



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η εκπαίδευση ενηλίκων και η αξιοποίηση τεχνολογικών
και ψηφιακών μέσων στην υλοποίηση της**

POST GRADUATE THESIS

**Adult education and the use of technological and digital tools in its
implementation**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Ψαθάκης Μιχαήλ

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Asonitou Sofia

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2020



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Adult education and the use of technological and digital tools in its implementation

NAME OF STUDENT

Psathakis Michail

Registration Number

19105

michalispsa@windowlive.com

FIRST SUPERVISOR

ASONITOU SOFIA

SECOND SUPERVISOR

KARKALOUSOS PETROS

AIGALEO 2020

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα φοιτητή

Ψαθάκης Μιχαήλ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Ασωνίτου Σοφία, επιβλέπουσα καθηγήτρια στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας, για την καθοδήγηση της.

Αφιέρωσεις

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στην οικογένεια μου.

Περίληψη

Εισαγωγή: οι νέες τεχνολογικές και ψηφιακές εξελίξεις δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανάμεσα στο σύνολο των εκπαιδευομένων υπάρχει και η ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η κατηγορία αυτή των μαθητών παρουσιάζει τα δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προσαρμόζεται στις εξελίξεις της εποχής με το δικό ιδιαίτερο της τρόπο.

Σκοπός: στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια για διερεύνηση των απόψεων – στάσεων – αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στην ενσωμάτωση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών – ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία. Καθώς οι απόψεις αυτές επηρεάζονται άμεσα από τις απόψεις των εκπαιδευτών τους, γίνεται παράλληλα η ίδια διερεύνηση και για τους εκπαιδευτές των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Μέθοδος: έγινε αναζήτηση των ερευνών που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα και στη συνέχεια μία ποιοτική ανάλυση αυτών.

Αποτελέσματα: όπως αποδείχθηκε οι έρευνες πάνω στο ερώτημα της εργασίας είναι εξαιρετικά περιορισμένες, κάποιες έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και η διεξαγωγή ενός γενικού συμπεράσματος είναι αδύνατη.

Συμπεράσματα: οι απόψεις τόσο των ενηλίκων εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών ενηλίκων, προς την ενσωμάτωση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών – ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία, σχετίζονται σημαντικά από την εξοικείωση που ήδη έχουν με αυτές και από τις δεξιότητες που κατέχουν στη χρήση τους. Ποιες είναι οι αντιλήψεις – στάσεις στο σύνολο των ενηλίκων εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών ενηλίκων για αυτές, δεν είναι δυνατόν να εκτιμηθούν ακόμη λόγω του μικρού αριθμού των ερευνών και των μεταξύ τους αντιφάσεων.

Abstract

Introduction: new technological and digital developments could not leave the field of educational process unaffected. Among all the trainees there is the group of adult students. This category of students presents its own special features and adapts to the developments of the time in its own special way.

Purpose: In the present paper work, an attempt is made to explore the views - attitudes - perceptions of adult students towards the integration and utilization of new technological - digital tools in the learning process. As these views are directly influenced by the views of their educators, the same inquiry is made for adult educators.

Method: The research related to the research question was searched and then a qualitative analysis of them.

Results: As it turned out, the research on the question of the work is extremely limited, some of them are contradictory and a general conclusion is impossible to draw.

Discussion: The views of both adult students and adult educators, towards the integration and utilization of new technological - digital tools in the learning process, are significantly related to the familiarity they already have with them and the skills they possess in their use. What are the perceptions - attitudes of all adult students and adult educators about them, it is not yet possible to assess due to the small number of surveys and the contradictions between them.

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iv
Ευχαριστίες	vi
Αφιερώσεις	viii
Περίληψη	x
Abstract.....	xii
Συνομογραφίες.....	xvi
<u>Κεφάλαιο 1</u>	
<u>Εισαγωγή.....</u>	<u>2</u>
<u>Κεφάλαιο 2</u>	
<u>Θεωρητικό πλαίσιο</u>	
<u>2.1 Η εκπαίδευση των ενηλίκων</u>	
<u>καταρτιζομένων.....</u>	<u>5</u>
<u>2.1.1 Η έννοια της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων».....</u>	<u>5</u>
<u>2.1.2 Μία μικρή ιστορική αναδρομή στην Εκπαίδευση των</u>	
<u>Ενηλίκων.....</u>	<u>8</u>
<u>2.1.3 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην ελληνική</u>	
<u>πραγματικότητα.....</u>	<u>11</u>
<u>2.1.4 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων</u>	
<u>εκπαιδευομένων.....</u>	<u>14</u>
<u>2.1.5 Τα εμπόδια στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων</u>	
<u>.....</u>	<u>19</u>
<u>2.1.6 Οι βασικές Θεωρίες στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων</u>	
<u>.....</u>	<u>23</u>
<u>Κεφάλαιο 3</u>	
<u>Θεωρητικό υπόβαθρο</u>	
<u>3.1 Τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση των ενηλίκων.....</u>	<u>32</u>
<u>3.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων.....</u>	<u>33</u>
<u>3.1.2 Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και Ψηφιακών Μέσων στην Εκπαίδευση</u>	
<u>των Ενηλίκων.....</u>	<u>34</u>

<u>3.1.3 Πλεονεκτήματα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογικών και Ψηφιακών Μέσων στην εκπαίδευση των Ενηλίκων.....</u>	<u>37</u>
<u>3.1.4 Τα αρνητικά από τη χρήση των Νέων Τεχνολογικών και Ψηφιακών Μέσων στην εκπαίδευση των ενηλίκων.....</u>	<u>41</u>
<u>3.2 Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και τα νέα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα.....</u>	<u>44</u>
<u>Κεφάλαιο 4</u>	
<u>Μεθοδολογία και μέθοδος συλλογής στοιχείων.....</u>	<u>46</u>
<u>Κεφάλαιο 5</u>	
<u>Παρουσίαση των ερευνών</u>	
<u>5.1 Οι αντιλήψεις και στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση.....</u>	<u>48</u>
<u>5.2 Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση.....</u>	<u>52</u>
<u>Κεφάλαιο 6</u>	
<u>Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα</u>	
<u>6.1 Στόχοι έρευνας.....</u>	<u>62</u>
<u>6.2 Αποτελέσματα έρευνας.....</u>	<u>63</u>
<u>6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....</u>	<u>65</u>
<u>Βιβλιογραφικές</u>	
<u>Αναφορές.....</u>	<u>66</u>

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

Ελληνική ορολογία

ΤΠΕ

Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πλη-
ροφοριών

Πρόλογος

Η ανάπτυξη και εξάπλωση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων είναι ραγδαία, τα τελευταία χρόνια, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Όπως είναι λοιπόν φυσικό, τα μέσα αυτά δεν θα μπορούσαν να μην κάνουν την εμφάνιση τους και στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του διαδικτύου, των ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών, αποτελούν μόνο ένα μικρό μέρος των δυνατοτήτων, που πλέον προσφέρονται στους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Δε θα πρέπει βέβαια να ξεχνάμε πως η κατηγορία αυτή των εκπαιδευομένων αποτελεί μία ξεχωριστή ομάδα με τα δικά της χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. Έτσι λοιπόν, η προσαρμογή της στα σύγχρονα καινοτόμα εργαλεία είναι διαφορετική από αυτή των υπολοίπων εκπαιδευομένων.

Παρακάτω θα γίνει μία προσπάθεια για περιγραφή της κατηγορίας των ενηλίκων καταρτιζομένων, των χαρακτηριστικών της, των ιδιαιτεροτήτων της, των εκπαιδευτικών αναγκών της και μία αναζήτηση στο πώς αυτή η ομάδα των εκπαιδευομένων αλληλοεπιδρά, αξιοποιεί και προσαρμόζεται στις νέες τεχνολογικές – ψηφιακές εξελίξεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή δεν είναι μόνο μία «κοινωνία της γνώσης», αλλά και μία ανταγωνιστική κοινωνία, όπου ο ανταγωνισμός αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου οικονομικού και κοινωνικού πλαισίου. Οι συνεχείς και επιταχυνόμενες αλλαγές σε όλους τους τομείς της πραγματικότητας και οι σημαντικές διακυμάνσεις στην αγορά εργασίας καθιστούν την εκπαίδευση των ενηλίκων αναγκαία. Σημαντικό είναι, οι εκπαιδευόμενοι να κατακτούν τις απαραίτητες μεταγνωστικές δεξιότητες ώστε, να καταφέρουν να προσαρμοστούν σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό περιβάλλον (Ζαρίφης, 2009 · Μουζάκης, 2006).

Η «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» ή αλλιώς «εκπαίδευση ενηλίκων» ή «δια βίου μάθηση» είναι τρεις συνώνυμες έννοιες, όπου όλες παραπέμπουν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο, το οποίο οδηγεί το άτομο στην επίτευξη των στόχων τους (Ζαρίφης, 2003).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, η οποία πλέον θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εξέλιξης και της ανάπτυξης γενικότερα. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος. Ιδιαίτερα, η αξιοποίηση του διαδικτύου έχει συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην άμεση διάδοση της γνώσης και της πληροφορίας ανά τον κόσμο (Devins, et al., 2002; Schwartz, 2000).

Στην εκπαίδευση των ενηλίκων η χρήση των ανωτέρω καινοτόμων αλλά και πολύτιμων συνάμα εργαλείων, μπορεί να διεξαχθεί με ποικίλες μεθόδους. Έχει κάνει δυναμική είσοδο η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του διαδικτύου, των ψηφιακών συγγραμμάτων, των τηλεδιασκέψεων, των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών εφαρμογών, των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, καθώς και ποικίλων ακόμη καινοτόμων εργαλείων τα οποία σκοπό έχουν να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό, σύγχρονο, παρακινητικό, ενδιαφέρον και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον (Connolly, et al., 2001; Hubackova & Semradova, 2014; Schwartz, 2000).

Η ένταξη των ανωτέρω μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να υλοποιείται με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των διαφόρων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών και στρατηγικών και να προσαρμόζεται ανάλογα με το ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ του κάθε

εκπαιδευόμενου έτσι ώστε, να διατηρείται υψηλό το ποιοτικό της επίπεδο. Μετατρέποντας κατά αυτό τον τρόπο παράλληλα, τον ενήλικα εκπαιδευόμενο από έναν παθητικό δέκτη σε έναν ενεργητικό ερευνητή της γνώσης (Christian, 2014; Σταμέλος, et al., 2015).

Σημαντική κρίνεται, η επιμόρφωση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών, για να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν σωστά τα νέα μέσα και να τα εντάξουν αποτελεσματικά στο μαθησιακό περιβάλλον (Housel, 2019).

Η μορφή της μαθησιακής διαδικασίας αλλάζει σημαντικά και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων μεταμορφώνονται και αυτές.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι:

1. Να παρουσιάσει τα νεότερα δεδομένα σχετικά με τις απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων όσον αφορά την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών και ψηφιακών καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
2. Να παρουσιάσει τα νεότερα δεδομένα σχετικά με τις απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων όσον αφορά την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών και ψηφιακών καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Παρακάτω θα γίνει μία προσπάθεια να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά με τη βοήθεια των ερευνών που έχουν γίνει σε αυτόν τον τομέα. Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι αυτής της ποιοτικής προσέγγισης.

Η δομή της εργασίας συνοψίζεται στα εξής κεφάλαια:

Στο Κεφάλαιο 2, γίνεται μία παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου όσον αφορά την εκπαίδευση των ενηλίκων: μία ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των ενηλίκων, η ανάλυση της ελληνικής πραγματικότητας, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων καταρτιζομένων και οι διάφορες θεωρίες για την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Στο κεφάλαιο 3, γίνεται μία ανάλυση της θεωρίας σχετικά με την είσοδο των Νέων Τεχνολογικών και Ψηφιακών Εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων: η αποσαφήνιση των διάφορων όρων, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογικών και Ψηφιακών Μέσων στη μαθησιακή διαδικασία των ενηλίκων και ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Κατόπιν στο κεφάλαιο 4, γίνεται μία περιγραφή της μεθοδολογίας και του τρόπου συλλογής στοιχείων.

Εν συνεχεία στο κεφάλαιο 5, διενεργείται μία ποιοτική παρουσίαση και μετανά-
λυση των απόψεων, αντιλήψεων αλλά και στάσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων αλλά
και των εκπαιδευτών ενηλίκων, απέναντι στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψη-
φιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος στο κεφάλαιο 6, γίνεται η διεξαγωγή συμπερασμάτων ύστερα από τη με-
λέτη των ερευνών και αναφέρονται μερικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 2

2.1 Η εκπαίδευση των ενηλίκων

2.1.1 Η έννοια της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων»

Από τότε που η «εκπαίδευση ενηλίκων» άρχισε να αναπτύσσεται ως ένα ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο, πολλές συζητήσεις ξεκίνησαν σχετικά με το ποια είναι η ορολογία που θα την περιγράψει ορθά (Selman & Dampier, 1991).

Με την πάροδο του χρόνου η έννοια της «εκπαίδευσης ενηλίκων» φαίνεται να αλλάζει και να είναι στενά συνυφασμένη με το πολιτιστικό και θεσμικό πλαίσιο που την περικλείει (Selman & Dampier, 1991).

Έως τη δεκαετία του 1980, η εκπαίδευση δεν μπορούσε με τίποτα να επισημοποιηθεί- θεσμοθετηθεί ως μία δια βίου διαδικασία στη συνείδηση των ατόμων εκείνης της εποχής. Την περίοδο αυτή όμως, ο Malcolm Shepherd Knowles, γνωστός και ως ο «πατέρας της εκπαίδευσης των ενηλίκων», δήλωσε ότι η διά βίου μάθηση (lifelong learning – LLL) θα αποτελέσει την οργανωτική αρχή όλης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Από τότε ξεκίνησε να χρησιμοποιείται στην καθομιλουμένη ο όρος «δια βίου μάθηση» (Laal, et al., 2013).

Ενώ ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» κέρδιζε σταθερά έδαφος ωστόσο, παρέμενε μία έλλειψη συμφωνίας σχετικά με τον ορισμό και τα όριά του. Οι Selman και Dampier (1991) παρατηρούν ότι χρησιμοποιείται διαφορετική ορολογία ανά τον κόσμο για την ίδια έννοια (Selman & Dampier, 1991).

Ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» (adult education) είναι συνώνυμος με αυτούς των: «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» (continuing Education - CE) , «επαγγελματική ανάπτυξη» (professional development) και φυσικά «δια βίου μάθηση». Αν και πολύ συχνά αναφέρεται ότι η έννοια της «εκπαίδευσης των ενηλίκων» είναι περισσότερο οριοθετημένη από αυτήν της «δια βίου μάθησης» (Laal, et al., 2013).

Οι ανωτέρω έννοιες αναφέρονται στη συνεχόμενη εθελοντική συμμετοχή των ενηλίκων ατόμων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με σκοπό την κατάκτηση επιπλέον γνώσεων, ικανοτήτων ή δεξιοτήτων. Οι γνώσεις αυτές μπορεί να είναι προσωπικού ή επαγγελματικού ενδιαφέροντος (Καλατζή, 2005· Σούλης, et al., 2014).

Σύμφωνα με κάποιους συγγραφείς η «εκπαίδευση ενηλίκων» είναι μία μαθησιακή διαδικασία η οποία απευθύνεται σε άτομα ώριμα ως προς την ηλικία, το συναίσθημα, τη σκέψη και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Hava & Erturgut, 2010)

Αναφορικά όπως δηλώνουν οι Kim και Creighton (2000,) η έννοια «εκπαίδευση ενηλίκων», αναφέρεται σε διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίοι υλοποιούνται από διαφορετικά εκπαιδευτικά τμήματα ή μονάδες, με σκοπό να αυξήσουν τις γνώσεις όλων των μελών μιας κοινωνίας, μετά την επίσημη εκπαίδευσή τους.

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης (ΕΕΚΔΒΜ) ο όρος της *«εκπαίδευσης των ενηλίκων περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες αφορούν τα ενήλικα άτομα και στοχεύουν στη διάνθιση γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην εξομάλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της Τυπικής Εκπαίδευσης και από φορείς της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης»* (Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης - ΕΕΚΔΒΜ, 2013).

Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συνήθως προτιμούν να εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η ολοκλήρωση των οποίων συνεπάγεται την απόκτηση κάποιου διπλώματος – πτυχίου. Συνεπώς τείνουν να συμμετέχουν σε διαδικασίες της τυπικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με την UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων είναι η εκπαιδευτική διαδικασία η οποία απευθύνεται σε συγκεκριμένα άτομα, τα οποία θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ανήκουν. Σκοπός είναι να καταφέρουν να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους ή τα επαγγελματικά τους προσόντα, να αναπτύξουν περαιτέρω τις ικανότητές τους, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους ολοκληρώνοντας ένα επίπεδο επίσημης εκπαίδευσης ή να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε ένα νέο πεδίο ή για να ανανεώσουν ή να ενημερώσουν τις γνώσεις τους σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Αυτό περιλαμβάνει επίσης αυτό που μπορεί να αναφέρεται ως «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας» (UNESCO, 2011).

Ποιοι εκπαιδευόμενοι όμως χαρακτηρίζονται ως «ενήλικες εκπαιδευόμενοι»;

Ως «ενήλικες» θεωρούνται συνήθως οι καταρτιζόμενοι που είναι άνω των 25 ετών και προσέρχονται εθελοντικά σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα, είτε αυτή είναι τυπική είτε άτυπη. Σκοπεύουν στην κατάκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων ή ικανοτήτων. Κάποιοι συγγραφείς ωστόσο, όταν ορίζουν τον «ενήλικα εκπαιδευόμενο» παραλείπουν σκόπιμα το ηλικιακό χρονικό όριο (Κόκκος & Κουτρούμπα, 2007).

Κανονικά αναφέρονται ως μη παραδοσιακοί εκπαιδευόμενοι. Η κατηγορία των ενηλίκων εκπαιδευομένων, σε σχέση με αυτή των ανηλίκων, έχει διαφορετικές ικανότητες και ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών και πολιτιστικών υποβάθρων. Έχουν περισσότερες ευθύνες και εμπειρίες. Στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, μόλις οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώσουν το γυμνάσιο, εγγράφονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συνήθως δεν ακολουθούν το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα (Κόκκος & Κουτρούμπα, 2007).

2.1.2 Μία μικρή ιστορική αναδρομή στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων

Παρόλο που ο J. H. Hudson το 1851, στο βιβλίο του «Η Ιστορία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων» την αναγνωρίζει ως ένα μοναδικό πεδίο, μόνο τα τελευταία 60 χρόνια η εκπαίδευση των ενηλίκων αναγνωρίστηκε ως ένας ξεχωριστός τομέας πρακτικής και μελέτης. Οι οργανωμένες μορφές εκπαίδευσης οι οποίες σκοπεύουν να εξυπηρετούν τις οικονομικά ισχυρότερες αλλά και πολύ περιορισμένες ομάδες ενηλίκων, έχουν παρατηρηθεί από την αρχαιότητα ακόμη (Kidd & Titmus, 1989).

Στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα παρουσιάζεται μια καλά διαρθρωμένη δομή, αυτού που σήμερα ονομάζουμε δια βίου μάθηση, η οποία αφορούσε την άρχουσα τάξη και περιγράφεται λεπτομερώς το είδος της εκπαίδευσης που απαιτείται στα διάφορα στάδια της ζωής ενός ατόμου (από την παιδική ηλικία έως τη μέση ηλικία) (Kidd & Titmus, 1989).

Παρόμοιες αναφορές υπάρχουν είναι από τους πρώιμους πολιτισμούς στην Αίγυπτο, την Κίνα και την Ινδία, όπου οι τεχνολογικές εξελίξεις και τα περίπλοκα διοικητικά συστήματα βασίστηκαν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ενός μικρού ηγετικού τμήματος του ενήλικου πληθυσμού (Kidd & Titmus, 1989).

Μια διαφορετική και μεταγενέστερη μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων έχει τις ρίζες της στην προτεσταντική μεταρρύθμιση στη Βόρεια και Κεντρική Ευρώπη κατά το τελευταίο μέρος του δέκατου έκτου αιώνα και το πρώτο μισό του δέκατου έβδομου αιώνα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η εκπαίδευση ενηλίκων επηρεάστηκε από τις μεταφράσεις της Βίβλου και την εφεύρεση του τυπογραφείου. Οι σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων έχουν τις ρίζες τους στον εκσυγχρονισμό των βιομηχανικών διαδικασιών και τις συνακόλουθες εκτεταμένες αλλαγές στην κοινωνία που έλαβαν χώρα στα τέλη του 19ου και στις αρχές του εικοστού αιώνα. Επομένως, η ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών κινημάτων, η άνοδος και η πτώση των αναγνωρισμένων ιδρυμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και οι πολιτικές και οι μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο της ευρύτερης δυναμικής των κοινωνικών αλλαγών και των συγκρούσεων. Προς το παρόν, παρατηρούμε πώς στα πλαίσια των αλλαγών, εμφανίζονται γεωγραφικά διαφορετικές μαθησιακές πολιτικές και σχετίζονται με τα μοναδικά πολιτιστικά, οικονομικά και πολιτικά πλαίσια (Kidd & Titmus, 1989).

Στο δεύτερο μέρος του δέκατου ένατου και στο πρώτο μέρος του εικοστού αιώνα σημειώθηκε στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική μία σημαντική αύξηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενηλίκους. Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Kidd και Titmus (1989),

αυτές θεωρήθηκαν ως διακριτές δραστηριότητες και όχι μέρος ενός συνεκτικού πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων (Kidd & Titmus, 1989).

Στις αρχές του εικοστού αιώνα, η εκπαίδευση των ενηλίκων είχε γίνει ο ταχύτερα αναπτυσσόμενος εκπαιδευτικός τομέας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ) (Kidd & Titmus, 1989).

Η πρώτη μελέτη σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων στις ΗΠΑ, ξεκίνησε από την Carnegie Corporation το 1924 και είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της Αμερικανικής Ένωσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων Ατόμων, το 1926. Ο σκοπός της ένωσης αυτής ήταν να προωθήσει τη δια βίου μάθηση, να την καταστήσει ως κεντρικό σημείο ενδιαφέροντος, να επηρεάσει τις τοπικές, πολιτειακές και περιφερειακές προσπάθειες που αφορούσαν την εκπαίδευση ενηλίκων, να παρακολουθούν τη νομοθεσία, να διεξάγουν ειδικές μελέτες και ομιλίες. Μια από τις πρώτες δραστηριότητες της ένωσης ήταν να ξεκινήσει τη δημοσίευση ενός εγχειριδίου εκπαίδευσης ενηλίκων, το κυκλοφόρησε για πρώτη φορά το 1928. Από τότε, εννέα εγχειρίδια έχουν δημοσιευτεί συνολικά σε βάθος χρόνου (Kidd & Titmus, 1989).

Στον Ευρωπαϊκό χώρο, η σύσταση των διαφόρων «ενώσεων εκπαίδευσης ενηλίκων» είχε αρχικά λιγότερη συσχέτιση με την ανάπτυξη του επαγγελματικού προσανατολισμού και στόχευε να προσφέρει την εκπαίδευση των ενηλίκων στην εργατική τάξη και στο γυναικείο πληθυσμό καθώς μέχρι πρότινος, η πρόσβαση τους στην εκπαίδευση θεωρούνταν απαγορευμένη (Kidd & Titmus, 1989).

Το 1903 ιδρύθηκε η «Ένωση Ανώτατης Εκπαίδευσης Εργαζομένων» η οποία το 1905 μετονομάστηκε σε «Εργατική Εκπαιδευτική Ένωση» (Workers' Educational Association – WEA). Το κίνημα WEA εξαπλώθηκε γρήγορα στην Αυστραλία, τον Καναδά και τη Νέα Ζηλανδία ενώ στις Σκανδιναβικές χώρες εμφανίστηκαν τα δημόσια τεχνικά γυμνάσια (Kidd & Titmus, 1989).

Το πρώτο Διεθνές Συνέδριο Εκπαιδευτικής Επιστημονικής και Πολιτιστικής Οργάνωσης των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) πραγματοποιήθηκε το 1949 και ακολούθησαν επιπλέον συνέδρια το 1960, το 1972, το 1985, το 1997 και το 2009. Η ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης των ενηλίκων αρχίζει να διαφαίνεται από τη συμμετοχή του πληθυσμού σε αυτά τα συνέδρια. Το 1949, στο συνέδριο στο Μόντρεαλ, συμμετείχαν 25 χώρες και το 1997, στο Αμβούργο, ο αριθμός είχε αυξηθεί σε 130 και ακόμη περισσότερο το 2009 (Duke, 1994).

Τη χρονιά του 1992, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, γνωστή και ως «Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση», θεμελιώνονται νομικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΕΕ και μάλιστα τα άρθρα 149 και 150 εστιάζουν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Αρχίζουν να ακούγονται πλέον διεθνώς οι έννοιες «Διά Βίου Μάθηση» και «Κοινωνία της Γνώσης» (Σταμέλος, et al., 2015).

Η εκπαίδευση ενηλίκων θεσμοθετήθηκε πλέον επίσημα στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2007, με τη «Μεταρρυθμιστική Συνθήκη» της Λισαβόνας και άρχισαν να οργανώνονται στρατηγικές για την ανάπτυξη και την καθιέρωση της (Σιδηρόπουλος, 2013).

2.1.3 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην ελληνική πραγματικότητα

Παρόλο που η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα έχει κάποια ιστορία, ιδίως όσον αφορά την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981 άρχισε πραγματικά το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Μέχρι το 1993 υπήρχαν μια σειρά σημαντικών εξελίξεων και αλλαγών στον τομέα αυτόν. Η χρηματοδότηση από τα διαρθρωτικά ταμεία - κυρίως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) - είχε ως αποτέλεσμα την επέκταση των σχετικών δραστηριοτήτων (European Commission - GHK, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαίδευση των ενηλίκων τη δεκαετία του 1990 αρχίζει να επικεντρώνεται στην επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αρχίζουν να ιδρύονται και να τίθενται σε λειτουργία τα εξής εκπαιδευτικά Ιδρύματα:

- Το Ε.Α.Π. (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), το οποίο αποτελεί ένα Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, άρχισε τη λειτουργία του τη χρονιά του 1992 και έχει την έδρα του στην πόλη της Πάτρας. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως και οι εκπαιδευόμενοι πληρώνουν δίδακτρα για να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βικιπαίδεια, 2020).
- Τα ιδιωτικού και δημοσίου χαρακτήρα Κ.Ε.Κ. (Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) και Ι.Ε.Κ. (Ιδρύματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης). Ιδρύονται επίσης τη χρονιά του 1992.
- Ξεκινούν διάφοροι κύκλοι εκπαιδευτικής επιμόρφωσης εργαζομένων (Δημουλάς, 2007).

Η τότε σοσιαλιστική κυβέρνηση δημιούργησε μία εθνική έκθεση για το σχέδιο δράσης όσον αφορά την εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα η οποία συνοψίζεται σε 5 ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη δημόσιων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων. Η χρηματοδότηση του ΕΚΤ διοχετεύθηκε σε μεγάλο βαθμό σε αυτό που ονομάζεται «Λαϊκή Εκπαίδευση» (Λαϊκή Επιμόρφωση). Το δημόσιο δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης αποτελείται από περισσότερα από 300 κέντρα που λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα. Δεν υπάρχουν ακριβή στοιχεία για την κατανομή του προγράμματος σε αυτήν την κρίσιμη περίοδο (1981 - 1993), και πολλοί ερευνητές παρατηρούν τα εξής: 1) τον πολλαπλασιασμό των δραστηριοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης χωρίς επαρκή σχεδιασμό σχετικά με το είδος και τον

όγκο των παρεχόμενων δραστηριοτήτων, 2) την κατανομή ορισμένων προγραμμάτων σε οργανισμούς που δεν διαθέτουν την απαραίτητη υποδομή και τεχνογνωσία για την παράδοσή τους και 3) την απουσία ενός συντονιστικού φορέα για τον σχεδιασμό και την εποπτεία των σχετικών δραστηριοτήτων, όπου όλα αυτά οδήγησαν σε ανεπαρκή εργασία και σπατάλη πόρων (European Commission - GHK, 2011).

Η κατάσταση έχει βελτιωθεί ελαφρώς τα τελευταία χρόνια, ιδίως από τη χρονιά του 2000 και μετά, με την εισαγωγή ορισμένων πολιτικών και πρωτοβουλιών ορόσημων που πρέπει να στηρίξουν την περαιτέρω ανάπτυξη του τομέα (European Commission - GHK, 2011).

Η Ελλάδα κάνει μία προσπάθεια να ακολουθήσει τα διεθνή και κυρίως τα ευρωπαϊκά δρώμενα στην εκπαίδευση των ενηλίκων και προκειμένου να αυξήσει τη συμμετοχή των Ελλήνων ενηλίκων στις μαθησιακές διαδικασίες, αναβαθμίζει τις δράσεις και την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τους ενήλικες εκπαιδευόμενους (European Commission - GHK, 2011).

Τη χρονιά του 2005 ξεκινάει στην Ελλάδα μία προσπάθεια, ώστε όλοι οι ενήλικοι Έλληνες πολίτες να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε μαθησιακές διαδικασίες, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η προσπάθεια αυτή εγκαινιάστηκε με το νόμο 3369 «περί συστηματοποίησης της δια βίου εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Στο πλαίσιο του σχεδιασμού αυτού συγκαταλέγονται: τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οι Σχολές Γονέων, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης, κ.ά (Μουζάκης, 2006).

Την επόμενη περίοδο αρχίζει να γίνεται πιο διαδεδομένη η δια βίου μάθηση ανάμεσα στους ενήλικους της Ελλάδας και μάλιστα το 2017 πραγματοποιείται μία αξιοσημείωτη εξέλιξη Ελλάδα καθώς στη Λάρισα απονεμήθηκε το βραβείο «UNESCO Learning City» και ως εκ τούτου πλέον αναγνωρίζεται ως μια καινοτόμος πόλη στον τομέα της εκπαίδευσης (European Commission - GHK, 2011).

Όλες οι δραστηριότητες της δια βίου μάθησης, νομιμοποιήθηκαν μέσω του νόμου 3369/2005 σχετικά με τη συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης. Ο νόμος αυτός αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου νομικού πλαισίου, για αποτελεσματικότερο συντονισμό και συστηματοποίηση των δράσεων και των φορέων της δια βίου μάθησης. Ωστόσο, όλες οι πρόσφατες εξελίξεις θα αναφέρονται στο εξής στο νομικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση που περιλαμβάνεται στον νέο νόμο 3879/2010 (European Commission - GHK, 2011).

Όσον αφορά τις τρέχουσες εξελίξεις στην Ελλάδα, το πολιτικό πλαίσιο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από την οικονομική κρίση που ξεκίνησε στη χώρα το 2009. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα βρίσκονται υπό αυστηρή οικονομική εποπτεία και ο πολιτικός λόγος επικεντρώνεται στο δημόσιο χρέος. Οι πάροχοι εκπαίδευσης ενηλίκων διαπιστώνουν ότι δίνεται ελάχιστη προσοχή στο πεδίο εργασίας τους. Μια θετική πρόσφατη εξέλιξη είναι η αναγνώριση της ελληνικής πόλης της Λάρισας ως πόλης μάθησης της UNESCO (ΕΑΕΑ - European Association for the Education of Adults, 2017).

2.1.4 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

- **Αυτονομία και αυτό-κατεύθυνση**

Η απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι αυτόνομη επιπλέον οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συνήθως προτιμούν να έχουν μια αίσθηση ελέγχου και αυτο-κατεύθυνσης. Τους αρέσει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη μαθησιακή τους διαδικασία. Το 1961, ο Cyril Houle ανέφερε ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι προσανατολισμένοι στο στόχο, προσανατολισμένοι στη δραστηριότητα ή προσανατολισμένοι στη μάθηση. Ο Malcom Knowles (1970), στο βιβλίο του με τίτλο «Σύγχρονη πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων» υποστηρίζει ότι οι ενήλικες είναι αυτοκατευθυνόμενοι σε διάφορους τομείς της ζωής τους, και ως εκ τούτου, προτιμούν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Ο Knowles (1975) θεωρεί ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση χρησιμοποιείται συχνά για να περιγραφεί ως μια μορφή μελέτης, στην οποία οι άνθρωποι αναλαμβάνουν την πρωταρχική πρωτοβουλία, με ή χωρίς τη βοήθεια άλλων, για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των δικών τους μαθησιακών δραστηριοτήτων (Abdullah et al, 2008).

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν αποτελεί απαραίτητα μία μοναχική μάθηση ή απομόνωση. Αντίθετα, οι ενήλικες που προτιμούν αυτό τον τύπο μάθησης, τείνουν αναζητούν βοήθεια με τη μορφή ανθρώπινων και υλικών πόρων, όπως φίλοι, συνάδελφοι, ειδικοί στους τομείς περιεχομένου, βιβλία, περιοδικά, περιοδικά και άλλο οπτικοακουστικό υλικό (Abdullah et al, 2008).

- **Οι προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις**

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ήδη έναν τεράστιο πλούτο γνώσεων και εμπειριών αποκτημένο κατά τη διάρκεια της ζωής τους (συνειδητά ή ασυνείδητα). Όταν προσέρχονται στην εκπαίδευσή, έχουν ήδη διαμορφωμένες τις προσωπικές αντιλήψεις, απόψεις, αξίες και πεποιθήσεις τους. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να λειτουργήσουν θετικά (προς όφελος δηλαδή των εκπαιδευομένων) αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις, δεν αποκλείεται να λειτουργήσουν αρνητικά. Οι ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις του ενηλίκων εκπαιδευομένων, πολλές φορές τους οδηγούν στο να μη δέχονται εύκολα τη νέα γνώση. Ωστόσο, οι ήδη διαμορφωμένες εμπειρίες τους ενδέχεται να αποτελέσουν, τις βάσεις όπου θα ευδοκιμήσουν οι νέες αυτές γνώσεις, με αποτέλεσμα να αφομοιωθούν καλύτερα. Οι καθηγητές σε κάθε περίπτωση, οφείλουν να το λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν τους αυτό

και να τους αντιμετωπίζουν με απόλυτο σεβασμό και ισότητα. Οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία η οποία απευθύνεται σε ενήλικες, πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες αυτών (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014 • Karur, 2015; Rogers, 2011).

- **Η θέσπιση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και προσδοκιών**

Οι ανήλικοι μαθητές θεωρούν την εκπαίδευση ως ένα υποχρεωτικό και δεδομένο κομμάτι της καθημερινής ζωής τους. Πηγαίνουν στο σχολείο είτε το επιθυμούν είτε όχι και ως συνέπια δεν έχουν προσωπικούς προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Αντίθετα, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσέρχονται οικειοθελώς στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας διαμορφώσει ήδη συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων – ικανοτήτων), οι οποίοι απορρέουν από τις ανάγκες της ζωής τους τη δεδομένη χρονική στιγμή και επιδιώκουν να τους επιτύχουν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι των ενηλίκων εκπαιδευομένων μπορεί να είναι:

- Στόχοι που αφορούν την εξέλιξη του ατόμου.

Πολύ συχνά τα ενήλικα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους έρχονται αντιμέτωπα με νέες εξελίξεις ή προκλήσεις και αυτό τους ωθεί στο να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή δεξιότητες. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να αποτελέσει η παρακολούθηση σεμιναρίων μαγειρικής (Κόκκος, 2005). Τα άτομα μπορεί να επιδιώκουν να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, να αναπτύξουν νέα ενδιαφέροντα ή να διευρύνουν τον κοινωνικό τους κύκλο (Laal, Laal & Erturgutb, 2013).

- Στόχοι που αφορούν την κατάκτηση ισχύος – κύρους.

Κάποιοι ενήλικες θέλουν να θεωρούνται από τα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται, ως ενημερωμένοι ή μορφωμένοι. Ουσιαστικά, αυτή τους η επιθυμία είναι που τους οδηγεί στο να συμμετέχουν στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και όχι η γνώση καθαυτή (Κόκκος, 2005).

- Στόχοι που αφορούν την υλοποίηση κάποιου κοινωνικού ρόλου.

Κάποιοι ενήλικες εισέρχονται στην εκπαίδευση προκειμένου να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε κάποιο κοινωνικό ρόλο που έχουν ή που πρόκειται μελλοντικά να αναλάβουν. Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι μία έγκυος γυναίκα η οποία παρακολουθεί μαθήματα θηλασμού (Κόκκος, 2005).

- Στόχοι που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι στόχοι αυτοί μπορεί να αφορούν της εύρεση κάποιας συγκεκριμένης εργασίας, την επαγγελματική ανάπτυξη ή την επιπλέον επιμόρφωση στα πλαίσια της εργασίας. Επίσης, μπορεί να αφορούν στην επαγγελματική ανέλιξη ή την αλλαγή επαγγέλματος (Κόκκος, 2005 • Laal, Laal & Ertugutb, 2013).

Ωστόσο, κάποιες φορές συμβαίνει οι ενήλικες να συμμετέχουν σε κάποιες εκπαιδευτικές διαδικασίες χωρίς να έχουν θέσει κάποιους προκαθορισμένους στόχους ή οι στόχοι αυτοί να είναι μη συγκεκριμένοι. Κάποιες άλλες φορές πάλι, η διοίκηση στον επαγγελματικό χώρο, υποχρεώνει εμμέσως τους εργαζομένους να πάρουν μέρος σε κάποια εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά τα ανωτέρω αποτελούν μάλλον εξαιρέσεις και όχι μία συνήθη κατάσταση, καθώς οι ενήλικες τείνουν να συμμετέχουν συνειδητά και ύστερα από προσωπική τους επιλογή στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έχουν καθιερώσει ξεκάθαρους και ευδιάκριτους μαθησιακούς στόχους (Κόκκος, 2005 • Rogers, 2011).

- **Η ανάληψη ευθύνης**

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν την ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας τους στη μαθησιακή διαδικασία.

- **Η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία**

Οι περισσότεροι ενήλικες τείνουν να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, σε σχέση με το όταν ήταν νεαροί μαθητές, όπου οι περισσότεροι από αυτούς αποτελούσαν απλώς παθητικούς αποδέκτες των νέων γνώσεων. Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να υπολογίζουν, οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις απόψεις και για ιδέες τους. Προτιμούν τον ανοιχτό διάλογο και την επικοινωνία. Μία απλή αφήγηση από τον εκπαιδευτικό δεν είναι το είδος της διδασκαλίας που τους καλύπτει αυτή τους την ανάγκη και έτσι συχνά καταλήγουν να αμφισβητούν αυτού του είδους την εκπαίδευση (Κρόκος, 2005 • Caffarella & Barnett, 1994).

- **Η ανάγκη για συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους**

Η αναγνώριση των αναγκών σύνδεσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, δηλαδή η επιθυμία τους να συνδεθούν και να υποστηρίξουν τη μάθηση του άλλου, είναι μια πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας η οποία λαμβάνεται σημαντικά υπόψιν στην πρακτική της διδασκαλίας ενηλίκων, τα τελευταία χρόνια (Μουζάκης, 2006).

- **Η γνώση σχετικά με το ποιοι τρόποι μάθησης είναι οι πιο αποδοτικοί για τους ίδιους**

Μέσω των εμπειριών τους στη μάθηση οι ενήλικες καταρτιζόμενοι έχουν καταλήξει να γνωρίζουν ποιες μορφές μάθησης είναι οι πλέον αποδοτικές για τους ίδιους. Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτές των ενηλίκων αντιμετωπίζουν συχνά την πρόκληση να αποδεχτούν τις απόψεις αυτές των ενηλίκων και να μην επιβάλλουν τις δικές τους εκπαιδευτικές μεθόδους (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014 · Κόκκος, 2005 · Rogers, 2011).

- **Η αντιμετώπιση παρακωλύσεων – εμποδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Η εκπαίδευση των ενηλίκων στην πορεία της έρχεται αντιμέτωπη με πολλές δυσκολίες και παρακωλύσεις. Ιδιαίτερη προσοχή συνίσταται να επιδεικνύουν σε αυτό το σημείο, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς θα πρέπει να γνωρίζουν πως η μαθησιακή πορεία του ενήλικα εκπαιδευόμενου δεν είναι ευθύγραμμη, ομαλή και ανεμπόδιση (Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, 2020 · Κώστογλου, 2013).

Σύμφωνα με κάποιους συγγραφείς, στα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, συγκαταλέγονται επιπρόσθετα τα εξής:

- Η αντίληψη της ποιότητας της διδακτικής διαδικασίας.
- Η αναζήτηση μίας ξεκάθαρης και οργανωμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
- Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
- Η ύπαρξη εμπειριών και η αλληλεπίδραση μέσω αυτών με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.
- Η εκπαιδευτική δραστηριότητα αποτελεί ένα δευτερεύον κομμάτι της ζωής τους, καθώς διάφορες άλλες υποθέσεις μονοπωλούν το χρόνο τους.
- Η αποχώρηση από την εκπαιδευτική διαδικασία εάν αυτή δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους.
- Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική δραστηριότητα οφείλεται στην ύπαρξη κινήτρων.
- Η απόκρυψη της πραγματικής αιτίας που τους ώθησε να πάρουν εξ αρχής μέρος στην εκάστοτε εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- Η επιδίωξη ενός θετικού και άνετου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.
- Η επιδίωξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Η ύπαρξη χρονικής στενότητας για τη μελέτη.
- Η ανάγκη για επίτευξη των μαθησιακών στόχων.
- Η ύπαρξη της εσωτερικής ανάγκης για ενθάρρυνση και επιβράβευση (Κόκκος & Κουτρώμπα, 2010).

Τα εμπόδια αυτά ενδέχεται να πηγάζουν είτε από την ελλιπή οργάνωση της διδασκαλίας (institutional barriers) (συντονισμός, στόχοι, εκπαιδευτικό υλικό, μέσα εποπτείας, υποδομές, κ.ά.), είτε από τις κοινωνικές υποχρεώσεις - δεσμεύσεις και ευθύνες των ενηλίκων εκπαιδευομένων (situational), είτε από τα εμπόδια που απορρέουν από την εκάστοτε προσωπικότητα του ενήλικα εκπαιδευομένου (dispositional barriers) (άγχος αποτυχίας, φόβος μη ανταπόκρισης στις εκπαιδευτικές προκλήσεις, άγχος να μη γελοιοποιηθούν, κ.ά.) (Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, 2020).

Όπως φαίνεται από τα ανωτέρω οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα, έτσι το είδος της εκπαίδευσης που τους παρέχεται θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο σε αυτά. Οι εκπαιδευτές των ενηλίκων θα πρέπει να το λαμβάνουν υπόψιν τους αυτό και να καταβάλουν προσπάθεια ώστε η διδασκαλία τους να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του εκάστοτε ενήλικα.

2.1.5 Τα εμπόδια στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων

Αρκετά συχνά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι εκπαιδευτές ενηλίκων συναντούν στην καριέρα τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι αδυνατούν να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Οι φραγμοί, τα εμπόδια, οι δυσκολίες που συναντούν οι ενήλικες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχουν την πηγή τους σε τρεις αιτίες κυρίως: την τρέχουσα κατάσταση τους, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα εσωτερικά κωλύματα, τα οποία προέρχονται από τις στάσεις που μπορεί να έχουν απέναντι στους εαυτούς τους (Rogers, 2011).

Σύμφωνα με τον Alan Rogers (2011), τα κύρια εμπόδια στην εκπαίδευση των ενηλίκων, συνοψίζονται στα εξής:

- Οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων
- Ο παράγον «άγχος»
- Η ενεργοποίηση των διαφόρων μηχανισμών αυτοάμυνας με σκοπό τη διατήρηση της εικόνας τους (π.χ. η φαντασίωση, η αναπλήρωση, η ταύτιση με τους άλλους, η προβολή των δικών τους παρορμήσεων, η εκλογίκευση των επιλογών τους, η απώθηση, η εξιδανίκευση).
- Οι αντιξοότητες που προκύπτουν από τη συναισθηματική σφαίρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Τέτοια παραδείγματα είναι όπως ο φόβος της μη επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, η έλλειψη ζήλου για τη μάθηση, η αβεβαιότητα.
- Οι συναισθηματικές εκφάνσεις αρνητικών αυτό - εικόνων (Rogers, 2011).

Κάποιοι ερευνητές διαχωρίζουν τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων σε δύο βασικές κατηγορίες: τα «εσωτερικά εμπόδια» και τα «εξωτερικά εμπόδια». Ως «εξωτερικά» χαρακτηρίζονται τα εμπόδια που βρίσκονται πέρα από τον έλεγχο του ατόμου, ενώ ως «εσωτερικά εμπόδια» χαρακτηρίζονται εκείνα που αντανακλούν προσωπικές στάσεις και σκέψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων (π.χ. η σκέψη ότι είναι πλέον αργά να μορφωθούν) (Falaska, 2011).

Μερικά παραδείγματα εξωτερικών εμποδίων στη μάθηση των ενηλίκων:

- Προβλήματα λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας. Τέτοια θα μπορούσαν να είναι για παράδειγμα τα διάφορα προβλήματα οράσεως.
- Οι αλλαγές στην υγεία του ατόμου λόγω ορισμένων γεγονότων της ζωής του. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν έμμεσα την ικανότητα του ενήλικα να μάθει, παρόλα αυτά

δεν παύουν να έχουν την επίδραση τους. Τέτοια παραδείγματα μπορεί να είναι η κόπωση, οι οξείες ή χρόνιες παθήσεις, κ.ά.

- Οι αλλαγές σε κοινωνικούς, οικογενειακούς και επαγγελματικούς ρόλους που υφίσταται ο ενήλικας (γάμος, παιδιά, αλλαγή εργασίας, κ.ά.) και οι αντίστοιχες έγνοιες που αυτές προκαλούν.
- Τα κίνητρα που οδηγούν τους ενήλικες στη μάθηση. Για παράδειγμα πολλές φορές οι ενήλικες ουσιαστικά αναγκάζονται να παρακολουθήσουν κάποια σεμινάρια – συνέδρια τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική τους ασφάλεια, κάτι το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά στη μάθηση τους (Falaska, 2011).

Μερικά παραδείγματα εξωτερικών εμποδίων στη μάθηση των ενηλίκων:

- Η προσκόλληση σε διάφορες νοοτροπίες, οι οποίες ουσιαστικά υπονομεύουν τη μάθηση. Όπως για παράδειγμα το ότι η αποστήθιση είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση, το να ξεχνάει ένας εκπαιδευόμενος κάτι είναι σοβαρό πρόβλημα, οι απαντήσεις σε τυχόν ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός, διαχωρίζονται αυστηρά σε σωστές και λάθος απαντήσεις.
- Οι ήδη απομνημονευμένες γνώσεις και δεξιότητες, δεν αφήνουν χώρο στις νέες γνώσεις.
- Η προσκόλληση σε ένα θέμα τη φορά και η αδυναμία κατανόησης του ευρύτερου πλαισίου του μαθήματος.
- Οι αρνητικές αντιλήψεις σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης και την εκπαίδευση.
- Οι φόβοι της αποτυχίας στη νέα εκπαιδευτική διαδικασία (Falaska, 2011).

Μολαταύτα, παρά τα εμπόδια τα οποία προκύπτουν ως επί το πλείστο από την ηλικία, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κάθε ηλικίας μπορούν να μάθουν και να επιτύχουν στις αναζητήσεις τους εάν τους δοθεί η ευκαιρία, η βοήθεια και η υποστήριξη που χρειάζονται (Learning and Skills Council - LSC, 2005).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να θεωρηθούν επιτυχημένοι στη δουλειά τους, θα πρέπει να βλέπουν την παροχή υποστήριξης ως δικαίωμα των εκπαιδευομένων και όχι ως μια προαιρετική πράξη. Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι οι εκπαιδευτές των ενηλίκων να προσαρμόζουν όσο είναι αυτό εφικτό, την εκπαιδευτική διαδικασία, στις περιστάσεις και τα χρονοδιαγράμματα των εκπαιδευομένων (Falaska, 2011).

Πάνω από όλα, ωστόσο, προεξέχουσας σημασίας είναι η προσπάθεια για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να ακούνε τους καταρτιζόμενους, να τους παρατηρούν και να σχεδιάζουν, να χρησιμοποιούν ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες θα παροτρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε μια θετική ατμόσφαιρα μάθησης (Falaska, 2011).

Σε επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη, θα μπορούσε να γίνει με τα εξής παρακάτω βήματα:

- Με την ενθάρρυνση των ενηλίκων να θέσουν τους δικούς τους προσωπικούς μαθησιακούς στόχους.
 - Με την παρότρυνση των ενηλίκων να συμμετάσχουν στη διάκριση των μαθητικών τους αναγκών.
 - Με την ενθάρρυνση των ενηλίκων να συμμετάσχουν στην επιλογή και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών μεθόδων και προγραμμάτων.
 - Η παροχή υποστήριξης στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να υλοποιήσουν τα μαθησιακά τους σχέδια.
 - Η εμπλοκή των ενηλίκων καταρτιζομένων στη διαδικασία της αξιολόγησης τους .
 - Η επιβράβευση των ενηλίκων εκπαιδευομένων ύστερα από κάποια επιτυχία.
- (Falaska, 2011).

Σε καμία περίπτωση οι εκπαιδευτές των ενηλίκων, δε θα πρέπει κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας, να κάνουν απλά μία μηχανική παράδοση – αφήγηση της διδακτικής ύλης, περιμένοντας να έρθει η ώρα του διαλλείματος. Οφείλουν να γνωρίζουν και να λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν τους το ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ανεπτυγμένη την κριτική σκέψη, επιδιώκουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ανταλλάξουν απόψεις πάνω στη διδακτέα ύλη (Rogers, 2011).

Σημαντικό είναι επίσης, οι εκπαιδευτές των ενηλίκων να παρέχουν στους εκπαιδευόμενους τους τα απαραίτητα κίνητρα για μάθηση. Προκειμένου να διατηρηθούν οι εκπαιδευόμενοι παρακινημένοι, οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να προσπαθήσουν να οικοδομήσουν μια φιλικό, ανοιχτό κλίμα, το οποίο να δείχνει στους συμμετέχοντες, ότι θα λάβουν μέρος σε μια θετική και ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία (Falaska, 2011).

Από τα ανωτέρω πολύ ξεκάθαρα διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτές των ενηλίκων πέρα από το να είναι αποτελεσματικοί σε τομείς σχεδιασμού περιεχομένου και προγραμμάτων, θα πρέπει να είναι ταυτόχρονα και πολύ ικανοί σε δεξιότητες διαπροσωπικών και ανθρώπινων σχέσεων (Falaska, 2011).

2.1.6 Οι βασικές Θεωρίες στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων

Πολλοί μελετητές και επαγγελματίες, από την αρχή ακόμη της ίδρυσης της εκπαίδευσης των ενηλίκων ως επαγγελματικού πεδίου πρακτικής, έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τους τρόπους που μαθαίνουν οι ενήλικες.

Εντούτοις, ακόμη έως και σήμερα, δεν υπάρχει κάποια θεωρία ή μοντέλο μάθησης ενηλίκων, το οποίο να περιγράφει πλήρως όλα όσα γνωρίζουμε για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, τα διάφορα πλαίσια όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση καθώς και τη διαδικασία της μάθησης.

Αυτό που υπάρχει είναι ένα μωσαϊκό θεωριών, μοντέλων, συνόλων αρχών και εξηγήσεων που, σε συνδυασμό, συνθέτουν τη βάση των γνώσεων της εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Η «Θεωρία της Ανδραγωγικής» (Andragogy)

Στην προσπάθεια για την τεκμηρίωση των διαφορών μεταξύ του τρόπου μάθησης των ενηλίκων και των ανηλίκων μαθητών, ο Malcolm Knowles (1980) διαδίδει την έννοια της «Ανδραγωγικής» («η τέχνη και η επιστήμη της υποστήριξης των ενηλίκων στο να μάθουν»), σε αντίθεση με την παιδαγωγική («η τέχνη και η επιστήμη της διδασκαλίας των παιδιών») (TEAL, 2011). Αποτελεί την πρώτη θεωρία η οποία αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η συγκεκριμένη θεωρία, αποτελείται από ένα σύνολο υποθέσεων σχετικά με τους ενήλικες καταρτιζόμενους και κάποιες συστάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, τη διεύθυνση και την αξιολόγηση της μάθησης των ενηλίκων (Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010).

Οι υποθέσεις αυτές συνοψίζονται στις εξής:

- Οι ενήλικες συγκεντρώνουν μία διαρκώς αυξανόμενη δεξαμενή εμπειριών, η οποία καθιστά έναν όλο και πιο πλούσιο πόρο μάθησης.
- Η ετοιμότητά των ενηλίκων για μάθηση προσανατολίζεται όλο και περισσότερο προς τα αναπτυξιακά καθήκοντα των κοινωνικών τους ρόλων.
- Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πριν μπουν στη διαδικασία να αφομοιώσουν τη νέα γνώση, θέλουν να ξέρουν για ποιο λόγο πρέπει να το κάνουν αυτό.
- Καθώς τα άτομα ωριμάζουν, ωθούνται πλέον από τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

- Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θέλουν να λαμβάνουν μόνοι τους τις αποφάσεις σχετικά με τη ζωή τους και αναμένουν από τα άτομα που τους περιτριγυρίζουν να αντιλαμβάνονται και σέβονται αυτή τους την επιθυμία.
- Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να κάνουν χρήση των νέων αποκτηθέντων γνώσεων στις απαιτήσεις της καθημερινότητας (Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010).

Το δεύτερο μέρος του Ανδραγωγικού μοντέλου, διατυπωμένο το 1990, είναι αυτό που ο Knowles ονόμασε ως «σχέδιο Ανδραγωγικής διαδικασίας - andragogical process design» και το οποίο περιλαμβάνει κάποια βήματα για τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Τα βήματα αυτά συνοψίζονται στα εξής:

- 1) Η κατάλληλη προετοιμασία των ενηλίκων εκπαιδευομένων για το μαθησιακό πρόγραμμα.
- 2) Η δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για μάθηση.
- 3) Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη σχεδίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- 4) Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη διάγνωση των μαθησιακών τους αναγκών.
- 5) Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των μαθησιακών τους στόχων.
- 6) Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής οργάνωσης.
- 7) Η υποστήριξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην διεκπεραίωση των μαθησιακών τους σχεδίων.
- 8) Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην αξιολόγηση της μαθησιακής τους πορείας (Holton, Swanson & Naquin, 2008).

Κατά συνέπεια, η διδασκαλία των ενηλίκων, θα πρέπει να εστιάζει περισσότερο στους εκπαιδευόμενους και να καθοδηγείται από εκπαιδευτές που ενεργούν ως οδηγοί και διαμεσολαβητές (Housel, 2019).

Η Ανδραγωγική θεωρία, ενθαρρύνει τους ενήλικες να γίνουν αυτόνομοι εκπαιδευόμενοι και να εφαρμόζουν τις γνώσεις που απέκτησαν από προηγούμενες βιωματικές και άτυπες μαθησιακές διαδικασίες καθώς και από επίσημες εκπαιδευτικές διαδικασίες, στην καθημερινή τους ζωή (Housel, 2019).

Η θεωρία της Ανδραγωγικής είναι η πιο γνωστή ανάμεσα στις θεωρίες περί εκπαίδευσης των ενηλίκων, παρ' όλ' αυτά, έχει δεχτεί έντονη κριτική και αμφισβήτηση στον επιστημονικό εκπαιδευτικό χώρο (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Μερικά από τα επιχειρήματα των επικριτών της Ανδραγωγικής θεωρίας:

- Η αυτοεκτίμηση, η αυτοκαθοδήγηση και η αυτοαντίληψη, δεν εξαρτώνται από το επίπεδο της συγκρότησης και ωριμότητας μίας προσωπικότητας.
- Η ανάγκη για αυτοκαθοδήγηση του ατόμου, δεν είναι απαραίτητα μέρος του συνόλου των εγγενών χαρακτηριστικών, των ενηλίκων προσωπικοτήτων.
- Η Ανδραγωγική, δεν απαρτίζει μέρος των εκπαιδευτικών θεωριών των ενηλίκων, αλλά είναι μία απλή εκπαιδευτική ιδεολογία.
- Η θεωρία της Ανδραγωγικής, δεν αναγνωρίζει την αξία των περιβαλλοντικών κοινωνικών, πολιτισμικών και ιστορικών επιδράσεων στους ενήλικες εκπαιδευομένους (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Ο Grace (1996), για παράδειγμα, επικρίνει την Ανδραγωγική θεωρία πως εστιάζει αποκλειστικά και μόνο στο άτομο και δεν λειτουργεί από μια ατζέντα κοινωνικής κριτικής ή ότι δε συζητά τη σχέση της εκπαίδευσης των ενηλίκων με τους κοινωνικούς φορείς.

Ο Brookfield (1986) αναφέρει ότι η θεωρία της Ανδραγωγικής αποτελεί ουσιαστικά ένα μοντέλο ατομικών συναλλαγών στην εκπαίδευση των ενηλίκων (Holton, Swanson & Naquin, 2008).

Σύμφωνα με κάποιους άλλους επικριτές της Ανδραγωγικής, η θεωρία αυτή στερείται των εμπειρικών στοιχείων και ως συνέπια αυτού των θεμελιωδών χαρακτηριστικών μιας επιστήμης. Επιπρόσθετα, δεν εφαρμοστεί η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της θεωρίας αυτής στην πράξη, δεν υπάρχουν μετρήσιμα στοιχεία περί αυτής. Ως αποτέλεσμα, δεν μπορούν να διεξαχθούν οι κατάλληλες εντατικές έρευνες που θα αναδείξουν τη θεωρία αυτή, ως καταλύτη στην εκπαίδευση των ενηλίκων (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Παρά τις διάφορες κριτικές που έχει δεχθεί η θεωρία του Malcolm Knowles, αποτελεί αδιαμφισβήτητα, τον ακρογωνιαίο λίθο της εγκαθίδρυσης της εκπαίδευσης των ενηλίκων, ως ενός ξεχωριστού πεδίου και στην διάκριση των ιδιαιτεροτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Η «Θεωρία Του Ενεργειακού Περιθωρίου» (Theory of Margin)

Ο Howard Y. McClusky, καθηγητής της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και της Κοινωνικής Εκπαίδευσης των Ενηλίκων, του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν, από το 1924 έως το και 1982, εξέτασε τη μαθησιακή διδασκαλία των ενηλίκων. Καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του, ασχολήθηκε με την εύρεση τρόπων για να βοηθήσει τους ενήλικες, να διατηρήσουν μια θετική προσέγγιση στη ζωή. Στην αρχή της καριέρας του εργάστηκε κυρίως με νέους ενήλικες. Στη συνέχεια, καθώς μεγάλωνε, οι ανησυχίες του μετατοπίστηκαν μεγαλύτερους ηλικιακά ενήλικες ενώ κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας της ζωής του επικεντρώθηκε κυρίως σε ηλικιωμένους ενήλικες (Ahl, 2006; Hiemstra, 1993; Stoddart, Johnson & Change, 2013).

Το 1963 λοιπόν, διατυπώνει τη «θεωρία Του Ενεργειακού Περιθωρίου». Ο ίδιος θεωρούσε πως η θεωρία αυτή ήταν κατάλληλη για την κατανόηση της ζωής των ενηλίκων, ειδικά καθώς μεγάλωναν και αυξάνονταν οι διάφορες απαιτήσεις ή πιέσεις της ζωής. Το είσαι ενήλικας σημαίνει να βρίσκεσαι σε μία κατάσταση διαρκούς ανάπτυξης και θα πρέπει να επιστρατεύεις κάθε διαθέσιμη ενέργεια στην εκπλήρωση των όλο και αυξανόμενων πιέσεων και απαιτήσεων της καθημερινής ζωής και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν. Συμπερασματικά, τα ενήλικα άτομα επιχειρούν συνεχώς να εξισορροπούν την ενέργεια που πρέπει να διαθέσουν με την απομένουσα ενέργεια τους (Ahl, 2006; Hiemstra, 1993; Stoddart, Johnson & Change, 2013).

Η θεωρία του McClusky ουσιαστικά, αφορά στη σχέση μεταξύ της επιθυμίας - διαθεσιμότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων για συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και κατά συνέπεια τη διεύρυνση των γνώσεων τους, σε συνάρτηση με την απομένουσα ενέργεια τους για τη συμμετοχή αυτή. Οι μεταβλητές στις οποίες στυλώνεται το θεωρητικό αυτό μοντέλο είναι το βάρος- φορτίο, η διαθέσιμη ενέργεια – ισχύς - δύναμη και το περιθώριο ενέργειας – ισχύος - δύναμης. Η μεταβλητή του βάρους - φορτίου αφορά τα καθήκοντα που πρέπει να εκπληρώνουν οι ενήλικες στη καθημερινή τους ζωή ενώ η μεταβλητή της ενέργειας – ισχύος αφορά το υποστηρικτικό του περιβάλλον, τους αρωγούς βοήθειας δηλαδή. Όσο μεγαλύτερη είναι η ισχύς σε σχέση με το φορτίο, τόσο περισσότερο περιθώριο ενέργειας θα είναι διαθέσιμο. Η αναλογία φορτίου - ισχύος αλλάζει και αναπροσαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της των ενηλίκων. Η πλεονάζουσα ενέργεια παρέχει περιθώριο για τη διαχείριση των απαιτήσεων του φορτίου. Το περιθώριο μπορεί να αυξηθεί μειώνοντας το φορτίο ή αυξάνοντας την ισχύ. Με άλλα λόγια δηλαδή, όσο περισσό-

τερο περιθώριο έχει ένα ενήλικο άτομο, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα αντιμετώπισης των πηγών του φορτίου ενώ αντίστοιχα, όσο μικρότερο είναι το περιθώριο, τόσο χαμηλότερη είναι η πιθανότητα αντιμετώπισης των πηγών του φορτίου (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006 · Ahl, 2006; Hiemstra, 1993; Main, 1979; Stoddart, Johnson & Change, 2013).

Ο McClusky χωρίζει εν συνεχεία, το φορτίο σε δύο κατηγορίες αλληλοεπιδρώντων στοιχείων, μία εξωτερική και μία εσωτερική. Το εξωτερικό φορτίο αποτελείται από εργασίες που σχετίζονται με τις καθημερινές απαιτήσεις της ενήλικης ζωής (οικογένεια, εργασία, ευθύνες της κοινότητας και ούτω καθεξής). Το εσωτερικό φορτίο, αποτελείται από τις διάφορες προσδοκίες των ενηλίκων ατόμων για τη ζωή, όπως είναι οι φιλοδοξίες, οι επιθυμίες και οι μελλοντικές προσδοκίες (Ahl, 2006; Hiemstra, 1993; Main, 1979; Stoddart, Johnson & Change, 2013).

Παράγοντες φόρτισης:

Εξωτερικοί: τα καθήκοντα της ζωής, όπως είναι η οικογένεια, η καριέρα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Εσωτερικοί: η αυτοαντίληψη, οι διάφοροι στόχοι, οι προσωπικές προσδοκίες (Ahl, 2006; Hiemstra, 1993; Stoddart, Johnson & Change, 2013).

Η ισχύς αποτελείται από έναν συνδυασμό εξωτερικών πόρων και δυνατοτήτων όπως η οικογενειακή υποστήριξη, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι οικονομικές καταστάσεις. Περιλαμβάνει επίσης, κάποιες εσωτερικές δεξιότητες και εμπειρίες, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη απόδοση, όπως η ανθεκτικότητα, οι δεξιότητες αντιμετώπισης και η προσωπικότητα (Ahl, 2006; Hiemstra, 1993; Main, 1979; Stoddart, Johnson & Change, 2013).

Παράγοντες ισχύος: η δύναμη, η αντοχή, η ενέργεια, η καλή κατάσταση της υγείας, η ικανότητα συσχέτισης με άλλα άτομα, η λογική σκέψη, η καλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, οι γνώσεις, οι διάφορες δεξιότητες. Οι παράγοντες ισχύος είναι αυτοί που τελικά επιτρέπουν στους ενήλικες καταρτιζόμενους να αντέξουν και να ολοκληρώσουν τη μαθησιακή τους με επιτυχία (Ahl, 2006; Hiemstra, 1993; Main, 1979; Stoddart, Johnson & Change, 2013).

Κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες για τη μάθηση και τη διδασκαλία των ενηλίκων, χρησιμοποιώντας τη θεωρία του περιθωρίου ως εννοιολογικό πλαίσιο (Hiemstra, 1993).

Η μεγαλύτερη εφαρμογή της, ωστόσο, ήταν σε μεσήλικες και ηλικιωμένους. Χρησιμοποιώντας ένα όργανο το οποίο αναπτύχθηκε για τη μέτρηση του περιθωρίου της

ζωής, ο Stevenson (1980), συνέκρινε τα πρότυπα του φορτίου, της ισχύος και του περιθωρίου, ανεξάρτητων ηλικιωμένων ενηλίκων, κατοίκων γηροκομείων και νέων και μεσηλικών ενηλίκων (Stevenson, 1980).

Ο Baum (1980), δοκίμασε τη θεωρία χρησιμοποιώντας ένα τυχαιοποιημένο δείγμα 100 χήρων. Ο McClusky, θεώρησε ότι τα ηλικιωμένα άτομα θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, μέσω της μάθησης και της εκπαίδευσης που σχετίζονται με την κατάσταση της ζωής τους. «Η κυρίαρχη» ανάγκη της γήρανσης, έγραψε, «είναι η ανάγκη για τέτοιου είδους εκπαίδευση που θα τους βοηθήσει να δημιουργήσουν περιθώρια εξουσίας, για την επίτευξη και τη διατήρηση της ευημερίας και τη συνεχή ανάπτυξη προς την αυτοεκπλήρωση (Baum, 1980).

Η «Θεωρία της Επάρκειας» (Proficiency Theory)

Σύμφωνα με τη θεωρία της Επάρκειας του Κνοχ, ο πολυτιμότερος παρακινητικός παράγοντας για την εμπλοκή των ενηλίκων ατόμων σε μαθησιακές δραστηριότητες, είναι η ανάγκη τους για διαρκή αναπροσαρμογή των ατομικών κοινωνικών και επαγγελματικών τους εφοδίων στις ολοένα και πιο μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της ζωής (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Με τον όρο «επάρκεια» ο Κνοχ σηματοδοτεί την ικανότητα του ενήλικα να αποδίδει ικανοποιητικά, εάν φυσικά του δοθεί η ανάλογη ευκαιρία. Η επάρκεια συνεπάγεται κάποιο συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Η εμμονή στις χρήσιμες μαθησιακές δραστηριότητες είναι ζωτικής σημασίας για τη μάθηση (Κνοχ, 1980).

Η θεωρία του βασίζεται στην υπόθεση, ότι η εκμάθηση των ενηλίκων είναι μίανοητική αλλά και ταυτόχρονα συναλλακτική διαδικασία (Merriam, 1987).

Η θεωρία της Επάρκειας εμπεριέχει χρήσιμες έννοιες και διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με αποφάσεις σχετικά με τις ανάγκες, τους πόρους, τους στόχους, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση. Επικεντρώνεται σε ενήλικες που ασχολούνται με σκόπιμες και συστηματικές μαθησιακές δραστηριότητες και στη διαδικασία υποστήριξης των ενηλίκων στο να μάθουν (Κνοχ, 1980).

Κεντρικός πυλώνας του ανωτέρω μαθησιακού μοντέλου, είναι η παραδοχή της ύπαρξης μίας σημαντικής απόκλισης, μεταξύ του βαθμού της επάρκειας των ενηλίκων ατόμων σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο και στο βαθμό της επάρκειας που στοχεύουν

να κατακτήσουν. Η απόκλιση αυτή, αποτελεί τον πυρήνα της παρακίνησης των ατόμων για την υλοποίηση της προαναφερθείσας κατάκτησης (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006 · Κνοχ, 1980).

Η θεωρία της Επάρκειας παρουσιάζει ένα σύνολο αλληλοσυνδεόμενων εννοιών που εξαρτώνται από αυτό που ο Κνοχ (1980), ορίζει ως σκοπό της μάθησης των ενηλίκων : «να βελτιώσουν την επάρκεια για να βελτιώσουν την απόδοση» (Κνοχ, 1980).

Η θεωρία μπορεί να ερμηνεύσει το γιατί οι ενήλικες ασχολούνται με τη μάθηση και προσφέρει επίσης, πολλές ερευνητικές δυνατότητες που σχετίζονται με τη συνολική συναλλαγή διδασκαλίας – μάθησης (Κνοχ, 1980).

Σύμφωνα με τους επικριτές της θεωρίας, δίνεται σημαντική έμφαση στον όρο της απόδοσης ελαχιστοποιώντας κατά κάποιο τρόπο, την υλοποίηση της θεωρίας στην πράξη. Επιπρόσθετα, η σημασία της Επάρκειας δεν διευκρινίζεται ολοκληρωτικά , ως προς την οριοθέτηση του ελάχιστου και το μέγιστου επιπέδου της Επάρκειας (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Η «Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης» (Transformational Learning)

Η διαδικασία του μετασχηματισμού έχει μελετηθεί εκτενώς από διάφορους ψυχολόγους και από θεωρητικούς αναπτυξιολόγους, αλλά πρόσφατα μόνο, έχει γίνει αντικείμενο ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση των ενηλίκων αναγνωρίστηκε ως διαδικασία μάθησης (Wilson & Kiely, 2002).

Ο Mezirow ήταν ο πρώτος στην αμερικανική εκπαίδευση ενηλίκων που χρησιμοποίησε τις κριτικές θεωρίες του Jurgen Habermas και του Paulo Freire για να προωθήσει τον κριτικό προβληματισμό ως κεντρικό στοιχείο της μάθησης, η οποία πηγάζει από την εμπειρία. Η «Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης» του Mezirow συνέβαλε στην αποκάλυψη και διεύρυνση του χάσματος μεταξύ της στειρωμένης και εξουδετερωτικής επαγγελματικοποίησης της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης των ενηλίκων που αντιπροσωπεύεται από την Ανδραγωγική συναίνεση. Τη δεκαετία του '70 φαίνεται να δημιουργούνται σοβαρά ερωτήματα σχετικά ποιος πραγματικά θα έπρεπε να είναι ο σκοπός πίσω από την εκπαίδευση των ενηλίκων (Wilson & Kiely, 2002).

Ο Mezirow το 1977, συνθέτοντας την θεωρία του περί της Μετασχηματιστικής Μάθησης, θέτει ως κύρια συγκυρία τις αλλότροπες προσωπικές οπτικές της πραγματικότητας. Αυτές όπως δηλώνει είναι συνυφασμένες από την κοινωνική και πολιτιστική κουλτούρα στην οποία δραστηριοποιείται ο εκάστοτε ενήλικας. Οι συγκεκριμένες οπτικές τείνουν να διαφοροποιούνται όταν συγκρούονται με τις εμπειρίες του ατόμου. Σε φάση έλλειψης της ισορροπίας το άτομο επανεξετάζει σφαιρικά την περίσταση και από αυτή τη διαδικασία απορρέει ο μετασχηματισμός της ατομικής οπτικής. Σύμφωνα με τον Mezirow, η σύγκρουση οδηγεί σε μία κυκλική μαθησιακή εμπειρία (Κοντάκος Α & Γκόβαρης, 2006).

Κεντρικός πυλώνας της ανωτέρω θεωρίας είναι η μετασχηματιστική διαδικασία των οπτικών των ενηλίκων, ανάλογα με την οποία ερμηνεύουν, αποδίδουν ουσία και ανασυγκροτούν την εμπειρία τους στη ζωή (Κοντάκος Α & Γκόβαρης, 2006).

Ο προοπτικός μετασχηματισμός οδηγεί σε μια νέα ατζέντα δράσης. Η δράση εκτός της νέας προοπτικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της θεωρίας. Ο Mezirow πιστεύει ότι οι εκπαιδευτές των ενηλίκων, έχουν μια ευθύνη η οποία «προσδίδει στην εκπαίδευση των ενηλίκων τη διακριτική της αποστολή και τη νοηματοδοτεί» (Wilson & Kiely, 2002).

Σύμφωνα με τον συγγραφέα η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία δραστηριότητα σύνθεσης σκοπού και διακρίνεται σε δύο κυρίως πλαίσια:

- Τα νοητικά σχήματα, τα οποία συντίθενται από «δεδομένες απόψεις, αισθήματα, στάσεις και αξιολογικές κρίσεις».
- Τις νοηματικές οπτικές, οι οποίες αποτελούν «εκτεταμένες διάχυτες προδιαθέσεις προσανατολισμού» (Κοντάκος Α & Γκόβαρης, 2006).

Όπως συμπερασματικά διαφαίνεται, ο μετασχηματισμός των οπτικών αποτελεί ουσιαστικά μία διαδικασία χειραφέτησης, η οποία οδηγεί σε μετασχηματιστική μάθηση (Κοντάκος Α & Γκόβαρης, 2006).

Στόχος της Μετασχηματιστικής Μάθησης είναι ή ανάπτυξη της αυτόνομης σκέψης από πλευράς των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με την παρούσα θεωρία υφίστανται 15 οδοί για την έναρξη της Μετασχηματιστικής Μάθησης, ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται οι εμπειρίες της ζωής, ο αναστοχασμός πάνω σε κρίσιμα γεγονότα, η συγγραφή ημερολογίου, οι συζητήσεις μέσω των οποίων αναδύουν οι πεποιθήσεις των προσώπων, κ.ά. (Αθανασίου, et al., 2014).

Η «Θεωρία της Κοινωνικής Χειραφέτησης»

Η «Θεωρία της Κοινωνικής Χειραφέτησης» συντάχθηκε το 1970 από τον Paulo Freire, για την οποία ως πρώτος σταθμός στην υλοποίηση της θεωρείται η Βραζιλία. Οικοδομήθηκε ουσιαστικά πάνω στα βιώματα του Paulo Freire, ο οποίος έδρασε ως εκπαιδευτής των άπορων ατόμων της χώρας της Βραζιλίας, με σκοπό του να μειώσει τα επίπεδα της αγραμματοσύνης. Ως βάση της θεωρίας αποτελεί η άποψη πως η εκπαίδευση των ενηλίκων, στοχεύει στην ενεργοποίηση της κριτικής συνείδησης ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες ατόμων ταυτόχρονα με την απόπειρα εκπαίδευσης τους (Παρούτσας, 2010).

Σύμφωνα με τον Paulo Freir, τα άτομα που είναι κοινωνικά αποξενωμένα και καταπιεσμένα, συνθέτουν αλλοτριωμένες συνειδήσεις και ενστερνίζονται πρότυπα τα οποία δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα που ζουν, έτσι η εκπαίδευση των ενηλίκων στοχεύει στην απελευθέρωση των εκπαιδευομένων (Αθανασίου, et al., 2014).

Επινοώντας την ορολογία της «κριτικής συνειδητοποίησης», ο Paulo Freir τονίζει πως οι εκπαιδευόμενοι μόνο όταν εντοπίσουν τη φύση της καταπίεσης τους και τον τρόπο που τους συνιστά ως καταπιεζόμενους, θα καταφέρουν να απελευθερωθούν από αυτήν. Έτσι, οδηγούνται σε ένα μονοπάτι μετασχηματισμού της πραγματικότητας τους, οδηγούμενοι προς την αυτοπραγμάτωση (Αθανασίου, et al., 2014).

Ο Freir, θεωρεί πως υφίστανται δύο κατηγορίες της μαθησιακής διαδικασίας, η εναποθετική μαθησιακή διαδικασία και η προβληματοθετική μαθησιακή διαδικασία. Στην πρώτη κατηγορία οι εκπαιδευόμενοι είναι απλοί αποδέκτες της νέας γνώσης (μαθαίνουν μέσω της αποστήθισης) ενώ στη δεύτερη κατηγορία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και καλλιεργούν την κριτική σκέψη και αμφισβητούν τα ήδη γνώριμα για αυτούς δεδομένα (μαθαίνουν μέσω του διαλόγου και της επίλυσης προβλημάτων). Επίσης, θεωρεί πως η μαθησιακή διαδικασία για να οδηγήσει στην απελευθέρωση των εκπαιδευομένων, θα πρέπει να καταλήγει στον μετασχηματισμό της συνειδήσεως τους. Την πορεία αυτή την χαρακτηρίζει ως «συνειδητοποίηση», κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευόμενοι κατακτούν μία ισχυρή επίγνωση του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο δρουν και αποκτούν τα εφόδια για να επιτύχουν την ανατροπή τους (Κοντάκος Α & Γκόβαρης, 2006).

Κεφάλαιο 3

3.1 Τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση των ενηλίκων

Τα Νέα Τεχνολογικά και Ψηφιακά μέσα αποτελούν πλέον δείκτες ανάπτυξης, μάλιστα την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί μία αξιοσημείωτη διείσδυση και ταχεία πρόοδος των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) και των Ψηφιακών Μέσων (ΨΜ) στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, με σημαντικό αντίκτυπο φυσικά και στον τομέα της εκπαίδευσης (Forth & Manson, 2004).

Ως εκ τούτου, οι ΝΤ, τα ΨΜ και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας - ΤΠΕ) αποτελούν ολοένα και πιο κεντρικό παράγοντα επιρροής στο περιβάλλον της μάθησης και της διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση τους στην εκπαίδευση και η χρήση τους στις αναπτυσσόμενες χώρες, προσφέρουν ευκαιρίες για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την επέκταση του φάσματος των ευκαιριών για κοινωνικές αλλαγές. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται ακόμη και στις υποανάπτυκτες κοινότητες, διευκολύνοντας έτσι, την απόκτηση και την αφομοίωση νέων γνώσεων ανεξάρτητα από τα κοινωνικοοικονομικά εμπόδια (Forth & Manson, 2004).

Οι σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας, παρέχουν νέες ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις στην εκπαίδευση των ενηλίκων και έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, στον τρόπο μάθησης των ενηλίκων αλλά και στο σχεδιασμό και την παράδοση του προγράμματος των σπουδών (Alsaadat, 2018).

Η χρήση των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων δείχνει να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ακαδημαϊκή επίδοση των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Alsaadat, 2018). Παράλληλα, ενδέχεται να συμβάλει στη δημιουργία εξατομικευμένων καναλιών γεφύρωσης των μαθησιακών διαφορών και να ανοίξει το δρόμο προς έναν κόσμο ψηφιακών πληροφοριών και πόρων, ο οποίος αποτελεί την πύλη για την είσοδο στη σύγχρονη αγορά εργασίας (Constantakis, 2016).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα κέντρα διά βίου μάθησης, ασκούν μία σημαντική προσπάθεια ώστε, να επιτύχουν να συμβαδίσουν με τις τεχνολογικές και ψηφιακές εξελίξεις, επενδύοντας έτσι όλο και μεγαλύτερα χρηματικά ποσά για την απόκτηση των αντίστοιχων ψηφιακών και τεχνολογικών εργαλείων (Forth & Manson, 2004).

3.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Ως «Νέες Τεχνολογίες / Αναδυόμενες Τεχνολογίες / Νέα Τεχνολογικά Μέσα και Εργαλεία», ορίζονται τα μέσα τα οποία εδράζονται στην επιστήμη της πληροφορικής και αφορούν σε τεχνολογίες που αναπτύσσονται επί του παρόντος ή που αναμένεται να είναι διαθέσιμες εντός των επόμενων πέντε έως δέκα ετών και συνήθως προορίζονται ή αναμένεται να δημιουργήσουν σημαντικά κοινωνικά ή οικονομικά αποτελέσματα. Περιλαμβάνουν την τεχνολογία πληροφοριών, την ασύρματη επικοινωνία δεδομένων, την επικοινωνία μεταξύ μηχανημάτων, την εκτύπωση κατά παραγγελία, τις βιο-τεχνολογίες και την προηγμένη ρομποτική (Rotolo, et al., 2015).

Ως «ΤΠΕ - Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας» (Information and Communications Technology - ICT), ορίζονται τα τεχνολογικά / πληροφορικά μέσα και εργαλεία της τηλεπικοινωνίας (τηλεόραση, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, κ.ά.) (Μουζάκης, 2006).

Ως «Ψηφιακά Μέσα» (digital media), ορίζονται τα ψηφιοποιημένα περιεχόμενα που μπορούν να μεταδοθούν μέσω διαδικτύου ή δικτύων υπολογιστών. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν κείμενα, ήχους, βίντεο και γραφικά. Αυτό σημαίνει ότι οι ειδήσεις από ένα τηλεοπτικό δίκτυο, μια εφημερίδα, ένα περιοδικό κ.λπ. που παρουσιάζονται σε μια τοποθεσία Web ή ένα blog μπορούν να ενταχθούν σε αυτήν την κατηγορία. Τα περισσότερα ψηφιακά μέσα βασίζονται στη μετάφραση αναλογικών δεδομένων σε ψηφιακά δεδομένα (Chien - Ming - tso, 2012).

Ως «Εκπαιδευτική Τεχνολογία», ορίζεται κάθε είδους τεχνολογία (συμπεριλαμβανομένου της ψηφιακής), η οποία έχει προκύψει με σκοπό να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιάτσος, 2015).

Ως «Εκπαιδευτές Ενηλίκων», ορίζονται οι επαγγελματίες οι οποίοι έχουν στην κατοχή τους την επίσημη πιστοποίηση του «Εκπαιδευτή Ενηλίκων», όπως ορίζει ο νόμος κάθε κράτους ενώ παράλληλα οφείλουν να κατέχουν τις ουσιαστικές δεξιότητες όσον αφορά την εφαρμογή του συγκεκριμένου ρόλου (Μπάτσου, 2017).

3.1.2 Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και Ψηφιακών Μέσων στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων

Όπως φαίνεται από την πάροδο της ιστορίας, οι διάφορες τεχνολογικές εφευρέσεις ανά τον καιρό, οδηγούν σε μία αντίστοιχη αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι πένες πέλματος εξελίχθηκαν σε στυλό, ο άβακας μετατράπηκε σε αριθμομηχανή, οι γραφομηχανές αντικαταστάθηκαν από τους ηλεκτρονικούς επιτραπέζιους υπολογιστές. Κάθε νέα εφεύρεση έχει οδηγήσει σε σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εκπαιδευόμενους (Chien - Ming - tso, 2012).

Στη σύγχρονη εποχή, ποικίλα είναι τα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της εκπαίδευσης, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από μία σημαντική χρήση της τεχνολογίας στις εκπαιδευτικές αίθουσες. Έχουν εισαχθεί διάφορα τεχνολογικά εργαλεία, η χρήση των οποίων θα ήταν αδιανόητη την περασμένη εποχή. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν ενδεικτικά: ο διαδραστικός πίνακας, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το τάμπλετ, το διαδίκτυο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η ηλεκτρονική – ψηφιακή βιβλιοθήκη με τα ψηφιακά συγγράμματα, τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, ο προτζέκτορας, το φωτόδεντρο, η τηλεδιάσκεψη, η ψηφιακή βιντεοκάμερα, τα διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα κοινωνικά δίκτυα, καθώς και άλλα πολλά (Alsaadat, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση των ενηλίκων, τα τεχνολογικά – ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον είναι τα διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα λογισμικά γενικής χρήσης και οι υπηρεσίες του διαδικτύου. Προκειμένου να αξιοποιηθούν τα προαναφερθέντα μέσα θα πρέπει να υλοποιείται η πρόσβαση σε αυτά μέσω του ηλεκτρονικού επιτραπέζιου ή φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή, μέσω του τάμπλετ, του κινητού τηλεφώνου, κ.ά (Μουζάκης, 2006).

Ως εκπαιδευτικά λογισμικά, ορίζονται τα τεχνολογικά μέσα, τα οποία αποσκοπούν στην καθοδήγηση των εκπαιδευομένων να κατακτήσουν κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις πάνω σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Αυτό φυσικά γίνεται πράξη με την αξιοποίηση ορισμένης εκπαιδευτικής τακτικής. Τα λογισμικά αυτά διαθέτουν προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους και αναμένουν σαφή μαθησιακά αποτελέσματα (Μουζάκης,

2006). Σύμφωνα με τους συγγραφείς τα εκπαιδευτικά λογισμικά διακρίνονται στις εξής ομάδες:

- Τα «Drill & Practice», δηλαδή τα λογισμικά για εξάσκηση. Με τη χρήση αυτού του είδους των λογισμικών οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να κάνουν πρακτική πάνω στη διδαχθείσα γνώση. Λύνουν ασκήσεις, δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα, κ.ά.
- Τα «Problem solving», δηλαδή τα λογισμικά για εύρεση λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα. Με τη χρήση αυτού του είδους των λογισμικών οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξεύρουν λύσεις σε κάποια προβλήματα μέσω της αξιοποίησης των διαφόρων πρακτικών επίλυσης προβλημάτων.
- Τα «Educational games», δηλαδή τα παιχνίδια εκπαιδευτικού σκοπού. Μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού, οι εκπαιδευόμενοι προσκομίζουν διάφορες γνώσεις, ενώ παράλληλα η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε μία ευχάριστη και διασκεδαστική διαδικασία.
- Τα «Tutorial», τα οποία περιέχουν την εκπαιδευτική ύλη με τη μορφή παραδειγμάτων και επεξηγήσεων.
- Τα «Simulation», τα λεγόμενα λογισμικά προσομοιώσεων, όπου εμφανίζονται διάφορες απεικονίσεις αληθινών συστημάτων στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν κατά βούληση τη τιμή των διαφόρων μεταβλητών και να βλέπουν ταυτόχρονα την κατάληξη αυτού.
- Τα «Virtual Reality», δηλαδή τα λογισμικά τύπου εικονικής πραγματικότητας, τα οποία επίσης καθιστούν ενδιαφέρουσα τη μαθησιακή διαδικασία.
- Συνδυασμός δύο ή περισσότερων λογισμικών. Δεν αποκλείεται για παιδαγωγικούς σκοπούς να γίνει ταυτόχρονη χρήση περισσότερων του ενός εκπαιδευτικών λογισμικών (Μουζάκης, 2006).

Τα λογισμικά γενικής χρήσης, αξιοποιούνται και αυτά σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση, τέτοιου είδους λογισμικά είναι: το Word (ο επεξεργαστής κειμένων), το Excel (το λογιστικό φύλλο), οι βάσεις δεδομένων, ο Παγκόσμιος Ιστός και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Η αξιοποίηση των εργαλείων αυτών γίνεται με γνώμονα τους μαθησιακούς στόχους κάθε φορά και προσαρμόζεται αντίστοιχα στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες (Μουζάκης, 2006).

Τέλος, η χρήση του διαδικτύου προσφέρει στους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτικούς, μία μεγάλη γκάμα πληροφοριών – δεδομένων ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η δυνατότητα για εξ αποστάσεως επικοινωνία , ανταλλαγή απόψεων ακόμη και για εξ αποστάσεως διεξαγωγή μαθημάτων. Οι διαδικτυακές υπηρεσίες που χρησιμοποιούνται συχνότερα στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι: το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ο παγκόσμιος ιστός, τα διάφορα γκρουπ – ομάδες συζητήσεων, ο πίνακας ηλεκτρονικών ανακοινώσεων, η μεταφορά αρχείων σε βάσεις δεδομένων που βρίσκονται σε απόσταση, η τηλεδιάσκεψη, η οθόνη κοινής προβολής, κ.ά.

3.1.3 Πλεονεκτήματα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογικών και Ψηφιακών Μέσων στην εκπαίδευση των Ενηλίκων

Τα καινοτόμα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα, έχουν αποδειχθεί σημαντικά εργαλεία στη διάθεση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς τους υποστηρίζουν στο να μαθαίνουν και να εξελίσσονται διαρκώς. Οι γρήγορες τεχνολογικές εξελίξεις μάλιστα, επέτρεψαν την ανάπτυξη εξειδικευμένων καινοτόμων τεχνολογιών, οι οποίες αξιοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Alsaadat, 2018).

Δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς, οι οποίοι υποστηρίζουν πως μέσω της χρήσης των φορητών ηλεκτρονικών υπολογιστών, των βιντεοκαμερών καθώς και άλλων τεχνολογικών εργαλείων και ειδικά του διαδικτύου, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι σημειώνουν μία αξιοσημείωτη πρόοδο στη μαθησιακή τους πορεία. Η τεχνολογία βελτιώνει την ποιότητα και τον αντίκτυπο της μαθησιακής διαδικασίας, υποστηρίζοντας έτσι τους εκπαιδευομένους στο να παρουσιάζουν μία καλύτερη απόδοση (Chien - Ming - tso, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, ο Beare (1999) κάνει μία εκτενή αναφορά για τη δύναμη της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική τάξη. Υποστηρίζει ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές παρέχουν μία πληθώρα πλεονεκτημάτων σε σχέση με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Επιπρόσθετα, σημειώνει ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές δεν προσφέρουν μόνο την επιλογή των ακουστικών ασκήσεων, αλλά και τη χρήση των κινητικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων στην πληκτρολόγηση, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν μία περαιτέρω ενθάρρυνση για μάθηση (Beare, 1999).

Η πτυχή της εμπλοκής των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία, με τη χρήση της τεχνολογίας, αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό όφελος. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται την ανατροφοδότηση, τη διέγερση και τις ποικίλες μεθόδους μάθησης. Η τεχνολογία προσφέρει στους εκπαιδευομένους αυτούς την ευκαιρία να "υλοποιούν" καθώς μαθαίνουν, χρησιμοποιώντας πέρα από το μυαλό τους και τα χέρια τους. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται ταυτόχρονα πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα (Παγγέ & Κυριαζή, 1998). Κάνοντας για παράδειγμα ένα κλικ στο ποντίκι ή πληκτρολογώντας λέξεις στο πληκτρολόγιο, τους προσφέρεται ένα φυσικό είδος διέγερσης. Πολλές διαδικτυακές δραστηριότητες προσφέρουν τα άμεσα οπτικά ή / και λεκτικά σχόλια με συγχαρητήρια ή διορθώσεις. Οι

ενήλικες εκπαιδευόμενοι των οποίων η διδασκαλία περιλαμβάνει μουσικά βίντεο αναπτύσσουν τη δεξιότητα της ακρόασης. Όταν οι χάρτες, τα γραφήματα, τα κείμενα ή οι εικόνες αποτελούν μέρος ενός διαδικτυακού μαθήματος, οι δεξιότητες ανάγνωσης και μελέτης εξασκούνται και αυτές (Alsaadat, 2018).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στο περιβάλλον της τάξης, εκπαιδεύει τους μαθητές να αναζητούν τις πληροφορίες που χρειάζονται μέσω του διαδικτύου. Όταν υποβάλλεται μια ερώτηση στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποδείξει στους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν την απάντηση της στις διάφορες μηχανές αναζήτησης του διαδικτύου. Αυτές οι μαθησιακές δυνατότητες εν συνεχεία, επεκτείνονται και στην "πραγματική ζωή" των εκπαιδευομένων, καθώς οι καταριζόμενοι γίνονται ικανοί να αναζητούν και να εντοπίζουν επιτυχώς, από μόνοι τους, τις διάφορες πληροφορίες που χρειάζονται. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται παράλληλα και η κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων αυτών και η ευρηματικότητα τους (Horey, 1999).

Ο Horey σημειώνει, ότι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, έχει αυξηθεί σημαντικά, στην εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων καταρτιζομένων τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Horey αναφέρει μάλιστα, πως «υπάρχουν στοιχεία ότι οι ενήλικες που χρησιμοποιούν την εκπαιδευτική τεχνολογία μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη γνώση και να αναπτύξουν ενεργές μαθησιακές δεξιότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δεξιότητες κριτικής σκέψης». Επιπρόσθετα τονίζει, ότι οι σχολικοί ηγέτες, βλέπουν την τεχνολογία ως μία μέθοδο για να παρακινήσουν τους ενήλικες καταρτιζόμενους να παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματα. Επισημαίνει, ότι οι ενήλικες καταρτιζόμενοι παρακολουθούν συνεπώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα όταν βλέπουν τους μαθησιακούς τους στόχους να επιτυγχάνονται (Horey, 1999).

Η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας φαίνεται να βοηθάει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να προσαρμοστούν στη σύγχρονη τεχνολογική και ψηφιακή εποχή αλλά και να τους προετοιμάζει για τις μελλοντικές εξελίξεις στον τομέα αυτόν. Από τον τρόπο που προχωρούν οι τεχνολογικές εξελίξεις, είναι προφανές ότι το μέλλον θα είναι ψηφιακό και επικεντρωμένο στην τεχνολογία. Εάν οι εκπαιδευόμενοι είναι έμπειροι στη χρήση της τεχνολογίας για να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν ήδη από νωρίς, δεν θα έχουν πρόβλημα να ταιριάξουν, να ανταγωνιστούν και να βρουν θέσεις εργασίας στο μέλλον. Το

να εξοικειωθούν οι ενήλικες καταρτιζόμενοι με τη χρήση τουλάχιστον μιας μορφής τεχνολογίας όσο το δυνατόν πιο άμεσα, θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν περαιτέρω δεξιότητες απαραίτητες για τον χειρισμό άλλων καινοτόμων συσκευών και διαδικασιών (Arndt, 2012).

Η χρήση των καινοτόμων μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία ενδέχεται να μειώσει το κόστος των συγγραμμάτων και των διδάκτρων. Με πόρους πιο προσιτούς και σε μεγάλη αφθονία, το κόστος των εκπαιδευτικών βιβλίων δεν αποκλείεται να μειωθεί. Είναι επίσης πιθανό οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι να μη χρειαστεί πλέον να αγοράσουν ένα σύγγραμμα εάν αυτό έχει ήδη μετατραπεί σε ψηφιακή μορφή (Ball & , 2011).

Μία πολύ σημαντική δυνατότητα την οποία προσφέρουν τα νέα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι αυτή της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (e – learning), όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να παρακολουθούν τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, διαδικτυακά από το χώρο τους, με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλων μέσων (tablets, laptops, smartphones κ.ά.). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι έτσι δομημένη ώστε, να περιλαμβάνει ασύγχρονες μορφές ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για αυτοδιδασκαλία καθώς και την σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, διευρύνεται όλο και περισσότερο, ξεκινώντας με την παροχή του εκπαιδευτικού υλικού και των εργασιών έως τη διεξαγωγή των διαδικτυακών μαθημάτων. Από αυτήν την άποψη, τα κοινωνικά δίκτυα είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τους ενήλικες καταρτιζόμενους, οι οποίοι ως επί το πλείστον διαθέτουν ένα πολυάσχολο καθημερινό πρόγραμμα, το οποίο ενδέχεται να μην τους επιτρέπει να συμμετάσχουν στα δια ζώσης εκπαιδευτικά μαθήματα. Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες διεξάγονται διαδικτυακά, μπορεί να γίνει οποτεδήποτε, οπουδήποτε και καλύπτει την ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων να αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτές τους και τα ιδρύματά τους (Arndt, 2012).

Η χρήση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει επίσης, τη δυνατότητα για μεγαλύτερη εξατομίκευση της. Οι νέες δυνατότητες ανάλυσης δεδομένων – πληροφοριών (εξόρυξη δεδομένων), οι σημασιολογικές τεχνολογίες (semantic technologies) και η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρουν τη δυνατότητα

αύξησης της εξατομίκευσης των μαθησιακών διαδικασιών, μέσω της συλλογής δεδομένων σχετικά με τον εκπαιδευόμενο που τις χρησιμοποιεί. Παράλληλα αναπτύσσεται η συνεργατική μάθηση και η διαδραστική εκπαιδευτική διαδικασία (Chien - Ming - tso, 2012).

Ταυτόχρονα όμως, η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να μετατρέπεται σε μία ολοένα και πιο ελκυστική πρακτική, καθώς οι πληροφορίες προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους όχι μόνο με τη μορφή των κειμένων, όπως συνηθιζόταν μέχρι πρότινος, αλλά και με τη μορφή των εικόνων, των φωτογραφιών, των βίντεο, των ηχητικών κλιπ, των τρισδιάστατων γραφικών, καθώς και άλλων (Μουζάκης, 2006).

Από τα παραπάνω προκύπτει, πως η χρήση των τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων στον τομέα της εκπαίδευσης προσφέρει τις απαραίτητες διευκολύνσεις, έτσι ώστε όλο και μεγαλύτερος αριθμός ενηλίκων εκπαιδευομένων να ενθαρρυνθεί και να συμμετάσχει στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Έτσι, με τη σειρά βελτιώνεται το γνωστικό επίπεδο του γενικού πληθυσμού αλλά και ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Μουζάκης, 2006).

3.1.4 Τα αρνητικά από τη χρήση των Νέων Τεχνολογικών και Ψηφιακών Μέσων στην εκπαίδευση των ενηλίκων

Παρά την αδιαμφισβήτητη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών των και Ψηφιακών Μέσων στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν είναι λίγοι οι επικριτές αυτών.

Σύμφωνα με τους ανωτέρω, η χρήση των καινοτόμων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση των ενηλίκων, είναι συνυφασμένη με μία πληθώρα αρνητικών επιπτώσεων οι οποίες περιγράφονται παρακάτω.

Σαν πρώτο επιχείρημα είναι ότι, η χρήση των προαναφερθέντων καινοτομιών στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αποσπά την προσοχή των εκπαιδευομένων. Οι υποστηρικτές της ιδέας αυτής αναφέρουν πως η πρόσβαση στην τεχνολογία μπορεί να είναι εξίσου εθιστική με το αλκοόλ, τα ναρκωτικά και άλλες εξαρτησιογόνες ουσίες. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο μέσος άνθρωπος ελέγχει το «έξυπνο τηλέφωνο του» (smartphone) του κατά μέσο όρο περίπου 100 φορές την ημέρα. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να προσπαθούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε διαφορετικά διαδικτυακά δεδομένα πέρα των μαθησιακών. Έτσι λοιπόν, στο ξεκίνημα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας ορθό θα ήταν από την πλευρά του εκπαιδευτικού, να τίθενται σαφή όρια και προσδοκίες. Μπορεί να διευκολύνει την εξαπάτηση (Κριεμάδης, et al., 2017).

Με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να διευκολυνθεί η εξαπάτηση του εκπαιδευτικού από πλευράς των εκπαιδευομένων. Αυτό συμβαίνει διότι με τη χρήση των ψηφιακών κυρίως μέσων, η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων καθίσταται ευκολότερη, κάτι το οποίο είναι φυσικά θετικό, αλλά ταυτόχρονα μία ομαδική μετάδοση ενός ηλεκτρονικού κειμένου (email) θα ήταν επαρκής για να διαμοιραστούν οι απαντήσεις σε ένα κουίζ ή ένα τεστ μεταξύ των εκπαιδευομένων, ειδικά εάν ο δάσκαλος δεν παρακολουθεί τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευομένων στον υπολογιστή. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας αυτή την πιθανότητα θα μπορούσαν να την ελαχιστοποιήσουν εξ αρχής, παρέχοντας στους καταρτιζόμενους εργασίες οι οποίες απαιτούν ατομική κριτική σκέψη και όχι απομνημόνευση.

Κάποιοι συγγραφείς υποστηρίζουν πως με τη χρήση της τεχνολογίας χάνεται η άμεση επαφή μεταξύ των εκπαιδευομένων, καθώς πολύ συχνά οι φυσικές συναντήσεις αντικαθίστανται από τις ψηφιακές. Η διαδικτυακή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων,

είναι μια πολύ διαφορετική εμπειρία, από την αλληλεπίδραση των ατόμων πρόσωπο με πρόσωπο. Όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι μπορούν παραμένουν κατά έναν τρόπο «α-νώνυμοι», τείνουν να μη φιλτράρουν τα λόγια και τη συμπεριφορά τους. Ορισμένα άτομα τυχαίνει να αποσυνδέονται ακόμη και από τις τακτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για την άνεση μιας οθόνης. Γι' αυτό λοιπόν, η τεχνολογία θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως εργαλείο στην τάξη. Δεν μπορεί να είναι το μόνο συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας για τους εκπαιδευόμενους (Κριεμάδης κ.ά., 2017).

Η χρήση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία ενδέχεται να καταστήσει το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος πιο πολύπλοκο ή ακόμη και ακριβό. Δεν γνωρίζουν όλοι οι ενήλικες πώς να χρησιμοποιούν τα σύγχρονα τεχνολογικά εκπαιδευτικά εργαλεία. Η εκμάθηση της χρήσης ενός νέου εργαλείου από τους ενήλικες μπορεί να αποδειχτεί εξίσου δύσκολη, όσο με το να ολοκληρώσουν μία σκληρή / απαιτητική τάξη για να αποκτήσουν κάποια πιστοποίηση (Τσιάτσος, 2015).

Οι εκπαιδευτές των ενηλίκων θα πρέπει να έχουν επίσης υπόψιν τους, πως οι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να μην είναι σε θέση να διαχωρίσουν ποιες πηγές πληροφοριών του διαδικτύου είναι αξιόπιστες και ποιες όχι. Στο διαδίκτυο υπάρχει μία πληθώρα γνώσεων ωστόσο, μερικές από αυτές δεν παύουν να είναι ψευδείς και παραπλανητικές. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μάθουν στους καταρτιζόμενους τους πώς να φιλτράρουν τις πληροφορίες που αντλούν από το διαδίκτυο (Alsaadat, 2018).

Δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς που πιστεύουν πως η εκπαιδευτική τεχνολογία έρχεται για να αντικαταστήσει τους εκπαιδευτικούς. Ισχυριζόμενοι πως πολλά εργαλεία εκμάθησης λογισμικού παρέχουν μηχανισμούς διδασκαλίας στο ίδιο το πρόγραμμα. Οι εφαρμογές κάνουν το ίδιο πράγμα. Με ένα πρόγραμμα όπως το ABC Mouse, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αλληλεπιδράσουν με έναν προγραμματισμένο διαδικτυακό δάσκαλο καθώς ολοκληρώνουν τα εκπαιδευτικά μαθήματα. Αυτό υποβιβάζει τον εκπαιδευτικό σε ρόλο παρατηρητή. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι ποτέ ξεπερασμένοι, αλλά η τεχνολογία στην τάξη μπορεί να αντικαταστήσει ήδη πολλά από αυτά που έχουν κάνει στο παρελθόν. Αυτό σημαίνει ότι το μέλλον της διδασκαλίας μπορεί να έγκειται στο να συμμετέχει στη δημιουργία νέων τεχνολογιών αντί να σχεδιάζει την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών (Abdullah, et al., 2008).

Ένα επιπλέον πρόβλημα που απορρέει από τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας φαίνεται να είναι αυτό της διατήρησης του απορρήτου. Η υποκλοπή των ατομικών στοιχείων είναι ένα σημαντικό πρόβλημα στη σύγχρονη εποχή. Προσφάτως, περίπου 16 δισεκατομμύρια δολάρια είχαν κλαπεί από 15,4 εκατομμύρια άτομα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σύμφωνα με έρευνα τα άτομα που κάναν τις υποκλοπές κατάφεραν να αποσπάσουν συνολικά πάνω από 107 δισεκατομμύρια δολάρια μέσα στη χρονική περίοδο πέντε περίπου ετών. Η χρήση προηγμένων τεχνολογιών από εκπαιδευομένους, ιδιαίτερα των μη εξοικειωμένων με αυτήν, θέτει σε κίνδυνο τα προσωπικά τους δεδομένα. Για αυτό λοιπόν, θα πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή και να χρησιμοποιούνται πάντα εφαρμογές και λογισμικά τα οποία διαθέτουν αυστηρά μέτρα απορρήτου (Alsaadat, 2018).

Τέλος, η χρήση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων μπορεί να λειτουργήσει επιβαρυντικά για στην υγεία των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης αναφέρουν πως η πολύωρη μελέτη από οθόνες ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί να προκαλέσει βλάβη στα μάτια (αίσθημα κόπωσης ματιών, θολή όραση, αύξηση της ενδοφθάλμιας πίεσης, κ.ά.), πόσο μάλλον στους ενήλικες καταρτιζόμενους, η ηλικία των οποίων συχνά είναι μεγάλη (Κριεμάδης κ.ά., 2017· Παγγέ & Κυριαζή, 1998).

3.2 Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και τα νέα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα

Αδιαμφισβήτητα με την είσοδο της τεχνολογίας στον τομέα της εκπαίδευσης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών μεταμορφώνεται, αλλάζει και εξελίσσεται.

Πλέον οι εκπαιδευτές ενηλίκων καλούνται να ξεφύγουν από τις παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας και να συσσωματώσουν τα νέα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα στην καθημερινή μαθησιακή εμπειρία με τρόπο ώστε, να οδηγούν στην επίτευξη των προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων. Αυτόματα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων ανάγονται περισσότερο σε «καθοδηγητές των εκπαιδευομένων» (Facilitators), παρά σε αυτό που θεωρούνταν παλιά ως «τυπικοί διδάσκοντες» (Stites, 1998).

Η διδασκαλία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, μετατρέπεται περισσότερο σε μία μαθητοκεντρική διαδικασία ενώ χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία καθώς, ενισχύονται η μετάγνωση, η συνεργατική μάθηση, η διερευνητική μάθηση και η ανακαλυπτική μάθηση (Μουζάκης, 2006).

Οι εκπαιδευτές των ενηλίκων καλούνται να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους τους στο να μάθουν, πώς να αναζητούν από μόνοι τους, τη νέα γνώση μέσω της χρήσης των καινοτόμων εργαλείων, πώς να φιλτράρουν τη νέα γνώση (καθώς όλες οι πηγές του διαδικτύου δεν είναι αξιόπιστες όπως έχει ήδη προαναφερθεί) και πώς να αφομοιώνουν τη γνώση αυτή (Μπάτσου, 2017).

Φυσικά, για να το επιτύχουν αυτό οι εκπαιδευτές ενηλίκων, θα πρέπει οι ίδιοι να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες χειρισμού των καινοτόμων τεχνολογικών μέσων, να διαθέτουν την απαραίτητη επικοινωνιακή ευχέρεια και συνεργατικότητα αλλά και την ατομική ευαισθητοποίηση και υπευθυνότητα. Συμπερασματικά λοιπόν, φαίνεται πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει και αυτοί να παρακολουθήσουν κάποιου είδους επιμόρφωση τόσο ως προς τη χρήση των νέων μέσων στη διδασκαλία τους, όσο και ως προς τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των ενηλίκων στο νέο αυτό πλαίσιο. Μετατρέπονται αυτόματα οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, σε εκπαιδευόμενους (Μπάτσου, 2017).

Με την ένταξη των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων στη μαθησιακή διαδικασία, η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων και των εκπαιδευομένων τους,

φαίνεται να διαφοροποιείται και αυτή. Ο εκπαιδευτικός πλέον δεν παρέχει στους εκπαιδευόμενους του την άκαμπτη γνώση αλλά τους καθοδηγεί στο να την αναζητήσουν και να την αποκτήσουν ο καθένας, ύστερα από ατομική προσπάθεια και κριτική σκέψη (Arndt, 2012).

Φυσικά, όλα τα ανωτέρω δεν παύουν να αποτελούν μία πρόκληση για τους εκπαιδευτές των ενηλίκων την οποία καλούνται να υλοποιήσουν επιτυχώς, πάντα με βάση τους προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Constantakis, 2016).

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία και μέθοδος συλλογής στοιχείων

Η παρούσα εργασία έγινε με βάση τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στο ερευνητικό ερώτημα: οι αντιλήψεις, απόψεις και στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών ενηλίκων, σχετικά με τη χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων, στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι μελέτες που συμπεριλήφθηκαν είναι εκπονημένες στην ελληνική ή την αγγλική γλώσσα ενώ δεν έχουν τεθεί περιορισμοί ως προς το μέγεθος του δείγματος ή την χρονολογία διεξαγωγής.

Μάλιστα, έχουν ληφθεί υπόψιν και έρευνες που έχουν γίνει στο πλαίσιο διδακτορικών ή μεταπτυχιακών διατριβών. Η αναζήτηση τους έγινε στο διαδίκτυο έως τις 15/7/2020, στις παρακάτω ηλεκτρονικές βάσεις και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες:

- www.google scholar.gr
- www. sciencedirect.com
- www. elsevier.com
- <https://worldwidescience.org/>
- <http://libgen.li/>

Επίσης, πραγματοποιήθηκε πρόσβαση στις αναφορές των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν στην εργασία και πάρθηκαν και από εκεί στοιχεία.

Ως λέξεις αναζήτησης χρησιμοποιήθηκαν οι εξής: εκπαίδευση ενηλίκων και ψηφιακά μέσα, εκπαίδευση ενηλίκων και τεχνολογικά μέσα, εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαιδευτική τεχνολογία, εκπαίδευση ενηλίκων και τπε, εκπαιδευτές ενηλίκων και τπε, ενήλικες και εκπαιδευτική τεχνολογία, digital media in adult education, adult education and new technologies, adult educators and new technologies, adult educators and digital media, adult education and icts, adult educators and icts, adults and educational technology.

Εν συνεχεία, έγινε ανάγνωση του συγκεντρωμένου υλικού, διαχωρισμός αυτού και λήφθηκαν υπόψιν τα μόνο τα άρθρα που απαντούν άμεσα ή έμμεσα στο ερευνητικό ερώτημα.

Τέλος, πραγματοποιείται μία παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και η διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση των ερευνών

Στην εποχή μας οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα έχουν κάνει μία δυναμική είσοδο σε όλους τους τομείς στους οποίους δραστηριοποιείται ο άνθρωπος. Έτσι λοιπόν, όλοι ανεξαιρέτως κάποια στιγμή, θα έρθουν σε επαφή με τα καινοτόμα αυτά εργαλεία και θα πρέπει ταυτόχρονα να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις τις οποίες δημιουργεί η ανάγκη για χρήση τους (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007).

Συχνά, καθώς γίνεται προσπάθεια για ενσωμάτωση των ανωτέρω εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εν προκειμένω των ενηλίκων καταρτιζομένων, δε λαμβάνονται υπόψιν, δύο πολύ βασικοί παράγοντες οι οποίοι τείνουν να επηρεάζουν σημαντικά το όλο εγχείρημα και αυτοί είναι: οι αντιλήψεις στάσεις - απόψεις των ενηλίκων απέναντι στην αξιοποίηση των καινοτόμων αυτών εργαλείων στη μαθησιακή δραστηριότητα αλλά και των εκπαιδευτών ενηλίκων παράλληλα (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς τα σύγχρονα τεχνολογικά – ψηφιακά μέσα θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό εάν αυτά θα ενταχθούν τελικά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα πρέπει να προσαρμόσουν τη χρήση των νέων αυτών μέσων στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007).

Όπως επίσης, οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι σε αυτά, είναι αυτές που θα επηρεάσουν το βαθμό και την ποιότητα αξιοποίησης των μέσων αυτών στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007).

Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψιν οι απόψεις και στάσεις τόσο των ενηλίκων εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στα τεχνολογικά – ψηφιακά εργαλεία, καθώς οι απόψεις της μίας μεριάς επηρεάζουν τις απόψεις της άλλης και το αντίστροφο (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007).

5.1 Οι αντιλήψεις και στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση των ενηλίκων καταρτιζόμενων ολοένα και αυξάνεται και ιδιαίτερα όσον αφορά τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πλέον, οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση ενήλικες πολλοί συχνά χαρακτηρίζονται ως «ψηφιακά ντόπιοι» (digital natives) και ανήκουν στη λεγόμενη «καθαρή ψηφιακή γενιά» (Dowling-Hetherington, et al., 2020).

Πρέπει να λάβουμε υπόψιν πως οι νέοι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν μεγαλώσει με την τεχνολογία και βασίζονται σε αυτήν για πολλές πτυχές της ζωής τους, ιδιαίτερα τις προσωπικές και κοινωνικές τους δραστηριότητες επομένως είναι εξικωμένοι με αυτήν. Είναι αναμενόμενο λοιπόν, πως αυτοί οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν τη χρήση της τεχνολογίας ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dowling-Hetherington, et al., 2020).

Ωστόσο, τί συμβαίνει με την πλειονότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων; Ποιες οι απόψεις και ποιες οι στάσεις τους απέναντι στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Έχουν βρεθεί μόνο δύο έρευνες οι οποίες προσπαθούν να απαντήσουν στο συγκεκριμένο ερώτημα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.

Το 2011, διεξήχθη μία έρευνα στην Ελλάδα από τους Jimoyiannis & Gravani, η οποία μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αλλά και των ενηλίκων εκπαιδευομένων, σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα επικεντρώθηκε στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας των Αχαρνών Αττικής, του Περιστερίου Αττικής, των Αγίων Αναργύρων Αττικής και των Ιωαννίνων. Η μελέτη επισήμανε ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τις συνήθειες εκμάθησης των ενηλίκων (Jimoyiannis & Gravani, 2011).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι έχουν βιώσει έναν παθητικό τρόπο μάθησης και εργασίας με τις ΤΠΕ. Θεω-

ρούν πως η αρνητική άποψη των εκπαιδευομένων αυτών για τις ΤΠΕ και η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού και χρήσης της αριθμητικής, ως κρίσιμα εμπόδια στην υιοθέτηση των ΤΠΕ ως πολύτιμο εργαλείο και στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους στις ΤΠΕ (Jimoyiannis & Gravani, 2011).

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υπογράμμισαν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποτελούν μία ομάδα με ειδικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά σχετικά με τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό και τις σχετικές μαθησιακές δραστηριότητες. Φαίνεται ότι πολλές από τις αρχές που διασαφηνίστηκαν από το Knowles (1990), ως χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, παραμένουν στενά συνδεδεμένα και με τη μαθησιακή τους πορεία με τη χρήση των ΤΠΕ. Αυτά περιλαμβάνουν α) την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως το προτιμώμενο μοντέλο, β) την προηγούμενη εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων, γ) προσέγγιση βασισμένη σε εργασίες και όχι επικεντρωμένη στις ΤΠΕ. Υπάρχουν ακόμη πολλές παράμετροι που πρέπει να προσδιοριστούν σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες αντιλαμβάνονται τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό, τις πρακτικές ή τις δυσκολίες τους κατά τη χρήση υπολογιστών και τους κατάλληλους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν τους ενήλικες όταν μαθαίνουν μέσω των ΤΠΕ (Jimoyiannis & Gravani, 2011).

Η μελέτη των Καλογιαννάκη και Παπαδάκη (2007), διερεύνησε τις γνώμες σαράντα δύο ενηλίκων εκπαιδευομένων, της σχολής ΑΣΠΑΙΤΕ του Ηρακλείου της Κρήτης, όσον αφορά την ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία. Για τη συλλογή των δεδομένων οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε 40 ερωτήσεις συνολικά (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων αυτών, έχει μία θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα θεωρούν σπουδαία τα οφέλη που αυτές προσφέρουν. Μάλιστα φάνηκε επίσης, πως όσο μεγαλύτερη εμπειρία είχαν οι εκπαιδευόμενοι στη χρήση των ΤΠΕ τόσο πιο θετική ήταν η γνώμη ως προς αυτές (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007).

Τέλος, οι συγγραφείς δε βρήκαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία ή το φύλο των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τις στάσεις τους απέναντι στις ΤΠΕ (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007).

Πίνακας 1.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ & ΜΕΣΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ	ΚΥΡΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ
Jimoyiannis & Gravani	Exploring adult digital literacy using learners' and educators' perceptions and experiences: the case of the Second Chance Schools in Greece.	Έτος δημοσίευσης: 2011. Μέσο δημοσίευσης: περιοδικό <i>Educational Technology & Society</i> .	Οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να έχουν βιώσει έναν παθητικό τρόπο μάθησης και εργασίας με τις ΤΠΕ. Εμπόδια στην υιοθέτηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι η αρνητική άποψη των εκπαιδευομένων για τις ΤΠΕ και η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού και χρήσης της αριθμητικής.
Καλογιαννάκης και Παπαδάκης	Οι ΤΠΕ και οι φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ. Μια πρώτη Προσέγγιση μιας Σχέσης αμφιθυμίας στάσεων και πρακτικών.	Έτος δημοσίευσης: 2007. Δημοσίευση: πρακτικά 5 ^{ου} πανελληνίου συνεδρίου, <i>Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση</i> .	Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στην έρευνα, έχει μία θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα θεωρούν σπουδαία τα οφέλη που αυτές προσφέρουν. Όσο μεγαλύτερη εμπειρία είχαν οι εκπαιδευόμενοι στη χρήση των ΤΠΕ τόσο πιο θετική ήταν η γνώμη τους ως προς αυτές.

			Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία ή το φύλο των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τις στάσεις τους απέναντι στις ΤΠΕ.
--	--	--	---

5.2 Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση

Κύριο στοιχείο στο πόσο συχνά και αποτελεσματικά αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες – ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση των ενηλίκων, διαδραματίζουν οι στάσεις και αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων για αυτά. Δυστυχώς, ακόμη δεν έχουν υλοποιηθεί πολλές έρευνες σε αυτόν τον τομέα, παρακάτω παρουσιάζονται τα δεδομένα έξι συνολικά ερευνών οι οποίες εντοπίστηκαν σε ελληνικό και όχι μόνο επίπεδο. Τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνονται συγκεντρωτικά στον πίνακα 2.

Οι Bonnes και συνεργάτες, διενήργησαν μία διαδικτυακή έρευνα στη Γερμανία, η οποία περιλάμβανε 279 εκπαιδευτές ενηλίκων, με σκοπό να προσδιορίσουν τη σχέση μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτών για αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία τους, την διδακτική τους αυτό - αποτελεσματικότητα με τη χρήση των μέσων αυτών, τις στάσεις τους απέναντι στη χρήση των ψηφιακών μέσων στην μαθησιακή διαδικασία και το πραγματικό επίπεδο αξιοποίησης των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων καταρτιζομένων. Μάλιστα, οι μεταβλητές αυτές κατηγοριοποιήθηκαν για τους εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι συμμετείχαν έστω μία φορά, σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε αυτούς που δεν είχαν συμμετάσχει ποτέ (Bonnes, et al., 2020).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι εμφάνισαν χαμηλή ικανότητα για αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην διδασκαλία τους, ήταν και αυτοί οι οποίοι τηρούσαν μία αρνητική στάση απέναντι στην χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτές που είχαν χαμηλότερη διδακτική αυτο - αποτελεσματικότητα με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας είχαν επίσης και πιο αρνητικές στάσεις απέναντι σε αυτήν. Οι εκπαιδευτές οι οποίοι χρησιμοποιούσαν τα ψηφιακά μέσα λιγότερο συχνά στη διδασκαλία τους, είχαν επίσης χαμηλότερη διδακτική αυτό - αποτελεσματικότητα με τη χρήση των μέσων αυτών και φυσικά πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη μαθησιακή διαδικασία (Bonnes, et al., 2020).

Σε αντίθεση με τις προσδοκίες των ερευνητών, η ικανότητα των εκπαιδευτών για αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία τους, δε φάνηκε να συσχετίζεται με τη συχνότητα της χρήσης των ψηφιακών μέσων σε αυτήν. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει, ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση, δε διαθέτουν κατ' ανάγκη την ικανότητα αξιοποίησης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και δε φαίνεται να χρησιμοποιούν τα μέσα αυτά αποτελεσματικά για τη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών ρυθμίσεων προς όφελος των εκπαιδευομένων. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει, την ανάγκη να επιδείξουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων το δέοντα επαγγελματισμό όσον αφορά την ικανότητα τους στην αξιοποίηση των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία τους. Αντιθέτως, ορισμένοι εκπαιδευτές με υψηλότερα επίπεδα ικανότητας για αξιοποίηση των μέσων αυτών, ενδέχεται να μην χρησιμοποιούν τακτικά την ψηφιακή τεχνολογία στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτές αυτοί, ενδέχεται, να μην χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα στη διδασκαλία τους, επειδή ο συνολικός σχεδιασμός ή οι παράγοντες του περιβάλλοντος δεν επιτρέπουν τη χρήση των ψηφιακών μέσων (Bonnes, et al., 2020).

Τέλος, οι ερευνητές μελέτησαν τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτών που συμμετείχαν σε ένα ή περισσότερα επιμορφωτικά μαθήματα, σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, την τελευταία πενταετία και εκείνων που δεν είχαν συμμετάσχει σε κανένα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η παρακολούθηση των επιμορφωτικών μαθημάτων συνδέεται με υψηλότερη ικανότητα των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων στη διδασκαλία τους και ταυτόχρονα τη συχνότερη χρήση τους, αλλά όχι όμως λιγότερες αρνητικές στάσεις προς αυτά (Bonnes, et al., 2020).

Με βάση τα ανωτέρω ευρήματα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της χρήσης των τεχνολογικών – ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία των ενηλίκων θα μπορούσε να προβλεφθεί ανάλογα με την ικανότητα των εκπαιδευτών στο να αξιοποιούν τα μέσα αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στα τεχνολογικά – ψηφιακά εργαλεία θα μπορούσε να θεωρηθεί καθοριστικής σημασίας, όσον αφορά την απόφασή τους να τα ενσωματώσουν ή όχι στη διδασκαλία τους. Έτσι, η αποτελεσματική χρήση των τεχνολογικών - ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση των ενηλίκων, μπορεί να εξαρτάται όχι μόνο, από την

ικανότητα των εκπαιδευτών αλλά και από τη στάση τους και από το πόσο καλά προετοιμασμένοι αισθάνονται ως προς τη χρήση τους (Bonnes, et al., 2020).

Το 2010 διεξήχθη μία μεγάλη έρευνα σε οχτώ Ευρωπαϊκές χώρες, εκτιμώντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων, σχετικά με την τρέχουσα χρήση της τεχνολογίας, των κινητών συσκευών και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση των ενηλίκων (Demirbilek & Demirel, 2010).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας ξεκινούσε με την εξής γενική ερώτηση: Χρησιμοποιείτε τα διάφορα τεχνολογικά – ψηφιακά εργαλεία στην εκπαίδευση των ενηλίκων στο εκπαιδευτικό ίδρυμα όπου εργάζεστε; Η ερώτηση είχε ως στόχο τον προσδιορισμό της γενικής χρήσης της τεχνολογίας στις οκτώ χώρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους. Ενώ το 93% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την τεχνολογία, το 7% των συμμετεχόντων επεσήμανε ότι η τεχνολογία δεν χρησιμοποιείται στις δραστηριότητες εκπαίδευσης των ενηλίκων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όλοι οι συμμετέχοντες από την Ισπανία, την Κύπρο, την Ιταλία, τη Βουλγαρία και την Τουρκία δήλωσαν ότι ενσωματώνουν την τεχνολογία στις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες. Οι διακυμάνσεις από 10 έως 23 τοις εκατό, των μη χρηστών αναφέρονται στη Λιθουανία, τη Ρουμανία και την Ουγγαρία (Demirbilek & Demirel, 2010).

Η μελέτη έδειξε πως οι εκπαιδευτές των ενηλίκων είναι πρόθυμοι να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες των κινητών τηλεφώνων προκειμένου να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Υπάρχει δυνατότητα χρήσης των τεχνολογιών της κινητής τηλεφωνίας στην εκπαίδευση των ενηλίκων, εάν φυσικά το περιεχόμενο που παρέχεται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους βασίζεται στις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, η πρόθεση των εκπαιδευτών ενηλίκων να χρησιμοποιήσουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τις κινητές τηλεφωνικές συσκευές στη διδασκαλία τους, ξεκινά με τη στάση και την αντίληψή τους για τη χρήση τους στις καθημερινές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης (Demirbilek & Demirel, 2010).

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ζητήθηκε να προσδιορίσουν τα είδη της τεχνολογίας που χρησιμοποιούν συνήθως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Η πλειο-

ψηφία ονομάτισε τους ηλεκτρονικούς επιτραπέζιους υπολογιστές και τους φορητούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές (58% και 30% αντίστοιχα), ως τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα τεχνολογικά εργαλεία. Το 10 τοις εκατό των ερωτηθέντων, ανέφεραν τη χρήση των φορητών εργαλείων τσέπης όπως τα τάμπλετ (2%), το iPod (2%), τα 3G τηλέφωνα (6%) (Demirbilek & Demirel, 2010).

Οι εκπαιδευτές των ενηλίκων έδειξαν να θεωρούν γενικά τη χρήση του παιχνιδιού, ως παράγοντα διευκόλυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στην παρακίνηση όσο και την ψυχαγωγία των ενηλίκων. Τα περισσότερα από τα προγράμματα σπουδών τους ωστόσο, δεν περιλαμβάνουν σχέδια και δραστηριότητες μαθημάτων με βάση το παιχνίδι. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για αυτό. Πρώτον, υπάρχει έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών παιχνιδιών για ενήλικες. Δεύτερον, τα περισσότερα εκπαιδευτικά παιχνίδια στην αγορά είναι στα Αγγλικά και οι εκπαιδευτές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν παιχνίδια που δεν είναι στην ομιλούμενη γλώσσα τους.

Μία άλλη μικρή σχετικά έρευνα, μελέτησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Νοσηλευτικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Newcastle, της Αυστραλίας, σχετικά με τη χρήση των νέων αναδυόμενων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Boddy, 1997).

Από τα ευρήματα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν κυρίως εξοικειωμένοι και έκαναν χρήση των "CD-ROM" (το 85% εξ αυτών) και της "τηλεδιάσκεψης" (το 79% εξ αυτών) στη διδασκαλία τους. Η συσχέτιση των αυτών μέσων, υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί που έδειξαν εξοικειωμένοι τα CD-ROM φαινόταν επίσης, εξοικειωμένοι με την τηλεδιάσκεψη. Οι ερωτηθέντες ήταν πιο εξοικειωμένοι με τον όρο "διαδραστικά πολυμέσα" από ό,τι "υπερμέσα" (αν και η διακύμανση ήταν μεγάλη), και ήταν λιγότερο εξοικειωμένοι με τα "PhotoCD" και "CD-i" (ξανά με μερικές ακραίες παραλλαγές). Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούσαν συστηματικά στη διδασκαλία τους τα νέα τεχνολογικά μέσα προσδιορίστηκε στο 39%. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε πως η ψηφιακή τεχνολογία θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μελλοντικά (Demirbilek & Demirel, 2010).

Οι Kortlik και Redman μελέτησαν τις στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων οι οποίοι φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Λουιζιάνα των ΗΠΑ, ως προς τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Τα δεδομένα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί, τη δεδομένη χρονική περίοδο βρίσκονταν ακόμη στα πρώτα βήματα της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν αρκετά πρόθυμοι και δραστήριοι στην προσπάθεια τους και ανέφεραν πως συναντούσαν μικρά εμπόδια στην πορεία αυτή. Επίσης, δήλωσαν πως θεωρούσαν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς στη διδασκαλία, ανεξάρτητα από το εάν κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, πρόσθεσαν πως ένιωθαν ένα άγχος όταν έκαναν χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Demirbilek & Demirel, 2010).

Όσο οι εκπαιδευτές των ενηλίκων έρχονταν αντιμέτωποι με εμπόδια τόσο μειωνόταν η χρήση των τεχνολογικών – ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία τους, ενώ όσο μεγάλωνε ο αριθμός των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην τάξη και η συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο, τόσο αυτή αυξανόταν (Demirbilek & Demirel, 2010).

Το ανωτέρω συμπέρασμα στηρίζουν τα αποτελέσματα και από άλλες έρευνες, οι Fabri και Higs (1997) μάλιστα αναφέρουν πως εξαλείφοντας τα εμπόδια για τη χρήση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία, θα μπορούσε να μεταμορφωθεί ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία (Fabri & Higgs, 1997).

Μία έρευνα η οποία μελέτησε τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων του νομού Θεσσαλονίκης, σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία, διαπίστωσε πως το μεγαλύτερο μέρος εξ αυτών έκανε υψηλή χρήση των μέσων στην καθημερινή του διδασκαλία. Μάλιστα, ένα ποσοστό ίσο με το 93,3% των εκπαιδευτικών αυτών δήλωσε ότι, έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά μαθήματα σχετικά με τη χρήση των προαναφερθέντων μέσων. Οι ερευνητές μάλιστα μελέτησαν αν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της συχνότητας χρήσης των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία αλλά κάτι τέτοιο εντέλει δεν επιβεβαιώθηκε. Επίσης, μελέτησαν εάν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της συχνότητας αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας αλλά και πάλι δεν επιβεβαιώθηκε κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές (Μπάτσου, 2017).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν στην πλειοψηφία τους πως τα νέα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα διευκολύνουν κατά πολύ τη μαθησιακή διαδικασία και πως τα θεωρούν ως πολύτιμα εργαλεία στη διάθεση των εκπαιδευτικών (Μπάτσου, 2017).

Μία ακόμη παρόμοια έρευνα, η οποία μελέτησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων, των νομών της Δράμας και της Καβάλας, σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, βρήκε τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών, να εμφανίζει μία μεγάλη ανεπάρκεια στο συγκεκριμένο τομέα. Ωστόσο, η άποψη περί της συμβολής των τεχνολογικών μέσων στη μαθησιακή διαδικασία, ήταν θετική για το μεγαλύτερο πάλι μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα. Μάλιστα, η έρευνα κατέδειξε πως οι άντρες εκπαιδευτές ενηλίκων τρέφουν μία μεγαλύτερη θετική τάση προς την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία σε σχέση με τις γυναίκες. Η προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτών πάνω στη χρήση των νέων τεχνολογικών – ψηφιακών μέσων φάνηκε να βελτιώνει την πρόθεση για χρήση αυτών. Τέλος, οι συγγραφείς δεν κατάφεραν να βρουν κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτών και της πρόθεσης για αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Κόνσουλα, 2017).

Το 2018, διεξήχθη μία έρευνα με σκοπό την αποσαφήνιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων οι οποίοι διδάσκουν στα Ι.Ε.Κ του νομού της Θεσσαλονίκης της Ελλάδας, όσον αφορά τη σπουδαιότητα της χρήσης των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία τους (Υετίωνος, 2018).

Στη μελέτη συμπεριλήφθηκαν συνολικά 84 πλήρως απαντημένα ερωτηματολόγια, από εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι τη δεδομένη χρονική στιγμή ασκούσαν τα διδακτικά τους καθήκοντα σε κάποιο από τα 11 Ι.Ε.Κ που εδράζουν στο νομό της Θεσσαλονίκης (Υετίωνος, 2018).

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, το 92,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλώνει πως νιώθει αυτοπεποίθηση σχετικά με τη χρήση των καινοτόμων μέσων στη διδασκαλία του ενώ το 67,9% εξ αυτών δηλώνει επίσης πως δεν έχει συναντήσει εμπόδια ή δυσκολίες κατά τη χρήση αυτών. Επιπλέον, ένα ποσοστό 77% περίπου των εκπαιδευτών αυτών αναφέρει πως θα ήθελε να ακολουθήσει επιπλέον επιμόρφωση πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο (Υετίωνος, 2018).

Μόνο επτά από τα 84 άτομα δηλώνουν πως δεν νιώθουν εξοικειωμένα σχετικά με τη χρήση των νέων μέσων στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα ποσοστό 14% επί του συνόλου διαφωνεί με την άποψη πως τα τεχνολογικά εργαλεία ενθαρρύνουν την εξατομικευμένη μάθηση ενώ αντίθετα ένα ποσοστό 60% συμφωνεί με την άποψη αυτήν (Υετίωνος, 2018).

Όσον αφορά την άποψη σχετικά με το εάν οι νέες τεχνολογίες συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός ευχάριστου – θετικού κλίματος στην τάξη, 74 από τους 80 ερωτηθέντες συμφωνούν πως ναι συμβάλλουν και μάλιστα ευνοούν την ευρηματικότητα και την κριτική σκέψη των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Υετίωνος, 2018).

Τέλος, το 84% των ερωτηθέντων είναι της άποψης πως η αξιοποίηση των ανωτέρω μέσων αυξάνει τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Υετίωνος, 2018).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω οι περισσότεροι εκπαιδευτές που πήραν μέρος στη μελέτη, τρέφουν μία θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα θεωρούν πως αυτή έχει να επιφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στους ενήλικες εκπαιδευόμενους (Υετίωνος, 2018).

Πίνακας 2.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ & ΜΕΣΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ	ΚΥΡΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ
Bonnes et al.	The relationship between trainers' media-didactical competence and media-didactical self-efficacy, attitudes and use	Έτος δημοσίευσης: 2020. Μέσο δημοσίευσης: Περιοδικό <i>International Journal of Training and Development</i> .	Οι εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι εμφάνισαν χαμηλή ικανότητα για αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην διδασκαλία τους, ήταν και αυτοί οι οποίοι τηρούσαν μία αρνητική στάση απέναντι στην χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

	of digital media in training.		Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της χρήσης των τεχνολογικών – ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία των ενηλίκων, θα μπορούσε να προβλεφθεί ανάλογα με την ικανότητα των εκπαιδευτών στο να αξιοποιούν τα μέσα αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στα τεχνολογικά – ψηφιακά εργαλεία θα μπορούσε να θεωρηθεί καθοριστικής σημασίας, όσον αφορά την απόφασή τους να τα ενσωματώσουν ή όχι στη διδασκαλία τους.
Demirbilek & Demirel	Investigating Attitudes of Adult Educators towards Educational Mobile Media and Games in Eight European Countries.	Έτος δημοσίευσης: 2010. Μέσο δημοσίευσης: Περιοδικό <i>Journal of Information Technology Education</i> .	Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικές ενηλίκων φάνηκαν αρκετά πρόθυμοι και δραστήριοι στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία και ανέφεραν πως συναντούσαν μικρά εμπόδια στην πορεία αυτή. Επίσης, δήλωσαν πως θεωρούσαν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς στη διδασκαλία, ανεξάρτητα από το εάν κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, πρόσθεσαν πως ένιωθαν ένα άγχος όταν έκαναν χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Fabri & Higs	A review of the research literature on barriers to the uptake of ict by teachers.	Έτος δημοσίευσης: 2004. Μέσο δημοσίευσης: Περιοδικό <i>Journal of Educational Computing Research</i> .	Ίδια αποτελέσματα με των Demirbilek & Demirel.

Μπάτσου	Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων από τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Αντιλήψεις και Κριτική Προσέγγιση.	Έτος δημοσίευσης: 2017. Μέσο δημοσίευσης: Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία.	Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν στην πλειοψηφία τους πως τα νέα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα διευκολύνουν κατά πολύ τη μαθησιακή διαδικασία και πως τα θεωρούν ως πολύτιμα εργαλεία στη διάθεση των εκπαιδευτικών.
Κόνσουλα	Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη μη τυπική εκπαίδευση.	Έτος δημοσίευσης: 2017. Μέσο δημοσίευσης: Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία.	Η άποψη περί της συμβολής των τεχνολογικών μέσων στη μαθησιακή διαδικασία, ήταν θετική για το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτών ενηλίκων στην έρευνα. Πιο θετικές φάνηκε να είναι οι αντιλήψεις των αντρών εκπαιδευτών ενηλίκων.
Υετίωνος	Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.	Έτος δημοσίευσης: 2018. Μέσο δημοσίευσης: Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία.	Το 92,9% των συμμετεχόντων εκπαιδευτών ενηλίκων στην έρευνα δηλώνει πως νιώθει αυτοπεποίθηση σχετικά με τη χρήση των καινοτόμων μέσων στη διδασκαλία του ενώ το 67,9% εξ αυτών δηλώνει πως δεν έχει συναντήσει εμπόδια ή δυσκολίες κατά τη χρήση τους. Ένα ποσοστό 77% περίπου των εκπαιδευτών αυτών αναφέρει πως θα ήθελε να ακολουθήσει επιπλέον επιμόρφωση πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

			Το 84% των ερωτηθέντων είναι της άποψης πως η αξιοποίηση των ανωτέρω μέσων αυξάνει τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία.
--	--	--	---

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έ- ρευνα

6.1 Στόχοι έρευνας

Στην παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια για διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων απέναντι στην ενσωμάτωση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Εν συνεχεία, έγινε μία προσπάθεια για εξακρίβωση των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στη χρήση των καινοτόμων τεχνολογικών – ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία τους.

6.2 Αποτελέσματα έρευνας

Όπως φάνηκε στην πορεία της αναζήτησης, οι έρευνες πάνω στα δύο αυτά ερωτήματα, είναι εξαιρετικά περιορισμένες, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Κατορθώθηκε να εντοπιστούν δύο μόνο έρευνες οι οποίες μελετούν τις στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στις σύγχρονες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα. Αξίζει να σημειωθεί πως και οι δύο μελέτες έλαβαν χώρα στην Ελλάδα.

Η πρώτη έρευνα λοιπόν, τονίζει πως οι στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα, σχετίζονται σημαντικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτει η συγκεκριμένη ομάδα καταρτιζομένων. Επιπρόσθετα, οι συγγραφείς τονίζουν πως όσοι ενήλικες έχουν βιώσει έναν παθητικό τρόπο εκπαίδευσης με τα εν λόγω εργαλεία τείνουν να διαφυλάσσουν μία αρνητική γνώμη προς αυτά, ενώ η απουσία εξοικείωσης τους με τα συγκεκριμένα μέσα, αποτελεί φραγμό στην αξιοποίησή τους.

Η δεύτερη έρευνα από την άλλη μεριά, βρίσκει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους αρκετά θετικούς απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογικών – ψηφιακών μέσων στη μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα φαίνεται να εκτιμούν τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν. Τέλος, η έρευνα έδειξε πως όσοι καταρτιζόμενοι ήταν εξοικειωμένοι με τα καινοτόμα εργαλεία, έτρεφαν και μία πιο θετική στάση προς αυτά.

Οι έρευνες λοιπόν, έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και έτσι δεν ήταν δυνατό να καταλήξουμε σε ένα γενικευμένο συμπέρασμα.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανιχνεύθηκαν επτά συνολικά έρευνες οι οποίες διεξάχθηκαν σε Ελλάδα και εξωτερικό.

Όπως φαίνεται και εδώ οι έρευνες είναι περιορισμένες και μάλιστα προσπαθώντας να διεξάγει ένα συμπέρασμα κάποιος μελετώντας τις, καταλήγει στο ότι κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό καθώς ακόμη δεν είναι ξεκάθαρο το πεδίο.

Από μία πρώτη ανάγνωση των δεδομένων των ερευνών, η γνώμη που τρέφουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων απέναντι στα νέα τεχνολογικά και ψηφιακά εργαλεία, εξαρτάται σημαντικά από την εξοικείωση που έχει ο κάθε εκπαιδευτής με αυτά, ξεχωριστά.

Τέλος, δεν μπορεί να διεξαχθεί ένα συμπέρασμα όσον αφορά τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτών των ενηλίκων σχετικά με τις σύγχρονες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα. Άλλοι εκπαιδευτές, φαίνονται να κατέχουν τον χειρισμό τους, να τα ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους και να εκτιμούν τα οφέλη που προκύπτουν από αυτά. Άλλοι πάλι, παρουσιάζουν μεγάλη ανεπάρκεια στο χειρισμό τους, στην εκπαιδευτική αξιοποίηση τους και δεν εκτιμούν τα οφέλη που προκύπτουν από αυτά.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως φαίνεται από τα ανωτέρω, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν επιπλέον έρευνες σχετικά με:

- Τις απόψεις – αντιλήψεις – στάσεις του συνόλου των ενηλίκων εκπαιδευομένων ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση τους
- Το ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις παραπάνω απόψεις
- Ποιες είναι οι καταλληλότερες διδακτικές πρακτικές για την εποικοδομητικότερη ενσωμάτωση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση των ενηλίκων
- Ποια είναι εκείνα τα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα που προσφέρουν τα μεγαλύτερα οφέλη όταν αξιοποιούνται στην εκπαίδευση των ενηλίκων

Επιπρόσθετα, επιπλέον έρευνες απαιτούνται σχετικά με:

- Τις αντιλήψεις – απόψεις – στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις ανωτέρω απόψεις
- Με ποιες μεθόδους θα μπορούσαν να εισάγουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους αποτελεσματικά;

Αναφορές / References

Boddy, G., 1997. Tertiary Educators' Perceptions of and Attitudes Toward Emerging Educational Technologies. *Higher Education Research & Development*, 16(3), pp. 343-357.

Abdullah, M., Koren, S., Munapian, B. & Rathakrishnan, B., 2008. Adult Participation in Self-Directed Learning Programs. *International Education Studies*, 1(3), pp. 66-71.

Ahl, H., 2006. Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control?. *International Journal of Lifegoing Education*, 25(4), pp. 385-405.

Alsaadat, K., 2018. The Impact of Social Media Technologies on Adult Learning. *International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE)*, 8(5), pp. 3747-3755.

Arndt, A., 2012. How Social Networks Can Positively Impact the Experience of Adult Learners. *The evolution*.

Ball & N., 2011. Technology in Adult Education ESOL Classes. *Journal of Adult Education, Information Series*, 1(40), pp. 12-19.

Ball, N., 2011. Technology in Adult Education ESOL Classes. *Journal of Adult Education Information Series*, Volume 40, pp. 12-19.

Baum, J., 1980. *Testing the theory of margin using a population of widows*. Vancouver, s.n.

Beare, K., 1999. *Computer use in the ESL classroom - Learn English.*, s.l.: s.n.

Bonnes, C. et al., 2020. The relationship of trainers' media didactical competence and media didactical self-efficacy attitudes and use of digital media. *International Journal of Training and Development*, 24(1), pp. 74-88.

Caflarella, R. S. & Barnett, B. G., 1994. Characteristics of Adult Learners and. *New Directions for Adult and Continuing Educatio*, Volume 62, pp. 29-40.

Cathy, O. N., 2017. *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.

Chien - Ming - tso, J., 2012. *How digital media and Internet transforming education*. USA, University of Denver, pp. 1-9.

Christian, S., 2014. The involvement of the universities in adult education – compulsion or necessity?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 142, pp. 214-219.

Connolly, M., Saunders, D. & Hodson, P., 2001. Can Computer-based Learning Support Adult Learners?. *Journal of Further and Higher Education*, 25(3), pp. 325-335.

Constantakis, P., 2016. *Integrating Digital Tools for Adult Learners: Four Critical Factors*, s.l.: s.n.

Demirbilek, M. & Demirel, S., 2010. Investigating Attitudes of Adult Educators towards Educational Mobile Media and Games in Eight European Countries. *Journal of Information Technology Education*, 1(9).

Devins, D., Darlow, A. & Smith, V., 2002. Lifelong Learning and Digital Exclusion: Lessons from the Evaluation of an ICT Learning Centre and an Emerging Research Agenda. *Regional Studies*, 36(8), pp. 941-955.

Dowling-Hetherington, L., Glowatz, M., McDonald, E. & Dempsey, A., 2020. Business students' experiences of technology tools and applications in higher education. *International Journal of Training and Development*, 24(1).

Duke, C., 1994. Research in adult education – current trends and future agenda. In Mauch, W. (ed.). *World Trends in Adult Education Research*, pp. 7-12.

EAEA - European Association for the Education of Adults, 2017. *Adult Education in Europe 2017 A Civil Society View*.

European Commission - GHK, 2011. *Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Greece*. s.l., s.n., pp. 3-15.

Fabri, D. L. & Higgs, J. R., 1997. Barriers to the Effective Use of Technology in Education: Current Status. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4).

Falaska, M., 2011. Barriers to Adult Learning: Bridging the Gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), pp. 583-590.

Forth, J. & Manson, G., 2004. *Information and Communication Technology (ICT) Adoption and Utilisation, Skill Constraints and Firm Level Performance: Evidence from UK*

Benchmarking Surveys. London, National Institute of Economic and Social Research, pp. 2-40.

Grace, A. P., 1996. Striking a critical pose: andragogy -missing links, missing values.. *International Journal of Lifegoing Education*, 19 August, 15(5), pp. 382-392.

Guanglun, M. M., Yang, H. & Yan, W., 2017. Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, October, pp. 125-134.

Hart, J. K., 1927. *Adult Education*. New York: Thomas Y. Crowell Company..

Hava, H. T. & Erturgut, R., 2010. Function of planning in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), pp. 3324-3328.

Hiemstra, R., 1993. Three underdeveloped models for adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, pp. 37-46.

Holton, E. F., Swanson, R. & Naquin, S. S., 2008. Andragogy in Practice: Clarifying the Andragogical Model of Adult Learning. *Performance Improvement Quarterly*, 14(1), pp. 118-143.

Hopey, C., 1999. Technology and adult education: rising expectations. *Adult Learning*, pp. 26-27.

Housel, D. A., 2019. When Co-Occurring Factors Impact Adult Learners, Suggestions for Instruction, Preservice Training, and Professional Development.. *Adult Learning*, 20(10).

Hubackova, S. & Semradova, E., 2014. Research Study on Motivation in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159(23), pp. 396-400.

Jimoyiannis, A. & Gravani, M., 2011. Exploring Adult Digital Literacy Using Learners' and Educators' Perceptions and Experiences: The Case of the Second Chance Schools in Greece. *Educational Technology & Society*, 14(1), p. 217-227.

Kapur, S., 2015. Understanding the Characteristics of an Adult Learner. *Jamia Journal of Education - An International Biannual Publication*, 2(1), pp. 111-121.

Kidd, J. R. & Titmus, C. J., 1989. *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford: Pergamo.

Knox, A. B., 1980. Proficiency theory of adult learning. *Contemporary Educational Psychology*, 5(4), pp. 387-404.

Kulik, C. A. & Kulik, J. A., 1991. Effectiveness of Computer-Based Instruction: An Updated Analysis. *Computers in Human Behavior*, Volume 7, pp. 75-94.

Laal, M., Laal, A. & Ertugutb, R., 2013. *Continuing Education; lifegoing learning*. Tehran, Tehran University of Medical Sciences.

Learning and Skills Council - LSC, 2005. *Skills and education network. Your guide 2... widening adult participation: Overcoming the barriers to engaging adult learners (n.d)*, s.l.: s.n.

Main, K., 1979. The Power-Load-Margin Formula of Howard Y. McClusky as the Basis for a Model of Teaching. *Adult education*, 30(1), pp. 19-33.

McIntosh,, C., 2005. *Lifelong Learning & Distance Higher Education*. Paris: UNESCO.

Merriam, S. B., 1987. Adult Learning and Theory Building: A Review. *Adult Education Quarterly*, 37(4).

Morrissey, J., 2018. *The New York Times*. [Ηλεκτρονικό]
Available at: <https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education®ion=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>

Rogers, A., 2011. *Teaching Adults*. Unighted Kingdom: Open University Press.

Rotolo, D., Hicks, D. & Martin, B., 2015. What is an emerging technology?. *Research Policy*, 44(10), pp. 1827-1843.

Schwartz, R. & D. C., 2000. Distance education: relationship between academic performance and technology-adept adult students. *Education and Information Technologies*, Volume 5, pp. 177-187.

Selman, G. & Dampier, P., 1991. *Adult Education in Canada*. Toronto: Thompson Educational..

Stevenson, J. J., 1980. Load, power and margin in older adults. *Geriatric Nursing*, 1(2), pp. 50 - 55.

Stites, R., 1998. *Assessing Lifelong Learning Technology (ALL-TECH): A Guide for Choosing and Using Technology for Adult Learning..* Washington: National Center on Adult Literacy, Oak Brook, IL..

Stoddart, D., Jonshon, M. A. & Change, D., 2013. *Navigating the Margins: The Journey of a Cohort of Nontraditional Students on the Path to College*. St. Louis, s.n.

Teaching Excellence in Adult Literacy - TEAL, 2011. Teaching Excellence in Adult Literacy. *TEAL Center Fact Sheet*, Volume 11, pp. 1 - 4.

UNESCO, 1997. *The Hamburg Declaration on adult learning and agenda for the future*. Paris France, s.n.

UNESCO, 2011. *Adult Education Definition*, s.l.: s.n.

Wilson, A. L. & Kiely, R. C., 2002. *Towards a Critical Theory of Adult Learning/Education: Transformational Theory and Beyond*. Raleigh, s.n.

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ., 2014. *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.

Βικιπαίδεια, 2020. *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*, s.l.: s.n.

Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης - ΕΕΚΔΒΜ, 2013. *Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ορισμός*. [Ηλεκτρονικό] Available at: <http://www.gsae.edu.gr/el/glossari?id=695> [Πρόσβαση 20 Απρίλιος 2020].

Δημουλάς, Κ., 2007. Η απασχόληση στο νέο τεχνολογικό επιχειρησιακό, περιβάλλον. *Ενημέρωση*, Φεβρουάριος, pp. 1-36.

Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, 2020. *Εγχειρίδιο Προσωπικού Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εφορεία Εκπαίδευσης Γενικής Εφορείας.

Ζαρίφης, Γ., 2003. Η σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Διά βίου Μάθησης. *Νέα Παιδεία*, pp. 65-84.

Ζαρίφης, Γ., 2009. *Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων, θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ζαρίφης, Γ., 2009. *Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων, θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καλατζή, Μ., 2005. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Καλογιαννάκης, Μ. & Παπαδάκης, Σ., 2007. *Οι ΤΠΕ και οι φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ. Μια πρώτη προσέγγιση μιας σχέσης αμφιθυμίας στάσεων και πρακτικών*, s.l.: s.n.

Κεδράκα, Α., 2009. *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα. Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κόκκος, Α., 2005. Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης. *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, pp. 97-128.

Κόκκος, Α. & Κουτρούμπα, Κ., 2007. «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*». Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Γ.Γ.Ε.Ε. / Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. , pp. 8-261.

Κόκκος, Α. & Κουτρούμπα, Κ., 2010. *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, pp. 6-58.

Κόνσουλα, Γ., 2017. *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη μη τυπική εκπαίδευση*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κοντάκος Α & Γκόβαρης , Χ., 2006. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., pp. 6-42.

Κριεμάδης, Θ. Κ. ,. Κ., Παπαιωάννου, Α. & Σιούτου, Α., 2017. *Η διαχείριση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση: πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εφαρμογής των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. [Ηλεκτρονικό]

Available

at:

<https://www.academia.edu/33000264/%CE%97%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%9D%CE%A>

D%CF%89%CE%BD_%CE%A4%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%8E%CE%BD_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BA%CF%8

[Πρόσβαση 5 Μάιος 2020].

Κώστογλου, Ε., 2013. «Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων». *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής*, pp. 1-107.

Μουζάκης, Χ., 2006. *Εκαπίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκαπίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ).

Μπάτσου, Π., 2017. *Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων από τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Αντιλήψεις και Κριτική Προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παγγέ, Τ. & Κυριαζή, Μ., 1998. *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα, s.n., pp. 1-6.

Παρούτσας, Δ., 2010. *Εκπαίδευση ενηλίκων: Προβλήματα και θεωρητικές απόψεις*. [Ηλεκτρονικό]

Available at: [www.https://paroutsas.jmc.gr/adlt_edu.htm](http://www.paroutsas.jmc.gr/adlt_edu.htm)

[Πρόσβαση 4 Απρίλιος 2020].

Σιδηρόπουλος, Δ., 2013. «Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση από απόσταση: Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής», pp. 1-22.

Σούλης, Σ., Φωτιάδου, Ε. & Χριστοδούλου, Π., 2014. *Εγχειρίδιο Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Εκπαιδευτική Δράση Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης σε κοινωνικές δεξιότητες*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β., 2015. *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καραβασακάλης, Α., 2015. *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Τσιάτσος, Θ. Κ., 2015. *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαδικτύου*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Υετίωνος, Θ., 2018. *Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

