφορούσε κατά την άποψή μας, μάλλον το πιεσμένο από τον χρόνο, διάστημα της έρευνας και των περιορισμών του ευρωπαϊκού Κανονισμού GDPR.

Ίσως θα μπορούσαμε να έχουμε μεγαλύτερο ποσοστό ανταπόκρισης, αν επενδύαμε από την πλευρά μας μεγαλύτερη περίοδο για την ολοκλήρωση της έρευνας, παράγοντα όμως που δεν είχαμε συμπεριλάβει στους αρχικούς μας σχεδιασμούς. Επίσης, το δείγμα μας θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερο, αν θα μπορούσαμε να έχουμε στη διάθεσή μας τα προσωπικά email των μελών του Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδος ή των φοιτητών του Πολυτεχνείου Κρήτης, αλλά ο κανονισμός προστασίας των προσωπικών δεδομένων (GDPR) δεν μας επέτρεψε την απόκτηση των συγκεκριμένων στοιχείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Ερευνητικά Αποτελέσματα

7.1 Εισαγωγή

Χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα SPSS για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας, παρουσιάζουμε στη συνέχεια του Κεφαλαίου μια σειρά αποτελεσμάτων που αφορούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Αρκετά αποτελέσματα παρουσιάζονται σε μορφή Πινάκων Συχνοτήτων.

7.2 Παρουσίαση των Δημογραφικών Στοιχείων της Έρευνας

7.2.1 Κατανομή του Δείγματος Ανάλογα με το Φύλο και την Ηλικία

Η κατανομή του δείγματός μας φανερώνει μια σχετική ομοιομορφία μεταξύ των ανδρών και γυναικών (53,2% άνδρες και 46,8% γυναίκες), όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 7.1:

Πίνακας 7.1 Κατανομή Δείγματος Ανάλογα με το Φύλλο και την Ηλικία

		Φύλο					
		Ανδρας	%	Γυναίκα	%	Total	%
Ηλικία	18-24	45	42,1%	29	30,9%	74	36,8%
	25-28	20	18,7%	8	8,5%	28	13,9%
	29-32	15	14,0%	19	20,2%	34	16,9%
	33-36	10	9,3%	18	19,1%	28	13,9%
	37-40	5	4,7%	8	8,5%	13	6,5%
	41-45	6	5,6%	6	6,4%	12	6,0%
	>45	6	5,6%	6	6,4%	12	6,0%
Total		107	100%	94	100%	201	100%
		Ανδρες	53,2%	Γυναίκες	46,8%		

Αναφορικά με τις ηλικίες του δείγματος πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό (37% περίπου) του συνόλου των ερωτώμενων ανήκουν στην ηλικία των 18-24 ετών, προερχόμενο κυρίως από άντρες.

Οι ηλικίες 29-32 ετών αποτελούν επίσης ένα σημαντικό ποσοστό του συνολικού δείγματος (17% περίπου) και ακολουθούν οι ηλικίες των 25-28 και 33-36 ετών, με ισόποσα ποσοστά συμμετοχής στην διαστρωμάτωση του συνολικού δείγματος (13,9% έκαστο).

7.2.2 Οικογενειακή Κατάσταση Δείγματος Ανάλογα με το Φύλο

Ο ακόλουθος Πίνακας συχνοτήτων μας φανερώνει την οικογενειακή κατάσταση του δείγματός μας, ανάλογα με το φύλο τους:

Πίνακας 7.2 Οικογενειακή Κατάσταση Δείγματος Ανάλογα με το Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Οικογενειακή Κατάσταση	Ανύπανδρος	65	60,7%	41	43,6%	106	52,7%
	Ανύπανδρος με Παιδιά	9	8,4%	7	7,4%	16	8,0%
	Έγγαμος	14	13,1%	27	28,7%	41	20,4%
	Έγγαμος με Παιδιά	19	17,8%	19	20,2%	38	18,9%
Total		107	100,0%	94	100,0%	201	100,0%

Σύμφωνα με τον παραπάνω Πίνακα 7.2 το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (53% περίπου) φαίνεται να αποτελούν οι ανύπανδροι, κυρίως άνδρες. Οι έγγαμοι (χωρίς παιδιά) αποτελούν επίσης την δεύτερη μεγαλύτερη ομάδα του δείγματος (20% περίπου), ενώ το 8 τοις εκατό του συνολικού δείγματος απάντησε ότι ανήκει στην κατηγορία των ανύπανδρων γονέων με παιδιά.

Οι έγγαμοι με παιδιά αποτελούν το 19% περίπου του συνόλου των ερωτηθέντων, προερχόμενοι κυρίως από την κατηγορία των ανδρών. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των έγγαμων ερωτηθέντων αποτελούν οι γυναίκες (20% περίπου) του δείγματος της συγκεκριμένης κατηγορίας φύλου.

7.2.3 Οικογενειακή Κατάσταση Δείγματος Ανάλογα με την Ηλικία

Οι σχέσεις της οικογενειακής κατάστασης του δείγματος αναφορικά με την ηλικία αποτυπώνεται στον ακόλουθο Πίνακα 7.3:

Πίνακας 7.3 Οικογενειακή Κατάσταση Δείγματος Ανάλογα με την Ηλικία

		Οικογενειακή Κατάσταση							%	Total	%
		Ανύπανδρος	%	Ανύπανδρος με Παιδιά	%	Έγγαμος	%	Έγγαμος με Παιδιά			
Ηλικία	18-24	74	69,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	74	36,8%
	25-28	19	17,9%	8	50,0%	1	2,4%	0	0,0%	28	13,9%
	29-32	8	7,5%	0	0,0%	22	53,7%	4	10,5%	34	16,9%
	33-36	3	2,8%	7	43,8%	8	19,5%	10	26,3%	28	13,9%
	37-40	0	0,0%	1	6,3%	3	7,3%	9	23,7%	13	6,5%
	41-45	0	0,0%	0	0,0%	2	4,9%	10	26,3%	12	6,0%
	>45	2	1,9%	0	0,0%	5	12,2%	5	13,2%	12	6,0%
Total		106	100%	16	100%	41	100%	38	100%	201	100%

Όπως ήταν αναμενόμενο, η κατηγορία των ανύπανδρων ατόμων φαίνεται να εμφανίζεται στις μικρές σχετικά ηλικίες (18-24 και 25-28 ετών) σε συνολικό ποσοστό περίπου 88%. Αντίστοιχα, η μεγαλύτερη συχνότητα των εγγάμων παρουσιάζεται στις ηλικίες 29-32 και 33-36 ετών, με συσσωρευτικό ποσοστό που ανέρχεται στο 73% του δείγματος.

Το 94% των ανύπανδρων ερωτηθέντων αφορά συγκεντρωτικά τις ηλικίες 25-28 και 33-36 ετών, ενώ το 76% των εγγάμων που έχουν αποκτήσει παιδιά καταγράφονται στις ηλικίες άνω των 33 ετών.

7.2.4 Σπουδές Ανά Φύλο

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 7.4 που ακολουθεί, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αποτελείται από πτυχιούχους φοιτητές (ποσοστό 42,3%), με τις γυναίκες να έχουν την μεγαλύτερη αναλογία μεταξύ τους (23% των πτυχιούχων, έναντι 19% των ανδρών). Ένας στους τέσσερεις περίπου φοιτητές (38,3%) φάνηκε να ανήκουν στην κατηγορία των προπτυχιακών φοιτητών των πολυτεχνικών σχολών, με την πλειοψηφία των οποίων (24%) να προέρχονται από το ανδρικό φύλο.

Το 11% των ερωτώμενων (κυρίως άνδρες) δήλωσαν την ιδιότητα του μεταπτυχιακού φοιτητή, ενώ οι υποψήφιοι διδάκτορες και οι κάτοχοι διδακτορικού φαίνεται να διαμορφώνουν το 4% και 4,5% του συνολικού δείγματος αντίστοιχα.

Πίνακας 7.4 Σπουδές Ανά Φύλο

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Σπουδές	Προπτυχιακός Φοιτητής	Count	48	29	77
		% of Total	23.9%	14.4%	38.3%
	Πτυχιούχος	Count	39	46	85
		% of Total	19.4%	22.9%	42.3%
	Μεταπτυχιακός Φοιτητής	Count	14	8	22
		% of Total	7.0%	4.0%	10.9%
	Υποψήφιος Διδάκτορας	Count	1	7	8
		% of Total	0.5%	3.5%	4.0%
	PhD	Count	5	4	9
		% of Total	2.5%	2.0%	4.5%
Total		Count	107	94	201
		% of Total	53.2%	46.8%	100.0%

7.2.5 Σπουδές Ανά Ηλικία

Όσον αφορά την σχέση της ηλικίας με το επίπεδο σπουδών, ο Πίνακας 7.5 αποδεικνύει ότι το 50% περίπου των ερωτηθέντων ανήκουν στις ηλικίες 18-28 ετών, με το εύρος των ηλικιών 18-24 ετών να περιλαμβάνει την μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (37% περίπου) η οποία -φυσιολογικά αποδεικνύεται- ότι αντιπροσωπεύει την κατηγορία των προπτυχιακών φοιτητών.

Αντίστοιχα, η επεξεργασία των δεδομένων φανέρωσε ότι το 31% των ερωτηθέντων ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 25-32 ετών, στις οποίες κυρίως εμπίπτουν οι πτυχιούχοι και μεταπτυχιακοί φοιτητές, με ποσοστό 15 και 10,5% αντίστοιχα. Η απόφαση για ένταξη σε διδακτορική υποψηφιότητα φαίνεται να εμφανίζεται κυρίως στις ηλικίες 29-32 ετών, ενώ οι ηλικίες των κατόχων διδακτορικού κυμαίνεται στο μεγαλύτερο ποσοστό τους από 36-45 ετών.

Πίνακας 7.5 Σπουδές Ανά Ηλικία

			Σπουδές					Total
			Προπτυχιακός Φοιτητής	Πτυχιούχος	Μεταπτυχ. Φοιτητής	Υποψ.Διδάκτορ.	PhD	
Ηλικία	18-24	Count	74	0	0	0	0	74
		% of Total	36.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	36.8%
	25-28	Count	3	8	17	0	0	28
		% of Total	1.5%	4.0%	8.5%	0.0%	0.0%	13.9%
	29-32	Count	0	23	4	7	0	34
		% of Total	0.0%	11.4%	2.0%	3.5%	0.0%	16.9%
	33-36	Count	0	25	0	1	2	28
		% of Total	0.0%	12.4%	0.0%	0.5%	1.0%	13.9%
	37-40	Count	0	10	1	0	2	13
		% of Total	0.0%	5.0%	0.5%	0.0%	1.0%	6.5%
Total		Count	77	85	22	8	9	201
		% of Total	38.3%	42.3%	10.9%	4.0%	4.5%	100.0%

7.2.6 Έτος Φοίτησης Προπτυχιακών Φοιτητών Ανά Φύλο

Επιδιώκοντας να παρουσιάσουμε την εικόνα των προπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με το έτος σπουδών τους και ανά φύλο, διαπιστώνουμε ότι το 60% του συνόλου αυτών, βρίσκονται μέχρι το τέταρτο έτος σπουδών τους, σύμφωνα με τον Πίνακα 7.6 που ακολουθεί:

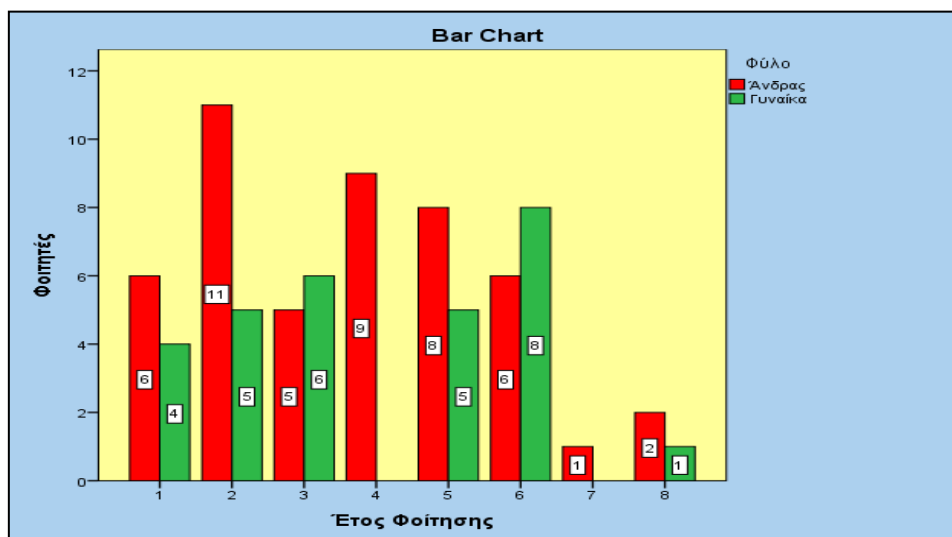
Πίνακας 7.6 Έτος Φοίτησης Προπτυχιακών Φοιτητών Ανά Φύλο

	Έτος	Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Έτος Φοίτησης Προπτ. Φοιτητή	1 ^ο	6	13%	4	14%	10	13%
	2 ^ο	11	23%	5	17%	16	21%
	3 ^ο	5	10%	6	21%	11	14%
	4 ^ο	9	19%	0	0%	9	12%
	5 ^ο	8	17%	5	17%	13	17%
	6 ^ο	6	13%	8	28%	14	18%
	7 ^ο	1	2%	0	0%	1	1%
	8 ^ο	2	4%	1	3%	3	4%
Total		48	100%	29	100%	77	100%

Από την παραπάνω ανάλυση φαίνεται ότι περίπου το ένα τέταρτο (23%) των προπτυχιακών φοιτητών παραμένει και μετά το έκτο έτος των σπουδών του στο πανεπιστήμιο, αν και θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι πολυτεχνικές σπουδές διαρκούν πέντε έτη.

Μπορούμε παράλληλα να μελετήσουμε την σχέση των προπτυχιακών φοιτητών ανά έτος φοίτησης και με την ακόλουθη Εικόνα 7.1:

Εικόνα 7.1 Σχέση Προπτυχιακών Φοιτητών ανά Έτος Φοίτησης



7.2.7 Ηλικία Απόκτησης Πτυχίου ΑΕΙ

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, από το σύνολο του δείγματός μας, το 62% δήλωσαν ότι ήταν πτυχιούχοι. Στα πλαίσια της έρευνας κρίθηκε σημαντικό να εξεταστεί χρόνος απόκτησης του -πρώτου- πτυχίου. Στα αποτελέσματα του Πίνακα 7.7 φαίνεται ότι το 78,2% των πτυχιούχων έχει αποφοιτήσει στις ηλικίες μεταξύ 23-25 ετών. Σε ηλικία πάνω από τα 25 έτη έχουν αποφοιτήσει το 21,8% του δείγματος (21,5% των γυναικών και το 22,1% των ανδρών).

Πίνακας 7.7 Ηλικία Απόκτησης Πτυχίου ΑΕΙ ανά Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Ηλικία Απόκτησης Πτυχίο ΑΕΙ	22	1	1,7%	0	0,0%	1	0,8%
	23	17	28,8%	17	26,2%	34	27,4%
	24	14	23,7%	20	30,8%	34	27,4%
	25	14	23,7%	14	21,5%	28	22,6%
	26	8	13,6%	6	9,2%	14	11,3%
	27	3	5,1%	6	9,2%	9	7,3%
	28	1	1,7%	2	3,1%	3	2,4%
	29	1	1,7%	0	0,0%	1	0,8%
Total		59	100%	65	100%	124	100%

7.2.8 Έτος Φοίτησης Μεταπτυχιακών Φοιτητών Ανά Ηλικία και Φύλο

Από το σύνολο των 201 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα οι μεταπτυχιακοί φοιτητές αποτελούντο 10,9% περίπου των ερωτώμενων (22 άτομα) (Πίνακας 7.4). Στον Πίνακα 7.8 παρουσιάζεται η κατανομή των μεταπτυχιακών φοιτητών ανά έτος φοίτησης και το φύλο. Η πλειονότητα αυτών (80%) είναι από το 1^ο έτος, ενώ 20% από το 2^ο έτος.

Πίνακας 7.8 Έτος Φοίτησης Μεταπτυχιακών Φοιτητών Ανά Φύλο

		Έτος Φοίτησης Μεταπτυχιακών Φοιτητών				Total	%
		1 ^ο έτος	%	2 ^ο έτος	%		
Φύλο	Ανδρας	13	65,0%	1	20,0%	14	56,0%
	Γυναίκα	7	35,0%	4	80,0%	11	44,0%
Total		20	100%	5	100%	25	100%
% στο σύνολο των μεταπτυχιακών φοιτητών		80%		20%			

7.2.9 Ανάλυση Μεταπτυχιακών Φοιτητών Ανά Ηλικία και Φύλο

Στον Πίνακα 7.9 παρουσιάζεται ο Πίνακας Συνάφειας της ηλικίας των μεταπτυχιακών φοιτητών ανά φύλο, στον οποίο φαίνεται ότι η πλειονότητα αυτών (48%) είναι 26 ετών.

Η επεξεργασία των δεδομένων αποτύπωσε παράλληλα και τη σχέση μεταξύ του φύλου και της ηλικίας των μεταπτυχιακών φοιτητών στον ακόλουθο Πίνακα 7.9:

Πίνακας 7.9 Ηλικία Μεταπτυχιακών Φοιτητών Ανά Φύλο

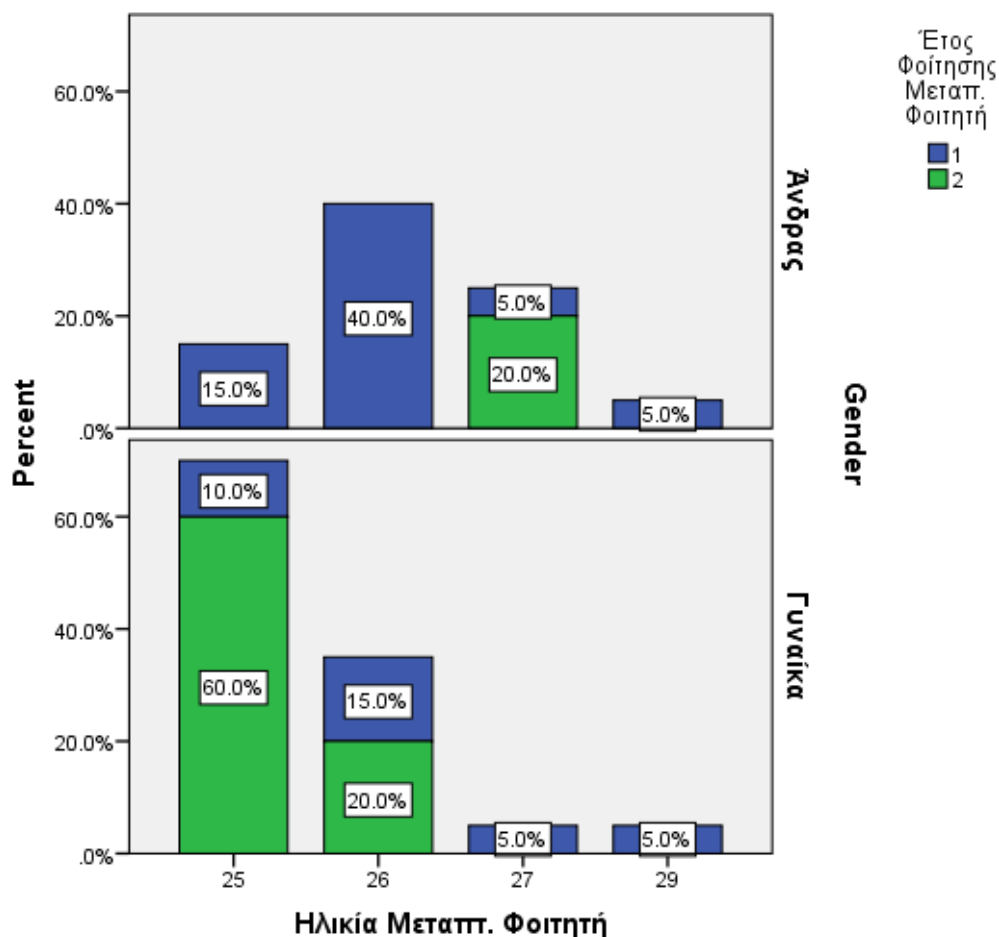
		Ηλικία Μεταπτυχιακών Φοιτητών							%	Total	%
		25	%	26	%	27	%	29			
Φύλο	Ανδρας	3	37,5%	8	66,7%	2	66,7%	1	50,0%	14	56,0%
	Γυναίκα	5	62,5%	4	33,3%	1	33,3%	1	50,0%	11	44,0%
Total		8	100%	12	100%	3	100%	2	100%	25	100%
% ανά ηλικία στο σύνολο		32%		48%		12%		8%		100%	

Για να διερευνηθεί περισσότερο η σχέση αυτή ανά φύλο δημιουργείται με τη βοήθεια του SPSS το γράφημα του έτους φοίτησης των μεταπτυχιακών φοιτητών ανά ηλικία και φύλο (Εικόνα 7.2).

Οι γυναίκες φαίνεται ότι ξεκινούν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές σε νεότερη ηλικία (25 ετών το 60% των γυναικών) σε σχέση με τους άνδρες, οι οποίοι στην πλειοψηφία

τους (40%) ξεκινάνε 26 ετών. Μια πιθανή εξήγηση για αυτήν την καθυστέρηση, μπορεί να αποτελέσει η υποχρέωση των ανδρών να εκπληρώσουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις.

Εικόνα 7.2 Έτος Φοίτησης Ανά Ηλικία



7.2.10 Ανάλυση Ανά Έτος Μεταπτυχιακής Φοίτησης

Ο παρακάτω πίνακας 7.10 διασταύρωσης που ακολουθεί απεικονίζει την συχνότητα των μεταπτυχιακών φοιτητών ανά έτος και ανά φύλο:

Πίνακας 7.10 Έτος Φοίτησης Μεταπτυχιακών Φοιτητών

		Έτος Φοίτησης Μεταπτυχιακών Φοιτητών				Total	%
		1 ^ο έτος	%	2 ^ο έτος	%		
Φύλο	Ανδρας	13	65,0%	1	20,0%	14	56,0%
	Γυναίκα	7	35,0%	4	80,0%	11	44,0%
Total		20	100%	5	100%	25	100%

% στο σύνολο των μεταπτυχιακών φοιτητών	80%		20%			
-----------------------------------------	-----	--	-----	--	--	--

7.2.11 Υποψήφιοι Διδάκτορες

Στην έρευνα συμμετείχαν 8 υποψήφιοι διδάκτορες. Από το σύνολο των ερωτηθέντων (201 άτομα) η έρευνα ταυτοποίησε την παράλληλη ύπαρξη οκτώ υποψηφίων διδακτόρων (4% του συνολικού δείγματος), προερχόμενοι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (88%, ή επτά άτομα) από την κατηγορία των γυναικών (Πίνακας 7.11):

Πίνακας 7.11 Υποψήφιοι Διδάκτορες Ανά Φύλο

		Υποψήφιος Διδάκτορας			%	Total	%
		Ναι	%	Όχι			
Φύλο	Ανδρας	1	12,5%	106	54,9%	107	53,2%
	Γυναίκα	7	87,5%	87	45,1%	94	46,8%
Total		8	100%	193	100%	201	100%

Αντίστοιχα στον Πίνακα 7.12 φαίνεται ότι η ηλικία των υποψηφίων διδακτόρων του δείγματος βρίσκεται στο εύρος 28-34 ετών, με το 38% περίπου αυτών (3 άτομα) να είναι στην ηλικία των 28 ετών, αλλά στο δεύτερο έτος της διδακτορικής τους προόδου:

Πίνακας 7.12 Υποψήφιοι Διδάκτορες ανά Ηλικία και Έτος Φοίτησης

		Έτος Φοίτησης Υποψ. Διδάκτορα			%	Total	%
		1 ^ο έτος	%	2 ^ο έτος			
Ηλικία Υποψηφίων Διδακτόρων	28	0	0,0%	3	75,0%	3	37,5%
	29	2	50,0%	0	0,0%	2	25,0%
	30	2	50,0%	0	0,0%	2	25,0%
	34	0	0,0%	1	25,0%	1	12,5%
Total		4	100%	4	100%	8	100%

Τα δυο τρίτα περίπου (67%) των διδακτόρων απέκτησε τον διδακτορικό του τίτλο στις ηλικίες μεταξύ 32-33 ετών (Πίνακας 7.13):

Πίνακας 7.13 Κάτοχοι Διδακτορικού Ανά Ηλικία και Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Ηλικία Απόκτησης	29	1	20,0%	0	0,0%	1	11,1%
	31	1	20,0%	1	25,0%	2	22,2%

Διδακτορικού	32	1	20,0%	2	50,0%	3	33,3%
	33	2	40,0%	1	25,0%	3	33,3%
Total		5	100%	4	100%	9	100%
% στο σύνολο του δείγματος		2,5%		2,0%			

7.2.12 Επίπεδο Εισοδήματος

Παράλληλα με την διερεύνηση των εκπαιδευτικών μεταβλητών του δείγματος που επιλέξαμε για την εργασία μας, κρίθηκε σκόπιμη η καταγραφή του μηνιαίου επιπέδου εισοδήματός του, με στόχο να αποτυπωθεί περιγραφικά κάποια σχέση του επιπέδου σπουδών με την εισοδηματική κατανομή του δείγματος.

Για τη διευκόλυνση της ερευνητικής διαδικασίας στη φάση συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, επιλέξαμε τις ακόλουθες εισοδηματικές κατηγορίες, πάνω στις οποίες κατανεμήθηκαν οι απαντήσεις που λάβαμε:

Πίνακας 7.14 Επίπεδα Εισοδήματος Ερωτηματολογίου

Επίπεδα Εισοδήματος (σε €)
0-300
301-500
501-1.000
1.001-2.000
>2.000

Χρήσιμα συμπεράσματα αποτυπώνονται από την ανάλυση των σχέσεων μεταξύ εισοδηματικών επιπέδων και κατηγορίας φύλου του δείγματος στον Πίνακα 7.15. Συγκεκριμένα, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα:

- Σχεδόν το 40% του δείγματος δηλώνει ότι τα μηνιαία εισοδήματά του ανέρχονται έως € 500, με τους άνδρες να βρίσκονται στις πρώτες θέσεις μεταξύ των χαμηλότερων εισοδημάτων. Συγκεκριμένα διαφάνηκε ότι το 37% περίπου των ανδρών δεν ξεπερνά το επίπεδο των € 300 μηνιαίου εισοδήματος.
- Το ένα τέταρτο περίπου του δείγματος (24,9%) φαίνεται να έχει εισοδήματα της τάξης 500-1000 ευρώ τον μήνα.
- Ένας στους τέσσερεις συνεντευξιζόμενους (25,4%) επίσης δηλώνει ότι τα εισοδήματά του κυμαίνονται στο διάστημα των € 1000-2000 τον μήνα, ενώ μόνο ένα στα δέκα άτομα εμφανίζουν μηνιαίο εισοδήματα άνω των 2.000 ευρώ.

Πίνακας 7.15 Επίπεδα Εισοδήματος Ανά Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Μηνιαίο Ατομικό Εισόδημα	0-300	40	37,4%	22	23,4%	62	30,8%
	301-500	9	8,4%	9	9,6%	18	9,0%
	501-1000	19	17,8%	31	33,0%	50	24,9%
	1001-2000	28	26,2%	23	24,5%	51	25,4%
	>2000	11	10,3%	9	9,6%	20	10,0%
Total		107	100%	94	100%	201	100%

Αν παράλληλα αναλύσουμε τη σχέση των εισοδηματικών επιπέδων σε αντιστοιχία με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος (Πίνακας 7.16), μπορούμε να σημειώσουμε τα ακόλουθα:

- Τα χαμηλότερα μηνιαία εισοδήματα (έως 300 ευρώ) φαίνεται να συναντώνται στους μισούς και πάνω (52,8%) ανύπανδρους ερωτώμενους.
- Τα δυο τρίτα περίπου των ανύπανδρων (ποσοστό 68% περίπου) δηλώνει μηνιαία εισοδήματα που δεν ξεπερνούν τα 500 ευρώ, ενώ μόνο το 17% των ατόμων χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις φτάνουν να έχουν εισοδήματα μεταξύ 500-100 ευρώ τον μήνα.
- Χαμηλά εισοδήματα (έως 300 ευρώ) δηλώνει το 13% των έγγαμων με παιδιά, γεγονός το οποίο θα πρέπει να μελετηθεί ακόμη περισσότερο σαν διαπίστωση. Για παράδειγμα, όπως αναφέρεται στη μελέτη των στατιστικών για την εισοδηματική φτώχεια της Eurostat²⁷, «το 75% των μισθωτών έχει χαμηλότερα εισοδήματα σε σχέση με πριν ένα χρόνο (προφανώς τα ποσοστά είναι ακόμη μεγαλύτερα σε σχέση με την έναρξη της κρίσης) και με 1 στους 3 να βλέπουν ή / και να φοβούνται ότι τα εισοδήματά τους συνεχίζουν να μειώνονται ή / και θα μειωθούν στο επόμενο τρίμηνο...).

²⁷ **Πηγή:** Eurostat (2018). Στατιστικές για την Εισοδηματική Φτώχεια (<https://bit.ly/32RGjih>) (Ανάκτηση 17/11/2019)

Στην ίδια έκθεση καταγράφεται επίσης ότι εκτός των άλλων χωρών, στην Ελλάδα το ένα πέμπτο ή περισσότερο του πληθυσμού θεωρείται ότι διατρέχει κίνδυνο φτώχειας, δίνοντας έτσι ένα στίγμα της σχετικά πρόσφατης εισοδηματικής αδυναμίας των Ελληνικών νοικοκυριών.

- Το 53% της κατηγορίας των ανύπανδρων με παιδιά φαίνεται να έχει καλύτερη εισοδηματική θέση σε σχέση με τους ανύπανδρους στην κατηγορία των εισοδημάτων μεταξύ 501-1.000 ευρώ.
- Παραπάνω από ένας τους τρεις (36,6%) έγγαμους ερωτώμενους δηλώνει ότι το μηνιαίο του εισόδημα ανέρχεται στο ποσό των 1.000-2.000 ευρώ.
- Το ίδιο ποσοστό έγγαμων με παιδιά δηλώνει επίσης ότι τα εισοδήματά του κυμαίνονται μεταξύ 1.001-2.000 ευρώ τον μήνα, σχετικά παρήγορο αποτέλεσμα αν αναλογιστεί κανείς τις υποχρεώσεις των νοικοκυριών με παιδιά.
- Το μεγαλύτερο επίσης μηνιαίο εισοδηματικό επίπεδο (1001-2.000 ευρώ) αποτυπώνεται επίσης στην κατηγορία των εγγάμων με παιδιά, σε ποσοστό περίπου 32% του δείγματος.

Πίνακας 7.16 Επίπεδα Εισοδήματος Ανά Οικογενειακή Κατάσταση

		Οικογενειακή Κατάσταση								Total	%
		Ανύπανδρος	%	Ανύπανδρος με Παιδιά	%	Έγγαμος	%	Έγγαμος με Παιδιά	%		
Μηνιαίο Ατομικό Εισόδημα	0-300	56	52,8%	0	0,0%	1	2,4%	5	13,2%	62	30,8%
	301-500	16	15,1%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,3%	18	9,0%
	501-1000	18	17,0%	9	56,3%	18	43,9%	5	13,2%	50	24,9%
	1001-2000	16	15,1%	6	37,5%	15	36,6%	14	36,8%	51	25,4%
	>2000	0	0,0%	1	6,3%	7	17,1%	12	31,6%	20	10,0%
Total		106	100%	16	100%	41	100%	38	100%	201	100%

Παράλληλα, αν στόχος μας είναι να αποτυπώσουμε τη σχέση μεταξύ εισοδηματικών κατηγοριών και ηλικίας του δείγματός μας, ο Πίνακας 7.17 που ακολουθεί μας βοηθά να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Τα χαμηλότερα εισοδήματα καταγράφονται στις ηλικίες 18-24 ετών. Πιο συγκεκριμένα, στις ηλικίες 18-24 ετών, σχεδόν το 97% του δείγματος δηλώνει εισοδήματα κάτω των 500 ευρώ τον μήνα, με το 76% αυτών να μην ξεπερνά τα 300 ευρώ τον μήνα.

Γενικότερα, το 31% του συνολικού δείγματος (από όλες τις πληθυσμιακές ομάδες), φαίνεται να μην ξεπερνά τα 300 ευρώ μηνιαίο εισόδημα.

- Στο εύρος των ηλικιών 25-28 ετών, τα εισοδηματικά επίπεδα φαίνεται να βελτιώνονται. Έτσι, το 57% του δείγματος της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας φαίνεται να καταγράφει εισοδήματα 501-1000 ευρώ και το υπόλοιπο 43% εισοδήματα μεταξύ 1001-2000 ευρώ, τον μήνα.
- Κρίνεται σκόπιμο να παρατηρηθεί ότι το 30-45% των ηλικιακών ομάδων μεταξύ 25-45 ετών απάντησε ότι τα μηνιαία τους εισοδήματα κυμαίνονται από 1.000-2.000 ευρώ. Η μεγαλύτερη συχνότητα που συναντώνται μηνιαία εισοδήματα αυτού του επιπέδου ανήκει στην κατηγορία των ηλικιών 33-36 ετών.
- Εισοδήματα που ξεπερνούν τα 2.000 ευρώ τον μήνα αφορούν το 10% του συνολικού πληθυσμού, αλλά η μεγαλύτερη συχνότητά τους ανήκει στις κατηγορίες των ηλικιών 37-40 και 41-45 ετών.
- Μόνο ένας στους τέσσερεις ερωτώμενους ηλικίας άνω των 45 ετών απάντησε ότι τα εισοδήματά του είναι άνω των 2.000 τον μήνα.

Πίνακας 7.17 Επίπεδα Εισοδήματος Ανά Ηλικία

		Ηλικία														Total	%
		18-24	%	25-28	%	29-32	%	33-36	%	37-40	%	41-45	%	>45	%		
Μηνιαίο Ατομικό Εισόδημα	0-300	56	75,7%	0	0,0%	2	5,9%	3	10,7%	1	7,7%	0	0,0%	0	0,0%	62	30,8%
	301-500	16	21,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	16,7%	18	9,0%
	501-1000	2	2,7%	16	57,1%	14	41,2%	8	28,6%	2	15,4%	3	25,0%	5	41,7%	50	24,9%
	1001-2000	0	0,0%	12	42,9%	15	44,1%	13	46,4%	4	30,8%	5	41,7%	2	16,7%	51	25,4%
	>2000	0	0,0%	0	0,0%	3	8,8%	4	14,3%	6	46,2%	4	33,3%	3	25,0%	20	10,0%
Total		74	100,0%	28	100,0%	34	100,0%	28	100,0%	13	100,0%	12	100,0%	12	100,0%	201	100,0%

7.2.13 Είδος Απασχόλησης Ανά Φύλο

Αναφορικά με το είδος απασχόλησης του δείγματος μας, το μεγαλύτερο ποσοστό του συνόλου αποτελούν οι μηχανικοί (55,2%), ακολουθώντας οι φοιτητές (30% περίπου) (Πίνακας 7.18).

Ανάλογα το φύλο, οι γυναίκες φαίνεται να υπερτερούν μεταξύ των μηχανικών, όπως και οι άνδρες μεταξύ των φοιτητών.

Παράλληλα διαφαίνεται ότι μεταξύ του δείγματος των ανδρών, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (37% περίπου) έχει τη φοιτητική ιδιότητα, ενώ λιγότεροι από τους μισούς (48% περίπου) έχουν την επαγγελματική ιδιότητα του μηχανικού.

Αντίθετη εικόνα παρουσιάζει το δείγμα των γυναικών. Συγκεκριμένα, οι δυο στις τρεις περίπου (64%) δραστηριοποιείται σαν μηχανικός, ενώ το 21% αυτών βρίσκεται σε περίοδο φοιτητικών σπουδών.

Οι απασχολούμενοι τέλος στην επιστημονική κοινότητα δεν ξεπερνούν το 5% και στις δυο κατηγορίες των φύλων.

Πίνακας 7.18 Είδος Απασχόλησης Ανά Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Είδος Απασχόλησης	Ανεργος	1	0,9%	0	0,0%	1	0,5%
	Φοιτητής	40	37,4%	20	21,3%	60	29,9%
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	10	9,3%	11	11,7%	21	10,4%
	Εργαζ.Σε Πανεπιστ. Κοινότητα	5	4,7%	3	3,2%	8	4,0%
	Μηχανικός	51	47,7%	60	63,8%	111	55,2%
Total		107	100%	94	100%	201	100%

7.3 Στατιστική Ανάλυση Και Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών της Έρευνας

7.3.1 Ελεύθερος Χρόνος

Με στόχο να διερευνήσουμε την αξιοποίηση του ελευθέρου χρόνου από το δείγμα της μελέτης μας, συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας τις ακόλουθες μεταβλητές :

Μεταβλητές Για Διερεύνηση Ελεύθερου Χρόνου
<ul style="list-style-type: none"> • Τηλεόραση • Διαδίκτυο • Χόμπι • Άλλο...

Κρίνεται ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε κάποιους σχετικούς με τον ελεύθερο χρόνο ορισμούς, οι οποίοι μπορούν να μας βοηθήσουν στην κατανόηση της διάστασης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που πραγματοποιήσαμε.

Έτσι, σαν «ελεύθερος χρόνος» θεωρείται ο χρόνος που είναι ελεύθερος από υποχρεώσεις μέσα στον οποίο το άτομο έχει την ελευθερία να τον χρησιμοποιήσει όπως επιθυμεί, τόσο για ανάπαυση, όσο για δημιουργία και για ψυχαγωγία.

Ένας περισσότερο ακαδημαϊκός ορισμός του «ελεύθερου χρόνου» αφορά την «συμπεριφορά που διαφέρει από τις άλλες συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με την κουλτούρα και οι οποίες έχουν στενή σχέση με την άμεση επιβίωση ή με άλλες πρακτικές ανάγκες. Δηλαδή ο ελεύθερος χρόνος περιλαμβάνει συμπεριφορές που δεν είναι αμειβόμενες, που δεν αφορούν ενέργειες προσωπικής ή οικογενειακής υποστήριξης προσωπικής, ή για τη συντήρηση του σπιτιού (Purrrington και Hickerson, 2013).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας (Πίνακας 7.19) σχετικά με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του δείγματός μας φανέρωσαν ότι το διαδίκτυο αποτελεί την πρώτη επιλογή σε ποσοστό 57% του συνολικού δείγματος, κυρίως μεταξύ του ανδρικού φύλου.

Το 29% περίπου του συνολικού δείγματος αφιερώνει τον ελεύθερο χρόνο του σε κάποιο χόμπι με την ίδια σχεδόν συχνότητα απάντησης και στα δύο φύλα, ενώ η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων αποτελεί επιλογή για το 12% περίπου του συνόλου των ερωτηθέντων, κυρίως από την πλευρά των γυναικών (και μάλιστα σε διπλάσια εμφάνιση στην προτίμηση του μέσου ψυχαγωγίας από τον ανδρικό πληθυσμό).

Πίνακας 7.19 Αξιοποίηση Ελεύθερου Χρόνου Ανά Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Ελεύθερος Χρόνος	Τηλεόραση	9	8,4%	15	16,0%	24	11,9%
	Διαδίκτυο	67	62,6%	48	51,1%	115	57,2%
	Χόμπι	31	29,0%	27	28,7%	58	28,9%
	Άλλο	0	0,0%	4	4,3%	4	2,0%
Total		107	100%	94	100%	201	100%

Μελέτες έχουν καταδείξει τόσο τις ευκαιρίες (οφέλη), όσο και τους κινδύνους (μειονεκτήματα) από την χρήση του Διαδικτύου. Για παράδειγμα, οι Rojas και Puig-i-Abril (2009) υποστήριξαν ότι το Διαδίκτυο προσφέρει σχεδόν απεριόριστες ευκαιρίες σαν βασική πηγή πληροφόρησης για θέματα εκπαίδευσης, επιχειρήσεων, αγορών, ταξιδιών και υγειονομικής περίθαλψης.

Το Διαδίκτυο παράλληλα προσφέρει στους χρήστες μεγάλες ευκαιρίες και πόρους για την προώθηση της σταδιοδρομίας τους, της εργασίας τους, της εκπαίδευσης και της κοινωνικής τους κατάστασης (DiMaggio, etal. 2004; Hargittai και Hinnant, 2008; Kim και Kim, 2001; Mossberger, etal. 2003; Zillien και Hargittai, 2009), καθώς και για την ενίσχυση του εισοδήματος και της κοινωνικής τους κινητικότητας (Lissitsa, 2015), τα οποία συσχετίζονται θετικά με την ατομική ευημερία.

Η κατάλληλη χρήση του Διαδικτύου σε τομείς όπως τα ηλεκτρονικά νέα, τα online φόρουμ, η ηλεκτρονική παροχή συμβουλών κλπ., μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, της διαβίου μάθησης και της καλύτερης ποιότητας ζωής (Fowler, et. al.; 2015, Leung, 2010; Lissitsa και Chachashvili-Bolotin, 2016).

Παρά την έκρηξη των νέων τεχνολογιών στα μέσα ενημέρωσης, όπως στο διαδίκτυο, στα smartphones και στους υπολογιστές -τα οποία είναι προσβάσιμα σε σχεδόν όλους τους τομείς της κοινωνίας- οι άνθρωποι εξακολουθούν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους μπροστά στις οθόνες τους παρακολουθώντας τηλεόραση σε σημαντικό βαθμό.

Ενδεικτικά αποτελέσματα αφορούν τα συμπεράσματα που στηρίζονται στην έρευνα U.S Time Use Survey (ATUS) του Bureau of Labor Statistics (2018), η οποία αποκάλυψε ότι κατά μέσο όρο την ημέρα, οι Αμερικάνοι ηλικίας 15 ετών και άνω, παρακολουθούν τηλεόραση 2,84 ώρες. Οι άνδρες δήλωσαν ότι αφιέρωναν 3 ώρες την ημέρα παρακολουθώντας τηλεόραση, ενώ οι γυναίκες 2,6 ώρες.

Με στόχο την διερεύνηση της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου ανά οικογενειακή κατάσταση (Πίνακας 7.20), το διαδίκτυο φαίνεται να αποτελεί την πιο συχνή λύση για το σύνολο του δείγματος (σε ποσοστό 57%), κυρίως από την πλευρά των ανύπανδρων.

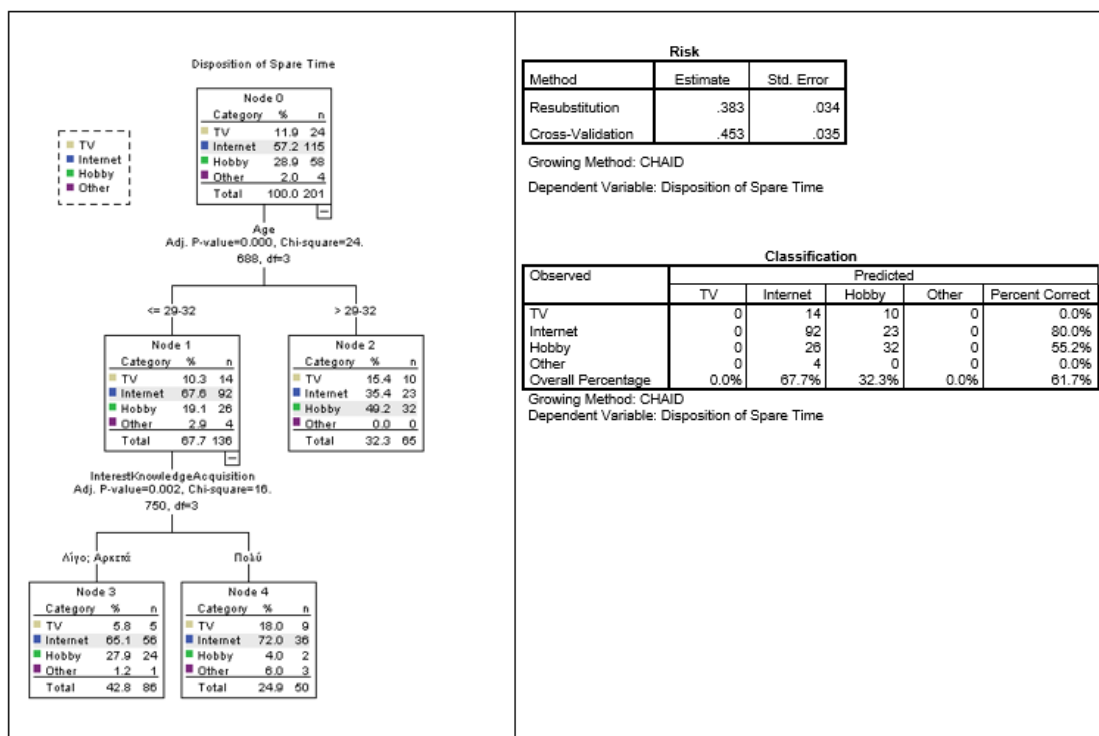
Την ενασχόληση με κάποιο χόμπι φαίνεται να ακολουθεί το 29% περίπου του συνολικού δείγματος, με προτεραιότητα την κατηγορία των εγγάμων χωρίς παιδιά (46% της συγκεκριμένης κατηγορίας), ενώ η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση ακολουθεί το 12% του συνόλου των ερωτηθέντων, κυρίως οι έγγαμοι με παιδιά (13%).

Πίνακας 7.20 Αξιοποίηση Ελεύθερου Χρόνου Ανά Οικογενειακή Κατάσταση

		Οικογενειακή Κατάσταση							%	Total	%
		Ανύπανδρος	%	Ανύπανδρος με Παιδιά	%	Έγγαμος	%	Έγγαμος με Παιδιά			
Ελεύθερος Χρόνος	Τηλεόραση	17	16,0%	0	0,0%	2	4,9%	5	13,2%	24	11,9%
	Διαδίκτυο	67	63,2%	14	87,5%	19	46,3%	15	39,5%	115	57,2%
	Χόμπι	21	19,8%	2	12,5%	17	41,5%	18	47,4%	58	28,9%
	Άλλο	1	0,9%	0	0,0%	3	7,3%	0	0,0%	4	2,0%
Total		106	100%	16	100%	41	100%	38	100%	201	100%

Μια άλλη διάσταση της παραπάνω ανάλυσης μπορεί να δοθεί με την παρακάτω Εικόνα7.3:

Εικόνα 7.3 Αξιοποίηση Ελεύθερου Χρόνου Ανά Οικογενειακή Κατάσταση



Σύμφωνα με την παραπάνω Εικόνα, όσον αφορά τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία (57,2%) του δείγματος απάντησε ότι χρησιμοποιεί κυρίως το διαδίκτυο, το 28,9% προτιμά να αφιερώνει χρόνο για να κάνει το χόμπι τους, το 11,9% για να παρακολουθεί τηλεόραση και το 2% για άλλες ασχολίες. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο στατιστικής ταξινόμησης της απόφασης δέντρων (Decision Trees) προέκυψε ότι ο «ελεύθερος χρόνος» εξαρτάται σημαντικά από την ηλικία ($p = 0,0005$, $df = 3$, $\text{chi-square} = 24,688$, δέντρο: κόμβοι = 5, τερματικοί κόμβοι = 2 και βάθος = 2).

Συγκεκριμένα, όσοι είναι μεγαλύτεροι από την ηλικία των 32 ετών δήλωσαν ότι προτιμούν περισσότερο το διαδίκτυο (67,6%) και λιγότερο άλλες δραστηριότητες (π.χ. τηλεόραση = 10,3%, χόμπι = 19,1% και άλλες δραστηριότητες = 2,9%).

Από την άλλη πλευρά, οι ηλικίες άνω των 32 ετών δήλωσαν ότι ασχολούνται λιγότερο με το διαδίκτυο (35,4%), αλλά πιο συχνά με τα χόμπι τους (42,2%) και την παρακολούθηση τηλεόρασης (15,4%), κάτι που είναι ρεαλιστικό αποτέλεσμα, καθώς μετά την ηλικία των 32 χρόνων ο χρόνος αναψυχής έχει γίνει λιγότερος και πιο πολύτιμος (πιθανότατα οφείλεται στις εργασιακές υποχρεώσεις ή / και στην ύπαρξη παιδιών) και αναζητούν τις δικές τους δραστηριότητες.

7.3.2 Ημερήσια Χρήση Διαδικτύου

Σύμφωνα με μια σχετικά πρόσφατη (α' τρίμηνο του 2018) πανελλαδική έρευνα αγοράς με την επωνυμία Focus On TechLife²⁸ και αφορούσε τις ηλικίες 13-74 ετών, οι εννέα στους δέκα Έλληνες έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Η παραπάνω έρευνα φανέρωσε ότι το 53% των Ελλήνων χρησιμοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ ο μέσος όρος χρήσης του internet σε ημερήσια βάση φθάνει τα 207 λεπτά (σχεδόν 3,5 ώρες), από τα οποία η μία ώρα αφορά τα socialmedia για το 29% των χρηστών.

Στη νεότερη γενιά, τα ποσοστά χρήσης του διαδικτύου αποτυπώθηκαν πολύ υψηλά με βάση την παραπάνω έρευνα. Συγκεκριμένα, στις ηλικίες των 5-12 ετών, το ποσοστό χρήσης του Διαδικτύου φθάνει στο 78%, ενώ στην ομάδα 10-12 ετών ανεβαίνει στο 89%. Δημοφιλέστερο μέσο πρόσβασης αποδεικνύεται ότι αποτελεί το tablet (38%) και ακολουθούν το smartphone (29%) και ο φορητός υπολογιστής (20%).

Σχεδόν πλησιέστερα αποτελέσματα όσον αφορά την ημερήσια χρήση του διαδικτύου διαπιστώθηκαν και από τη δική μας έρευνα (Πίνακας 7.21). Συγκεκριμένα, στο σύνολο του δείγματος, το 39% απάντησε ότι αφιερώνει 3-5 ώρες ημερησίως στο internet, με την ίδια αναλογία απαντήσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών. Αθροιστικά, το 93% των ερωτηθέντων και από τα δυο φύλα, συμφώνησε ότι χρησιμοποιεί το διαδίκτυο 1-3 ώρες ημερησίως.

²⁸Πηγή: Ηλεκτρονική Εφημερίδα Newsbomb (2018)Q Έρευνα FocusBari: Στο Διαδίκτυο 9 στους 10 Έλληνες.
<https://www.newsbomb.gr/bombplus/tecnologia/story/898383/ereyna-focus-bari-sto-diadiktyo-9-stoys-10-ellines> (Ανάκτηση 20/11/2019)

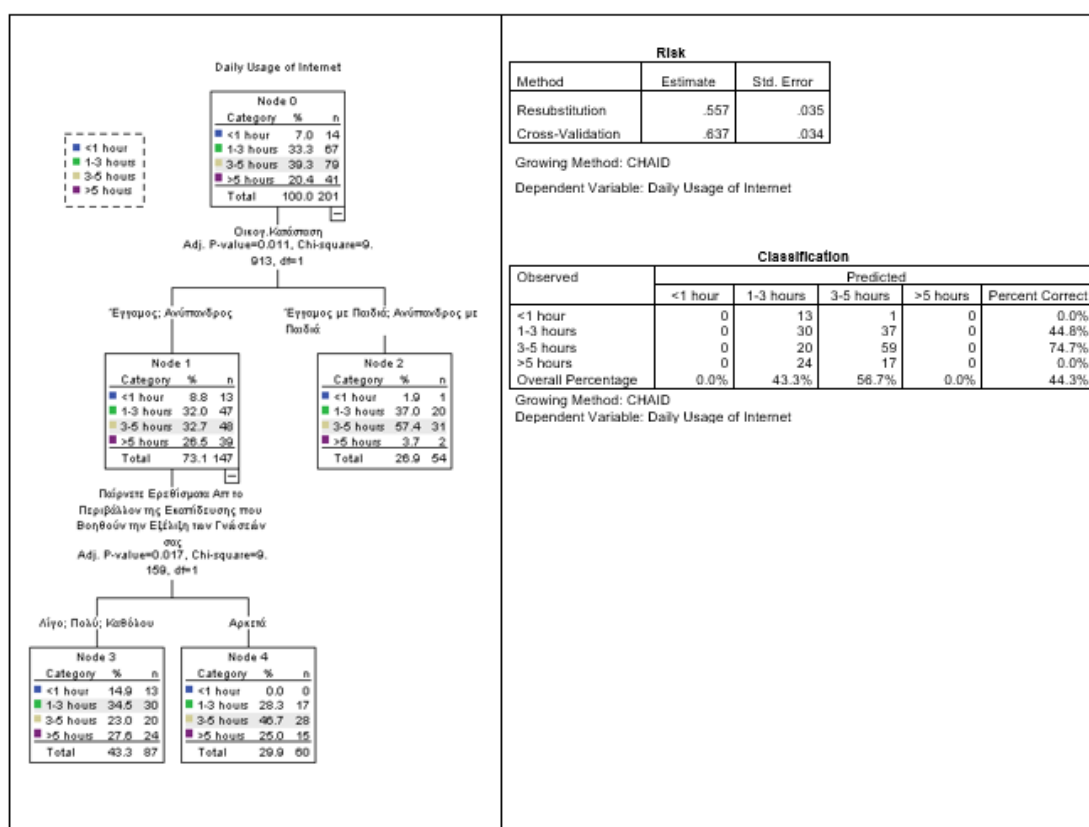
Σε γενικές γραμμές δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με την ημερήσια χρήση του διαδικτύου μεταξύ ανδρών και γυναικών σύμφωνα με την έρευνα, εκτός από την παρατήρηση ότι εκείνοι που εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης από πέντε ώρες καθημερινά είναι συγκριτικά οι άνδρες.

Πίνακας 7.21 Ημερήσια Χρήση Διαδικτύου

Ημερήσια Χρήση Διαδικτύου							%
		Φύλο			Total		
		Ανδρας	%	Γυναίκα		%	
Ημερήσια Χρήση Διαδικτύου	<1 ώρα	9	8,4%	5	5,3%	14	7,0%
	1-3 ώρες	32	29,9%	35	37,2%	67	33,3%
	3-5 ώρες	42	39,3%	37	39,4%	79	39,3%
	>5 ώρες	24	22,4%	17	18,1%	41	20,4%
Total		107	100%	94	100%	201	100%

Με στόχο να παρουσιάσουμε κάποια στατιστικά συμπεράσματα σχετικά με τα ευρήματα της ημερήσιας χρήσης του διαδικτύου, παρουσιάζεται η ακόλουθη Εικόνα 7.4:

Εικόνα 7.4 Ημερήσια Χρήση Διαδικτύου



Η μεταβλητή «Ημερήσια Χρήση του Διαδικτύου» κάνει τους συμμετέχοντες να γίνουν πιο συγκεκριμένοι σχετικά με τη χρήση του μέσου. Πολλοί συμμετέχοντες (39,3%) περνούν 3-5 ώρες, το 33,3% αφιερώνει 1-3 ώρες, περισσότερες από 5 ώρες το 20,4% και λιγότερο από 1 ώρα μόνο το 7%.

Εφαρμόζοντας την «Καθημερινή Χρήση του Διαδικτύου» στο Δέντρο Απόφασης ως εξαρτημένη μεταβλητή και όλες οι άλλες μεταβλητές σαν προγνωστικά εργαλεία, απορρέει σημαντική σχέση με την οικογενειακή κατάσταση, όπου το 57,4% των παντρεμένων με τα παιδιά, καθώς και οι ανύπανδροι (26,9% του συνολικού δείγματος) φαίνεται να αφιερώνουν 3-5 ώρες την ημέρα στο διαδίκτυο.

Ο άλλος κόμβος των παντρεμένων και των ανύπαντρων χωρίς παιδιά (73,1% του συνολικού δείγματος) αναφέρει ότι το 46,7% από αυτούς αφιερώνουν κυρίως 3-5 ώρες όταν εργάζονται, ενώ χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σαν εργαλείο για να αναπτύξουν τις γνώσεις τους.

7.3.3 Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Catledge και Pitkow (1995) για τους λόγους για τους οποίους οι χρήστες πλοηγούνται στο Internet, καταγράφηκε ότι οι κάποιοι χρήστες του διαδικτύου περιηγούνται απλώς, κάποιοι ανακαλύπτουν τυχαία πληροφορίες και κάποιοι άλλοι αναζητούν συστηματικά συγκεκριμένες πληροφορίες. Κάθε ένας από αυτούς τους λόγους αντιπροσωπεύει έναν συγκεκριμένο τύπο μάθησης (Calvani και Rotta, 1999), καθώς το άτομο αρχίζει να αναζητά γενικές πληροφορίες και αργότερα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες από αυτές. Σε κάθε περίπτωση, το άτομο αποκτά γνώσεις που είναι είτε ανεξάρτητες, είτε μέρος ενός γνωστικού σχήματος.

Το διαδίκτυο παρέχει ένα είδος **άτυπης μάθησης**. Βασίζεται σε εργαλεία επικοινωνίας, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τις αίθουσες συζήτησης (chatrooms), τα φόρουμ και τα εργαλεία για την πρόσβαση σε πληροφορίες, όπως τα προγράμματα περιήγησης, τους ιστότοπους και τις βάσεις δεδομένων.

Η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα των πηγών πληροφόρησης, οι δυνατότητες πλοήγησης και αναζήτησης πληροφοριών, η παρατήρηση και η συζήτηση χωρίς χρονικά όρια, εξηγούν γιατί το διαδίκτυο μπορεί να έχει ειδικές εκπαιδευτικές λειτουργίες και ιδιότητες. Συνδυάζει την τεχνολογία με πληθώρα πηγών, εικονικές εμπειρίες, εργασία και αναψυχή, καθώς επίσης και κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να είναι πιο δημιουργικοί και ευέλικτοι (Heoetal., 2007; Livingstone, 2003).

Μια εμπεριστατωμένη έρευνα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ)²⁹(που αφορούσε το πρώτο τρίμηνο του 2018), κατέγραψε ότι οι βασικότεροι λόγοι χρήσης του διαδικτύου από τα ελληνικά νοικοκυριά ήταν οι ακόλουθοι:

- Αναζήτηση πληροφοριών για προϊόντα και υπηρεσίες: 89,4%.
- Αποστολή ή λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων: 75,3%.
- Συμμετοχή σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, instagram, snapchat κ.λπ.): 73,4%.
- Μουσική (π.χ. web ραδιόφωνο, YouTube, μουσική συνεχούς ροής (streaming): 72,0%.
- Αναζήτηση πληροφοριών υγείας, σχετικά με ασθένειες, διατροφή, κακώσεις, τραύματα, παράγοντες που βελτιώνουν την υγεία κ.λπ.: 65,2%.

²⁹Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (2018): Έρευνα Χρήσης Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας από Νοικοκυριά και Άτομα (<https://www.statistics.gr/documents/20181/d9b4517a-bbad-4c62-a4d9-f8d84a30a9e7>) (Ανάκτηση 23/11/2019)

- Πραγματοποίηση κλήσεων ή βιντεοκλήσεων, με χρήση web κάμερας μέσω του διαδικτύου (Skype, Facetime, Viber, WhatsApp κ.λπ.): 61,1%.
- Παρακολούθηση video (δωρεάν), κάνοντας χρήση υπηρεσιών διαμοιρασμού αρχείων (sharingservices), όπως π.χ. από το YouTube: 59,3%.
- Πραγματοποίηση τραπεζικών συναλλαγών: 37,8%.
- Παιχνίδια: 31,2%.
- Παρακολούθηση προγράμματος διαδικτυακής τηλεόρασης συνεχούς ροής (streamed), είτε ζωντανά είτε όχι (catchup), από τηλεοπτικούς σταθμούς: 17,1%.
- Παρακολούθηση video on demand από εμπορικές εταιρείες (όπως NovaGo, Cosmote TV Go, Netflix): 10,6%.
- Κλείσιμο ραντεβού online διαδικτυακά με γιατρό νοσοκομείου, μονάδας υγείας ΠΕΔΥ ή Κέντρο Υγείας: 9,8%.
- Πώληση αγαθών ή υπηρεσιών μέσω δημοπρασιών (π.χ. μέσω e-Bay): 4,6%.

Με στόχο να διερευνήσουμε τους πιθανούς λόγους χρήσης του διαδικτύου από το δείγμα μας, ταξινομήσαμε τις απαντήσεις στις ακόλουθες κατηγορίες:

Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου (Ερωτηματολόγιο)	
	• Social Media
	• Παιχνίδια
	• Ενημέρωση
	• Εξέλιξη Γνώσεων
	• Άλλο

Ανάλογα με το φύλο, λάβαμε τις ακόλουθες απαντήσεις (Πίνακας 7.22):

Πίνακας 7.22 Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου Ανάλογα με το Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου	Social Media	32	29,9%	22	23,4%	54	26,9%
	Παιχνίδια	25	23,4%	30	31,9%	55	27,4%

	Ενημέρωση	15	14,0%	8	8,5%	23	11,4%
	Εξέλιξη Γνώσεων	35	32,7%	34	36,2%	69	34,3%
Total		107	100%	94	100%	201	100%

Στο σύνολο του δείγματος όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7.22, η ανάγκη για «Εξέλιξη των Γνώσεων» αποτελεί τον συχνότερο λόγο που χρησιμοποιείται το διαδίκτυο από το δείγμα μας (σε ποσοστό 34,3 %) και για τα δυο φύλα, ακολουθώντας η ενασχόληση με «Παιχνίδια» και η συμμετοχή σε «Social Media» από το 27% του δείγματος και στις δυο τελευταίες κατηγορίες. Μόνο το 11,4% του συνολικού δείγματος επέλεξε ως κύριο λόγο χρήσης του διαδικτύου την ενημέρωση, όπου οι άνδρες (14% των ανδρών) ενδιαφέρονται περισσότεροι για την ενημέρωση από ότι οι γυναίκες (8,5% των γυναικών).

Η ανάγκη για «Ενημέρωση» από τις σελίδες του internet φαίνεται να είναι πιο επιλεκτική από την πλευρά των ανδρών (14%), ενώ η ενασχόληση με internet με παιχνίδια αποδεικνύεται να αποτελεί πιο έντονη συνήθεια στο 32% των γυναικών, σε σχέση με τους άνδρες.

Ζητώντας να διερευνήσουμε τη χρήση του διαδικτύου ανάλογα με την ηλικία του δείγματος καταλήξαμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις (Πίνακας 7.23 και Εικόνα 7.5):

Πίνακας 7.23 Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου Ανάλογα με την Ηλικία

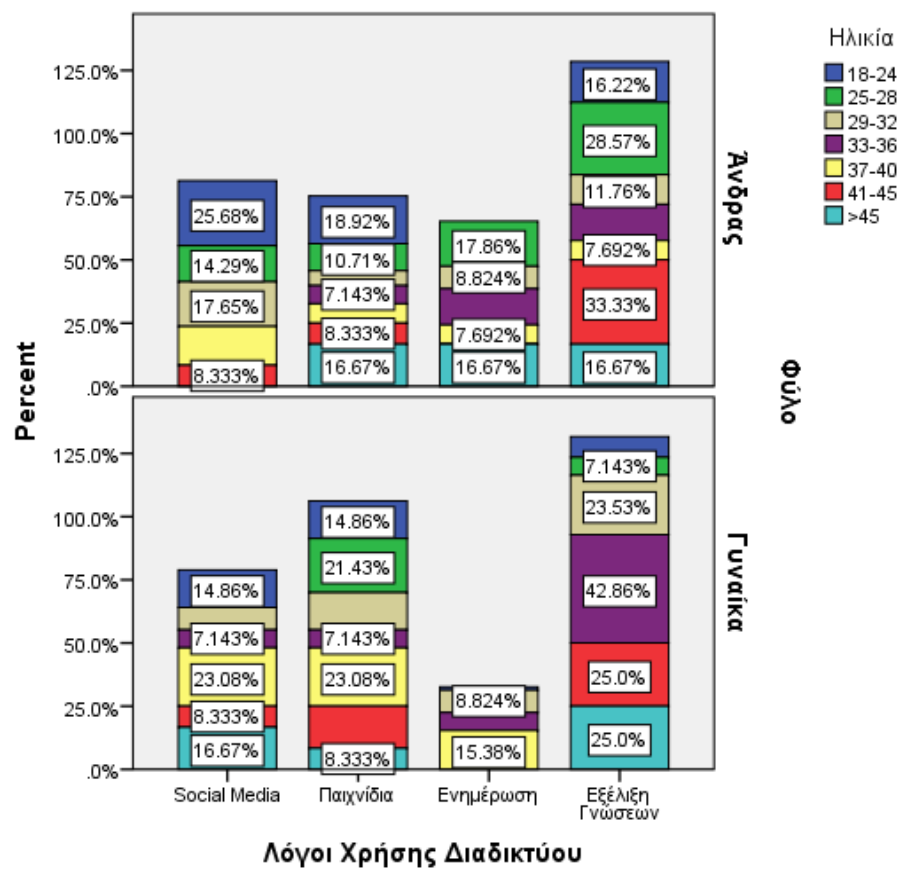
		Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου							%	Total	%
		Social Media	%	Παιχνίδια	%	Ενημέρωση	%	Εξέλιξη Γνώσεων			
Ηλικία	18-24	30	55,6%	25	45,5%	1	4,3%	18	26,1%	74	36,8%
	25-28	4	7,4%	9	16,4%	5	21,7%	10	14,5%	28	13,9%
	29-32	9	16,7%	7	12,7%	6	26,1%	12	17,4%	34	16,9%
	33-36	2	3,7%	4	7,3%	6	26,1%	16	23,2%	28	13,9%
	37-40	5	9,3%	4	7,3%	3	13,0%	1	1,4%	13	6,5%
	41-45	2	3,7%	3	5,5%	0	0,0%	7	10,1%	12	6,0%
	>45	2	3,7%	3	5,5%	2	8,7%	5	7,2%	12	6,0%
Total		54	100%	55	100%	23	100%	69	100%	201	100%

Σύμφωνα λοιπόν με τον παραπάνω Πίνακα 7.23:

- Τα «Social Media» φαίνεται να αποτελούν τη συχνότερη χρήση του internet σε ποσοστό 56% στην ηλικία των 18-24 ετών, με τα ηλεκτρονικά «Παιχνίδια» να ενδιαφέρουν το 46% αυτής της κατηγορίας ηλικιών.

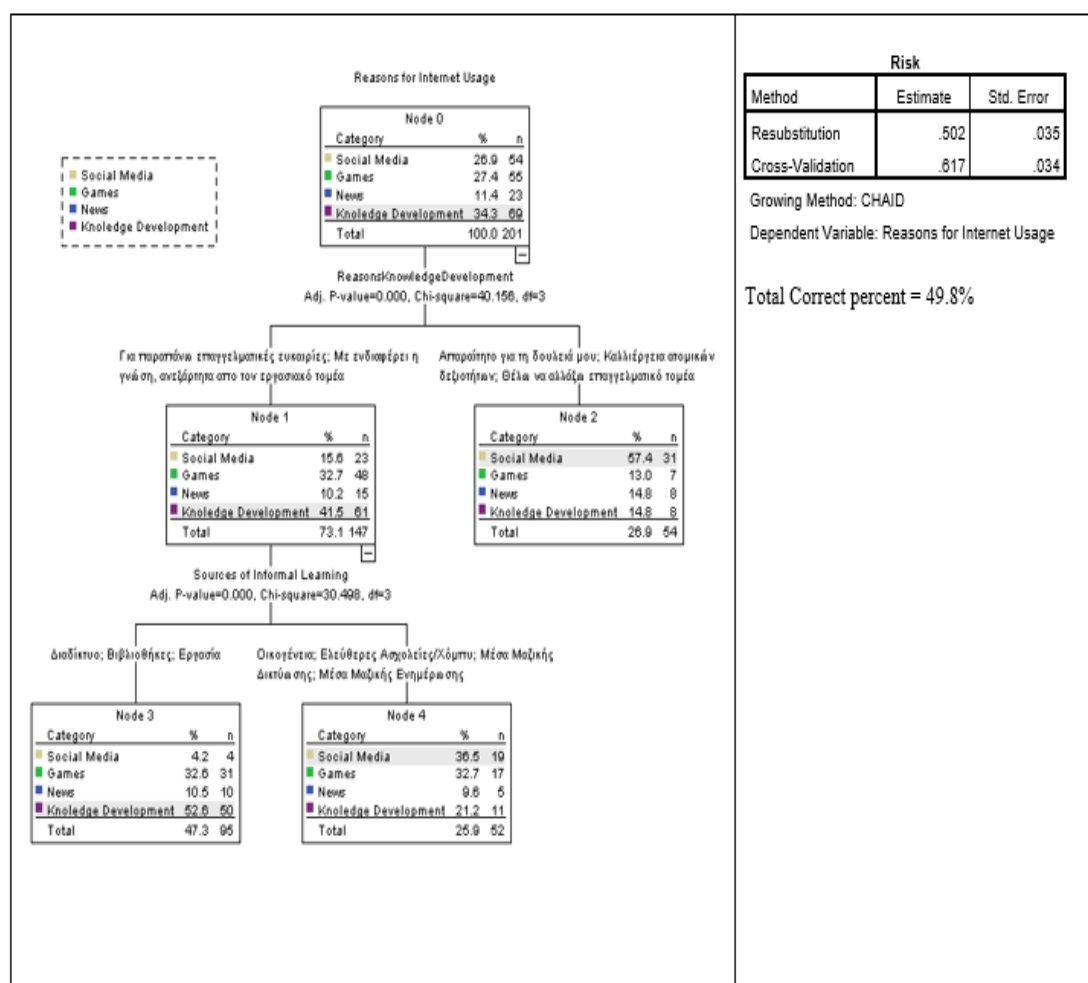
- Τα «Παιχνίδια» διαπιστώθηκε ότι ενδιαφέρουν σε ποσοστό περίπου 75% όλες τις ηλικίες μεταξύ 18-32 ετών.
- Τα θέματα «Ενημέρωσης» φαίνεται να αποτελούν ενδιαφέρον για χρήση του διαδικτύου από τους μισούς περίπου ερωτηθέντες (52%) μεταξύ των ηλικιών 29-36 ετών.
- Η «Εξέλιξη Γνώσεων» είναι η μεγαλύτερη σε συχνότητα αιτία σύνδεσης με το internet κυρίως στις ηλικίες 28-24 και 33-36 ετών.
- Οι ηλικίες άνω των 45 ετών χρησιμοποιούν το διαδίκτυο κατ' εξοχήν για απόκτηση γνώσεων.
- Αντίθετα αλλά σε εξίσου σχετικά χαμηλό ποσοστό (5,5%) οι λόγοι «Ενημέρωσης» φαίνεται να απασχολούν τις ηλικίες άνω των 45 ετών.

Εικόνα 7.5 Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου ανά Ηλικία



Ενδιαφέρον αποτελεί τέλος και η στατιστική ανάλυση των παραπάνω δεδομένων, δοσμένων στην Εικόνα 7.6:

Εικόνα 7.6 Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου και Ηλικία



Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης που εμφανίζονται στην Εικόνα 7.3, το 73,1% των συμμετεχόντων που απάντησαν στην «Απόκτηση γνώσεων» σε επίπεδο «Λίγο» και «Αρκετά» χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο σαν κύρια πηγή τους. Αντίστοιχα, το 10,6% χρησιμοποιούν Κοινωνικά Μέσα, ενώ χρησιμοποιούνται λιγότερο άλλες πηγές γνώσεων (π.χ. Χόμπι = 6,7% , Βιβλιοθήκες = 3,8%, Πολυμέσα = 2,9%, Οικογένεια = 2,9%, Εργασία = 0%).

Οι συμμετέχοντες που ενδιαφέρονται πραγματικά για την απόκτηση γνώσεων (απάντησαν με τον χαρακτηρισμό «Πολύ»), χρησιμοποιούν λιγότερο το Διαδίκτυο (37,3%) και σχεδόν χρησιμοποιούν εξίσου όλες τις άλλες πηγές (Οικογένεια = 13,4%, Χόμπι = 13,4%, Κοινωνικά Μέσα = 10,3%, Βιβλιοθήκες = 10,3%, Εργασία = 9,3% και άλλα μέσα = 6,2%).

Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας συμμετέχων δεν είχε απαντήσει «Καθόλου» από την κατηγορία των μελών του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος.

7.3.4 Βαθμός Ενδιαφέροντος για Εξέλιξη Γνώσεων

Οι ενήλικοι όπως είναι λογικό, έχουν πολύπλοκες υποχρεώσεις και περιορισμένα χρονικά όρια μέσα στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν σε μια επίσημη μάθηση (εκπαίδευση).

Το κίνητρο ενός ατόμου για μάθηση, η πίστη στις δικές του ικανότητες και η ύπαρξη στρατηγικών μάθησης αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή και δια βίου μάθησή του. Θα μπορούσαμε να παραθέσουμε μια εντυπωσιακή σειρά παραγόντων που συμβάλλουν στην ατομική κινητοποίηση - συμπεριλαμβανομένων της αυτο-αποτελεσματικότητας, του αυτοέλεγχου, των μαθησιακών στόχων και του ενδιαφέροντος, μεταξύ άλλων, με στόχο την απόφαση για εκπαίδευση και μάθηση.

Είναι σημαντικό όμως να κατανοήσουμε, ότι οι παραπάνω παράγοντες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με περίπλοκο τρόπο για να επηρεάσουν τα κίνητρα ενός υποψήφιου εκπαιδευόμενου. Για παράδειγμα, οι στόχοι που θέτουν κάποιοι άνθρωποι σχετίζονται με την αυτοεκτίμησή τους, την αντιληπτή τους δηλαδή ικανότητα τους να αποδίδουν καλά σε ένα έργο, καθώς και την αξία που αποδίδουν στο καθήκον.

Θέλοντας να εμβαθύνουμε ακόμη περισσότερο στην αναγνώριση του βαθμού ενδιαφέροντος για απόκτηση γνώσεων στους ενήλικες ερωτώμενους, ταξινομήσαμε τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε τρία επίπεδα: «Λίγο», «Αρκετά» και «Πολύ».

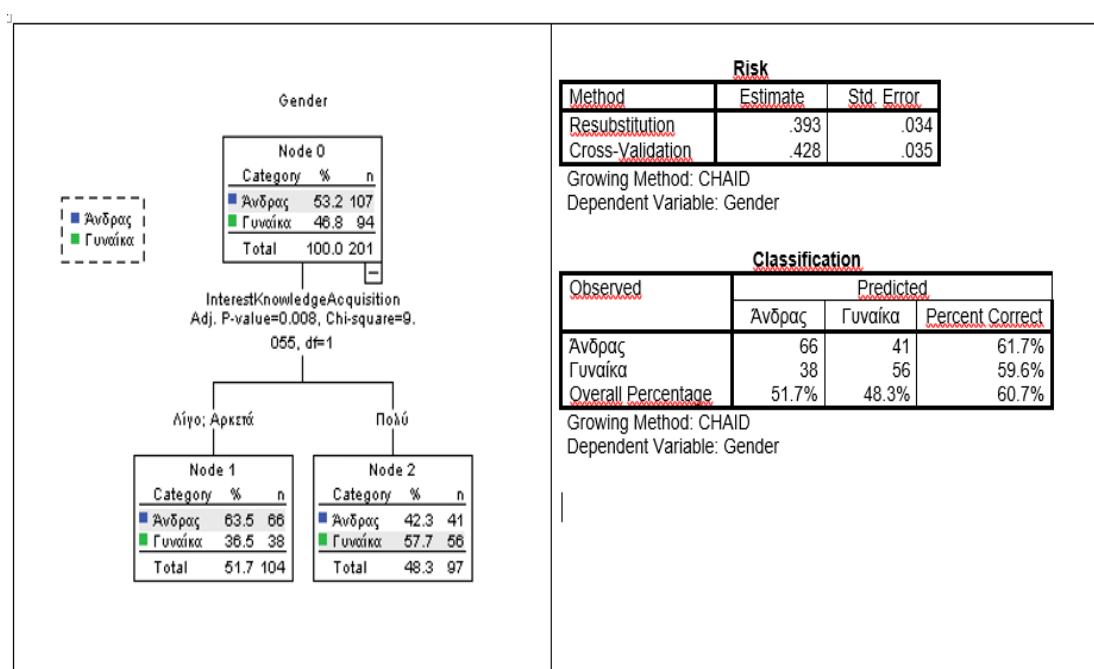
Εκκάθαρα μπορεί να διαφανεί στον Πίνακα 7.24 που ακολουθεί ότι το 99% περίπου του συνολικού δείγματος δηλώνει «Αρκετό» και «Πολύ» ενδιαφέρον για την εξέλιξη του γνωσιολογικού του επιπέδου.

Πίνακας 7.24 Ενδιαφέρον Για Εξέλιξη Γνώσεων Ανά Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Άνδρας	%	Γυναίκα			
Ενδιαφέρον Για Εξέλιξη Γνώσεων	Λίγο	3	2,8%	0	0,0%	3	1,5%
	Αρκετά	63	58,9%	38	40,4%	101	50,2%
	Πολύ	41	38,3%	56	59,6%	97	48,3%
Total		107	100%	94	100%	201	100%

Με στόχο να παρουσιάσουμε μια μεγαλύτερη στατιστική διάσταση στον βαθμό ενδιαφέροντος για την υποστήριξη της γνώσης από τους ερωτώμενους, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Εικόνας 7.7, καθώς και η επεξήγησή τους:

Εικόνα 7.7 Ενδιαφέρον Για Εξέλιξη Γνώσεων Ανά Φύλο



Σύμφωνα με την παραπάνω Εικόνα 7.7, όσον αφορά το φύλο, το 53,2% των συμμετεχόντων ήταν άνδρες και το 46,8% γυναίκες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής μεθόδου «Απόφαση Δένδρου», το Φύλο εξαρτάται σημαντικά από το «Ενδιαφέρον για Απόκτηση Γνώσης» (Κανονικό 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ) ($p = 0,008$, $df = 1$, $\chi^2 = 9.055$).

Οι γυναίκες φανερώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (57,7%) για απόκτηση γνώσεων από τους άνδρες (42,3% των συμμετεχόντων που επέλεξαν «Πολύ»), ενώ περισσότεροι άνδρες (63,5%) έχουν επιλέξει «Λίγο» και «Αρκετά» ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων, συγκριτικά με τις γυναίκες (36,5%).

7.3.5 Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων

Έχοντας σαν αφετηρία την καθολικότητα του ενδιαφέροντος για απόκτηση γνώσεων από το δείγμα όπως καταγράφηκε στην προηγούμενη παράγραφο, στρέψαμε τον προσανατολισμό της έρευνας στη διερεύνηση των λόγων που υποστηρίζουν το ενδιαφέρον των ερωτώμενων για την εξέλιξη των γνώσεών τους.

Για τον λόγο αυτό, διερευνήσαμε τους ακόλουθους γνωσιολογικούς παράγοντες που μπορούν να παρακινήσουν έναν ενήλικα για να εξελίξει τις υπάρχουσες γνώσεις του:

Παράγοντες Παρακίνησης Ενηλίκων Για Εξέλιξη των Γνώσεών τους	
<ul style="list-style-type: none"> • Απαραίτητο για Επαγγελματικούς Λόγους. • Για Περαιτέρω Επαγγελματικές Ευκαιρίες. • Επιθυμία για Επαγγελματική Αλλαγή. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρον για Γνώσεις, Ανεξάρτητα των Επαγγελματικών Αναγκών. • Για Καλλιέργεια Προσωπικών Δεξιοτήτων/ Προσωπικότητας

Κάθε χρόνο το Learning and Work Institute του Υπουργείου Παιδείας του Ηνωμένου Βασιλείου³⁰, πραγματοποιεί μια έρευνα στην οποία οι πρόσφατα εκπαιδευόμενοι καλούνται να δηλώσουν εάν ξεκίνησαν τη βασική τους εκμάθηση για επαγγελματικούς λόγους εργασίας, ή εάν αποφάσισαν να εκπαιδευτούν για αναψυχή ή από προσωπικό ενδιαφέρον.

Για το 2018, τα τρία τέταρτα (75%) των εκπαιδευομένων απάντησαν ότι πραγματοποίησαν τη βασική τους εκμάθηση για επαγγελματικούς λόγους και λίγο λιγότεροι από το ένα τέταρτο (24%), δήλωσαν λόγους αναψυχής ή από προσωπικό ενδιαφέρον.

Στο σύνολο του δείγματος, οι βασικοί παράγοντες παρακίνησης για απόκτηση νέων γνώσεων, αποδειχθήκαν οι ακόλουθοι (Πίνακας 7.25):

Πίνακας 7.25 Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων (Σύνολο Δείγματος)

Παράγοντες Για Εξέλιξη Γνώσεων (Σύνολο Δείγματος)		Total	%
Λόγοι Για Εξέλιξη Γνώσεων	Απαραίτητο για τη δουλειά μου	25	12,4%
	Για παραπάνω επαγγελματικές ευκαιρίες	86	42,8%
	Θέλω να αλλάξω επαγγελματικό τομέα	16	8,0%
	Με ενδιαφέρει η γνώση, ανεξάρτητα από τον εργασιακό τομέα	61	30,3%
	Καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων	13	6,5%
Total		201	100%

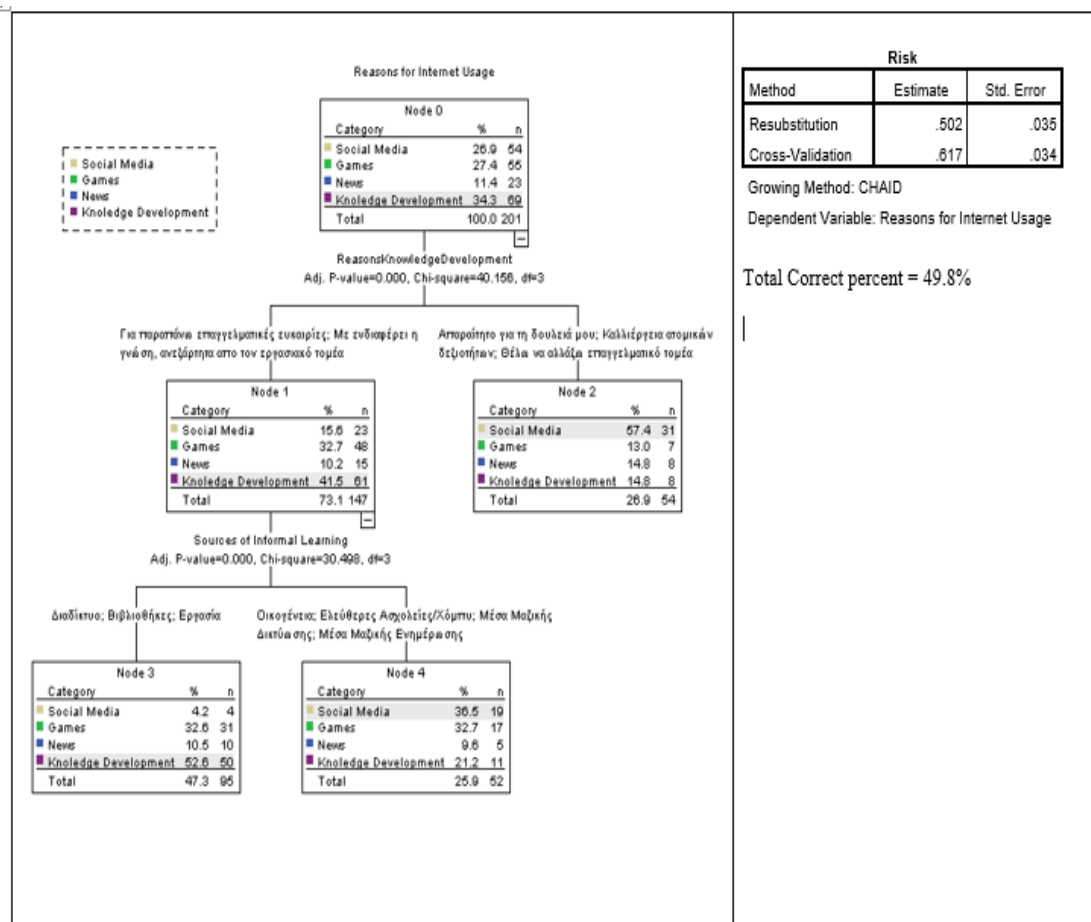
³⁰ Department for Education (2018). Adult Participation in Learning Survey 2017. Learning and Work Institute. (<https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2018/08/Adult-Participation-in-Learning-Survey-2017.pdf>) (Ανάκτηση 23/11/2019)

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, το μεγαλύτερο κίνητρο για εξέλιξη των γνώσεων απορρέει από την ανάγκη για περαιτέρω επαγγελματικές ευκαιρίες, σε ποσοστό 43% του συνόλου του δείγματος.

Το προσωπικό ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων, ανεξάρτητα από την επαγγελματική κατάσταση των ερωτωμένων παρακινεί το 30% του δείγματος, ενώ η συμπλήρωση νέων γνώσεων που είναι απαραίτητες για την τρέχουσα δουλειά αποτελεί κίνητρο για το 12% των ερωτηθέντων.

Μια διαφορετική ανάλυση των παραπάνω δεδομένων σχετικά με τους λόγους που παρακινούν κάποιον να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο παρουσιάζονται στη συνέχεια. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η διαγραμματική παρουσίαση των λόγων χρήσης του internet (π.χ. social media, παιχνίδια, ενημέρωση, εξέλιξη γνώσεων), σε συνδυασμό με τους βασικούς παράγοντες παρακίνησης για απόκτηση νέων γνώσεων. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη συνδυαστική ανάλυση, έχουμε την ακόλουθη Εικόνα 7.8:

Εικόνα 7.8 Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων



Σύμφωνα με τις παραπάνω περαιτέρω αναλύσεις των δεδομένων των ερωτηματολογίων στην Εικόνα 7.8, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Από το σύνολο εκείνων που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν το internet για την εύρεση παραπάνω επαγγελματικών ευκαιριών, έχοντας ενδιαφέρον για την απόκτηση γνώσεων οι οποίες δεν έχουν σχέση και μόνο οι επαγγελματικοί τομείς, φαίνεται ότι τα παιχνίδια (games) αποτελούν ενδιαφέρον σε ποσοστό 32,6% αυτής της κατηγορίας των χρηστών.
- Όσοι συμφώνησαν ότι τα βασικότερα κίνητρα για την εξέλιξη των γνώσεών τους αποτελούν οι ανάγκες στο επαγγελματικό περιβάλλον, η καλλιέργεια των ατομικών δεξιοτήτων και η ανάγκη αλλαγής επαγγελματικού προσανατολισμού, φαίνεται ότι σε ποσοστό 57% χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για την σύνδεσή τους με τα social media.
- Η απόκτηση γνώσεων φάνηκε να αποτελεί τον μεγαλύτερο σε συχνότητα (52,6%) λόγο χρήσης, στην κατηγορία εκείνων που θεώρησαν ότι οι βασικότερες πηγές άτυπης εκπαίδευσης προέρχεται από την πλοήγηση στο διαδίκτυο, από την χρήση βιβλιοθηκών και από το περιβάλλον εργασίας.
- Τέλος, τα social media, σαν λόγος χρήσης του internet, αποδείχθηκαν ότι είναι η πρώτη επιλογή σε ποσοστό 36,5%, από εκείνους που απάντησαν ότι οι βασικότερες πηγές άτυπης εκπαίδευσης προέρχεται από την οικογένεια, από τις ελεύθερες ασχολίες/χόμπι, από τα μέσα μαζικής δικτύωσης και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Παράλληλα, η έρευνά μας φανέρωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα, με βάση την ηλικία των ερωτώμενων (Πίνακας 7.26):

Πίνακας 7.26 Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων

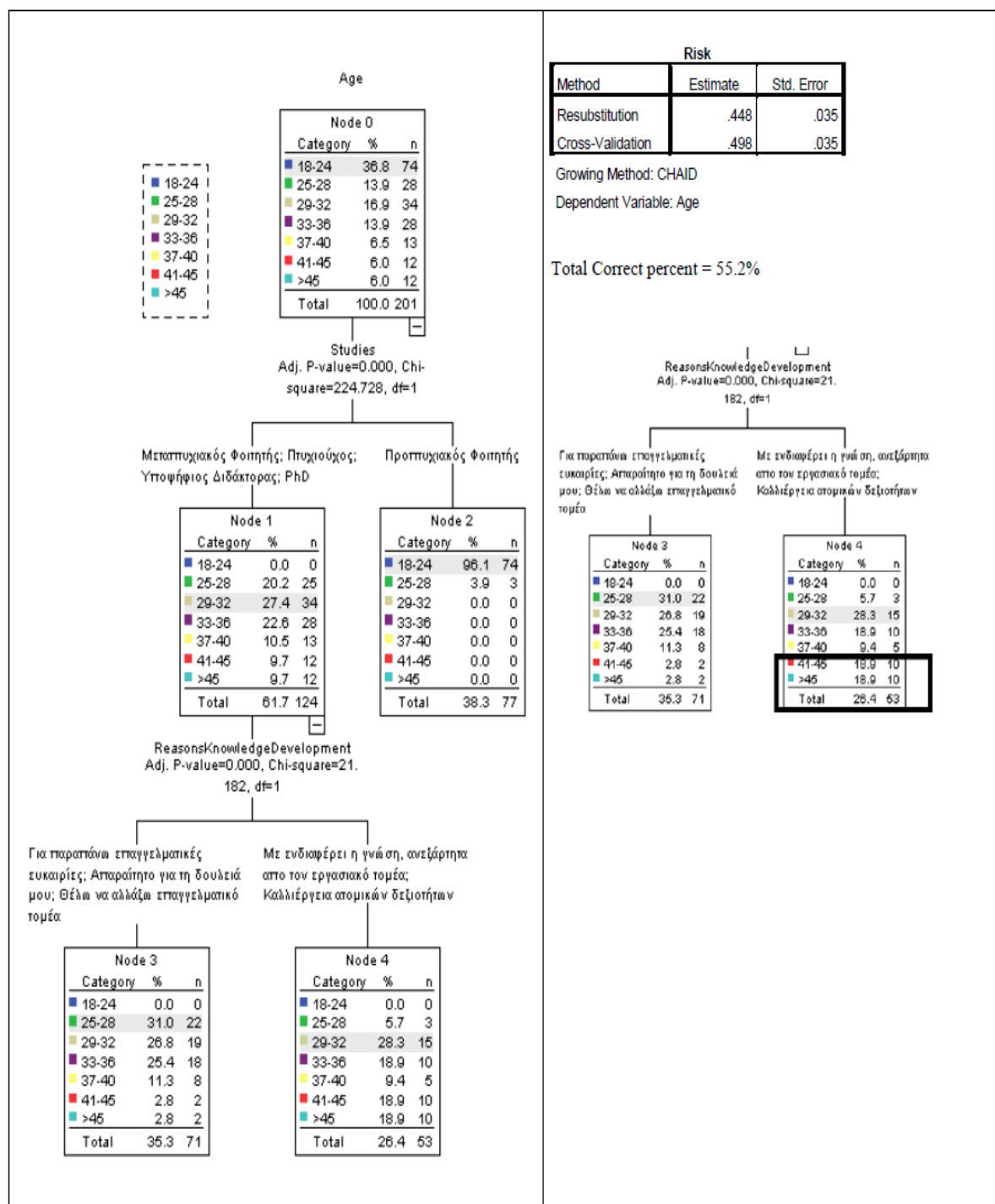
		Παράγοντες Για Εξέλιξη Γνώσεων										Total	%
		Απαραίτητο για τη δουλειά μου	%	Για παραπάνω επαγγελματικές ευκαιρίες	%	Θέλω να αλλάξω επαγγελματικό τομέα	%	Με ενδιαφέρει η γνώση, ανεξάρτητα από τον εργασιακό τομέα	%	Καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων	%		
Ηλικία	18-24	16	64,00 %	36	41,90%	1	6,30%	18	29,50%	3	29,50%	74	36,80%
	25-28	3	12,00 %	18	20,90%	4	25,00%	1	1,60%	2	1,60%	28	13,90%
	29-32	4	16,00 %	11	12,80%	4	25,00%	15	24,60%	0	24,60%	34	16,90%
	33-36	0	0,00%	14	16,30%	4	25,00%	10	16,40%	0	16,40%	28	13,90%
	37-40	0	0,00%	5	5,80%	3	18,80%	2	3,30%	3	3,30%	13	6,50%
	41-45	2	8,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	14,80%	1	14,80%	12	6,00%
	>45	0	0,00%	2	2,30%	0	0,00%	6	9,80%	4	9,80%	12	6,00%
	Total	25	100%	86	100%	16	100%	61	100%	13	100%	201	100%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των παραπάνω απαντήσεων, διαφαίνεται ότι:

- Το 92% των ερωτώμενων στις ηλικίες 18-32 ετών δηλώνουν ότι οι βασικοί παράγοντες οι οποίοι τους παρακινούν για την εξέλιξη των γνώσεών τους αφορούν την τωρινή τους εργασία.
- Η απόκτηση γνώσεων για περαιτέρω επαγγελματικές ευκαιρίες κινητοποιεί το 42% των ηλικιών 12-24 ετών.
- Το κίνητρο της απόκτησης γνώσεων με στόχο την αλλαγή του επαγγελματικού τομέα είναι εντονότερο σε ποσοστό 75% στις ηλικίες 25-36 ετών.
- Η ανάγκη για εξέλιξη γνώσεων με στόχο την καλλιέργεια των ατομικών δεξιοτήτων -ανεξάρτητα των επαγγελματικών αναγκών- φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επίδραση στις ηλικίες 18-24 ετών (30%) και 29-32 ετών (25%).

Αν συμπτύξουμε για λόγους γενίκευσης τους παραπάνω αναφερόμενους παράγοντες παρακίνησης για εξέλιξη γνώσεων αφήνοντας το ίδιο εύρος ηλικιακών κατηγοριών, έχουμε την ακόλουθη Εικόνα 7.7:

Εικόνα 7.9 Παράγοντες Παρακίνησης Για Εξέλιξη Γνώσεων



Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούμε να συμφωνήσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

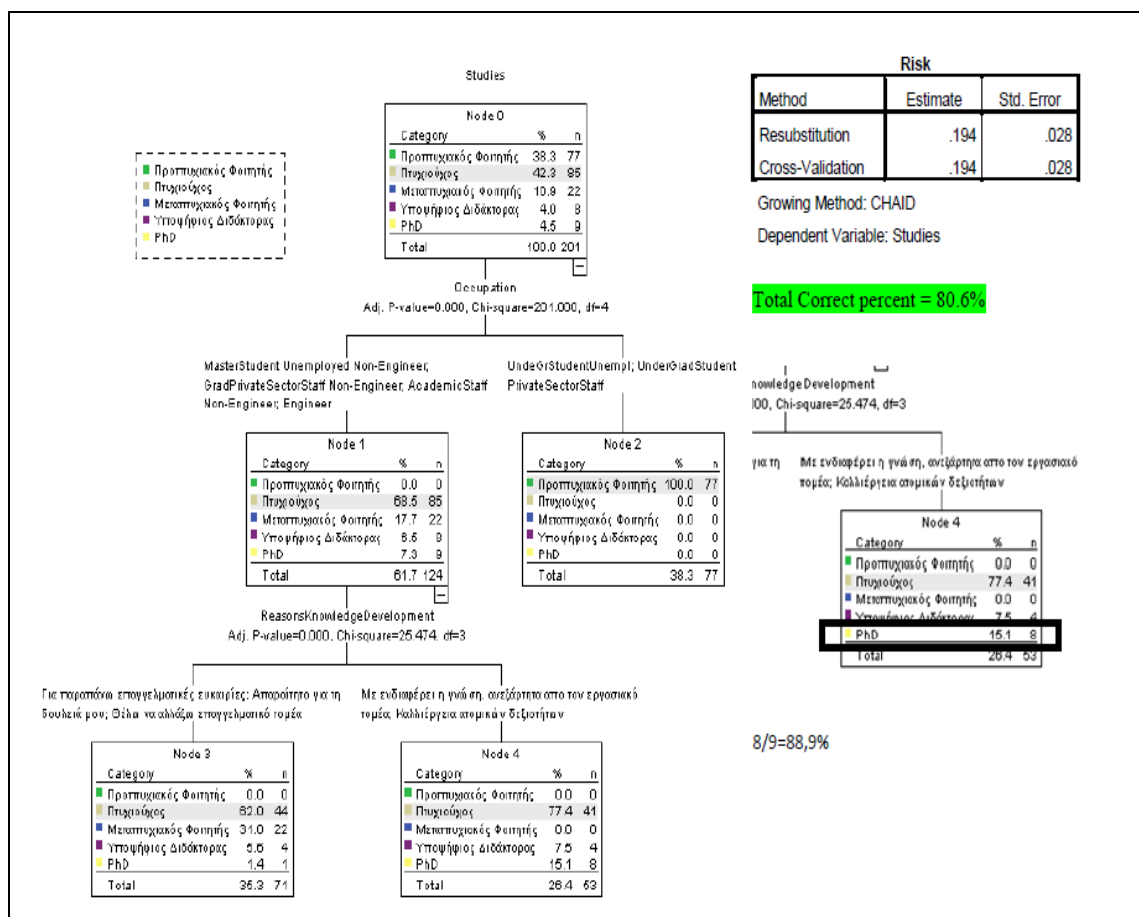
- Οι ηλικιακές ομάδες μεταξύ 25-36 (που αποτελούν σε ποσοστό 83,2% το σύνολο του δείγματος της έρευνάς μας), δήλωσε ότι παρακινούνται για

εξέλιξη γνώσεων, με κίνητρο τις νέες επαγγελματικές ευκαιρίες που μπορεί να εμφανιστούν, επειδή κρίνεται απαραίτητο από τις συνθήκες του επαγγελματικού περιβάλλοντος, ή επειδή σκέφτονται να αλλάξουν επαγγελματικό περιβάλλον.

- Αντίστοιχα, στις ηλικίες 41+ (στις οποίες ανήκει το 37,8% των ερωτηθέντων) αποδείχθηκε ότι οι λόγοι παρακίνησης με στόχο την απόκτηση νέων γνώσεων δεν προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον, αλλά περισσότερο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην γνωσιολογική εξέλιξη από καθαρά προσωπικό ενδιαφέρον, ή για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Στον βαθμό που θα μας ενδιέφερε να μελετήσουμε τη σχέση μεταξύ του ενδιαφέροντος εξέλιξης των γνώσεων και του επιπέδου εκπαίδευσης, έχουμε την ακόλουθη Εικόνα 7.10:

Εικόνα 7.10 Εξέλιξη της Γνώσης και Επίπεδο Εκπαίδευσης

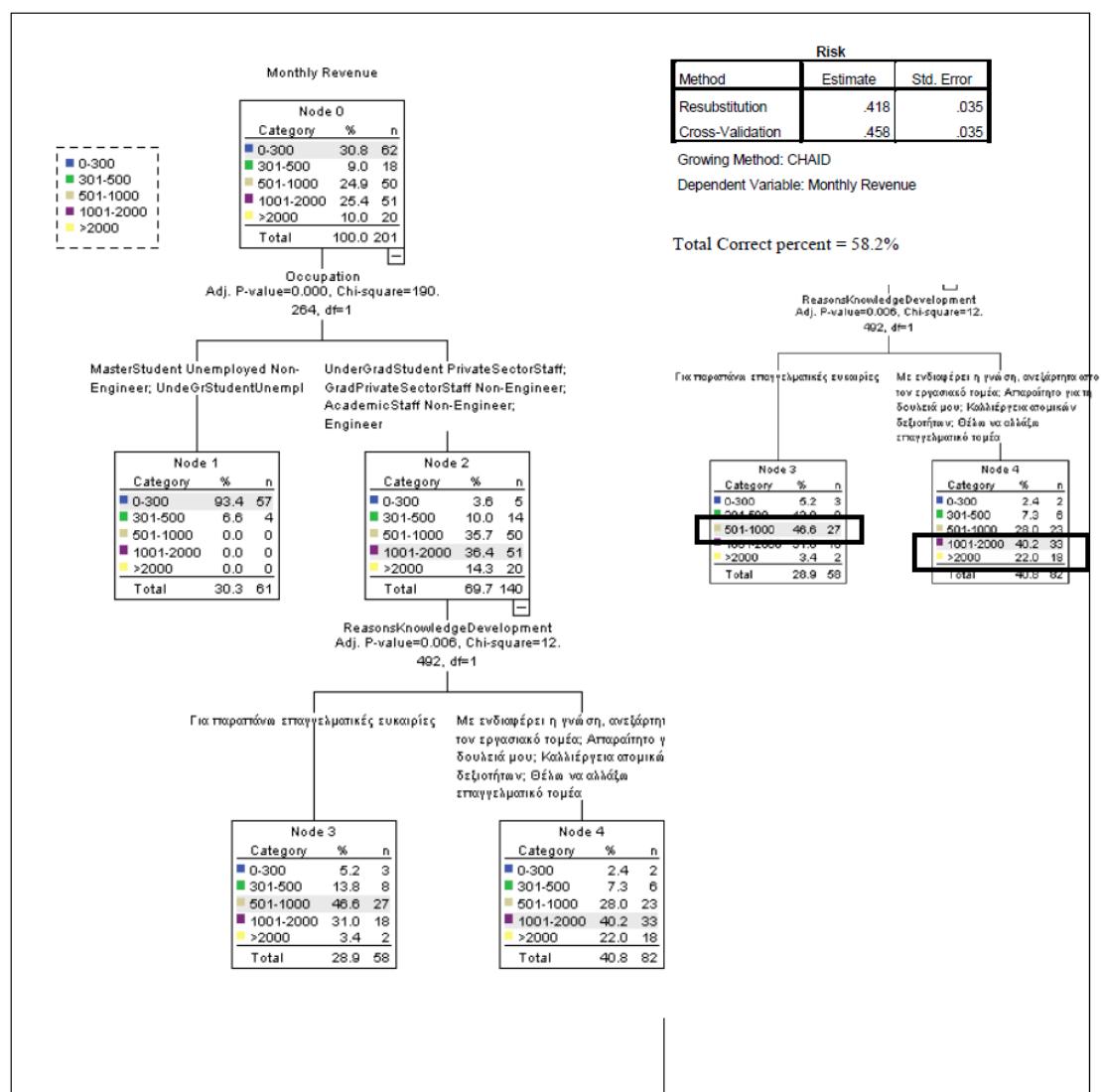


Όπως αποδεικνύεται από την παραπάνω ανάλυση, οι πτυχιούχοι των πολυτεχνικών σχολών της Κρήτης φανερώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον (σε ποσοστό 77% περίπου) για την απόκτηση γνώσεων, ή για καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων, ανεξάρτητα της επίδρασης του επαγγελματικού περιβάλλοντος.

Οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών φανερώνουν ενδιαφέρον σε μικρότερο ποσοστό (15% περίπου), ίσως επειδή θεωρούν ότι έχουν ήδη αποκτήσει αρκετές γνώσεις και δεξιότητες στα φοιτητικά τους χρόνια.

Παράλληλα, στον βαθμό που θα μας ενδιέφερε να συνδέσουμε τις πληροφορίες των απαντήσεων σχετικά με τους παράγοντες παρακίνησης για εξέλιξη γνώσεων με τα εισοδηματικά επίπεδα των ερωτώμενων, μπορούμε να ξεχωρίσουμε την ακόλουθη Εικόνα 7.11:

Εικόνα 7.11 Εξέλιξη Γνώσεων και Εισοδηματικά Επίπεδα



Τα βασικότερα συμπεράσματα της παραπάνω ανάλυσης αφορούν τα ακόλουθα:

- Το 46,6% εκείνων που παρακινούνται να βελτιώσουν τις γνώσεις τους με στόχο να εκμεταλλευτούν περισσότερες επαγγελματικές κατηγορίες, ανήκουν στα μηνιαία εισοδήματα εύρους 501-1000 ευρώ.
- Το 62% περίπου εκείνων που απάντησαν ότι το ενδιαφέρον για περαιτέρω γνώσεις είναι ανεξάρτητο των εργασιακών συνθηκών, ή ότι παρακινούνται επειδή είναι απαραίτητο συστατικό της δουλειάς τους, ή επειδή θέλουν να αποκτήσουν ατομικές δεξιότητες, ή να αλλάξουν επαγγελματικό τομέα, ανήκουν στις εισοδηματικές κατηγορίες από 1000+ ευρώ τον μήνα.

7.3.5.1 Πηγές Άτυπης Εκπαίδευσης

Ορίζοντας σαν άτυπη μάθηση (informal learning) τη διαδικασία εκείνη με την οποία κάθε άτομο αποκτά σε όλη τη ζωή του γνώσεις και δεξιότητες, τόσο από την καθημερινή του εμπειρία, όσο και από τις εκπαιδευτικές επιδράσεις του ευρύτερου περιβάλλοντός του, κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση των ακόλουθων πηγών που θεωρούνται ότι συμβάλλουν περισσότερο στην εξέλιξη της άτυπης εκπαίδευσης:

Πηγές Άτυπης Εκπαίδευσης
<ul style="list-style-type: none">• Εργασία• Οικογένεια• Ελεύθερες Ασχολίες/Χόμπι<ul style="list-style-type: none">• Βιβλιοθήκες• Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης<ul style="list-style-type: none">• Μέσα Μαζικής Δικτύωσης• Διαδίκτυο

Η διερεύνηση των άτυπων πηγών εκπαίδευσης στο δείγμα μας απέφερε τα ακόλουθα αποτελέσματα (Πίνακας 7.27):

Πίνακας 7.27 Πηγές Άτυπης Εκπαίδευσης Ανά Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Άνδρας	%	Γυναίκα			
Πηγές Εξέλιξης Άτυπης Εκπαίδευσης	Εργασία	2	1,9%	7	7,4%	9	4,5%
	Οικογένεια	8	7,5%	8	8,5%	16	8,0%
	Ελεύθερες Ασχολίες/ Χόμπι	6	5,6%	14	14,9%	20	10,0%
	Βιβλιοθήκες	8	7,5%	6	6,4%	14	7,0%
	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης	2	1,9%	7	7,4%	9	4,5%
	Μέσα Μαζικής Δικτύωσης	13	12,1%	8	8,5%	21	10,4%
	Διαδίκτυο	68	63,6%	44	46,8%	112	55,7%
Total		107	100%	94	100%	201	100%

Όπως αποδεικνύεται από τις παραπάνω απαντήσεις, το διαδίκτυο και τα Μέσα Μαζικής Δικτύωσης (social media) αποτελούν τις περισσότερο χρησιμοποιημένες πηγές μάθησης για το σύνολο του δείγματος, σε ποσοστό 56% και 10% αντίστοιχα, περισσότερο στην κατηγορία των ανδρών.

Η ενασχόληση με ελεύθερες ασχολίες και χόμπι (όπως π.χ. αθλητισμό, ψυχαγωγία στο σπίτι, διασκέδαση εκτός σπιτιού, κοινωνικές δραστηριότητες και αναψυχή), φαίνεται να αποτελεί πηγές άτυπης εκπαίδευσης για το 10% του δείγματος, κυρίως στο γυναικείο φύλο.

Σύμφωνα με την Wikipedia³¹, ο ορισμός των μέσω κοινωνικής δικτύωσης (social media) προσδιορίζει «τα μέσα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ομάδων ανθρώπων μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων».

Η επίδραση των αναδυόμενων τεχνολογιών και των μεθόδων ανταλλαγής πληροφοριών συνεχίζει να πολλαπλασιάζεται μέσω των ηλεκτρονικών ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης (social network ingsites-SNS). Τα δημοφιλέστερα ηλεκτρονικά εργαλεία όπως το Facebook, το Twitter, το YouTube και το Google άλλαξαν τις εμπειρίες των χρηστών μέσω της παροχής πλατφορμών για απεριόριστη εξόρυξη πληροφοριών και ανταλλαγή περιεχομένου από άλλους χρήστες που είχαν συγκεκριμένες ανάγκες (Wheeldon, 2010, Brabazon, 2006).

Η υιοθέτηση και η ενσωμάτωση τέτοιων εργαλείων στην καθημερινή ζωή δημιουργεί την ευκαιρία συνεχούς σύνδεσης σε μια σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, η οποία

³¹ Πηγή: Wikipedia. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Ανάκτηση 23/11/2019) (https://el.wikipedia.org/wiki/Μέσα_κοινωνικής_δικτύωσης)

αναζητά πληροφορίες σε συνεχή ροή (McCarthy, 2010). Αυτή η εναλλακτική προσέγγιση στην ανταλλαγή πληροφοριών δεν επηρέασε μόνο τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούμε και διεξάγουμε επιχειρηματικές δραστηριότητες, αλλά δίνει επίσης ευκαιρίες για διδασκαλία και μάθηση εκτός του τυπικού θεσμού (Lamanauskas, et. al, 2012)

Μια ταξινόμηση των online κοινωνικών δικτύων -σύμφωνα πάντα με την Wikipedia- θα μπορούσε να είναι η ακόλουθη³²:

- Social news and recommendations (πχ. digg.com).
- Social book marking sites (πχ. delicious.com).
- Micro blogging services (twitter).
- Blogging systems (πχ.blogger.com).
- Social networks (πχ. facebook, LinkedIn).
- Social sharing (πχ. YouTube, flickr).
- Wikis(πχ. mediawiki.org).

Με στόχο να διερευνήσουμε επιπλέον τις θεωρούμενες πηγές μάθησης ανά ηλικία, έχουμε την ακόλουθο Πίνακα 7.28:

Πίνακας 7.28 Πηγές Άτυπης Εκπαίδευσης Ανά Ηλικία

		Πηγές Άτυπης Εκπαίδευσης Ανά Ηλικία													%	Total
		Εργασία	%	Οικογένεια	%	Ελεύθερες Ασχολίες/Χόμπι	%	Βιβλιοθήκες	%	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης	%	Μέσα Μαζικής Λειτουργίας	%	Λιαδίκτιο		
Ηλικία	18-24	0	0,0%	10	62,5%	5	25,0%	1	7,1%	1	11,1%	11	52,4%	46	41,1%	74
	25-28	3	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	21,4%	0	0,0%	0	0,0%	22	19,6%	28
	29-32	2	22,2%	4	25,0%	5	25,0%	5	35,7%	2	22,2%	2	9,5%	14	12,5%	34
	33-36	4	44,4%	0	0,0%	4	20,0%	2	14,3%	3	33,3%	2	9,5%	13	11,6%	28
	37-40	0	0,0%	0	0,0%	4	20,0%	0	0,0%	3	33,3%	4	19,0%	2	1,8%	13
	41-45	0	0,0%	2	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	8,9%	12
	>45	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%	3	21,4%	0	0,0%	2	9,5%	5	4,5%	12
Total		9	100%	16	100%	20	100%	14	100%	9	100%	21	100%	112	100%	201
% στο σύνολο του δείγματος		4,5%		8%		10%		7%		4,5%		10,4%		55,7%		100%

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα, στις ηλικίες 33-36 ετών βασική πηγή άτυπης εκπαίδευσης αποτελεί το περιβάλλον της εργασίας σε ποσοστό 44% περίπου, ενώ στις ηλικίες 18-24 ετών η οικογένεια φανερώνεται σαν την ουσιαστική πηγή γνώσεων.

³² Ως παραπάνω (Ανάκτηση 23/11/2019)

Στο ποσοστό του 10% του συνόλου των ερωτηθέντων, οι ηλικιακές ομάδες που απάντησαν ότι κυρίως επηρεάζονται μαθησιακά από τις οι ελεύθερες ασχολίες και τα χόμπι κυμαίνονται μεταξύ 29-40 ετών (σε ποσοστό 65% αυτής της ομάδας).

Οι βιβλιοθήκες φαίνεται να επιδρούν μαθησιακά περισσότερο στις ηλικίες 25-32 ετών, ενώ αντίστοιχα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στις ηλικιακές ομάδες μεταξύ 29-40 ετών.

Αντίθετα, τα μέσα μαζικής δικτύωσης αποτελούν την ισχυρότερη πηγή μάθησης για τους ερωτώμενους των ηλικιών 18-24 ετών, ενώ γενικά το διαδίκτυο φαίνεται να επιδρά μαθησιακά σε ποσοστό 73% περίπου στις ηλικίες από 18-32 ετών.

7.3.5.2 Έλεγχος της Εκπαίδευσης

Είναι γνωστό (Brookfield, 1981, 1985) ότι μεταξύ των στρατηγικών μάθησης που υποστηρίζει την δια βίου μάθηση αποτελεί η «αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (self-directed learning), η οποία περιγράφει τη διαδικασία εκείνη με την οποία ο έλεγχος της μάθησης, οι στόχοι της εκπαίδευσης, ο εντοπισμός των μαθησιακών πηγών και η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, ανήκει στο ίδιο το άτομο.

Θέλοντας από πλευρά μας να διαπιστώσουμε κατά πόσο η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση θεωρείται από το δείγμα της μελέτης μας μία κατάλληλη στρατηγική μάθησης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησής του, λάβαμε τις ακόλουθες απαντήσεις:

Πίνακας 7.29 Ατομικός Έλεγχος της Εκπαίδευσης Ανά Φύλο

		Έλεγχος της Εκπαίδευσης			%	Total	%
		Ναι	%	Όχι			
Φύλο	Άνδρας	56	47,9%	51	60,7%	107	53,2%
	Γυναίκα	61	52,1%	33	39,3%	94	46,8%
Total		117	100%	84	100%	201	100%
% στο σύνολο του δείγματος		58,2%		41,8%			100%

Όπως σημειώνεται από τον παραπάνω Πίνακα, η διαδικασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης εφαρμόζεται από το 58% του συνόλου του ερευνώμενου δείγματος, κυρίως από τις γυναίκες.

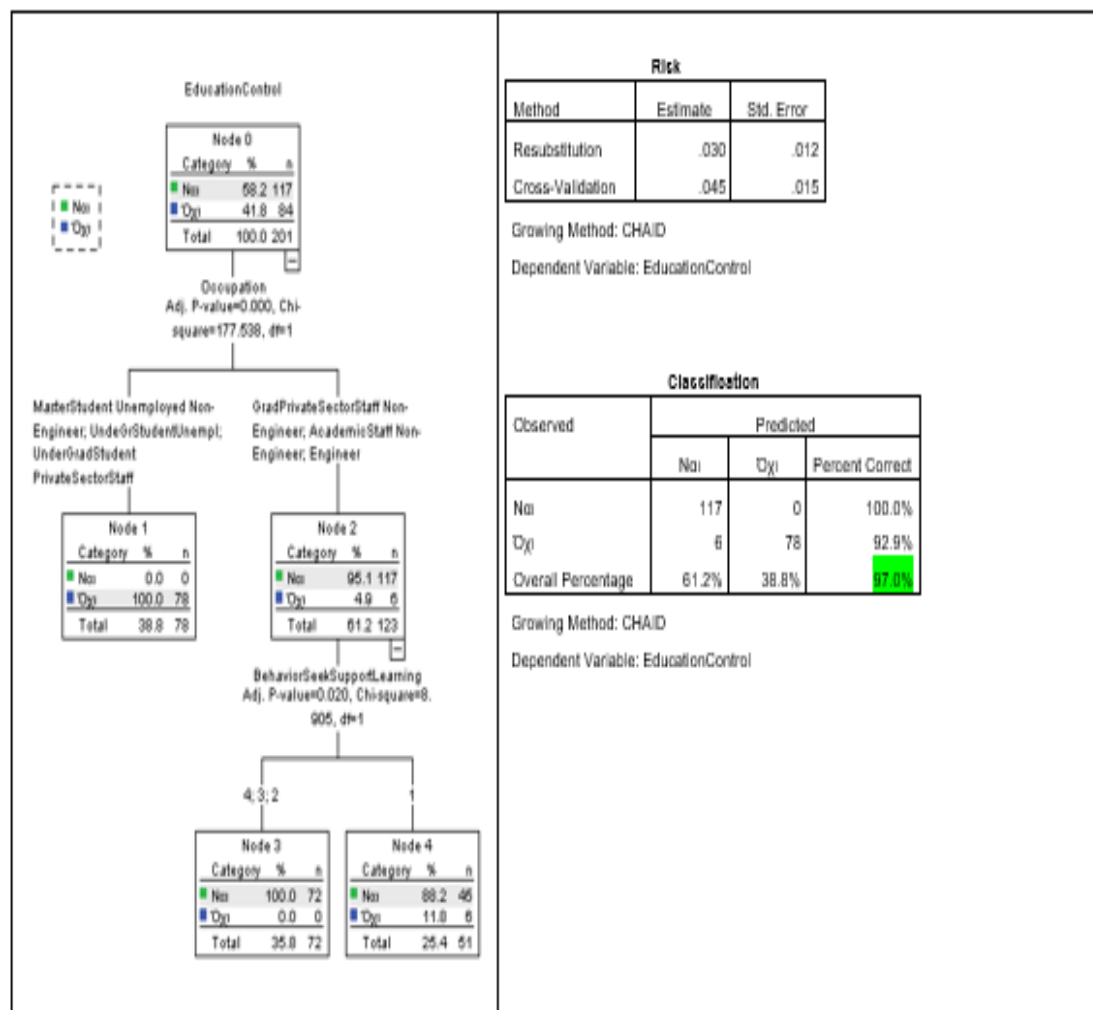
Αναλύοντας τον ακόλουθο διασταυρούμενο (cross-sectional) Πίνακα 7.30 σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες του δείγματός μας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι ηλικίες που η αυτοκατευθυνόμενη γνώση αποτελεί κυρίαρχη μαθησιακή στρατηγική ανήκουν στο εύρος 25-36 ετών (σε επίπεδο 68% εκείνων που απάντησαν θετικά).

Πίνακας 7.30 Ατομικός Έλεγχος της Εκπαίδευσης Ανά Φύλο

		Έλεγχος της Εκπαίδευσης				Total	
		Ναι	%	Όχι	%		
Ηλικία	18-24	0	0,0%	74	88,1%	74	36,8%
	25-28	25	21,4%	3	3,6%	28	13,9%
	29-32	27	23,1%	7	8,3%	34	16,9%
	33-36	28	23,9%	0	0,0%	28	13,9%
	37-40	13	11,1%	0	0,0%	13	6,5%
	41-45	12	10,3%	0	0,0%	12	6,0%
	>45	12	10,3%	0	0,0%	12	6,0%
Total		117	100%	84	100%	201	100%
% στο σύνολο του δείγματος		58,2%		41,8%			100%

Σημαντικά παράλληλα στατιστικά συμπεράσματα απορρέουν από την επεξεργασία των παρακάτω πληροφοριών, που προσφέρονται με την στην Εικόνα 7.12:

Εικόνα 7.12 Ατομικός Έλεγχος της Εκπαίδευσης Ανά Φύλο



Το πιο ισχυρό και καλά καθορισμένο μοντέλο που προήλθε αυτόματα από το στατιστικό εργαλείο «Απόφαση Δένδρου», καθώς ο Εκτιμώμενος Κίνδυνος του μοντέλου ήταν 0,030 με Std. error = 0,12 και Overall Correct percentage = 97%.

Η μεταβλητή «Έλεγχος εκπαίδευσης» έχει ισχυρή σχέση με το επάγγελμα ($p = 0,0005$, $df = 1$, $\chi^2 = 177,538$, Tree: nodes = 5, τερματικούς κόμβους = 2 και βάθος = 2) καθώς και με την μεταβλητή «Behavior Seek Support for Learning» ($p = 0,020$, $df = 1$, $\chi^2 = 8,905$).

Όταν κάποιος θεωρεί ότι δεν μπορεί να ελέγξει την εκπαίδευσή του, τότε σημαίνει ότι αντιλαμβάνεται τη μάθησή του να μην είναι αυτοκατευθυνόμενη. Οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι ελέγχουν την εκπαίδευσή τους αποτελούν το 58,2% του δείγματος, ενώ το 41,8% φάνηκε ότι δεν μπορούν να ελέγξουν την εκπαίδευσή τους (εκ των οποίων το 92,8% είναι φοιτητές ή / και άνεργοι, ενώ οι υπόλοιποι έχουν επάγγελμα και τουλάχιστον πτυχίο).

Η πλειοψηφία των Μηχανικών και Μη Μηχανικών και Ακαδημαϊκού Προσωπικού (95,1%) θεωρούν ότι μπορούν να ελέγξουν την εκπαίδευσή τους και το 88,2% από αυτούς έχουν επιλέξει την πρώτη κατηγορία της μεταβλητής «Συμπεριφορά Ζήτησης Υποστήριξης για Μάθηση», ενώ μόνο το 11,8% δεν μπορεί να ελέγξει την εκπαίδευσή του.

Αυτό το συμπέρασμα μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής: «κάθε μαθητής που δηλώνει ανοιχτά τι χρειάζεται, μπορεί επίσης να ελέγξει την απόκτηση γνώσεων, την εκπαίδευσή του, καθώς και τη δική του ζωή».

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Cowan(2010), στην δια βίου μάθηση, εναπόκειται στον μαθητή να αναλάβει μια πρωτοβουλία για την αναγνώριση, την κατάλληλη και ενεργή αναζήτηση της υποστήριξης για την απόκτηση γνώσεων.

7.3.5.3 Ερεθίσματα Περιβάλλοντος Που Υποστηρίζουν την Εξέλιξη των Γνώσεων

Η έρευνα παράλληλα προσανατολίστηκε στη διερεύνηση των πιθανών ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος τα οποία βοηθούν στη διαδικασία εξέλιξης των γνώσεων.

Θα μπορούσαμε να ορίσουμε σαν «*μαθησιακό περιβάλλον*» τις διαφορετικές φυσικές τοποθεσίες, τα πλαίσια και τις κουλτούρες πάνω στις οποίες μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκτούν γνώσεις μέσα σε ένα ευρύ περιβάλλον, όπως σε τοποθεσίες έξω από το κλασσικό σχολείο, ο

όρος χρησιμοποιείται συχνά σαν την πιο ακριβή ή προτιμώμενη εναλλακτική λύση από την κλασσική «τάξη», η οποία έχει πιο περιορισμένους και παραδοσιακούς συνειρμούς (δηλαδή για παράδειγμα ένα δωμάτιο με σειρές από γραφεία και έναν πίνακα).

Σύμφωνα με το «The Glossary of Educational Reform»³³, ο όρος περιλαμβάνει επίσης την κουλτούρα ενός σχολείου (ή μιας τάξης)-το κυρίαρχο δηλαδή πνεύμα και τα χαρακτηριστικά του, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αλληλοεπιδρούν και αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο- καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον για να διευκολύνουν τη μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να υποστηρίξουν ότι τα περιβάλλοντα μάθησης έχουν άμεση και έμμεση επίδραση στη μάθηση των σπουδαστών, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής τους σε αυτό που διδάσκονται, στο κίνητρό τους να μαθαίνουν και στην αίσθηση ευημερίας, καθώς και της προσωπικής τους ασφάλειας. Για παράδειγμα, τα περιβάλλοντα μάθησης γεμάτα με ηλιακό φως και τα εκπαιδευτικά υλικά θεωρηθούν πιο ευνοϊκά για τη μάθηση, παρά για τους άθλιους χώρους χωρίς παράθυρα ή διακόσμηση, όπως και τα σχολεία με λιγότερα περιστατικά κακής συμπεριφοράς, διαταραχής, εκφοβισμού και παράνομης δραστηριότητας.

Ο τρόπος αλληλεπίδρασης των ενηλίκων με τους μαθητές και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, μπορούν επίσης να θεωρηθούν πτυχές ενός «μαθησιακού περιβάλλοντος» και φράσεις όπως «θετικό μαθησιακό περιβάλλον» ή «αρνητικό μαθησιακό περιβάλλον» χρησιμοποιούνται συνήθως σε σχέση με τις κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις ενός σχολείου ή μιας τάξης.

Σύμφωνα με την έρευνά μας, σε πρώτη φάση μελετήθηκε ο βαθμός στον οποίο το μελετώμενο δείγμα λαμβάνει ερεθίσματα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον ακόλουθο Πίνακα 7.31:

Πίνακας 7.31 Ερεθίσματα Περιβάλλοντος και Εξέλιξη Γνώσεων Ανά Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Άνδρας	%	Γυναίκα			
Λαμβάνετε Ερεθίσματα Από το Περιβάλλον της Εκπαίδευσης που	Καθόλου	0	0,0%	10	10,6%	10	5,0%
	Λίγο	14	13,1%	19	20,2%	33	16,4%
	Αρκετά	39	36,4%	32	34,0%	71	35,3%
	Πολύ	54	50,5%	33	35,1%	87	43,3%

³³ Πηγή: <https://www.edglossary.org/learning-environment/> (Ανάκτηση 05/11/2019)

Βοηθούν την Εξέλιξη των Γνώσεών σας;							
Total	107	100%	94	100%	201	100%	

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα διαφαίνεται η δυναμική του εξωτερικού περιβάλλοντος στην εξέλιξη των γνώσεων, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (79%) θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιδρά «Αρκετά», ή «Πολύ» στη γνωσιακή εξέλιξη τους, ενώ μόνο το 5% του δείγματος (αποκλειστικά από το γυναικείο φύλο) απάντησε ότι το μαθησιακό εξωτερικό περιβάλλον δεν προσφέρει ερεθίσματα για την υποστήριξη της γνωσιακής εξέλιξης.

Γενικότερα, οι άνδρες φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τις γυναίκες από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος αναφορικά με την μαθησιακή τους εξέλιξη, στις κατηγορίες απαντήσεων «Αρκετά» και «Πολύ». Συγκεκριμένα, το 88% των ανδρών δέχεται ότι το περιβάλλον έχει θετική («αρκετά» έως «πολύ») επίδραση στην εξέλιξη των γνώσεων, έναντι του 70% των γυναικών με την ίδια άποψη.

Ανάλογα με το είδος απασχόλησης του δείγματος, η διερεύνηση της σχέσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και της εξέλιξης της γνώσης, φανέρωσε την ακόλουθη εικόνα:

Πίνακας 7.32 Ερεθίσματα Περιβάλλοντος και Εξέλιξη Γνώσεων Ανά Είδος Απασχόλησης

		Είδος Απασχόλησης										Total	
		Ανεργος	%	Φοιτητής	%	Ιδιωτικός Υπάλληλος	%	Εργαζ. Σε Πανεπιστ. Κοινότητα	%	Μηχανικός	%		
Παίρνετε Ερεθίσματα Από το Περιβάλλον της Εκπαίδευσης που Βοηθούν την Εξέλιξη των Γνώσεών σας	Καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	9,0%	10	5,0%
	Λίγο	1	100,0%	2	3,3%	1	4,8%	0	0,0%	29	26,1%	33	16,4%
	Αρκετά	0	0,0%	13	21,7%	9	42,9%	2	25,0%	47	42,3%	71	35,3%
	Πολύ	0	0,0%	45	75,0%	11	52,4%	6	75,0%	25	22,5%	87	43,3%
Total		1	100%	60	100%	21	100%	8	100%	111	100%	201	100%

Σχεδόν η πλειοψηφία (άνω του 97%) των ερωτώμενων στις κατηγορίες των φοιτητών, των ιδιωτικών υπαλλήλων και των εργαζομένων στην πανεπιστημιακή κοινότητα δηλώνουν ότι η εξέλιξη των γνώσεών τους επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Αντίθετα, οι μηχανικοί σε μικρότερο ποσοστό (65%) δηλώνουν ότι στη μαθησιακή τους εξέλιξη έχει επιδράσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη εικόνα

ίσως κατά την κρίση μας να έχει αιτία περισσότερο την οικονομική κρίση που ακόμη πλήττει τον κλάδο και επηρεάζει με την σειρά της τις σπουδές των μηχανικών. Συγκεκριμένα, παρότι οι σπουδές των μηχανικών είναι «υπερφορτωμένες» με προωθημένη γνώση, εν' τούτοις η χαμηλή ανάπτυξη που συνδέεται με τις κατασκευές ή τη βιομηχανία, δημιουργεί την εντύπωση των σπουδών χωρίς ουσιαστική προοπτική για το μέλλον. Η παραπάνω μάλιστα κατάσταση έχει δώσει κατά καιρούς την αφορμή για προτάσεις ανασχεδιασμού του επαγγελματικού υποβάθρου των μηχανικών, οι οποίες υποστηρίζουν την αναγκαιότητα συμπληρωματικής κατάρτισης κατά την διάρκεια των σπουδών τους, προσφέροντας αναβαθμισμένες πιστοποιήσεις των προσόντων τους από επαγγελματικές ενώσεις.³⁴

7.3.5.4 Διεύρυνση των Γνώσεων και Επαγγελματική Σταδιοδρομία

Στην ερώτηση αν ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διευρύνει τις γνώσεις του βοηθά στην απόκτηση άμεσης εμπειρίας στο αντικείμενο ενδιαφέροντός του, σχηματίσαμε την ακόλουθη εικόνα:

Πίνακας 7.33 Διεύρυνση Γνώσεων και Επαγγελματική Σταδιοδρομία Ανά Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Η Διεύρυνση των Γνώσεων από την Πλευρά σας Εκτιμάτε ότι Προσφέρει Ουσιαστική Βοήθεια στον Επαγγελματικό σας Προσανατολισμό;	Καθόλου	0	0,0%	2	2,1%	2	1,0%
	Λίγο	37	34,6%	27	28,7%	64	31,8%
	Αρκετά	41	38,3%	33	35,1%	74	36,8%
	Πολύ	29	27,1%	32	34,0%	61	30,3%
Total		107	100%	94	100%	201	100%

Το 65% περίπου των ανδρών και το 70% σχεδόν των γυναικών που ρωτήθηκαν δήλωσαν ότι ο επαγγελματικός τους προσανατολισμός στηρίζεται «Αρκετά» ή «Πολύ» στη διεύρυνση των ατομικών τους γνώσεων.

³⁴ Πηγή: Λαμπρόπουλος Σ. (2014). Η ανάγκη μεταρρύθμισης των Σπουδών Πολιτικού Μηχανικού και όχι μόνον. (<https://www.tovima.gr/2014/07/04/opinions/i-anagki-metarrhythmis-twn-spydwn-politikoy-mixanikoy-kai-oxi-monon/>)

Παρόλα αυτά, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το 30% περίπου των ερωτώμενων που απάντησαν ότι η διεύρυνση του γνωστικού τους επιπέδου δεν αποτελεί ισχυρό στοιχείο που να υποστηρίζει τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Η -έμμεση- αποτίμηση από την πλευρά του δείγματος της έρευνάς μας ότι η διεύρυνση των γνώσεων πέρα από το βασικό πτυχίο δεν αποτελεί και ικανή συνθήκη για επαγγελματική αποκατάσταση, ίσως να οφείλεται και στα ψηλά ποσοστά ανεργίας που εμφανίζονται στις τάξεις των πτυχιούχων. Έτσι, η συγκεκριμένη εικόνα μπορεί να υποστηριχθεί και από τα στοιχεία του IOBE (2018) σύμφωνα με τα οποία η απασχόληση στους αποφοίτους ανώτατης εκπαίδευσης για το 2017 κυμάνθηκε στο 65% για τους άνδρες και στο 59% για τις γυναίκες.

Έχοντας σαν βάση απαντήσεων το είδος απασχόλησης των ερωτώμενων (Πίνακας 7.34), διαβλέπουμε ότι η επαγγελματική κατηγορία των ιδιωτικών υπαλλήλων εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικής άποψης σχετικά με την βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η διεύρυνση των -βασικών-γνώσεων στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Έτσι, το 43% των υπαλλήλων στον ιδιωτικό τομέα εκτιμά ότι η επέκταση του γνωστικού επιπέδου παραπάνω από την βασική εκπαίδευση, προσφέρει «Λίγη» ουσιαστική βοήθεια στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Πίνακας 7.34 Διεύρυνση των Γνώσεων και Επαγγελματική Σταδιοδρομία Ανά Είδος Απασχόλησης

		Είδος Απασχόλησης										Total	%
		Ανεργος	%	Φοιτητής	%	Ιδιωτικός Υπάλληλος	%	Εργαζ. Σε Πανεπιστ. Κοινότητα	%	Μηχανικός	%		
Η Διεύρυνση των Γνώσεων από την Πλευρά σας Εκτιμάτε ότι Προσφέρει Ουσιαστική Βοήθεια στον Επαγγελματικό σας Προσανατολισμό;	Καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,8%	2	1,0%
	Λίγο	1	100,0%	15	25,0%	9	42,9%	0	0,0%	39	35,1%	64	31,8%
	Αρκετά	0	0,0%	26	43,3%	10	47,6%	0	0,0%	38	34,2%	74	36,8%
	Πολύ	0	0,0%	19	31,7%	2	9,5%	8	100,0%	32	28,8%	61	30,3%
Total		1	100%	60	100%	21	100%	8	100%	111	100%	201	100%

Οι εργαζόμενοι παράλληλα στις πανεπιστημιακές κοινότητες καθολικά (100% των απαντήσεων) αντιμετωπίζουν την διευρυμένη γνώση σαν απαραίτητο συστατικό του επαγγελματικού προσανατολισμού, ενώ το 63% των μηχανικών θεωρεί ότι «το επαγγελματικό περιβάλλον επηρεάζεται Αρκετά» και «Πολύ» από επιπρόσθετες των βασικών, γνώσεις.

Σε μεγάλο ποσοστό (75%) οι φοιτητές τέλος φαίνεται να εκτιμούν ότι η απόκτηση νέων -διευρυμένων- γνώσεων αποτελεί ουσιαστική παράμετρο για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, κατανοώντας έτσι ότι οι βασικές σπουδές απαιτούν συμπληρωματικές ικανότητες και δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας.

7.3.5.5 Διερεύνηση Συμπεριφορών σε Αίθουσα Διδασκαλίας

Ακολουθώντας το μοντέλο της αυτοδιαχειριζόμενης ανάπτυξης των Garry και Cowan (1987), διερευνήσαμε την συμπεριφορά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Μάλιστα οι ερευνητές, προσομοίωσαν τις υποστηρικτικές αυτές συμπεριφορικές ανάγκες με την προσπάθεια του σολομού, ο οποίος στην πολύμηνη ταξιδιωτική του προσπάθεια μέσα από τα ποτάμια, ανεβαίνει (αναρριχάται) σε υψηλότερα επίπεδα μέχρι να φτάσει στον τελικό του προορισμό. Οι εκπαιδευόμενοι λοιπόν, σταδιακά, υιοθετούν μια συγκεκριμένη ακολουθία συμπεριφορών απέναντι στους εκπαιδευτές τους, όπου όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση επιδεικνύουν τόσο υψηλότερα επίπεδα γνώσης επιτυγχάνουν, οι οποίες ορίζονται ως:

α) «ακούω» (αδιόρατη κατάσταση) (Listen/Uperceived), όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκες τις οποίες μακαρίως αγνοούν, μπορούν συχνά μόνο να αντιληφθούν την ύπαρξη σοβαρών και ακατανόητων αδυναμιών, και έρχονται να τις αντιμετωπίσουν, μέσω ειλικρινών εκμυστηρεύσεων που μεταφέρονται σε άλλα έμπιστα άτομα.

β) «διερευνώ» (απροσδιόριστα) (Explore/Udefined), όπου οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν ότι χρειάζονται κάτι, αλλά δεν μπορούν να προσδιορίσουν πώς θα μπορούσαν να δεχθούν βοήθεια, χρειάζονται μια ευκαιρία και (κατά προτίμηση) συμπάσχουσα υποστήριξη για να διερευνηθούν πιθανές επιλογές για διαλεύκανση αυτής της απροσδιόριστης αλλά σημαντικής ανάγκης.

γ) «αναζήτηση ιδιωτικότητας» (γνώριμη κατάσταση) (Seek Privacy/Known), όπου οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν τη βοήθεια που χρειάζονται, αλλά ντρέπονται για κάποιο λόγο να ζητήσουν βοήθεια, προϋποθέτουν ασφάλεια πριν να αισθανθούν έτοιμοι να δηλώσουν τις ανάγκες τους και πιθανότατα επιθυμούν να το κάνουν εμπιστευτικά και

δ) «δήλωση» (ανοικτή κατάσταση) (Declare/Open), όπου οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν την βοήθεια που χρειάζονται, μπορούν επιτυχώς να το δηλώσουν ανοικτά και δεν έχουν κανένα ενδοιασμό για να το κάνουν. Απλά απαιτούν μια ευθεία απάντηση.

Σε μία μάθηση που επικεντρώνεται στο life-wide learning, θα πρέπει ο εκπαιδευόμενος να λάβει μία πρωτοβουλία για να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί κατάλληλα ένα τέτοιο εύρος δυνατοτήτων, και θα πρέπει ενεργά να αναζητήσει την κατάλληλη υποστήριξη. Η παροχή υποστηρικτικής, αλλά όχι καθοδηγητικής βοήθειας, από τον διδάσκοντα είναι τόσο μία επιθυμητή όσο και μία αποτελεσματική χρήση των μαθησιακών πόρων (Cowan&Chiu, 2009; Chiu&Cowan, 2010).

Η κλίμακα των Garry και Cowan (1987), όπου οι εκπαιδευόμενοι εκδηλώνουν τέσσερεις βασικές υποστηρικτικές συμπεριφορές στη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής συνεδρίας, προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα, με στόχο να διερευνηθεί η στάση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο ως ακολούθως (οι επιλογές δόθηκαν με αντίθετη φορά από την προαναφερόμενη κλίμακα):

«Φανταστείτε ότι βρίσκεστε σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Χρειάζεστε βοήθεια για μία εργασία. Ποια από τις παρακάτω συμπεριφορές σας αντιπροσωπεύει καλύτερα;

(1) Συνήθως γνωρίζω το είδος της βοήθειας που χρειάζομαι, οπότε θέτω ερωτήματα, ανοιχτά, μπροστά σε όλους τους παρευρισκόμενους.

(2) Συνήθως γνωρίζω το είδος της βοήθειας που χρειάζομαι, αλλά προτιμώ να συζητήσω κατ' ιδίαν με τον διδάσκοντα.

(3) Δεν ξέρω ακριβώς τι βοήθεια χρειάζομαι, οπότε προτιμώ να συζητήσω κατ' ιδίαν με τον διδάσκοντα.

(4) Δεν ξέρω ακριβώς τι βοήθεια χρειάζομαι, παρόλα αυτά δεν ρωτάω τον διδάσκοντα. Προτιμώ να ακούσω τα ερωτήματα που θα τεθούν από τους υπόλοιπους παρευρισκόμενους.».

Οι απαντήσεις που λάβαμε ανάλογα με το φύλο, ήταν οι ακόλουθες:

Πίνακας 7.35 Διερεύνηση Συμπεριφορών Σε Αίθουσα Διδασκαλίας Ανά Φύλο

		Φύλο			%	Total	%
		Ανδρας	%	Γυναίκα			
Ποια Συμπεριφορά Σας Αντιπροσωπεύει Σε Μια Αίθουσα Διδασκαλίας;	1	42	39,3%	34	36,2%	76	37,8%
	2	21	19,6%	25	26,6%	46	22,9%
	3	27	25,2%	13	13,8%	40	19,9%
	4	17	15,9%	22	23,4%	39	19,4%

Total	107	100%	94	100%	201	100%
--------------	------------	-------------	-----------	-------------	------------	-------------

Η κυρίαρχη επιλεγμένη στάση (σε ποσοστό 39,3%) των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και των δυο φύλων όταν ερωτήθηκαν τι θα έπρατταν-ιδεατά- αν βρίσκονταν σε μια αίθουσα διδασκαλίας και είχαν ανάγκη από βοήθεια για μία εργασία, ανήκει στην πρώτη κατηγορία συμπεριφοράς, η οποία ορίζει ότι γνωρίζοντας συνήθως ο εκπαιδευόμενος το είδος της βοήθειας που χρειάζεται, θέτει ερωτήματα ανοιχτά, μπροστά σε όλους τους παρευρισκόμενους.

Μεταξύ των γυναικών, η στάση που υιοθετούν σε δεύτερο βαθμό (ποσοστό 27% περίπου) όταν βρίσκονται σε μια αίθουσα διδασκαλίας, είναι να συζητούν κατ' ιδίαν με τον διδάσκοντα, γνωρίζοντας φυσικά το είδος της διδακτικής υποστήριξης που πιθανά θα χρειαζόνταν.

Λιγότερο αποφασιστικοί σχετικά με την αναγκαιότητα παροχής βοήθειας για την διεκπεραίωση κάποιας εργασίας, αλλά πιο πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την απόκτηση πληροφοριών για την ολοκλήρωση της από τον διδάσκοντα, φέρονται να είναι οι άνδρες. Συγκριμένα, ένας στους τέσσερεις απάντησε ότι σε αυτές τις περιπτώσεις, προτιμούν να συζητούν κατ' ιδίαν με τους διδάσκοντες για τα θέματα της εργασίας τους, αν δεν κατανοούν τι ακριβώς βοήθεια χρειάζονται.

Το ένα τέταρτο σχεδόν (23%) των γυναικών αντίστοιχα, όσον αφορά εκπαιδευτικές καταστάσεις που δεν γνωρίζουν τι ακριβώς βοήθεια χρειάζονται για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, απάντησε ότι διστάζουν να ζητούν πληροφορίες από τους διδάσκοντες. Η συμπεριφορά που τις εκφράζει σε αυτές τις καταστάσεις είναι να ακούν απλά τα ερωτήματα που θέτονται από τους υπόλοιπους παρευρισκόμενους και όχι να θέτουν τα δικά τους.

Παράλληλα, ανάλογα με το επίπεδο φοίτησής τους (Πίνακας 7.36) σχεδόν το ένα τρίτο των προπτυχιακών φοιτητών (33%) φαίνεται να είναι γνώστες συνήθως της βοήθειας που χρειάζονται, ενώ δεν έχουν πρόβλημα να εκφράσουν τα σχετικά με την εργασία τους ερωτήματα, μπροστά σε όλους τους παρευρισκόμενους.

Αντίστοιχη συμπεριφορά αποτυπώνεται να έχει και η πλειοψηφία των μεταπτυχιακών φοιτητών (72% του συνόλου).

Πίνακας 7.36 Διερεύνηση Συμπεριφορών Σε Αίθουσα Διδασκαλίας Ανά Φοίτηση

		Προπτυχιακός Φοιτητής	%	Μεταπτυχιακός Φοιτητής	%
Ποια Συμπεριφορά Σας Αντιπροσωπεύει Σε Μια Αίθουσα Διδασκαλίας;	1	25	32,5%	18	72,0%
	2	17	22,1%	1	4,0%
	3	18	23,4%	2	8,0%
	4	17	22,1%	4	16,0%

Η σχέση της συμπεριφοράς του δείγματος στην αίθουσα διδασκαλίας με τους λόγους χρήσης του Διαδικτύου παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.37 που ακολουθεί:

Πίνακας 7.37 Χρήση Διαδικτύου Και Συμπεριφορά Σε Αίθουσα Διδασκαλίας

Πίνακας Συνάφειας Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου. Ποια Συμπεριφορά Σας Αντιπροσωπεύει Σε Μια Αίθουσα Διδασκαλίας							
			Ποια Συμπεριφορά Σας Αντιπροσωπεύει Σε Μια Αίθουσα Διδασκαλίας;				Total
			1	2	3	4	
Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου	Social Media	Count	19	13	14	8	54
		% within Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου	35,2%	24,1%	25,9%	14,8%	100,0%
		% within Ποια Συμπεριφορά Σας Αντιπροσωπεύει Σε Μια Αίθουσα Διδασκαλίας;	25,0%	28,3%	35,0%	20,5%	26,9%
		% of Total	9,5%	6,5%	7,0%	4,0%	26,9%
	Παιχνίδια	Count	20	18	4	13	55
		% within Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου	36,4%	32,7%	7,3%	23,6%	100,0%
		% within Ποια Συμπεριφορά Σας Αντιπροσωπεύει Σε Μια Αίθουσα Διδασκαλίας;	26,3%	39,1%	10,0%	33,3%	27,4%
		% of Total	10,0%	9,0%	2,0%	6,5%	27,4%
	Ενημέρωση	Count	2	11	4	6	23
		% within Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου	8,7%	47,8%	17,4%	26,1%	100,0%
		% within Ποια Συμπεριφορά Σας Αντιπροσωπεύει Σε Μια Αίθουσα Διδασκαλίας;	2,6%	23,9%	10,0%	15,4%	11,4%
		% of Total	1,0%	5,5%	2,0%	3,0%	11,4%
	Εξέλιξη Γνώσεων	Count	35	4	18	12	69
		% within Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου	50,7%	5,8%	26,1%	17,4%	100,0%
		% within Ποια Συμπεριφορά Σας Αντιπροσωπεύει Σε Μια Αίθουσα Διδασκαλίας;	46,1%	8,7%	45,0%	30,8%	34,3%
		% of Total	17,4%	2,0%	9,0%	6,0%	34,3%
	Total	Count	76	46	40	39	201
		% within Λόγοι Χρήσης Διαδικτύου	37,8%	22,9%	19,9%	19,4%	100,0%
		% within Ποια Συμπεριφορά Σας Αντιπροσωπεύει Σε Μια Αίθουσα Διδασκαλίας;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	37,8%	22,9%	19,9%	19,4%	100,0%

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα επικεντρώνονται στα ακόλουθα:

- Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να κερδίζουν σημαντικό έδαφος στις προτιμήσεις των φοιτητών του Πολυτεχνείου Κρήτης. Το μεγαλύτερο ποσοστό (παραπάνω από το ένα τρίτο των ερωτώμενων) που απάντησε ότι χρησιμοποιεί κυρίως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην περιήγησή του στο διαδίκτυο, ανήκει σε εκείνη την κατηγορία των εκπαιδευομένων που συνήθως είναι γνώστες της βοήθειας που χρειάζονται και οι οποίοι δεν έχουν

προβλήματα να θέτουν τα ερωτήματά τους μπροστά σε όλους τους παρευρισκόμενους.

- Στην ίδια κατηγορία των εκπαιδευομένων με τους παραπάνω, φαίνεται να ανήκει το μεγαλύτερο ποσοστό (36,4%) εκείνων που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για ψυχαγωγία, παίζοντας παιχνίδια. Παιχνίδια στο διαδίκτυο απάντησε επίσης ότι παίζει το ένα τρίτο (32,7%) εκείνων των εκπαιδευομένων που συνηθίζουν να γνωρίζουν το είδος της βοήθειας που χρειάζομαι σε μια εκπαιδευτική διδασκαλία, αλλά προτιμούν να συζητήσουν τις πιθανές απορίες τους κατ' ιδίαν με τον διδάσκοντα, αν απαιτηθεί.
- Το 47,8% εκείνων που απάντησαν ότι ο σημαντικότερος λόγος χρήσης του διαδικτύου είναι οι λόγοι ενημέρωσης, ανήκουν με τη σειρά τους σε εκείνη την κατηγορία εκείνων των εκπαιδευομένων που αφενός γνωρίζουν το είδος της βοήθειας που χρειάζονται σε μια διδασκαλία, αφετέρου δε αποφασίζουν να απευθύνουν ιδιαιτέρως τις απορίες τους στον εισηγητή του προγράμματος.
- Σχεδόν οι μισοί (50,7%) του δείγματος που χρησιμοποιεί το internet για την απόκτηση και εξέλιξη γνώσεων αφορά την κατηγορία των εκπαιδευομένων που δεν έχουν πρόβλημα να θέσουν τις απορίες τους ανοιχτά, μπροστά σε όλους τους παρευρισκόμενους, στη διαδικασία μιας εκπαιδευτικής συνεδρίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συμπεράσματα Και Μελλοντικές Προεκτάσεις

8.1 Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των ενηλίκων αποτελεί την βασική συνιστώσα για την δια βίου μάθηση. Περιλαμβάνει όλες τις μορφές εκπαίδευσης και μάθησης που στοχεύουν στη διασφάλιση ότι όλοι οι ενήλικες συμμετέχουν, τόσο στο κοινωνικό, όσο στο ευρύτερο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Αποτελεί το σύνολο των διαδικασιών εκπαίδευσης (τυπικής, άτυπης και μη-τυπικής), όπου εκείνοι που θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ζουν, αναπτύσσουν και εμπλουτίζουν τις δυνατότητές τους για να διαβιούν και να εργάζονται, τόσο για τα δικά τους συμφέροντα, όσο και για τις κοινότητες και κοινωνίες στις οποίες συμμετέχουν.

Η ιδέα της δια βίου μάθησης, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης της Unesco (UNESCO Institute for Education, 2001), δεν είναι καινούρια. Οι αρχαίοι φιλόσοφοι Αριστοτέλης, Σωκράτης και Πλάτωνας πρότειναν τη δια βίου μάθηση όχι μόνο ως μέσο για τη διεύρυνση του μυαλού, αλλά επίσης για την ανάπτυξη της ανθρωπότητας (Lewis, 1981).

Ενώ η έννοια της «δια βίου μάθησης» είναι καλά εδραιωμένη και έχοντας ήδη αναγνωριστεί ότι η μάθηση συνεχίζεται μέσω της διάρκειας ζωής του, ο Reichmann (1986) συμπλήρωσε τον όρο «life-wide learning», προσφέροντας μια νέα κατανόηση, η οποία θα επιτρέψει και θα ενδυναμώσει τους εκπαιδευόμενους στην προετοιμασία για τις μελλοντικές συνεχιζόμενες μαθησιακές τους ανάγκες.

Το μοντέλο μιας συνεχούς πολύπλευρης μαθησιακής δραστηριότητας (life-wide) αντικατοπτρίζει κάτι περισσότερο από ένα καθαρά βασισμένο σε περιεχόμενο πρόγραμμα σπουδών ή μια «μοναδική» γνώση που αφορούν τα πιο παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης. Η αξία της παραδοσιακής γνώσης έχει αρχίσει να αμφισβητείται, καθώς είναι γραμμική και μπορεί σύντομα να καταστεί άνευ αντικειμένου, από την στιγμή που το διαδίκτυο προσφέρει ευκολία γνώσεων

Η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει «πολλαπλές γνώσεις» και θεωρείται ότι λαμβάνει χώρα σε μια ποικιλία δύσκολων περιβαλλόντων και καταστάσεων, όπως στο επαγγελματικό περιβάλλον, στα χόμπι και στην κοινωνική ζωή, δηλαδή δεν περιορίζεται μόνο στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μάθηση εκτείνεται πέρα

από το «επίσημο πρόγραμμα σπουδών» που δίνει εν μέρει έμφαση στην απασχολησιμότητα και στην απόκτηση συγκεκριμένων *a priori* γνώσεων.

Το πρόγραμμα «life-wide curriculum» υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της προσωπικής ανάπτυξης ενός μαθητή, την ικανότητά του να αναλαμβάνει την ευθύνη για τη δική του μάθηση και να δημιουργεί ενεργά σημασία στις ζητούμενες γνώσεις του όπως σε ένα κονστρουκτιβιστικό μοντέλο εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να πλοηγηθούν στο δικό τους μαθησιακό ταξίδι ενεργώντας σε μια συνεχή ροή καταστάσεων που συνθέτουν τη ζωή τους.

Αυτή η έννοια ενός προγράμματος σπουδών για όλη την διάρκεια της ζωής ενός εκπαιδευόμενου, προορίζεται να συμπληρώσει και να ενημερώσει -όχι να αντικαταστήσει δηλαδή- τις πιο παραδοσιακές μορφές ενός ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων συνεπάγεται συνεχείς δραστηριότητες και διαδικασίες απόκτησης, αναγνώρισης, ανταλλαγής και προσαρμογής των ικανοτήτων τους. Η μάθηση και η εκπαίδευση παράλληλα των ενηλίκων αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της κοινωνίας της μάθησης, καθώς προωθεί την κουλτούρα μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, αναζωογονώντας τη μάθηση σε οικογένειες, κοινότητες και στο χώρο εργασίας και σε άλλους μαθησιακούς χώρους.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων παρέχει μια ποικιλία μαθησιακών οδών και ευέλικτων ευκαιριών μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων δεύτερης ευκαιρίας για την κάλυψη της έλλειψης αρχικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων που δεν έχουν ποτέ φοιτήσει στο σχολείο, των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και των ατόμων που εγκαταλείπουν ολοκληρωτικά τις σπουδές τους.

Η ανάπτυξη του διαδικτύου και της ψηφιακής τεχνολογίας έδωσε τη δυνατότητα στους δια βίου εκπαιδευόμενους να μην έχουν πλέον χωρικούς περιορισμούς. Με την ευρεία προσφορά της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, ένας εκπαιδευόμενος μπορεί να αναζητήσει να ολοκληρώσει ένα πτυχιακό πρόγραμμα σπουδών από αρκετά πανεπιστήμια, να τελειώσει ένα μάθημα ανοιχτής πρόσβασης μελέτης της επιλογής του και επίσης να αποκτήσει πιστωτικές μονάδες για αυτά με εξετάσεις (Korkeai Fournier, 2010).

Με στόχο την διερεύνηση του επιπέδου χρησιμοποίησης των νέων και σύγχρονων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης, πραγματοποιήθηκε μία έρευνα η οποία σκιαγράφησε τη δια βίου μάθηση (τυπική, άτυπη και μη τυπική) ως επί τω πλείστον των Μηχανικών, σε αντιπαράθεση με τους εν δυνάμει Μηχανικούς (προπτυχιακούς φοιτητές) και ένα μικρό δείγμα μη-Μηχανικών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην επίδραση που είχε το διαδίκτυο (web2) στην ανάπτυξη της μάθησής τους και στους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη των γνώσεων.

Η ανάλυση των βασικών αποτελεσμάτων της έρευνας κατέληξε σε μια σειρά συμπερασμάτων, όπως συνοψίζονται ακολούθως:

1. Το διαδίκτυο αποτελεί την πρώτη επιλογή για την αξιοποίηση του ελευθέρου χρόνου στο μελετώμενο δείγμα, κυρίως στον αντρικό πληθυσμό, ενώ η επιλογή ενασχόλησης με κάποιο χόμπι φάνηκε ότι αποτελεί προτεραιότητα για τα 2/3 σχεδόν του δείγματος.
2. Η ημερήσια χρήση του διαδικτύου (internet) φαίνεται να απορροφά μέχρι και πέντε ώρες από το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος που φτάνει στο 80% των ερωτηθέντων, ομοιόμορφα κατανομημένο μεταξύ των δύο φύλλων.
3. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων φανέρωσε ότι ο «ελεύθερος χρόνος» εξαρτάται σημαντικά από την μεταβλητή «ηλικία» και συγκεκριμένα, η έρευνα απέδειξε ότι οι ηλικίες άνω των 32 ετών προτιμούν περισσότερο το διαδίκτυο και λιγότερο άλλες δραστηριότητες.
4. Αναφορικά πάλι με την ημερήσια χρήση του διαδικτύου, αποδείχθηκε ότι το 39,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα περνούν 3-5 ώρες στο internet, το 33,3% αφιερώνει 1-3 ώρες, περισσότερες από 5 ώρες αφιερώνεται από το 20,4% του δείγματος, ενώ λιγότερο από 1 ώρα απάντησε ότι κάνει χρήση του internet μόνο το 7% των ερωτωμένων.
5. Βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ της χρήσης του διαδικτύου και της οικογενειακής κατάστασης, όπου το 57,4% των παντρεμένων με τα παιδιά, καθώς και οι ανύπανδροι (26,9% του συνολικού δείγματος) φαίνεται να αφιερώνουν 3-5 ώρες την ημέρα στις σελίδες του internet.
6. Η έρευνά μας απέδειξε ότι η απόκτηση νέων γνώσεων αποδεικνύεται σαν την βασικότερη αιτιολογία χρήσης του διαδικτύου, ενώ η ενασχόληση σε ιντερνετικά παιχνίδια και η συμμετοχή σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν επίσης σημαντικά κίνητρα για περιηγήσεις στον παγκόσμιο ιστό.

7. Οι γυναίκες αποδεικνύεται ότι φανερώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (57,7%) για απόκτηση γνώσεων συγκριτικά με τους άνδρες (42,3%).
8. Η διερεύνηση του βαθμού ενδιαφέροντος για απόκτηση γνώσεων στο μελετώμενο δείγμα Μηχανικών, διαπιστώθηκε η καθολική θετική ανάγκη για την εξέλιξη του γνωσιολογικού τους επιπέδου.
9. Η αναγκαιότητα για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της αναζήτησης επαγγελματικών ευκαιριών, αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα εξέλιξης των γνώσεων του δείγματός μας.
10. Αναγνωρίζοντας την άτυπη μάθηση σαν μέρος της εκπαίδευσης των ενηλίκων, η έρευνά μας κατέδειξε ότι το διαδίκτυο και τα social media αναφέρονται σαν οι βασικότερες πηγές -άτυπης- μάθησης για το σύνολο του δείγματος. Παράλληλα, τα χόμπι (π.χ. αθλητισμός,) η ψυχαγωγία στο σπίτι ή εκτός σπιτιού, οι κοινωνικές δραστηριότητες και η αναψυχή, αποδεικνύονται ότι επίσης αποτελούν πηγές άτυπης εκπαίδευσης για τις γυναίκες κυρίως μηχανικούς.
11. Όσοι απάντησαν ότι τα βασικότερα κίνητρα για την εξέλιξη των γνώσεών τους περιλαμβάνουν τις ανάγκες στο επαγγελματικό περιβάλλον, η καλλιέργεια των ατομικών δεξιοτήτων και η ανάγκη αλλαγής επαγγελματικού προσανατολισμού, αποδείχθηκε ότι σε ποσοστό 57% χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να συνδέονται με τα social media.
12. Η απόκτηση γνώσεων φάνηκε να αποτελεί τον μεγαλύτερο σε συχνότητα (52,6%) λόγο χρήσης, στην κατηγορία εκείνων που θεώρησαν ότι οι βασικότερες πηγές άτυπης εκπαίδευσης προέρχεται από την πλοήγηση στο διαδίκτυο, από την χρήση βιβλιοθηκών και από το περιβάλλον εργασίας.
13. Τα social media, σαν λόγος χρήσης του internet, αποδείχθηκαν ότι είναι η πρώτη επιλογή σε ποσοστό 36,5%, από εκείνους που απάντησαν ότι οι βασικότερες πηγές άτυπης εκπαίδευσης προέρχεται από την οικογένεια, από τις ελεύθερες ασχολίες/χόμπι, από τα μέσα μαζικής δικτύωσης και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.
14. Η αυτοκατευθυνόμενη εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί μια σημαντική διαδικασία μάθησης για το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων Μηχανικών, κυρίως στις ηλικίες 25-36 ετών.
15. Η δυναμική του εξωτερικού περιβάλλοντος στην εξέλιξη των γνώσεων αποδείχθηκε εξαιρετικά έντονη κατά τη διαδικασία της μάθησης των ερωτώμενων Μηχανικών, κυρίως από την πλευρά των ανδρών.

16. Διαφάνηκε ότι η διεύρυνση των ατομικών γνώσεων του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος των ερωτηθέντων μηχανικών αποτελεί το βασικότερο κριτήριο που μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική τους εξέλιξη.
17. Οι ηλικιακές ομάδες μεταξύ 25-36, δήλωσε ότι παρακινούνται για εξέλιξη γνώσεων, με κίνητρο τις νέες επαγγελματικές ευκαιρίες που μπορεί να εμφανιστούν.
18. Στις ηλικίες 41 και πλέον, αποδείχθηκε ότι οι λόγοι παρακίνησης με στόχο την απόκτηση νέων γνώσεων δεν προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον, αλλά περισσότερο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην γνωσιολογική εξέλιξη από καθαρά προσωπικό ενδιαφέρον.
19. Οι πτυχιούχοι των πολυτεχνικών σχολών της Κρήτης φανερώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον (σε ποσοστό 77% περίπου) για την απόκτηση γνώσεων, ή για καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων, ανεξάρτητα της επίδρασης του επαγγελματικού περιβάλλοντος.
20. Διερευνώντας την συμπεριφορά των ερωτώμενων Μηχανικών του πολυτεχνείου Κρήτης κατά τη διάρκεια μιας –υποθετικής- παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διαπιστώθηκε ότι κυρίαρχη επιλεγμένη στάση (σε ποσοστό 39,3% του δείγματος) αφορούσε την υποβολή ερωτημάτων –ανοιχτά- μπροστά σε όλους τους παρευρισκόμενους, όταν συνήθως γνωρίζουν το είδος της βοήθειας που χρειάζονται. Η δεύτερη στάση που επιλέχθηκε σε αντίστοιχο διδασκαλικό περιβάλλον απαντήθηκε ότι ήταν η κατ' ιδίαν συζήτηση με τον διδάσκοντα,

Θέλοντας να επισημάνουμε παράλληλα την σημαντικότητα που μπορεί να αποφέρει η παρουσία των πανεπιστημίων στην υποστήριξη της δια βίου εκπαίδευσης των ενηλίκων, μπορούμε να σημειώσουμε ότι ήδη στο εξωτερικό η εκπαίδευση των ενηλίκων αποτελεί μία από τις κύριες ανησυχίες τους, έχοντας σημαντική εμπειρία στον συγκεκριμένο τομέα.

Αν θα μπορούσε να μας επιτραπεί μια δημιουργική άποψη για το συγκεκριμένο θέμα και εκτιμώντας τις ολοένα και εντονότερες συνθήκες που επικρατούν τόσο στα περιβάλλοντα της αγοράς εργασίας, όσο και στην αγορά της εκπαιδευτικής προσφοράς, θεωρούμε ότι τα πανεπιστήμια πρέπει όχι μόνο να προχωρούν σε αναδιάρθρωση και προσαρμογές των προγραμμάτων σπουδών τους σύμφωνα με την τρέχουσα πρόοδο της γνώσης, αλλά και να προσφέρουν τις απαραίτητες δεξιότητες

και ικανότητες σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα αναλαμβάνουν για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Έτσι, μαζί με τις παιδαγωγικές ή επιστημονικές δεξιότητες που ήδη διαθέτουν, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αναπτύξουν ένα ακόμη υψηλότερο επίπεδο κοινωνικών ικανοτήτων, απαραίτητο στην άσκηση των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων με ενήλικες, όπου η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητευόμενου οφείλει να είναι περισσότερο συνεργατική και όχι μια σχέση υποταγής.

Θεωρούμε παράλληλα ότι για την εξασφάλιση της ανταγωνιστικότητας των πανεπιστημίων στην δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων, θα ήταν αποτελεσματική η καταλληλότερη προετοιμασία των εκπαιδευτών για την εξεύρεση λύσεων στα μεγάλα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε αυτό το επίπεδο υποστήριξης της μάθησης: της αδυναμίας διαχωρισμού της θεωρίας και πρακτικής, των αντιφατικών συμπεριφορών και στάσεων των εκπαιδευομένων, κλπ.

Δεν μπορεί επίσης να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι η αξία της δια βίου μάθησης είναι ισχυρή και αφορά όλους τους εμπλεκόμενους: τα άτομα, τις κοινότητες, τις επιχειρήσεις και τις κυβερνήσεις. Τα οφέλη για τους εργαζομένους που αντιμετωπίζουν όλο και πιο ασταθή ή βραχυπρόθεσμη απασχόληση, είναι σαφή. Τα άτομα με περισσότερες δεξιότητες και προθυμία να μαθαίνουν, ταιριάζουν καλύτερα σε περιόδους αποδιοργάνωσης και κρίσεων.

Αλλά και για τις επιχειρήσεις υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της κουλτούρας της μάθησης, της καινοτομίας και της βελτίωσης της παραγωγικότητας.

Οι χώρες τέλος με υψηλό επίπεδο συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων απολαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα πλεονεκτημάτων: υψηλά επίπεδα δημοκρατικής συμμετοχής, βελτιωμένη ψυχική και σωματική υγεία των πολιτών, ενισχυμένη ανεξαρτησία για την τρίτη ηλικία και μεγαλύτερο σεβασμό στην ποικιλομορφία που σχετίζεται με την εκπαίδευση των ενηλίκων.

8.2 Μελλοντικές Προεκτάσεις

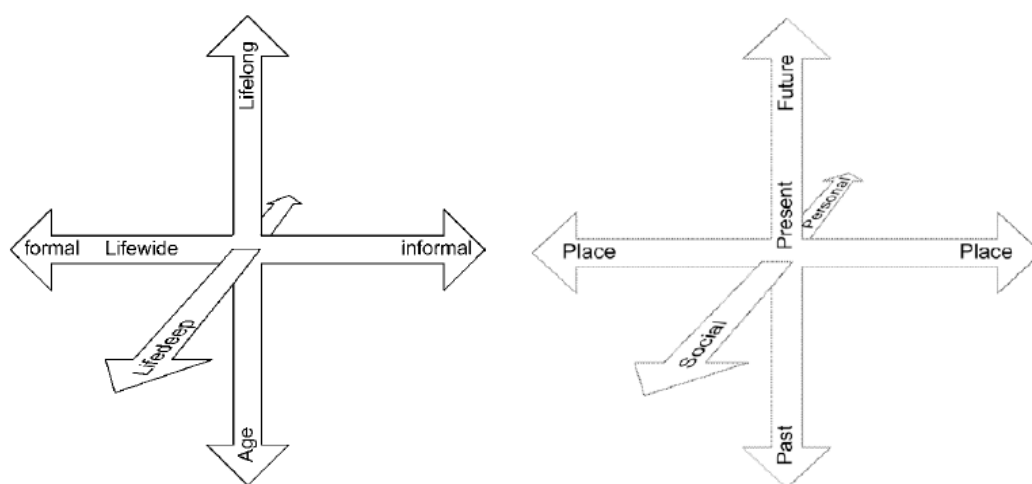
Η μάθηση θα πρέπει να απευθύνεται σε όλη την προσωπικότητα του ανθρώπου και να του προσφέρει μια ευρύτητα προσωπικότητας και προσωπικών δεξιοτήτων κατά την προετοιμασία του για τη ζωή. Σύμφωνα με τον Jacques Delors (1996) η εκπαίδευση έχει τέσσερα επίπεδα: *«μάθηση για να γνωρίζουμε, μάθηση για να κάνουμε, μάθηση*

για να ζούμε μαζί και μάθηση για να υπάρχουμε». Οι Banks et al. (2007) θεωρούν ότι υπάρχει και τρίτη διάσταση πέρα από τη διαβίου (lifelong learning) και την πολύπλευρη μάθηση (life-wide learning), αυτή της μάθησης για την εμβάθυνση της ζωής (life-deep learning), την οποία ορίζουν ως εξής:

Μάθηση για την εμβάθυνση της ζωής (Life-deep learning): πιστεύω, αξίες, ιδεολογίες και κατευθύνσεις της ζωής. Το life-deep learning σκιαγραφεί όλες τους τρόπους που προσεγγίζουμε τις προκλήσεις και την επακόλουθη αλλαγή. Η μάθηση για τη θρησκεία, τις αξίες, την ηθική και την κοινωνικότητα επιφέρει τη μάθηση για την εμβάθυνση της ζωής (life-deep learning), η οποία δίνει τη δυνατότητα να οδηγεί τις δράσεις μας, την κρίση μας προς τον εαυτό μας και τους άλλους, τι αισθανόμαστε και τι πιστεύουμε.

Οι Karlsson & Kjisik (2011) προτείνουν ένα τρισδιάστατο πλαίσιο για τη διαβίου, για την πολύπλευρη και για την εμβάθυνση της ζωής μάθηση (Εικόνα 8.1), επεκτείνοντας το δυσδιάστατο διάγραμμα του Skolverket (Σχήμα 5.1). Παραλληλίζουν αυτό το πλαίσιο με το εννοιολογικό πλαίσιο των Clandinin & Connelly (2000). Στην Εικόνα 8.1 φαίνεται ο παραλληλισμός που κάνει ανάμεσα στα προαναφερθέντα lifelong learning, life wide learning και τυπική/άτυπη μάθηση, με τις διαστάσεις που μπορεί να έχουν στην σύγχρονη καθημερινότητα ενός ατόμου αλλά και στο παρελθόν του. Παρατηρούμε την σύνδεση που κάνει όσον αφορά το life deep learning με την κοινωνική ή την προσωπική ζωή και το life long learning με τη διάσταση του χρόνου που «τρέχει» από το παρελθόν στο μέλλον. Συνδέει, επίσης, το life-wide learning (που κυμαίνεται από την τυπική έως και την άτυπη εκπαίδευση) με τη διάσταση του τοπικού όπου συνδέει συγκεκριμένες τοποθεσίες.

Εικόνα 8.1 Οι διαστάσεις του Lifelong, Lifewide και DeepLearning (Skolverket, 2000)



Στη Φιλανδία δίνουν μεγάλη βαρύτητα στο life deep learning. Μία εφαρμογή περιγράφεται από τους Karlsson&Kjisik(2011), όπου κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας βασίζονται σε αρχές της προσωπικής αυτοβουλίας και σε προσωπικά πλάνα μελέτης που διαπραγματεύονται με έναν σχολικό σύμβουλο. Το υψηλό επίπεδο της δεξιότητας χειρισμού της αγγλικής γλώσσας από τους μαθητές τους όμως προέρχεται κυρίως από ένα ευρύ πεδίο εξωσχολικών δραστηριοτήτων: τηλεοπτικά προγράμματα και ταινίες, ταξίδια στο εξωτερικό, μέσα μαζικής ενημέρωσης, παιχνίδια στους υπολογιστές, σπουδές και διαβίωση στο εξωτερικό κατά τη νεαρή ηλικία, καθώς επίσης και ο κόσμος της τέχνης, μουσικής ή λογοτεχνικών βιβλίων. Προτείνουν ότι το σημαντικότερο στοιχείο αποτελεί η κυριότητα της μάθησης (owner ship of learning) (Kohonen, 2001). Οι μαθητές θεωρούν ότι έχουν κατακτήσει τη γνώση όταν επενδύουν προσωπικά σε αυτήν. Το life deep learning, όπου ο εκπαιδευόμενος καλείται να παρουσιάσει σχετικές προσωπικές μαθησιακές εμπειρίες (Barnett, 2007), ως επί τω πλείστον μπορεί να παρέχει έναν τρόπο για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να βρουν τις προσωπικές τους προσδοκίες χωρίς την πίεση από κάποιο εξωτερικό έλεγχο και κριτήρια επιτυχίας (Karlsson&Kjisik.

2011).Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι μια διερεύνηση που δημιουργεί αυτές τις τρεις διαστάσεις, στη διαδικασία της έρευνας μπορεί να μας δώσει στοιχεία για τις διαστάσεις της μάθησης: κατά μήκος της ζωής (life long learning), κατά πλάτος της ζωής (life wide learning) και κατά βάθος της ζωής (life deep learning). Τα ευρήματα της έρευνάς μας υποδεικνύουν τη σημασία των προαναφερθέντων καθώς μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευόμενους και να τους βοηθήσουν να χτίσουν ουσιώδεις εκπαιδευτικούς στόχους και να τους πετύχουν, καθώς αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους μέσω των εμπειριών που αποκτούν εντός αλλά και εκτός τάξης.

Στα πλαίσια μιας μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει ως αντικείμενο μια πιο διεξοδική διερεύνηση της μάθησης για την εμβάθυνση της ζωής (life-deep learning) και την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, η οποία στην παρούσα διπλωματική μετρήθηκε από μία σχετικά απλοϊκή ερώτηση που σχετιζόταν με τον εάν οι ερωτώμενοι θεωρούσαν ότι είχαν τον έλεγχο της γνώσης τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόφωνη

- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160.
- Archer, MS. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arrow, K.J. (1962). The economic implications of learning by doing. *The Review of Economic Studies*, 29, 155–173.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bailey, A.W., Hyoun-Kil, K., and Schmidt, C. (2016). Leisure Routine and Positive Attitudes: Age-graded Comparisons of the Path to Happiness. *Journal of Leisure Research*, 48(3), 189-209.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Banks, J.A., Au, K. H., Ball, A.F, Bell, P., Gordon, E.W, Gutiérrez, K.D., Heath, S B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Suad Nasir, N., Valdés, G., Zhou, M. (2007) Learning in and out of school in diverse environments: Lifelong, Lifewide, Lifedeeep. The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Centre), University of Washington.
- Banyard, P. and Grayson, A. (2000). *Introducing Psychological Research*. 2^d Edition, New York: Palgrave Macmillan.
- Barab, S.A. and W. Roth, M. (2006). Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing form an ecological perspective. *Educational Researcher* 35, 3-13.
- Barabasi, A.L. (2002). *Linked: The new science of networks*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224.
- Barnett, R. (2007). *A will to learn. Being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Beadles II, N.A. and Lowery, C.M. (2007). Self-selection into degree programs: Differences in preferred learning styles between online students and traditional students. *Academy of Educational Leadership Journal*, 11(2), 103-112.
- Berkes, F., Colding, J., and Folke, C. (2000). Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. *Ecol Appl. Ecological Society of America*, 10, 1251–1262
- Bollington, A. (2015). Why isn't everyone Lifelong Learning? *OECD Observer*, 28.
- Boud, D., and Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. London, Routledge.
- Brabazon, T. (2006). The google effect: Googling, blogging, wikis and the flattening of expertise, *International Journal of Libraries and Information Services*, 56, 157-16.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. and Holst, J. (2014). A critical theory perspective on program development. In V. C.X. Wang, and V.C. Bryan (Eds.), *Andragogical and pedagogical methods for curriculum and program development* (1-21). Hershey, PA: IGI-Global.
- Brookfield, S.D. (1981). Independent Adult Learning. *Studies in Adult Education*, 13(1), 15-27.
- Brookfield, S.D. (1983) *Adult Learners, Adult Education and the Community*, Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S.D. (1985). Self-Directed Learning: A Conceptual and Methodological Exploration, *Studies in the Education of Adults*, 17(1), 19-32.
- Brown, G. (2006). New perspectives on instructional effectiveness through distance education. In K.P. King and J.K. Griggs (Eds.), *Harnessing innovative technology in higher education: Access, equity, policy, and instruction* (97-109). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belkap Press.
- Bureau of Labor Statistics (2018). *U.S Bureau of Labor Statistics* (2018).
- Calvani, A., and Rotta, M. (1999). *Comunicazione e Apprendimento in Internet*. Roma: Centro Studi Erickson.
- Cardinale, B.J., Duffy, J.E., Gonzalez, A., Hooper, D.U., Perrings, C., and Venail P. (2012). Corrigendum: Biodiversity loss and its impact on humanity. *Nature*, 489, 326-326.

- Catledge, L.D., and Pitkow, J.E. (1995). Characterizing browsing strategies in the World-Wide Web. *Computer Networks and ISDN Systems*, 26(6), 1065-1073.
- Cedefop (2007). Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States, Cedefop Panorama series, 147, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2015). Briefing note: Encouraging adult learning, Thessaloniki: Cedefop.
- Chiu, Y C & Cowan, J (2010) Dealing with Affective Needs in E-learning, in *Cases on Successful E-Learning Practices in the Developed and Developing World: Methods for the Global Information Economy*, ed BA Olaniran, NY: Hershey, IGI-Global pp. 42-57.
- Choi, J., and Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures and implications for design. *Educational Technology Research and Development*, 43(2), 53-69.
- Christensen, C.M., and Horn, M.B. (2008). How do we transform our schools? *Education Next*, 8(3), 13-19.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colley, H, Hodkinson, P and Malcolm, J. (2004). Informality and formality in learning: A summary of a research report, Informality and formality in learning, commissioned by the Learning and Skills Research Centre (LSRC) and undertaken by the Lifelong Learning Institute of the University of Leeds, London: LSRC.
- Coombs, P. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York, NY: International Council for Educational Development.
- Cowan, J & Chiu, Y C (2009) Dealing with affective needs in e-learning – contrasting or complementary pedagogies?, in *NACADA Conference on Personal Tutoring and Academic Advising*, April 2009, accessed 20 January 2010. Available at <http://www.ac.uk/wpresearch/docs/NACADA/JohnCowan.pdf>
- Cranton, P. (2000). Individual differences and transformative learning. 181-204 in J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning As Transformation: Critical Perspectives on a Theory of Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning* (1st Ed). San Francisco, USA, Jossey-Bass publishing

- Csikszentmihalyi, M., and Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: why does one want to learn? in: J.H. Falk & L.D. Dierking (Eds). *Public institutions for personal learning: establishing a research agenda* (Washington, DC, American Association of Museums, Technical Information Service), 67–77.
- Dale, A., and S.B. Hill. (1996). Biodiversity conservation: a decision-making context. 97-118 in A. Dale and J. Robinson (eds.) *Achieving Sustainable Development*. Vancouver, BC: University of British Columbia.
- Delors, J., et. al (1996). *Learning: The Treasure Within*. (Report of the International Commission on Education in the 21st Century). Paris: UNESCO.
- Department for Education (2018). *Adult Participation in Learning Survey 2017*. Learning and Work Institute.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. Macmillan.
- Diaz, S., Fargione, J., Chapin, FS., Tilman, D. (2006). Biodiversity loss threatens human well-being. *PLoS Biol.* 4, 1300-1305.
- Dib, C.Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability, *Cooperative Networks in Physics Education Conference Proceedings* 173, American Institute of Physics, New York, 300-315.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., and Shafer, S. (2004). Digital inequality: from unequal access to differentiated use. In K. M. Neckerman (Ed.), *Social inequality* (355-400). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Dirkx, J.M. (2008). *Adult Learning and the emotional self*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, San Francisco, Jossey-Bass.
- Doerksen, S.E., Elavsky, S., Rebar, A. and Conroy, D. (2014). Weekly Fluctuations in College Student Leisure Activities and Well-Being. *Leisure Sciences*, 36(1), 14-34.
- Durning, S.J., and Artino, A.R. (2011). Situativity theory: A perspective on how participants and the environment can interact: *AMEE Guide no. 52*. *Medical Teacher*, 33, 188-199.
- Duvivie, RJ., Van Dalen, J., Muijtjens, AM., Moulaert, VRMP., Van Der Vleuten, CPM., and Scherpbier, AJJA. (2011). The role of deliberate practice in the acquisition of clinical skills. *BMC Med Educ* 11, 101.

- Eastwood, J.D., Frischen, A., Fenske, M., and Smilek, D. (2012). The Unengaged Mind: Defining Boredom in Terms of Attention. *Perspectives On Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 7(5), 482-495.
- Ebner, M., and Schiefner, M. (2008). Will elearning die? In A. R. Lipshitz and S.P. Parson (Eds.), *E-Learning: 21st Century Issues and Challenges* (69-82). New York: Nova Publishers.
- Edinyang, S. (2016). The Significance of Social Learning Theories in the Teaching of Social Studies Education. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 2(1), 40-45.
- Edinyang, S.D., Unimke, S.A., Ubi, I.E., Opoh, F.A., and Iwok, A.A. (2015). *Historical Foundation of Social Studies Education*. Calabar: Word of Life Publishers.
- Edmonton, A., and Saxberg, B. (2017). Putting lifelong learning on the CEO agenda. *Mckinsey Quarterly*, (4).
- Engestrom, Y., Miettinen, R. and Punamaki, R-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- English, L.M. (2005). Historical and contemporary explorations of the social change and spiritual directions of adult education. *Teachers College Record*, 107(6), 1169-1192.
- Eshach, H. (2006). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Etlng, A. (1993). What is Non-formal Education? *Journal of Agricultural Education*. Winter, 72-76.
- European Commission / DG for Employment Social Affairs and Inclusion: Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report. (2020).
- European Commission (2019). *Re-Skilling and Upskilling Needs in Europe*.
- Faure, E., Herrera, F. Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, and M. Ward, F.C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow* UNESCO: Paris.
- Fleming, D.N. and Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.

- Fleming, N.D. (1995), I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom, in Zelmer,A., (ed.) Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), HERDSA, 18, 308 - 31.
- Fowler, J.G., Gentry, J.W., and Reisenwitz, T.H. (2015). Analyzing Chinese older people's quality of life through their use of the internet. *International Journal of Consumer Studies*, 39, 324-334.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin. Freire, P. (1995) *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin
- Gagne, R.M, Briggs, L.J, and Wagner, W.W. (1992). *Principles of instructional design*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Garrison, D.R., Anderson, T., and Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garry, A.M. and Cowan, J. (1987). To each according to his needs, in *Aspects of Educational Technology*, (20), Kogan Page.
- Gebara, T. (2010). *Comparing A Blended Learning Environment To A Distance Learning Environment For Teaching A Learning And Motivation Strategies Course*. Dissertation Thesis.The Ohio State University.
- Gerber, L. and Cavallo, A.M.L. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535-549.
- Golding, B, Brown, M. and Foley, A. (2009). Informal learning: A discussion around defining and researching its breadth and importance. *Australian Journal of Adult Learning*, 49(1): 34–56.
- Greeno, J.G. (1998). Situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist* 53:5-26.
- Hager, P. (2004). Lifelong learning in the workplace? Challenges and Issues.” *Journal of Workplace Learning*, 16(1), 22-32.
- Hager, P., and Halliday, J. (2006). *Recovering informal learning: Wisdom, judgement and community*, Dordrecht: Springer.

- Hake, B. (2008). Comparative policy analysis and lifelong learning narratives: The “Employability Agenda” from a life-course perspective. In J. Reischmann & M. Bron Jr. (Eds.), *Comparative Adult Education 2008. Experiences and examples* (pp. 167–178). Frankfurt, Germany/New York, NY: Peter Lang.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Hargittai, E., and Hinnant, A. (2008). Digital inequality: differences in young adults' use of the internet. *Communication Research*, 35, 602-621.
- Hart R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essays No. 4. Florence, Italy: UNICEF.
- Heaton-Shrestha, C., Gipps, C, Edirisingha, P. and Linsey, T. (2007). Learning and e-learning in HE: the relationship between student learning style and VLE use. *Research Papers in Education*, 22(4), 443-464.
- Heo, G.M., Lee, R., and Park, Y. (2007). Learning experiences of adult bloggers as self-regulated learners. *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education*, 10(1), 249-279.
- Hoban, JD, Lawson, SR, Mazmanian, PE, Best, AM, and Seibel, HR. (2005). The self-directed learning readiness scale: A factor analysis study, *Med Educ*, 39, 370-379.
- Hofstein, A. and Rosenfeld, S., (1996). Bridging the Gap Between Formal and Informal Science Learning, *Studies in Science Education* 28(1), 87-112.
- IBM Corporation (2017). IBM SPSS Modeler 18.1 Modeling Nodes. <ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/modeler/18.1/en/ModelerModelingNodes.pdf>, last assessed 2020/5/15.
- IBM Knowledge Center. Creating Decision Trees. https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/SSLVMB_24.0.0/spss/tree/idh_idd_treegui_main.html, last assessed 2020/5/15.
- Ivancevich, J.M. (1994). *Human Resource Management*. Boston: Irwin.
- Iwasaki, Y. (2007). Leisure and Quality of Life in an International and Multicultural Context: What are Major Pathways Linking Leisure to Quality of Life?” *Social Indicators Research*, 82(2), 233-264.
- Jackson, N. J. (2008a) *The Lifewide Curriculum Concept: a Means of Developing a More Complete Educational Experience?* SCEPTR paper.

- Jackson, N. J. (2010b). From a Curriculum That Integrates Work to a Curriculum That integrates Life: Changing a University's Conceptions of Curriculum. *Higher Education Research & Development, Work Integrated Learning Special Issue* 29 (5), 491–505.
- Jackson, N. J. and Campbell, S. (2008). Learning for a Complex World: A Lifewide Curriculum. *Proceedings of the WACE Symposium, Sydney, October 2008*, 246–53.
- Jackson, N.J. (2012). Lifewide learning: History of an idea. In N. J. Jackson (Ed.), *The lifewide learning, education and personal development*, 1-30.
- Jackson, N.J. (2013a). The Concept of Learning Ecologies, in N. J. Jackson and G.B. Cooper (eds), *Lifewide Learning, Education and Personal Development*, E-book Chapter A5.
- Jackson, N.J. (2013b). Learning Ecology Narratives, in N. J. Jackson and G. B. Cooper (eds), *Lifewide Learning, Education and Personal Development* E-book Chapter C4.
- Jackson, N.J. (2014). Lifewide Learning and Education in Universities & Colleges: Concepts and Conceptual Aids in N Jackson and J Willis (eds), *Lifewide Learning and Education in Universities and Colleges*, Chapter 1.
- Jackson, N, and & Willis, J. (2014). *Lifewide Learning & Education in Universities and Colleges*.
- Jackson, N. (2001). *Creativity in Higher Education*, Higher Education Academy.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm. 220 pages.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and practice* 2e, London: Routledge.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kanevsky, L. and Keighley, T. (2003). To Produce or Not to Produce? Understanding Boredom and the Honor in Underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28.
- Karlsson, L. and Kjisik, F. (2011). Lifewide and life deep learning and the autonomous learner in Out-of-classroom language learning, University of Helsinki Language Centre, Finland.
- Kegan. R. (1982). *The Evolving Self: problem and process in human development*. Harvard University Press.

- Kidd, J.R. (1974). Tale of three cities, Elsinore-Montreal-Tokyo. The influence of three UNESCO world conferences upon the development of adult education. Landmarks and New Horizons in Continuing Education. Series No.3. Syracuse University Publications in Continuing Education.
- Kim, M., and Kim, J. (2001). Digital divide: conceptual discussions and prospects. In W. Kim, T. W. Ling, Y. J. Lee, et al. (Eds.), *The human society and the internet* (136-146). Berlin, Germany; New York, NY: Springer.
- Kim, Y.S. and Merriam, S.B. (2010). Situated learning and identity development in a Korean older adults' computer classroom. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 438-455.
- Kinshuk, Liu, T. and Graf, S. (2009). Coping with mismatched courses: students' behaviour and performance in courses mismatched to their learning styles. *Education Technology Research and Development*, 57, 739-752.
- Kleis, J., Lang, L., Mietus, J.R. and Tiapula, F. (1973). Toward a contextual definition of nonformal education. *Nonformal education discussion papers*, East Lansing, MI: Michigan State University, 3-6.
- Knowles, M. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350-352, 386.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. 2nd ed. New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species*. 3rd ed. Houston: Gulf.
- Knowles, M. (1988). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf.
- Knowles, M. S. (1970) *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association.
- Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (Eds.), *Experiential learning in foreign language education* (pp. 8-60). London: Longman.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kop, R., & Fournier, H. (2010). New dimensions to self- directed learning in an open networked learning environment. *International Journal of Self- Directed Learning*, 7(2), 1– 20.

- Kusurkar, RA., and Ten Cate, OTJ. (2013). AM last page: Education is not filling a bucket, but lighting a fire: Self-determination theory and motivation in medical students. *Acad Med*, 88, 904.
- Lamanauskas, V., Slekiene, V., and Ragulienė, L. (2012). Usage of social networking websites: Lithuanian university students position, *Problems of Education in the 21st Century*, 45, 27-39.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lawrence, R. L. (2012). Bodies of knowledge: Embodied learning in adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 134. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, T., Fuller, A., Ashton, D., Butler, P., Felstead, A., Unwin, L., & Walters, S. (2004). *Workplace learning: main themes and perspectives*. Learning as work, research paper nr. 2. Centre of Labour Market Studies.
- Leung, L. (2010). Effects of internet connectedness and information literacy on quality of life. *Social Indicators Research*, 98(2), 273-290.
- Lewis, R.B. (1981). *The philosophical roots of lifelong learning*. Toledo, OH: John H. Russel Center for the Study of Higher Education, College of Education, the University of Toledo.
- Li, S., Leh, A., Fu, Y. and Zhao, X. (2009). Learners' preferences in using online learning resources. *The Quarterly Review of Distance Education*, 10(3), 299-303.
- Liebowitz, J. (2009). *Knowledge retention: Strategies and solutions*. Boca Raton: CRC Press.
- Lindman, E.C. (1926) *The Meaning of Adult Education* New York: New Republic. Republished in a new edition in 1989 by The Oklahoma Research Centre for Continuing Professional and Higher Education.
- Lissitsa, S. (2015). Digital use as a mechanism to accrue economic and symbolic capital: a Bourdieusian perspective. *Innovation: The European Journal of Social Science Research* (Forthcoming).

- Lissitsa, S., and Chachashvili-Bolotin, S. (2016). The impact of Internet adoption on life satisfaction - what has changed during the decade. *Computers in Human Behavior*, 54, 197-206.
- Livingstone, S. (2003). *Young people and new media*. London: Sage
- Llavador, J. (2015). Educacion Throughout Life. *Sinética*, (45), 1-11.
- Maarschalk, J. (1988). Scientific literacy and informal science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 135-146.
- Maffi, L. (2005). Linguistic, Cultural, and Biological Diversity. *Annu Rev Anthropol.*, 34, 599-617.
- Maffi, L., and Woodley, E. (2010). *Biocultural diversity conservation* Earthscan.
- Manninen, J. and Manninen, M. (2011). Benefits of Lifelong Learning BeLL Survey Results (WP2 and WP3) (No. 519319-LLP-1-2011-1-DE-KA1-KA1SCR). Lifelong Learning Programme/University of Eastern Finland.
- Maslow A. (1954). *Motivation and personality*. New York, London, Harper and Row.
- Maturana, H.R., and Varela, F.J. (1988). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston, MA: Shambala.
- McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 729-740.
- Medrich, E. A., Roizen, J., Rubin, V. and Buckley, S. (1982). *The serious business of growing up* (Berkeley: University of California Press).
- Merriam S.B, Caffarella R.S, and Baumgartner LM. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2017). Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21-37.
- Merriam, S.B. and Bierema, L.L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978). Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges. New York: Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28, 100-110.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J.Mezirow and Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in process*, 3-33, San Francisco: Jossey-Bass.

- Mikulas, W. and Vodanovich, S. (1993). The Essence of Boredom. *The Psychological Record*, 43, 3-12.
- Mossberger, K., Tolbert, C.J., and Stansbury, M. (2003). *Virtual inequality: Beyond the digital divide*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Mulligan, M. and Hill, S.B. (2001). *Ecological Pioneers: A Social History of Australian Ecological Thought and Action*. Melbourne, VIC, Australia: Cambridge Univ.
- Mulvihill, M.K. (2003). The Catholic Church in crisis: Will transformative learning lead to social change through the uncovering of emotion? In C.A. Wiessner, S.R. Meyer, N.L. Pfohl, and P.G. Neaman (Eds.), *Proceedings of the Fifth International Conference on Transformative Learning* (pp. 320-325). New York: Teacher's College, Columbia University.
- Nabavi, R.T. (2012). Bandura's Social Learning Theory And Social Cognitive Learning Theory.
- Norman GR. (1999). The adult learner: A mythical species. *Acad Med*, 74, 886-889.
- Norton, T (2009) *Beyond the Curriculum: opportunities to enhance employability and future life choices Report* Policy Group 1994 Group of Universities.
- O'Connor, B., Bronner, M., and Delaney, C. (2007) *Learning at Work: How to Support Individual and Organizational Learning*. Amherst, Massachusetts: HRD Press.
- O'Rourke, K. (2006). Social Learning Theory and Mass Communication. *ABEA Journal*, 25, 72-74.
- OECD (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. OECD Publications Service.
- OECD (2005). The role of the national qualifications system in promoting lifelong learning: Report from thematic group 2-Standards and quality assurance in qualifications with special reference to the recognition of non-formal and informal learning: 5, <http://www.oecd.org/dataoecd/57/27/34376318.pdf> [viewed 6 April 2009].
- OECD (2014). *Benefits of Lifelong Learning (BELL). Research (KA1SCR)*. German Institute for Adult Education.
- OECD. (2013a). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing.

- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century*. London: Zed Books.
- Paechter, M. and Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *Internet and Higher Education*, 13, 292-297.
- Peel, M. (1992). Career Developments helps to realize potential. *Target Management Development Review*, Bradford, (5): 13-16
- Peters R. (1966). *The concept of motivation*. London, Routledge.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?*
- Purington, A., and Hickerson, B. (2013). Leisure as a cross-cultural concept. *World Leisure Journal*, 55(2), 125-137.
- Ravensbourne Learner Integration Project. (2008) in JISC. <http://confluence.rave.ac.uk/confluence/display/SCIRCLINR/Home>.
- Reischmann, J. (1986). Learning “en passant”: The Forgotten Dimension. Paper presented at the Conference of the American Association of Adult and Continuing Education, Hollywood, FL.
- Rickett, C. (2010). Co-Curricular and Extra-Curricular Awards: a new phenomenon in Higher Education for recognizing and valuing life-wide learning, . In N.J Jackson and R.K. Law (eds) *Enabling a More Complete Education: Encouraging, recognizing and valuing life-wide learning in Higher Education*.
- Rogers, C.R., (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin
- Rojas, H., and Puig-i-Abril, E. (2009). Mobilizers mobilized: Information, expression, mobilization and participation in the digital age. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 902-927.
- Ryan, R.M., and Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saeed, N., Yang, Y., and Sinnappan, S. (2009). Emerging Web Technologies in Higher Education: A Case of Incorporating Blogs, Podcasts and Social Bookmarks in a Web Programming Course based on Students' Learning Styles and Technology Preferences. *Educational Technology & Society*, 12(4), 98-109.

- Schon D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shaffer, D.R. (2005). *Social and Personality Development*. Belmont Canada: Hockett Editorial Service. 5^{ed} Edition.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
- Skinner, B. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educ Rev* 24:86–97.
- Skolverket (2000). *Lifelong learning and lifewide learning*. Stockholm: The National Agency for Education.
- Spanjaard, M., Hall, T., and Stegemann, N. (2018). Experiential Learning: Helping students to become “career-ready”. *Australasian Marketing Journal*, 26, 163-171.
- Spector, C. and Cohen, E. (2001). From Education to Initiation: Leisure as a Second Chance. *World Leisure Journal* 43(3), 48-53.
- Straka, G. A. (1990). Self-directed learning in the world of work. *European Journal of Vocational Training*, 12, 83–88. December 1997/III.
- Ten Cate, OTJ., Kusurkar, RA., Williams, GC. (2011). How self-determination theory can assist our understanding of the teaching and learning processes in medical education. *AMEE guide No. 59. Medical Teacher*, 33(12), 961-73.
- Thorndike, E. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan.
- Tidball, K.G. and Krasny, M.E. (2010). Urban environmental education from a social-ecological perspective: conceptual framework for civic ecology education. *Cities and the Environment*, 3(11).
- Tikkanen, T. (2002). Learning at work in technology intensive environments. *Journal of Workplace Learning*, 14(3), 88-97.
- Tisdell, E.J. (2001). *Spirituality in adult and higher education*. ERIC Digest. Columbus OH: ERIC Clearing House on Adult , Career and Vocational Education.
- Tough, A. (1971). *The adult’s learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- UNESCO (2001). *Making Lifelong Learning a Reality: Emerging Patterns in Europe and Asia*. Commission of the European Communities, Brussels.
- UNESCO (2016). Institute for Lifelong Learning. *Global report of adult learning and education III: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life*.
- UNESCO (1997). *CONFINTEA V: The Hamburg declaration on adult learning*.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016). *Global report of adult learning and education III: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life*. Retrieved from Unesco website: <http://uil.unesco.org/system/files/grale-3.pdf>.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2018). *Building capacities for Lifelong Learning*. Hamburg.
- University of Surrey (2010). *Enabling A More Complete Education. Encouraging, recognizing and valuing life-wide learning in Higher Education. CONFERENCE PROCEEDINGS*, Guildford, 13-14, April.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, L. (2013). *Lifelong Learning in Australia*. Department of Education, Science and Training, Australian Government.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA, SAGE.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Werquin, P. (2007). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. RNFIL-Third Meeting of National Representatives and International Organisations, 2–3, Vienna, Austria, Directorate for Education, Education Policy Committee, Paris: OECD.
- Wheeldon, E. (2010). *A social society: The positive effects of communicating through social networking sites*. Paper retrieved from Online Conference on Networks and Communities website: <https://bit.ly/2XJdG6c>.

- Whiteley, T.R. (2007). Integrating the technological resources of the online learning environment with the vak learning-styles model to foster student learning. In AMA Winter Educator's Conference Proceedings by American Marketing Association, 1-9.
- Wilson, AP. (1993) In: Merriam SB, editor. The promise of situated cognition. An update on adult learning theory. San Fransisco, CA: JosseyBass.
- Wright, D. and Brajtman, S. (2011). Relational and embodied knowing: Nursing ethics within the interprofessional team. *Nursing Ethics*, 18, 20-30.
- Yeaxlee, B.A. (1929). *Lifelong Education*, London: Cassell.
- Zeskey, R., and Massey, W. (2004). Why the e-learning boom went bust. *Chnronicle of Higher Education*, 50, B6.
- Zheng, R.Z., Flygare, J.A., and Dahl, L.B. (2009). Style matching or ability building? An empirical study on fd learners' learning in well-structured and ill-structured asynchronous online learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 41(2), 195-226.
- Zillien, D., and Hargittai, E. (2009). Digital distinction: status-specific types of internet usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274-291.

Ελληνόφωνη

- Αποστολάκης, Ι. & Σταμούλη, Μ.-Α. (2007). *Ασκήσεις Υπολογιστικής Στατιστική στην Υγεία. Τεύχος Α'.* Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ, Αθήνα.
- Δαφέρμος, Β.(2011). *Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS.* Εκδόσεις ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη.
- IOBE (2018). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα: Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις.* Αθήνα.
- Κασίλης, Ι. (1997). *Περιγραφική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση με Έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές.* Gutenberg. Αθήνα.
- Καψάλης, Γ.Α, και Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διδακτική Ενηλίκων. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κοριμπίλη, Σ. και Τόγια, Α. (2015). *Πληροφοριακός Γραμματισμός. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.* Κάλλιπος, Αθήνα.

- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). Θεωρία Δειγματοληψίας, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Κάλλιπος, Αθήνα.
- Σιώμκος, Γ., και Μαύρος, Δ. (2008). Έρευνα Αγοράς, Σταμούλης, Αθήνα.
- Σταθακόπουλος, Β. (2001). Μέθοδοι Έρευνας Αγοράς. Εκδόσεις Α. Σταμούλης, Αθήνα.
- Field, A. (2016). Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM. Εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ. Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο μέσω του οποίου θα προκύψει υλικό προς αξιοποίηση για τη διπλωματική μου εργασία με τίτλο «Νέες μορφές τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης Μηχανικών : μια εμπειρική διερεύνηση» και επιβλέπων Καθηγητή τον Βασίλη Μουστάκη.

Η διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό την ανάλυση νέων μορφών εκπαίδευσης, που πρωτοεμφανίστηκαν στο εξωτερικό και, πλέον, αρχίζουν να εφαρμόζονται και στην Ελλάδα.

Με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε το ερώτημα κατά πόσον οι μηχανικοί στη σύγχρονη Ελλάδα εντάσσουν αυτές τις νέες μορφές στην τυπική και άτυπη εκπαίδευσή τους (οι έννοιες επεξηγούνται εντός του ερωτηματολογίου).

Η τυπική και η άτυπη εκπαίδευση εντάσσονται σε δύο ευρύτερα πλαίσια μάθησης :

α) ένα με κριτήριο τον άξονα του χρόνου (life-longlearning / δια βίου μάθηση) και

β) ένα με κριτήριο τον άξονα του χώρου (life-widelearning). Το life-widelearning αφορά τη μάθηση που στηρίζεται στην παράλληλη απόκτηση γνώσης από πολλές διαφορετικές πηγές, από τις οποίες μπορεί να αντλήσει ο σύγχρονος άνθρωπος.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της προαναφερόμενης διπλωματικής. Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας είναι περίπου 5 λεπτά

1. ΦΥΛΟ *

☐ ΑΝΔΡΑΣ

☐ ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ *

☐ ΑΓΑΜΟΣ

☐ ΑΓΑΜΟΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ

☐ ΕΓΓΑΜΟΣ

☐ ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ

3. ΗΛΙΚΙΑ *

☐ 18-24

☐ 25-28

☐ 29-32

☐ 33-36

☐ 37-40

☐ 41-45

☐ 46-55

☐ ΑΝΩ ΤΩΝ 55 ΕΤΩΝ

4. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Έχετε αποφοιτήσει από το λύκειο; *

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

Ηλικία αποφοίτησης από το λύκειο

Αν είστε προπτυχιακός φοιτητής συμπληρώστε την ηλικία σας και το έτος φοίτησής σας (π.χ. 19/2)

Εάν έχετε πτυχίο ΤΕΙ/ΑΕΙ συμπληρώστε την ηλικία που το αποκτήσατε

Εάν είστε μεταπτυχιακός φοιτητής συμπληρώστε την ηλικία σας και το έτος φοίτησής σας (π.χ. 25/1)

Εάν έχετε μεταπτυχιακό τίτλο, συμπληρώστε την ηλικία που τον αποκτήσατε

Εάν είστε υποψήφιος διδάκτορας συμπληρώστε την ηλικία σας και το έτος φοίτησής σας (π.χ. 30/2)

Εάν έχετε διδακτορικό τίτλο, συμπληρώστε την ηλικία που το αποκτήσατε

Άλλες σπουδές (προσδιορίστε τίτλο σπουδών και ηλικία)

5. ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ (ΑΤΟΜΙΚΟ) *

☐ 0-300 ΕΥΡΩ

☐ 301-500 ΕΥΡΩ

☐ 501-1000 ΕΥΡΩ

☐ 1001-2000 ΕΥΡΩ

☐ ΠΑΝΩ ΑΠΟ 2000 ΕΥΡΩ

6. ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ *

☐ ΑΝΕΡΓΟΣ

☐ ΦΟΙΤΗΤΗΣ

☐ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

☐ ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

☐ ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ

☐ ΣΥΝΤΑΞΙΟΥΧΟΣ

☐ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ ΣΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

☐ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ

☐ Άλλο:

7. ΠΩΣ ΔΑΠΑΝΑΤΕ ΤΟΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΣΑΣ ΜΕΝΕΙ ΕΙΤΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΕΙΤΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΧΟΛΗ ΣΑΣ; *

☐ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

☐ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

☐ ΧΟΜΠΥ

☐ Άλλο:

8. ΠΟΣΗ ΩΡΑ ΤΗΝ ΗΜΕΡΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ; *

☐ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΑΠΟ 1 ΩΡΑ

☐ 1-3 ΩΡΕΣ

☐ 3-5 ΩΡΕΣ

☐ ΠΑΝΩ ΑΠΟ 5 ΩΡΕΣ

9. ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ ΚΥΡΙΩΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ; *

- ☐ SOCIAL MEDIA
- ☐ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ
- ☐ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ
- ☐ ΕΞΕΛΙΞΗ ΓΝΩΣΕΩΝ
- ☐ Άλλο:

10. ΣΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΑΣ ΣΕ ΟΠΟΙΟΔΗΠΟΤΕ ΕΠΙΠΕΔΟ; *

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΑΡΚΕΤΑ
- ☐ ΠΟΛΥ

11. ΑΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΑΣ, ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΛΟΓΟΣ;

- ☐ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΟΥΛΕΙΑ ΜΟΥ
- ☐ ΘΕΛΩ ΝΑ ΕΧΩ ΠΑΡΑΠΛΗΡΩ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΤΟΜΕΑ
- ☐ ΘΕΛΩ ΝΑ ΑΛΛΑΞΩ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ
- ☐ ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ Η ΓΝΩΣΗ ΓΕΝΙΚΑ, ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΤΟΜΕΑ
- ☐ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ / ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ
- ☐ Άλλο:

12. Η άτυπη μάθηση (informal learning) συνδέεται άμεσα με την καθημερινότητα του ατόμου. Ορίζεται ως η διαδικασία, με την οποία κάθε άτομο αποκτά σε όλη τη ζωή του γνώσεις και δεξιότητες από την καθημερινή εμπειρία και από τις εκπαιδευτικές επιδράσεις μέσω του ευρύτερου περιβάλλοντος του. Ποια από τις παρακάτω πηγές θεωρείτε ότι συμβάλει περισσότερο στην εξέλιξη της άτυπης εκπαίδευσης σας; *

- ☐ ΕΡΓΑΣΙΑ
- ☐ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ
- ☐ ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΑΣΧΟΛΙΕΣ / ΧΟΜΠΥ
- ☐ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ
- ☐ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ
- ☐ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ
- ☐ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ
- ☐ Άλλο:

13. ΕΧΕΤΕ ΤΟΝ ΠΛΗΡΗ ΕΛΕΓΧΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΑΣ;

- ☐ ΝΑΙ
- ☐ ΟΧΙ

14. ΠΑΙΡΝΕΤΕ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΑΣ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΒΟΗΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΑΣ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΑΡΚΕΤΑ
- ☐ ΠΟΛΥ

15. Η ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΣΑΣ ΕΚΤΙΜΑΤΕ ΟΤΙ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΣΑΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ;».

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΑΡΚΕΤΑ
- ☐ ΠΟΛΥ

16. Φανταστείτε ότι βρίσκεστε σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Χρειάζεστε βοήθεια για μία εργασία. Ποια από τις παρακάτω συμπεριφορές σας αντιπροσωπεύει καλύτερα; *

- ☐ Συνήθως γνωρίζω το είδος της βοήθειας που χρειάζομαι, οπότε θέτω ερωτήματα ,ανοιχτά, μπροστά σε όλους τους παρευρισκόμενους.
- ☐ Συνήθως γνωρίζω το είδος της βοήθειας που χρειάζομαι, αλλά προτιμώ να συζητήσω κατ'ιδίαν με τον διδάσκοντα
- ☐ Δεν ξέρω ακριβώς τι βοήθεια χρειάζομαι, οπότε προτιμώ να συζητήσω κατ'ιδίαν με τον διδάσκοντα
- ☐ Δεν ξέρω ακριβώς τι βοήθεια χρειάζομαι, παρόλα αυτά δεν ρωτάω τον διδάσκοντα. Προτιμώ να ακούσω τα ερωτήματα που θα τεθούν από τους υπόλοιπους παρευρισκόμενους.