



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία:

***Πώς αντιμετωπίζουν τη διαδικασία μάθησης οι ενήλικοι  
εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: θετική στάση και  
αντιλαμβανόμενες δυσκολίες σε γνωστικό, συναισθηματικό και  
προσωπικό επίπεδο***

Της φοιτήτριας:

**Αικατερίνης Σιπητάνου**

Επόπτης Α΄:

**Μαρία Πλατσίδου**

Επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Επόπτης Β΄:

**Βασίλειος Δαγδιλέλης**

Αναπληρωτής καθηγητής του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2008**

Copyright © 2008, Σιπητάνου Αικατερίνη

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

*Η έγκριση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία οφείλει πολλά στους δύο επιβλέποντες καθηγητές μου, την κα. Πλατσίδου Μαρία και τον κ. Δαγδιλέλη Βασίλειο, οι οποίοι με την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και παραινέσεις τους με βοήθησαν και με παρότρυναν, έτσι ώστε να καταλήξουμε στο παρόν αποτέλεσμα.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω τους φίλους και συναδέλφους μου, αλλά και όλους και όλες που με τις παρατηρήσεις και τις συμβουλές τους συνέβαλαν στο ρόλο της «άλλης ματιάς» σε όσα θα διαβάσετε παρακάτω.

Τέλος, θα ήθελα να αναφέρω την πολύτιμη συμβολή της κας Μειμαρίδου Δάφνης, της κας Πανάγου Ελένης και του κου Χριστοφορίδη Σταύρου, διευθυντών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλονίκης, Νεάπολης και Γιαννιτσών αντίστοιχα, οι οποίοι με τη βοήθειά τους με οδήγησαν σε μια πρώτη προσέγγιση με τα συγκεκριμένα Σχολεία και τους εκπαιδευμένους τους. Απαραίτητο είναι να ευχαριστήσω, επίσης, τους εκπαιδευόμενους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οι οποίοι δείχνοντας εμπιστοσύνη και διάθεση συνεργασίας πήραν μέρος στη διαδικασία της έρευνας, μια διαδικασία η οποία αν μη τι άλλο απαιτούσε υψηλό βαθμό συμμετοχής.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄</b>	<b>10</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	10
1.1. ΜΝΗΜΟΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	13
1.2. ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	19
1.2.1. ΕΞΕΛΙΞΗ ΡΕΟΥΣΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΡΥΣΤΑΛΛΩΜΕΝΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	20
1.2.2. Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟΥΣ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ	22
1.2.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	24
1.3. ΣΧΕΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	26
1.4. ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	30
2.1. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	30
2.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	32
2.3. ΑΛΛΕΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΠΙΟ ΣΥΧΝΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΡΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΑ ΣΔΕ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ	48
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄</b>	<b>51</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΜΕΘΟΔΟΣ	52
8.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	52
8.2. ΕΡΓΑ	52
8.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	53
8.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	55
9.1. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΣΔΕ	55
9.2. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	58
9.3. Η ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	63
9.4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	68
9.4.1. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	68
9.4.2. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	72
9.4.3. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	73
9.4.4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	75
9.5. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΞΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΝΗΜΗΣ, ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	77
9.5.1. Η ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΞΑΣΚΗΣΗ ΤΗΣ ΜΝΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	77
9.5.2. Η ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	80
9.5.3. Η ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	86
10.1. ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ Η' ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ;	86
10.2. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΙ ΚΑΙ ΑΛΛΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΣΔΕ	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να εξετάσει τις θετικές στάσεις και τις δυσκολίες που συναντούν οι ενήλικοι στη μάθηση και οι οποίες οφείλονται είτε σε γνωστικούς, είτε σε συναισθηματικούς, είτε σε προσωπικούς λόγους. Βασικός στόχος ήταν να διερευνήσει κατά πόσο το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση και η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη επηρεάζουν τις μαθησιακές τους ικανότητες και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη μάθηση. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το οποίο διανεμήθηκε σε 163 εκπαιδευόμενους, ηλικίας 19 έως 68 ετών, που φοιτούσαν στα ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, Νεάπολης Θεσσαλονίκης και Γιαννιτσών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι επηρεάζονται περισσότερο από τις θετικές στάσεις τις οποίες υιοθετούν ως προς τη μάθηση και λιγότερο από τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες. Σε μεγάλο, επίσης, βαθμό διαπιστώθηκε ότι η μάθησή τους επηρεάζεται από την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κατά την εξέταση της επίδρασης του φύλου στον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης οι γυναίκες αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν πιο θετικά τη μάθηση σε σχέση με τους άντρες σε συναισθηματικό και προσωπικό, αλλά όχι σε γνωστικό επίπεδο. Η έρευνα έδειξε, ακόμη, ότι οι έγγαμοι αλλά και οι άνεργοι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στη μάθηση. Όσον αφορά την επίδραση της ηλικίας βρέθηκε ισχυρότερη στις θετικές αντιλήψεις για τη μάθηση και όχι στις δυσκολίες. Όσοι από τους εκπαιδευόμενους εξασκούν σε μεγάλο βαθμό τη μνήμη τους στα πλαίσια της εργασίας τους εμφανίζουν πιο αισιόδοξες στάσεις απέναντι στη μάθηση και πιο ανεπτυγμένες ικανότητες προσαρμογής και ευελιξίας σε σχέση με αυτούς που δε χρησιμοποιούν τις νοητικές τους ικανότητες. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι χαρακτηρίζονται από υψηλή αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη εκφράζουν σε γενικές γραμμές θετικές απόψεις σχετικά με τη μάθηση τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο και φαίνεται να προσαρμόζονται ευκολότερα στις μαθησιακές διαδικασίες. Συμπερασματικά, συζητούνται οι συνέπειες και η εφαρμογή των παραπάνω ευρημάτων στην εκπαίδευση των ενήλικων εκπαιδευόμενων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Θετική στάση, Δυσκολίες, Ενήλικοι, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση των ενηλίκων τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, κάτω από την πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των Διεθνών Οργανισμών και των πρακτικών άλλων χωρών. Η πρόοδος αυτή του τομέα της εκπαίδευσης και της μάθησης ενηλίκων οδήγησε στην αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μελέτη και τη διερεύνηση του σχετικά νέου αυτού κλάδου. Κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί αξιόλογες έρευνες και έχουν συγκεντρωθεί σημαντικά πορίσματα, τα οποία διαφώτισαν το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και τον διαχώρισαν από το χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών και των εφήβων.

Είναι γνωστό ότι το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει μελετηθεί διεξοδικά από πολλούς ερευνητές με έμφαση στις μεθόδους διδασκαλίας, στους τρόπους μάθησης και στα κίνητρα τα οποία ωθούν τους εκπαιδευόμενους στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και στην υψηλή επίδοση (π.χ. Jarvis, 2004. Rogers, 1989. Rogers, 1999). Λίγες έρευνες, όμως, έχουν επικεντρωθεί στις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ενήλικα άτομα όταν βρίσκονται σε περιβάλλον μάθησης.

Οι ενήλικοι οι οποίοι συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες παρουσιάζουν ορισμένες ιδιαιτερότητες και έχουν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα εμπόδια, τα οποία δυσχεραίνουν τη μάθησή τους (π.χ. Cross, 1981. Γαλάνης, 1993. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999. Πόρποδας, 1996. Πόρποδας, 2003). Θεωρούνται ιδιαίτερη ομάδα με τις δικές της ξεχωριστές ανάγκες, γι' αυτό το λόγο είναι αδύνατο να αντιμετωπίζονται όπως τα παιδιά. Οι εμπειρίες που έχουν αποκτήσει και η υπάρχουσα αυτοαντίληψή τους άλλες φορές διευκολύνουν τη νέα μάθηση, ενώ τις περισσότερες φορές στέκονται εμπόδιο σε αυτή.

Το δύσκολο σημείο κατά τη διδασκαλία σε ενηλίκους σχετίζεται με την παγίωση των υπαρχόντων γνωστικών σχημάτων και την απώλεια των μηχανισμών ενσωμάτωσης νέων δεδομένων. Με την πάροδο της ηλικίας επιβραδύνεται η ικανότητα αφομοίωσης νέων πληροφοριών και αναστέλλεται η προσαρμογή σε καινούρια δεδομένα. Κατά τους βιολόγους και τους γνωστικούς ψυχολόγους παρατηρείται αλλοίωση των νευρωνικών διασυνδέσεων και των συνάψεων, γεγονός που αντικατοπτρίζεται κυρίως στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007). Η φυσιολογική βιολογική φθορά η οποία επέρχεται με την πάροδο των χρόνων, σε συνδυασμό με τα ψυχολογικά εμπόδια, τα οποία συχνά αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι, εξαιτίας του επιπέδου αυτοαντίληψης, της ανασφάλειας, της επιφυλακτικότητας και της δυσπιστίας αλλά και της ενδεχόμενης αμφισβήτησης από το περιβάλλον στο οποίο ζουν,

αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη νέα μάθηση. Ειδικά στις περιπτώσεις ατόμων προχωρημένης ηλικίας, η αίσθηση ότι τα χρονικά όρια στενεύουν με το πέρασμα των χρόνων και ότι η αντιληπτική και νοητική ικανότητα αρχίζει να φθίνει, αποθαρρύνει τα άτομα αυτά να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Για τα άτομα αυτά η πραγματικότητα αλλάζει, τα κίνητρα και οι επιδιώξεις τους μεταβάλλονται και συναισθηματικά εμπόδια έρχονται να δυσκολέψουν τη συμμετοχή τους σε μαθησιακές διαδικασίες. Φόβος για την αποτυχία και για το άγνωστο, αίσθηση απειλής του γοήτρου τους και πίεσης λόγω υποχρεώσεων σε συνδυασμό με αρνητικές προϋπάρχουσες εμπειρίες από το σχολείο αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής και ψυχολογικής κατάστασης των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Τα εμπόδια αυτά τείνουν να μεγεθύνονται σε περιπτώσεις ενηλίκων οι οποίοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και έχουν στερηθεί τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα σε μικρή ηλικία εξαιτίας των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας, του ανασταλτικού οικογενειακού περιβάλλοντος και των ελλিপών κοινωνικών δικτύων. Το ανεπαρκές εκπαιδευτικό κεφάλαιο που διαθέτουν τους δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας, επαγγελματικής εξέλιξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Οι περισσότεροι από αυτούς μάλιστα αποφεύγουν τη μάθηση αδυνατώντας να κατανοήσουν τη χρησιμότητα μιας ενδεχόμενης προσπάθειάς τους να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, η άκαμπτη εκπαιδευτική πολιτική υπήρξε η αιτία που κάποτε βίωσαν την απόρριψη από τη μαθησιακή διαδικασία (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007).

Με σκοπό την αντιμετώπιση της κοινωνικής περιθωριοποίησης των ατόμων αυτών προτάθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία θα έπρεπε να έχουν ευέλικτα προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων και να συνεργάζονται με την Τοπική Αυτοδιοίκηση για να υποστηρίζονται τα άτομα στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν. Ο θεσμός αυτός ξεκίνησε να υλοποιείται το 1997 ως πιλοτικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχοντας ως βάση του το κείμενο της Λευκής Βίβλου, στο οποίο διατυπωνόταν η άποψη ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση είναι ισοδύναμες με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις.

Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ενήλικοι 18 ετών και άνω με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Όσα ακολουθούν στην εργασία αυτή αποτελούν μια μελέτη, η οποία έχει ως σκοπό την εκ βαθέων διερεύνηση του τρόπου αντιμετώπισης της μάθησης από τους ενήλικους. Με άλλα λόγια, η έρευνα αποσκοπούσε στον εντοπισμό των θετικών στάσεων αλλά και των δυσκολιών που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία των

εκπαιδευόμενων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας της Θεσσαλονίκης, της Νεάπολης Θεσσαλονίκης και των Γιαννιτσών.

Η παρούσα εργασία διακρίνεται σε δύο βασικά μέρη, εκ των οποίων το πρώτο συνιστά το θεωρητικό μέρος και επιχειρεί να περιγράψει την εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών των ενηλίκων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη μαθησιακή διαδικασία διερευνώντας, επίσης, τις αιτίες που τις προκαλούν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική βάση. Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο 1 πραγματεύεται την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών των ενηλίκων, το κεφάλαιο 2 τις ψυχολογικές και συναισθηματικές επιδράσεις στη μάθηση, το κεφάλαιο 3 τις επιδράσεις από δημογραφικούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Στο κεφάλαιο 4 και 5 εξετάζονται οι συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και προτείνονται λύσεις άρσης των δυσκολιών αυτών. Κλείνοντας το πρώτο μέρος, γίνεται αναφορά στο θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ως φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων κατά του αναλφαβητισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Το δεύτερο αποτελεί το ερευνητικό μέρος και εστιάζεται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευόμενους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, με σκοπό τον εντοπισμό των θετικών στάσεων αλλά και των δυσκολιών που συναντούν στην προσπάθειά τους να μάθουν και τη διερεύνηση των διαφόρων επιδράσεων στη μάθηση από παράγοντες γνωστικούς, συναισθηματικούς και προσωπικούς. Η δομή του μέρους αυτού περιλαμβάνει τα κεφάλαια 7 και 8 με τους στόχους και τη μέθοδο της έρευνας, τα κεφάλαια 9 και 10 με τα αποτελέσματα και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και το κεφάλαιο 11 στο οποίο παραθέτονται κάποια συμπεράσματα, που ανέδειξε η συγκεκριμένη έρευνα σε συσχέτισμό με πορίσματα άλλων μελετών. Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

#### ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Παλαιότερα οι μελετητές θεωρούσαν ότι η γνωστική και νοητική ανάπτυξη του ατόμου τερματίζεται γύρω στην ηλικία των 20 ετών. Έτσι, κάθε πολιτεία έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων, αδιαφορώντας για τον τομέα της μάθησης στη νεανική, ώριμη και γεροντική ηλικία. Προσπαθώντας να πλάσει το νου και τη ψυχή των παιδιών και να δημιουργήσει ικανούς πολίτες, χρήσιμους για την κοινωνία, αγνόησε την περίπτωση να υπάρχει ανάγκη εκπαίδευσης και των ενηλίκων. Τα ώριμα άτομα δεν ήταν κατάλληλα για μάθηση, η νοητική τους ανάπτυξη είχε ολοκληρωθεί, επομένως αδυνατούσαν να προσλάβουν νέες γνώσεις (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Κατά το 1927 ο Edward L. Thorndike διατύπωσε την άποψη ότι η ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει αρχίζει να μειώνεται αργά και σταθερά περίπου 1% κάθε χρόνο μετά την ηλικία των 25. Σύμφωνα με τον Knowles (1980) μεταγενέστερες μελέτες, όπως αυτή του Lorge, έδειξαν ότι η ταχύτητα της μάθησης είναι αυτή που μειώνεται και όχι η νοητική ικανότητα και ότι ακόμα κι αυτή είναι δυνατό να βελτιωθεί μέσω συνεχούς εξάσκησης του νου. Επομένως, το να ισχυριστούμε ότι η μαθησιακή ικανότητα βρίσκεται στην ακμή της στη νεαρή ηλικία, ενώ έπειτα αρχίζει να μειώνεται με αργό ρυθμό αποτελεί μια γενικά σωστή άποψη για τα περισσότερα άτομα, αλλά απολύτως απλοϊκή και ανεπαρκή για την περιγραφή του τρόπου με τον οποίο η ηλικία επηρεάζει την πολύπλοκη διαδικασία της μάθησης (Crawford, 2004).

Οι μελετητές οι οποίοι έχουν εξετάσει την εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών χωρίζονται σε δύο κατηγορίες με βάση την κατεύθυνση την οποία υποστηρίζουν: Ορισμένοι - όπως οι Birren (1964), Hooper, Fitzgerald & Papalia (1971) και Horn & Cattell (1966) - θεωρούν ότι η μείωση των γνωστικών ικανοτήτων με την αύξηση της ηλικίας είναι αναπόφευκτη εξαιτίας των νευρολογικών μεταβολών του οργανισμού. Ενώ άλλοι - όπως οι Flavell (1970), LaBouvie-Vief, Hoyer, Baltes & Baltes (1974) - αρνούνται την άποψη αυτή και ισχυρίζονται ότι η χαμηλή επίδοση των ενηλίκων μπορεί να εξηγηθεί αν γίνει διαφοροποίηση μεταξύ ικανοτήτων και επιδόσεων. Με άλλα λόγια, υποστηρίζουν ότι δεν είναι η ικανότητα αυτή που επηρεάζεται από την αύξηση της ηλικίας, αλλά οι ίδιοι οι

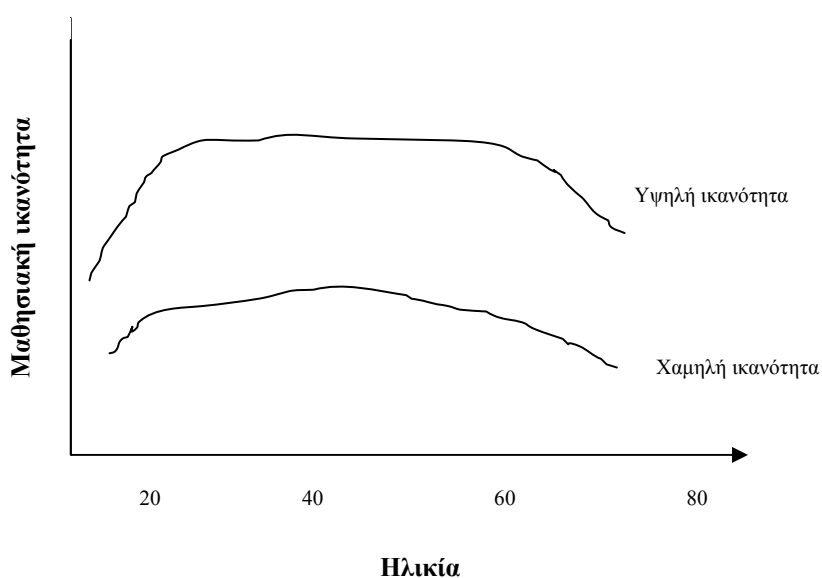
παράγοντες επίδοσης. Σύμφωνα με το Reese (1976), βασικός παράγοντας που οδηγεί στη γενικότερη μείωση της επίδοσης των ενηλίκων είναι η δυσκολία στη μνημονική οργάνωση και ανασυγκρότηση (Gholson, 1980).

Ωστόσο, σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι ο ανθρώπινος οργανισμός βρίσκεται μέχρι το τέλος της ζωής του σε ετοιμότητα για μάθηση. Η αποδοτικότητά του, βέβαια, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ζωής του. Έρευνες, άλλωστε, που έχουν γίνει χρησιμοποιώντας τεστ νοημοσύνης αποδεικνύουν ότι τα ώριμα άτομα παρουσιάζουν ελάχιστα μειωμένες ικανότητες σε κάποια υποτεστ (π.χ. λεξιλογίου) συγκρινόμενα με νεότερα άτομα (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Τα νέα αυτά πορίσματα επαναπροσδιόρισαν την κατεύθυνση ερευνών των επιστημόνων. Οι σύγχρονοι, πλέον, μελετητές, ερευνώντας τις γνωστικές λειτουργίες των ενηλίκων, συμπέραναν ότι με την αύξηση της ηλικίας άλλες γνωστικές ικανότητες βελτιώνονται, άλλες παρουσιάζουν αισθητή μείωση, ενώ άλλες παραμένουν σταθερές (Fisher, 1998). Η σχέση ανάμεσα στη μαθησιακή ικανότητα και την ηλικία διαφαίνεται στο παρακάτω γράφημα (Knox, 1977).

### Γράφημα 1

Επίπεδο μαθησιακής ικανότητας σε σχέση με την ηλικία



Σύμφωνα με τους Schaie, Willis και Caskie (2004) εδώ και πάνω από 50 χρόνια συνεχίζεται μια μακροχρόνια και διαχρονική έρευνα (Seattle Longitudinal Study), η οποία ξεκίνησε το 1956 με τη συνεισφορά των K. Warner Schaie και Sherry L. Willis, έχοντας ως σκοπό να διερευνήσει τις ποικίλες επιδράσεις στην εξέλιξη της γνωστικής ικανότητας με την αύξηση της ηλικίας. Το αρχικό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας το 1956 αποτελούνταν από 18.000 ενήλικους. Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν προέρχονταν από τους 7 κύκλους ερευνών (1956, 1963, 1970, 1977, 1984, 1991 και 1998). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τεστ που εξετάζαν τη λεκτική, χωρική, λογική και αριθμητική ικανότητα, την ικανότητα ευελιξίας, τις φιλικές, οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, το μορφωτικό επίπεδο, καθώς και τα προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία. Με βάση τα πορίσματα της διαχρονικής αυτής έρευνας, οι νοητικές ικανότητες δεν επηρεάζονται όλες εξίσου από την αύξηση της ηλικίας. Σύμφωνα με τον Schaie (1996), οι ικανότητες που σχετίζονται με τη ρέουσα νοημοσύνη τείνουν να μειώνονται νωρίτερα σε σχέση με αυτές που αφορούν την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, ωστόσο οι αποκρυσταλλωμένες ικανότητες παρουσιάζουν μια απότομη μείωση μετά την ηλικία των 70. Όσον αφορά την ταχύτητα αντίληψης, ο Schaie (1989) υποστηρίζει ότι η μείωση ξεκινάει από την αρχή της ενηλικίωσης και έπειτα ακολουθεί μια σταθερή φθίνουσα πορεία. Τα αποτελέσματα, επίσης, της έρευνας έδειξαν ότι η γνωστική ικανότητα δε φαίνεται να ελαττώνεται μέχρι τα 60 ή ακόμα και τα 70 χρόνια στις περισσότερες περιπτώσεις, ενώ ουσιαστική μείωση παρατηρείται σε όλες σχεδόν τις ικανότητες μετά τα 74. Οι παράγοντες που βρέθηκε ότι επηρεάζουν τη διατήρηση της γνωστικής ικανότητας των ενηλίκων είναι η απουσία χρόνιων ασθενειών, το ευνοϊκό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη νοητική ανάπτυξη και εξάσκηση, η ευελιξία, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο του ή της συζύγου και η προσπάθεια διατήρησης σε ικανοποιητικό επίπεδο της ταχύτητας αντίληψης και επεξεργασίας. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε καταστάσεις μάθησης βελτιώνει τις γνωστικές τους ικανότητες (Crawford, 2004. Schaie et al., 2004).

Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999) διατύπωσε την άποψη ότι ορισμένες γνωστικές λειτουργίες αρχίζουν να μειώνονται από τα 25 ήδη χρόνια μέχρι τα 70-75. Μια πρώτη απότομη πτώση παρατηρείται γύρω στα 40-50 χρόνια, ενώ η δεύτερη έντονη μείωση μετά τα 70. Οι βασικοί τομείς στους οποίους παρατηρείται μειωμένη επίδοση των ενηλίκων είναι - όπως ισχυρίζεται ο Sternberg (1969) - η ταχύτητα αντίδρασης, καθώς και - σύμφωνα με τους Hebb (1942) και Cattell (1943) - οι τομείς που σχετίζονται με τη μνήμη και τις χωρικές ικανότητες. Η μειωμένη αυτή επίδοση προκαλείται ως επί το πλείστον από την επιβράδυνση

της λειτουργίας των γνωστικών ικανοτήτων. Ο Birren (1965, 1974) είναι ο πρώτος που πρότεινε αυτό το γενικό επιχείρημα για να αιτιολογήσει τις επιδόσεις των ενηλίκων και το οποίο ερευνήθηκε στη συνέχεια από μελετητές όπως οι Cerella (1985) και Salthouse (1980, 1985). Αν και η μείωση των γνωστικών λειτουργιών δεν αποτελεί το μοναδικό παράγοντα αιτιολόγησης των διαφορών μεταξύ των μεγαλύτερων ενηλίκων και των νεότερων, ωστόσο είναι ένας κυρίαρχος παράγοντας πάνω στον οποίο στηρίχτηκαν οι μελετητές για τις έρευνές τους (Perfect & Maylor, 2000).

Μια σημαντική διαπίστωση αποτελεί ότι φθίνουσα πορεία παρατηρείται στη ρέουσα νοημοσύνη, τη νοητική ευστροφία, την ταχύτητα αντίδρασης και την ικανότητα αφομοίωσης νέων γνώσεων. Από την άλλη πλευρά, η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη και οι λεκτικές ικανότητες δείχνουν να αυξάνονται με το πέρασμα της ηλικίας, ταυτόχρονα μάλιστα με την αύξηση των εμπειριών του ατόμου. Η σημασιολογική και η διαδικαστική γνώση των μεγαλύτερων ενηλίκων, αν και επιβραδύνονται, δεν εμφανίζουν μεγάλες διαφορές σε σχέση με τους νέους. Το ίδιο συμβαίνει και με τη χρήση πολύ καλά μαθημένων δεξιοτήτων και με τη λειτουργικότητα στα πλαίσια οικείου περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα οι λεκτικές ικανότητες όχι μόνο δε μειώνονται με το πέρασμα των χρόνων, αλλά έχουν σημειωθεί αρκετές περιπτώσεις ανθρώπων του πνεύματος που έφτασαν στην ακμή της δημιουργικότητάς τους σε προχωρημένη ηλικία. Ενδεικτικά, ως αναφέρουμε το παράδειγμα του Σοφοκλή, ενός από τους αξιολογότερους τραγικούς ποιητές της αρχαιότητας, ο οποίος παρουσίασε σημαντικότερο έργο κατά την όγδοη δεκαετία της ζωής του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

### **1.1. Μνημονική ικανότητα**

Η μνήμη αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπου, στην οποία στηρίζεται η προσαρμογή του στο περιβάλλον και η λειτουργικότητά του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Είναι απαραίτητη τόσο για την κοινωνική αλληλεπίδραση όσο και για τη μάθηση (Cromley, 2000).

Επιστήμονες, οι οποίοι προέρχονται από κλάδους όπως η ανατομία και η φυσιολογία, έχουν παρουσιάσει εντυπωσιακές μελέτες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου και της μνήμης. Ιδιαίτερα σήμερα με τη βοήθεια των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων έχουμε τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε τις διεργασίες του εγκεφάλου σε διάφορες περιπτώσεις ενεργοποίησης της μαθησιακής δραστηριότητας (Sharan & Rosemary, 1999).

Ο Herman Ebbinghaus (1850-1909) αποτελεί τον πρώτο μελετητή που ασχολήθηκε με την επιστημονική διερεύνηση των μνημονικών λειτουργιών. Κατά το 1885 σε μια έρευνά του

ο γερμανός φιλόσοφος παρουσίασε τις δυνατότητες της μνήμης και εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος συγκρατεί πληροφορίες και το ρυθμό με τον οποίο τις ξεχνάει. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε είναι ότι το ποσό των πληροφοριών που συγκρατούνται είναι ανάλογο με το χρόνο που διατέθηκε για την απόκτησή τους (Πόρποδας, 1996). Με βάση τα πορίσματα του Ebbinghaus, οι συνεχιστές του διεύρυναν το ερευνητικό πεδίο της μνήμης και της μάθησης διατυπώνοντας νέες θεωρίες. Οι έρευνες αυτές έχουν εξαιρετική σημασία, ιδιαίτερα για τον τομέα της εκπαίδευσης και μάθησης των ενηλίκων, όπου η μνήμη και η λήθη αποτελούν σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της μάθησης.

Καθώς η μνημονική ικανότητα αναπτύσσεται και αλλάζει κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, παρατηρείται ότι μέχρι τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής παρουσιάζει βελτίωση, ενώ στη συνέχεια αρχίζει να εμφανίζει κάμψη (Κολιάδης, 2002). Η μείωση της μνημονικής ικανότητας αποτελεί μια φυσιολογική συνέπεια που λαμβάνει χώρα με την αύξηση της ηλικίας. Κάθε ενήλικος έρχεται κάποια στιγμή αντιμέτωπος με την προοπτική της μνημονικής απώλειας, αλλά και της μείωσης των γνωστικών του ικανοτήτων γενικότερα (Sharan & Rosemary, 1999).

Στο πλαίσιο της μελέτης της μνημονικής ικανότητας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η μνήμη διακρίνεται σε αισθητήρια, βραχύχρονη και μακρόχρονη. Οι Richard Atkinson και Richard Shiffrin (1968), συνεχίζοντας τη θεωρία του Broadbent (1957) για τη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, δημιούργησαν μια σταθερή βάση για τη μελέτη της φύσης της ανθρώπινης μνήμης, πάνω στην οποία στηρίχθηκαν οι μετέπειτα ερευνητές (Anderson, 1995). Η αισθητήρια μνήμη αναπαριστά τα ερεθίσματα που συλλαμβάνει το άτομο μόλις έρθει σε επαφή με αυτά και τα διατηρεί για πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, το πολύ μέχρι 1,5 δευτερόλεπτα (Καψάλης, 2000), για το λόγο αυτό χαρακτηρίζεται ως «στιγμιαία καταγραφή» (Γαλάνης, 1993). Σύμφωνα με τις ελάχιστες έρευνες που έχουν γίνει για το είδος αυτό της μνήμης, οι ενήλικοι προχωρημένης ηλικίας παρουσιάζουν δυσκολίες ακόμα και σε αυτό το στάδιο της επεξεργασίας και κυρίως στο οπτικό σύστημα.

Η βραχύχρονη μνήμη διατηρεί την πληροφορία για χρονικό διάστημα από 1 δευτερόλεπτο έως 1 λεπτό και αποτελεί ένα συνδυασμό αποθήκευσης και επεξεργασίας. Διακρίνεται επιμέρους σε άμεση και εργαζόμενη μνήμη. Η άμεση μνήμη αφορά τη συγκράτηση ερεθισμάτων που έχουν παρουσιαστεί μία μόνο φορά, ενώ η εργαζόμενη σχετίζεται με την αποθήκευση και την επεξεργασία. Στην άμεση μνήμη, δηλαδή στην παθητική συγκράτηση δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των νέων και των ενηλίκων, ενώ στην εργαζόμενη μνήμη οι διαφορές είναι μεγάλες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Πράγματι,

οι μεγαλύτεροι ενήλικοι φαίνεται να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των ερεθισμάτων, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι περίπλοκα (Sharan & Rosemary, 1999).

Η μακρόχρονη μνήμη, από την άλλη πλευρά, αφορά πληροφορίες που διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα, ακόμη και δεκαετίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Βασική λειτουργία της είναι η συντήρηση των πληροφοριών και αποτελεί αυτό που ο κοινός νους ορίζει ως μνήμη (Καψάλης, 2000). Διακρίνεται επιμέρους σε επεισοδιακή, σημασιολογική και διαδικαστική. Η τελευταία αποτελεί τη μνήμη που αφορά κινήσεις και γνωστικές διεργασίες, που πραγματοποιούνται συνήθως αυτοματοποιημένα και μη συνειδητά (όπως για παράδειγμα το περπάτημα) και διακρίνεται σε άδηλη και έκδηλη μνήμη. Η άδηλη μνήμη παραμένει σταθερή και έχει παρατηρηθεί ακόμη και σε άτομα που υποφέρουν από αμνησία ή Alzheimer (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της έρευνας των Park, Lautenschlager, Hedden, Davison, Smith και Smith (2002), η επεισοδιακή μνήμη (η οποία σχετίζεται με την αποθήκευση προσωπικών εμπειριών) μεταβάλλεται ραγδαία αρχίζοντας να μειώνεται περίπου στα 20 ή 30 χρόνια και ακολουθώντας έπειτα μια σημαντική και δραματική μείωση για τα υπόλοιπα χρόνια ζωής του ατόμου. Σχετικά με τη σημασιολογική μνήμη (η οποία αφορά την αποθήκευση δεδομένων, γεγονότων και πληροφοριών) οι Wechsler (1981) και Birren & Morrison (1961) υποστηρίζουν ότι παρατηρείται σταθερότητα από την ηλικία των 20 έως την ηλικία των 60 ετών ή ακόμη και βελτίωση κυρίως στον τομέα του λεξιλογίου και της ερμηνείας ρημάτων και φράσεων. Αν και κάποιοι ερευνητές (Berkowitz, 1953. Lindenberger & Baltes, 1994) έχουν διαπιστώσει μείωση ακόμη και αυτών των λειτουργιών στα ενήλικα άτομα, η μείωση αυτή είναι πολύ μικρότερη από αυτήν της επεισοδιακής μνήμης (Rönnlund, 2003).

Για να κατανοηθούν καλύτερα οι βασικές λειτουργίες της μνήμης, χρειάζεται γίνει αναφορά στη μνημονική διαδικασία, η οποία ακολουθεί τα ακόλουθα τρία στάδια: την **κωδικοποίηση**, τη **συγκράτηση ή αποθήκευση** και την **ανάκληση ή ανάκτηση**. Τα στάδια αυτά φανερώνουν τη ροή και την επεξεργασία των πληροφοριών στο μνημονικό σύστημα του ανθρώπου (Κολιάδης, 2002).

Η κωδικοποίηση αποτελεί τη διαδικασία με την οποία το άτομο μετασχηματίζει και κωδικοποιεί το πληροφοριακό ερέθισμα, έτσι ώστε να μπορέσει να το συγκρατήσει. Η κωδικοποίηση μπορεί να είναι ακουστική, εικονική, σημασιολογική ή διαδικαστική (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ακολουθεί η συγκράτηση ή αποθήκευση, κατά την οποία το άτομο διατηρεί και συγκρατεί τις κωδικοποιημένες πληροφορίες για αρκετό χρονικό διάστημα μέχρι να χρειαστεί να τις ανακαλέσει. Το τελικό στάδιο είναι η ανάκτηση ή

ανάκληση των πληροφοριών για να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση ενός προβλήματος (Κολιάδης, 2002). Η ανάκτηση πραγματοποιείται μέσω της ελεύθερης ανάκλησης (με όποια σειρά θυμάται το άτομο), μέσω της γραμμικής ανάκλησης (με τη σειρά που είχαν εμφανιστεί τα στοιχεία) ή μέσω της αναγνώρισης (διακρίνοντας μέσα από ένα σύνολο στοιχείων τα γνωστά από τα άγνωστα) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Σύμφωνα με το Maylor (1993), οι ενήλικοι προχωρημένης ηλικίας παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες σε συγκεκριμένες μνημονικές λειτουργίες, όπως η ανάκληση ή η αναγνώριση πληροφοριών, με τις οποίες είχαν έρθει σε επαφή, παρά σε λειτουργίες που σχετίζονται με μελλοντικά θέματα, όπως για παράδειγμα να θυμηθούν να εκτελέσουν κάποιες προγραμματισμένες ενέργειες (Fisher, 1998). Πολυάριθμες έρευνες εξετάζουν κατά πόσο οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με την πρόσληψη, τη συγκράτηση ή την ανάκληση των πληροφοριών. Οι Youngjohn & Crook (1993) απέδειξαν ότι η συγκράτηση παραμένει σχετικά σταθερή κατά την ενήλικη ζωή (Fisher, 1998).

Ο Rönnlund (2003) συμφωνεί ότι η αύξηση της ηλικίας συνοδεύεται από προβλήματα στην ανάκληση πληροφοριών, τα οποία συνήθως, ακόμη και σε περιπτώσεις αναγνώρισης πληροφοριών, προέρχονται από προβλήματα που σχετίζονται με την κωδικοποίησή τους. Η κωδικοποίηση και η ανάκληση αποτελούν αλληλένδετες λειτουργίες. Ο τρόπος οργάνωσης και κωδικοποίησης των πληροφοριών καθορίζει το τι θα αποθηκευθεί στη μνήμη και δημιουργεί οδούς για την επιτυχή μελλοντική ανάκληση. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Nyberg, Maitland, Rönnlund, Bäckman, Dixon, Wahlin και Nilsson (2003) έχει αποδειχθεί ότι η ικανότητα ανάκλησης επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από την αύξηση της ηλικίας σε σχέση με την ικανότητα αναγνώρισης πληροφοριών.

Τα στάδια της κωδικοποίησης, της συγκράτησης και της ανάκλησης χρειάζεται να βρίσκονται σε συνεργασία μεταξύ τους για να υπάρξει ομαλή λειτουργία του μνημονικού συστήματος. Σε περιπτώσεις που τα στάδια αυτά δε συνεργάζονται, το άτομο αδυνατεί να θυμηθεί, οδηγείται δηλαδή στη λήθη (Κολιάδης, 2002). Η λήθη παρόλο που θεωρείται εχθρός της μάθησης (Καψάλης, 2000), αποτελεί χρήσιμη και απαραίτητη λειτουργία. Εάν δεν υπήρχε αυτή, όλες οι εισερχόμενες πληροφορίες (χρήσιμες και άχρηστες) θα παρέμεναν στη μνήμη καθιστώντας έτσι αδύνατη την ανάσυρση της κατάλληλης κάθε φορά πληροφορίας (Κολιάδης, 2002).

Οι θεωρίες λήθης που υφίστανται περιγράφουν τους λόγους για τους οποίους συχνά καταρρέει η ανάκληση. Σύμφωνα με αυτές η λήθη συμβαίνει είτε εξαιτίας βλάβης του εγκεφάλου ή ασθένειας, είτε εξαιτίας της παρεμβολής άλλων πληροφοριών, αλλά και λόγω

απουσίας των κατάλληλων σημάτων υπενθύμισης. Μελετώντας τις γνωστικές λειτουργίες των ενηλίκων θα σταθούμε περισσότερο στη λήθη η οποία προέρχεται από έλλειψη εξάσκησης και επεξεργασίας, από ανεπαρκές πλαίσιο ή έλλειψη σημάτων υπενθύμισης και από παρεμβολές άλλων πληροφοριών (Hayes, 1994).

Με το πέρασμα του χρόνου, τα άτομα παρατηρούν ότι συχνά αδυνατούν να θυμηθούν, καθώς οι πληροφορίες είτε έχουν χαθεί είτε βρίσκονται κάπου στο βάθος της μακρόχρονης μνήμης, αλλά είναι τόσο αδύναμες που είναι δύσκολο να ανακληθούν (Κολιάδης, 2002). Ως αίτιο της λήθης θεωρείται από αρκετούς μελετητές η φθορά, η αλλοίωση των μνημονικών ιχνών. Ο Ebbinghaus, άλλωστε, υποστήριξε, σύμφωνα με την καμπύλη της λήθης που δημιούργησε, την προοδευτική φθορά της μακρόχρονης μνήμης με το πέρασμα του χρόνου (Μάνιου-Βακάλη, 1995). Η φθορά αυτή, όμως, αφορά κυρίως λεκτικές πληροφορίες, οι οποίες δε συνδέονται νοηματικά και λογικά μεταξύ τους, αλλά μαθαίνονται μέσω της αποστήθισης (Κολιάδης, 2002). Άλλα αίτια που δικαιολογούν την απώλεια των αποθηκευμένων πληροφοριών και την αδυναμία ανάκλησής τους είναι η παρεμβολή νέων πληροφοριών, η εκτόπιση ή αντικατάσταση παλαιότερων πληροφοριών, η αναστολή λόγω ομοιότητας (όταν δύο μνημονικά στοιχεία είναι παρεμφερή), η συναισθηματική αναστολή όταν παρακωλύεται η απομνημόνευση από συναισθηματικά εμπόδια - όπως από ένα ισχυρό συγκινησιακό βίωμα αμέσως μετά τη μάθηση (Γαλάνης, 1993) - και η αναστολή λόγω κορεσμού όταν το υλικό παραμένει ανιαρό και χωρίς ενδιαφέρον (Καψάλης, 2000).

Έχει παρατηρηθεί ότι όσο πιο πολυκωδικοποιημένη είναι μία πληροφορία, τόσο πιο ακριβής και πιο μακρόχρονη είναι η συγκράτηση και η ανάκτησή της. Η διατήρηση και η συγκράτηση εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο οργανώνει τις ήδη κωδικοποιημένες πληροφορίες. Είναι εύλογο ότι οι συστηματικά και λογικά οργανωμένες πληροφορίες ανασύρονται και μαθαίνονται πιο εύκολα σε σχέση με αυτές που είναι νοηματικά ασύνδετες και αποσπασματικές (Κολιάδης, 2002).

Το γεγονός ότι άλλες από τις πληροφορίες που προσλαμβάνουμε συγκρατούνται περισσότερο ενώ άλλες λιγότερο αποδεικνύει ότι η συγκράτηση επηρεάζεται τόσο από ενδογενείς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν τις ικανότητες του ατόμου και τη λειτουργία του γνωστικού συστήματος, όσο κι από παράγοντες που αναφέρονται στη φύση των ίδιων των πληροφοριών και στις συνθήκες πρόσληψής τους. Σύμφωνα με τους Atkinson & Shiffrin (1968) ανάμεσα στους ενδογενείς παράγοντες συγκαταλέγονται και οι μηχανισμοί συγκράτησης, που ονομάστηκαν «διαδικασίες ελέγχου» και περιλαμβάνουν την προσοχή, την κατανόηση, τις μεθόδους μάθησης και την άσκηση (Πόρποδας, 1996).

Οι σύγχρονες έρευνες αλλά και η καθημερινή πείρα και παρατήρηση αποδεικνύουν ότι μέσω της άσκησης η μνήμη βελτιώνεται και μέσω της επανάληψης εξασφαλίζεται η συγκράτηση. Καίριο στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της μνήμης είναι η κατάλληλη κατανομή των διαλειμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης, έτσι ώστε να αποφευχθεί η κόπωση και η μείωση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων για μάθηση. Για τη συγκράτηση των πληροφοριών σημαντική παράμετρο αποτελεί και ο βαθμός της ενεργητικής συμμετοχής του ατόμου στην άσκηση, αλλά και το είδος των πληροφοριών. Όσο πιο ενδιαφέρουσες και πλούσιες σε ιδέες και νοήματα είναι, τόσο ευκολότερα πραγματοποιείται η συγκράτηση, ενώ όσο λιγότερο νόημα έχουν, τόσο πιθανότερο είναι να λησμονηθούν. Συγκρατούμε κυρίως ιδέες και νοήματα, λιγότερο γεγονότα και ελάχιστα πληροφορίες που δεν έχουν νόημα (Καψάλης, 2000).

Η ικανότητα να θυμόμαστε σχετίζεται, ωστόσο, και με το πόσο βαθιά είναι η επεξεργασία της πληροφορίας. Το βάθος της επεξεργασίας προσδιορίζεται από τη φύση των πληροφοριών και το βαθμό ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης (Πόρποδας, 1996). Η επεξεργασία είναι βαθιά όταν είναι σημασιολογική. Έχει παρατηρηθεί ότι η σημασιολογική κωδικοποίηση στους ενηλίκους προχωρημένης ηλικίας παρεμποδίζεται όταν ασχολούνται με δύο πράγματα ταυτόχρονα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Μελετώντας όλες τις παραμέτρους της λειτουργίας της μνήμης των ενηλίκων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι για να διευκολυνθεί η μνημονική συγκράτηση είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω κριτήρια (Γαλάνης, 1993):

- *Η σημασία της μεθόδου για τη μάθηση:* Τα ενήλικα άτομα μαθαίνουν ευκολότερα και διατηρούν καλύτερα στη μνήμη τους τις γνώσεις που προσλαμβάνουν με ενεργητικό, ενδιαφέροντα και εποπτικό τρόπο.
- *Η επιλογή και οργάνωση του κατάλληλου υλικού:* Έχει σημασία το εκπαιδευτικό υλικό να σχετίζεται με τα βιώματα και τις εμπειρίες των ατόμων.
- *Η σωστή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας:* Η κατανομή και η ορθή οργάνωση των μαθησιακών περιόδων και των διαλειμμάτων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία της μνήμης. Είναι σημαντικό οι παρεχόμενες γνώσεις να χαρακτηρίζονται από συνάφεια και τάξη και να έχουν συγκεκριμένη δομή.
- *Η χρησιμοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων αντιληπτικών καναλιών:* Οι ενήλικοι διατηρούν πιο εύκολα πληροφορίες όταν θέτουν σε λειτουργία πολλαπλά αντιληπτικά κανάλια (ακοή, όραση, αφή, όσφρηση, αίσθηση, κίνηση, δράση).

## 1.2. Νοημοσύνη

Ο όρος «νοημοσύνη» με τη σημασία που έχει λάβει σήμερα για τον άνθρωπο εισήχθη στην ψυχολογία κατά το 1900 από τους A. Binet και C. Spearman. Ορισμένοι έχουν την τάση να ταυτίζουν τη νοημοσύνη με την ευφυΐα, κάτι όμως που δεν ισχύει, καθώς η ευφυΐα σχετίζεται με συγκεκριμένες ικανότητες που διαθέτει ένα άτομο σε σχετικά μεγάλο βαθμό, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι το άτομο παρουσιάζει γενικά υψηλό βαθμό νοημοσύνης. Η νοημοσύνη περιλαμβάνει τόσο την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αφηρημένα σύμβολα και σχέσεις, όσο και την ικανότητά του να προσαρμόζεται στο περιβάλλον (Καψάλης, 2000).

Σήμερα έχει επικρατήσει η άποψη ότι η νόηση και η επίλυση προβλημάτων θεωρούνται βασικά συστατικά στοιχεία της νοημοσύνης. Με βάση αυτήν την άποψη, ο Sternberg (1981) όρισε τη νοημοσύνη ως ένα σύνολο από αναπτυγμένες νοητικές και μαθησιακές δεξιότητες οι οποίες εφαρμόζονται στην καθημερινή επίλυση προβλημάτων αλλά και στην εκπαιδευτική ενασχόληση (Tuijnman & Van der Kamp, 1992). Ο Stern και ο Claparède θεωρούν ότι η νοημοσύνη αποτελεί τη νοητική προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Διευρύνοντας τον ορισμό αυτό μπορούμε να ισχυριστούμε ότι νοημοσύνη είναι η κατάσταση ισορροπίας προς την οποία τείνουν όλες οι αισθησιο-κινητικές και γνωστικές δομές αλλά και όλες οι αφομοιωτικές και προσαρμοστικές ανταλλαγές μεταξύ οργανισμού και περιβάλλοντος (Piaget, 1986).

Ο Bloom θεωρεί ότι μέχρι τα 5 χρόνια η νοημοσύνη μεταβάλλεται συνεχώς, αργότερα όμως αρχίζει μια περίοδος κατά την οποία σταθεροποιείται βαθμιαία. Με βάση την άποψη αυτή έχει δείξει ότι το μισό της διακύμανσης της νοημοσύνης του ενηλίκου μπορεί να προβλεφθεί από την ηλικία των 5 μόλις ετών (Καψάλης, 2000).

Οι επιστήμονες, αποφεύγοντας να αναφέρονται γενικευμένα στην αύξηση και τη μείωση της νοημοσύνης, εξετάζουν και αναλύουν τις μεταβολές στις επιμέρους νοητικές λειτουργίες. Σύμφωνα με τα πορίσματα των αναλύσεων αυτών άλλες ικανότητες αναπτύσσονται μέχρι την προχωρημένη ηλικία, ενώ άλλες φθάνουν στην ύψιστη ακμή τους μια συγκεκριμένη ηλικία και έπειτα είτε παραμένουν σταθερές είτε χειροτερεύουν (Καψάλης, 2000).

Η μέτρησή της νοημοσύνης πραγματοποιείται με τα λεγόμενα ψυχομετρικά τεστ και αποδίδεται με ένα δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ). Το πιο δημοφιλές τεστ για ενηλίκους είναι το WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) με τη ανανεωμένη έκδοσή του WAIS-R. Τα δύο βασικά είδη νοημοσύνης που εξετάζονται στα τεστ αυτά, η ρέουσα και η αποκρυσταλλωμένη

νοημοσύνη, αποτελούν μαζί την γενικότερη ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, να σκέφτεται και να επιλύει προβλήματα (Κnox, 1977).

### *1.2.1. Εξέλιξη ρέουσας και αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης*

Σύμφωνα με τους Horn (1967, 1970, 1975, 1978), Horn και Cattell (1966, 1967), και Horn και Donaldson (1976, 1977, 1980), η ανάπτυξη της νοημοσύνης μελετάται μέσω του διαχωρισμού της σε δύο διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Το ένα είδος είναι η ρέουσα νοημοσύνη η οποία μειώνεται από τα 20 χρόνια και όσο αυξάνεται η ηλικία του ατόμου, ενώ το άλλο αποτελεί την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, η οποία δεν είναι τίποτε άλλο παρά το συσσωρευμένο τελικό προϊόν που αποκτήθηκε μέσω των λειτουργιών της ρέουσας νοημοσύνης (Berg & Sternberg, 1985. Salthouse, 1982).

Τα δύο αυτά είδη νοημοσύνης δεν εξελίσσονται με τον ίδιο ρυθμό. Η ρέουσα νοημοσύνη αφορά την κληρονομημένη ικανότητα που σχετίζεται με την ανακάλυψη σχέσεων σε νέες, μη οικείες καταστάσεις και φθάνει στη μεγαλύτερη ακμή της στα 14 με 15 χρόνια για να ξεκινήσει να φθίνει από τα 20 περίπου χρόνια, ακολουθώντας έπειτα φθίνουσα πορεία. Η ταχύτητα με την οποία το άτομο αναλύει πληροφορίες αλλά και η επαγωγική του ικανότητα έχουν σχέση με τη ρέουσα νοημοσύνη (Καψάλης, 2000). Σύμφωνα, άλλωστε, με έρευνες του Horn (1985) και των Horn και Noll (1994) η ρέουσα νοημοσύνη γενικά μειώνεται από τα πρώτα χρόνια της ενηλικίωσης, γεγονός που είναι εμφανές και από την καθημερινή εμπειρία: τα άτομα μέσης ηλικίας δαπανούν περισσότερο χρόνο σε σχέση με τα νεότερα για να κατανοήσουν νέες μεθόδους επίλυσης προβλημάτων και δυσκολεύονται να διαχειριστούν άγνωστες και μη οικείες καταστάσεις (Hunt, 1995). Τα πιο γνωστά τεστ για την εξέταση της ρέουσας νοημοσύνης αποτελούν τα Culture Fair Tests του Cattell και οι Progressive Matrices του J. Raven (Καψάλης, 2000). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Baltes, Dittmann-Kohli και Dixon (1984) και Labouvie-Vief (1980), τα ψυχομετρικά τεστ της ρέουσας και αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης δεν είναι εξίσου έγκυρα για όλο το εύρος της ενήλικης ζωής. Έχει δειχθεί ότι τα τεστ αυτά είναι έγκυρα και εφαρμόσιμα σε νέους ενήλικους, γι' αυτό δε μπορούμε να βασιστούμε σε αυτά για να μελετήσουμε την νοητική εξέλιξη σε όλη την ενήλικη ζωή. Έρευνες των Willis και Schaie (1983) έδειξαν ότι τα αποτελέσματα της μέτρησης της ρέουσας νοημοσύνης αποτελούν σημαντικότερα στοιχεία για την πρόβλεψη της εξέλιξης των νοητικών ικανοτήτων σε σχέση με αυτά της αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης (Berg & Sternberg, 1985).

Η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, από την άλλη πλευρά, έχει να κάνει με τη χρήση των γνώσεων και εμπειριών που αποκτά το άτομο στη ζωή του. Επηρεάζεται περισσότερο από το μορφωτικό επίπεδο παρά από την κατάσταση του εγκεφάλου ακολουθώντας ανοδική πορεία ακόμα και μετά τα 60 χρόνια, ενώ αρχίζει να μειώνεται στα 80. Η λεκτική ικανότητα θεωρείται η πλέον ενδεικτική της αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης, όπως επίσης και η ικανότητα κατανόησης και η αριθμητική ικανότητα (Salthouse, 1982. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ο Πίνακας 1 περιγράφει τις ικανότητες που σχετίζονται με τη ρέουσα και την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη αντίστοιχα, τις ικανότητες, δηλαδή, που μεταβάλλονται και αυτές που παραμένουν σταθερές με την αύξηση της ηλικίας, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Salthouse, 1982).

### Πίνακας 1

Περιγραφή των ικανοτήτων που μεταβάλλονται και αυτών που παραμένουν σταθερές με την αύξηση της ηλικίας

Αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη/Σταθερές ικανότητες	Ρέουσα	
	Νοημοσύνη/Μεταβαλλόμενες ικανότητες	Μελετητής
Γλωσσικές λειτουργίες	Μη γλωσσικές λειτουργίες	Weisenburg et al. (1936)
Ανάκληση ήδη αποκτημένων πληροφοριών	Κατανόηση και υιοθέτηση νέων μεθόδων συλλογισμού	Foulds & Raven (1948)
Οικείες καταστάσεις	Άσχετες /ασύνδετες καταστάσεις	Brown & Ghiselli (1949)
Συσώρευση λεκτικών και περιγραφικών πληροφοριών	Νοητική ευελιξία	Jones (1955)
Λεκτικές ικανότητες	Ικανότητες επίδοσης	Wechsler (1958)
Αποθηκευμένες πληροφορίες	Ικανότητα άμεσης προσαρμογής	Reed & Reitan (1963)
Ειδικές ικανότητες	Μη ειδικές ικανότητες	Bromley (1974)
Δομή	Επεξεργασία	Kinsbourne (1974)
Χρήση αποθηκευμένων πληροφοριών	Επεξεργασία και ενσωμάτωση νέων πληροφοριών	Botwinick (1975)

### *1.2.2. Η επιρροή της ανάπτυξης της νοημοσύνης στους διάφορους τομείς της ζωής*

Η επίδοση των ατόμων στα τεστ ευφυΐας έχει ως ένα βαθμό προβλεπτική αξία για τη μετέπειτα πορεία τους και τις επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς της ζωής. Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο αναπτύσσεται η νοημοσύνη του ατόμου, οδηγεί σε «προβλέψεις» σε σχέση με την εκπαίδευση και τις μαθησιακές επιδόσεις, την κοινωνική θέση και το εισόδημα, την επαγγελματική εξέλιξη και απόδοσή του στην εργασία.

Όσον αφορά τη συνάφεια νοημοσύνης και εκπαίδευσης, έχει βρεθεί ότι τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης και αναπτυγμένες νοητικές ικανότητες είναι πιο πιθανό να ανέλθουν σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης σε σχέση με τα λιγότερο προικισμένα άτομα (Rönnlund, 2003). Πράγματι, τα άτομα με υψηλότερες επιδόσεις στα τεστ ευφυΐας τείνουν να επιθυμούν και να επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να παραμένουν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην εκπαίδευση. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στην ενθάρρυνση και την ανταμοιβή που δέχονται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997). Σύμφωνα με τον Wechsler (1958), η συνάφεια μεταξύ της νοημοσύνης και του αριθμού των ετών εκπαίδευσης των ενηλίκων κυμαίνεται από 0,40 έως 0,60. Γενικά, ισχύει ότι όσα περισσότερα είναι τα έτη εκπαίδευσης, τόσο υψηλότερες είναι οι επιδόσεις στα τεστ ευφυΐας (Salthouse, 1982). Η εκπαίδευση, λοιπόν, αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα ανάπτυξης της νοημοσύνης, κυρίως επειδή βοηθάει τους ενηλίκους να διατηρούν τη νοητική τους ικανότητα (Granick & Friedman, 1973).

Είναι, επίσης, γνωστό ότι η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με το επίπεδο της εκπαίδευσης, καθώς τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης που έχουν τώρα οι νέοι (Salthouse, 1982). Σε αυτό συνάδουν, άλλωστε, και οι προγενέστερες έρευνες των Birren και Morrison (1961), οι οποίοι ανέλυσαν τις επιπτώσεις της αρνητικής συσχέτισης μεταξύ ηλικίας και εκπαίδευσης στις επιδόσεις ατόμων διαφόρων ηλικιών. Αν συνεκτιμηθεί, λοιπόν, η θετική σχέση μεταξύ του επιπέδου της εκπαίδευσης και των επιδόσεων στα τεστ ευφυΐας, από τη μια πλευρά, και η αρνητική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και επιπέδου εκπαίδευσης, από την άλλη, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι με την αύξηση της ηλικίας οι επιδόσεις στα τεστ ευφυΐας μειώνονται (Granick & Friedman, 1973. Salthouse, 1982). Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, σύμφωνα με έρευνες των Deary, Starr και MacLennan (1998), οι επιδόσεις των ενηλίκων δεν είναι μειωμένες σε όλους τους τομείς των τεστ ευφυΐας. Σε ασκήσεις που αφορούν λεκτικές ικανότητες και γενικές γνώσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, παρουσιάζουν πολύ καλές επιδόσεις, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο σε ασκήσεις κατανόησης εκτενών κειμένων. Είναι, επομένως, δύσκολο

να γενικεύσουμε ότι η αύξηση της ηλικίας οδηγεί σε μειωμένες επιδόσεις στα τεστ ευφυΐας. Αλλωστε, έχει αμφισβητηθεί κατά καιρούς η εγκυρότητα και η εφαρμογή των ψυχομετρικών αυτών τεστ σε όλα το φάσμα της ενήλικης ζωής και δεν είναι σίγουρο κατά πόσο είναι δυνατό να εξηγήσουν τις γνωστικές επιδόσεις των μεγαλύτερων ενηλίκων. Οι Willis και Schaie (1983) έδειξαν ότι οι επιδόσεις των ενηλίκων στη μέτρηση της ρέουσας νοημοσύνης αποτελούν σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψης των πραγματικών νοητικών επιδόσεων στην καθημερινή ζωή, ενώ δεν ισχύει το ίδιο με τις επιδόσεις τους στη μέτρηση της αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης (Berg & Sternberg, 1985).

Η παρατηρούμενη μείωση, ωστόσο, η οποία συναντάται συχνά στις επιδόσεις των ενηλίκων σε τεστ ευφυΐας μπορεί να μην οφείλεται τόσο στη χειροτέρευση των ικανοτήτων λόγω της αύξησης της ηλικίας, όσο στην αύξηση και βελτίωση της ποιότητας και ποσότητας της εκπαίδευσης των νεότερων ενηλίκων. Είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί ότι, αν και πολλοί μελετητές δέχονται τη συσχέτιση ετών εκπαίδευσης και νοημοσύνης, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί δεδομένο ότι αυξάνοντας την ποσότητα της εκπαίδευσης αυξάνονται και οι νοητικές ικανότητες του ατόμου. Βέβαια, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου είναι δυνατό να αλλάξουν τα ενδιαφέροντα ή τις στάσεις του ατόμου διατηρώντας ή ακόμη και βελτιώνοντας ορισμένες ικανότητές του, ωστόσο η εκπαιδευτική διαδικασία αυτή καθεαυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για ουσιώδεις μεταβολές στις βασικές νοητικές ικανότητες (Granick & Friedman, 1973. Salthouse, 1982).

Το επίπεδο της εκπαίδευσης στο οποίο φτάνουν οι ενήλικοι προβλέπει, επίσης, εν μέρει την επαγγελματική και κοινωνική τους θέση (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997). Έτσι, σύμφωνα με τον Tyler (1965) η συνάφεια της νοημοσύνης με το επάγγελμα είναι έμμεση, με ενδιάμεσο παράγοντα την εκπαίδευση. Υπάρχει, δηλαδή, άμεση συνάφεια της νοημοσύνης με την εκπαίδευση από τη μια πλευρά και εκπαίδευσης με επάγγελμα από την άλλη. Η διαχρονική έρευνα προικισμένων ατόμων του L.M. Terman, η οποία ξεκίνησε το 1921 με δείγμα παιδιά μέσης ηλικίας 10 ετών με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και συνεχίστηκε 25 χρόνια μετά, όταν η μέση ηλικία των υποκειμένων ήταν 35 έτη, έδειξε ότι 45% των προικισμένων ατόμων κατέλαβαν υψηλές θέσεις. Μόνο 6% απασχολούνταν σε χειρονακτικά και άλλα επαγγέλματα τα οποία δεν απαιτούν ιδιαίτερες σπουδές και 71% είχαν ανέβει στις πιο υψηλές θέσεις της επαγγελματικής πυραμίδας (Καψάλης, 2000).

Το 1994 οι Herrnstein και Murray δημοσίευσαν το βιβλίο «*The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*», το οποίο προκάλεσε διάφορες αντιδράσεις στην επιστημονική κοινότητα. Οι δύο αυτοί ερευνητές, για να υποστηρίξουν την άποψη ότι η

νοημοσύνη καθορίζει την επαγγελματική εξέλιξη και το εισόδημα του ατόμου, βασίστηκαν σε δύο πηγές: στην έρευνα του John Hunter (1986) σχετικά με τη συνάφεια νοημοσύνης και εργασιακής απόδοσης και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της μακροχρόνιας έρευνας γνωστής ως *National Longitudinal Survey of the Labor Market Experience of Youth (NLSY)*. Ο Hunter συμπέρανε ότι η συνάφεια μεταξύ νοημοσύνης και εργασιακής απόδοσης είναι περίπου 0.50. Ωστόσο, η αξιοπιστία της συνάφειας αυτής μειώνεται όταν έχουμε να κάνουμε με υψηλότερες επαγγελματικές θέσεις και με έμπειρα και μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα, ιδιαίτερα όταν γίνεται προσπάθεια να μετρηθούν και ατομικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα οι διαπροσωπικές ικανότητες και στοιχεία της προσωπικότητας (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997).

Σημαντική είναι, επίσης, η συνάφεια μεταξύ της νοημοσύνης και της επαγγελματικής βαθμίδας ή θέσης. Η νοημοσύνη συσχετίζεται με την εκπαίδευση και τη μαθησιακή απόδοση, η οποία κατευθύνει τα άτομα στα αντίστοιχα επαγγέλματα (Hunt, 1995). Τα επαγγέλματα που θεωρούνται ότι έχουν υψηλό γόητρο συνήθως απαιτούν τουλάχιστον πανεπιστημιακό πτυχίο για να μπορέσει να τα ασκήσει κάποιος (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997). Αν και είναι αλήθεια ότι ο δείκτης νοημοσύνης έχει μια - συνήθως όχι μεγάλη - συνάφεια με διάφορα κριτήρια επιτυχίας στη ζωή του ατόμου, χρειάζεται, ωστόσο, να ληφθούν υπόψη κι άλλοι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις επιδόσεις και συχνά είναι άσχετοι με νοητικά συστατικά (π.χ. κοινωνική καταγωγή) (Καψάλης, 2000. Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997).

### *1.2.3. Παράγοντες ανάπτυξης νοητικών ικανοτήτων*

Η ανάπτυξη της νοημοσύνης και των νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και δεν είναι ίδια σε όλους. Τόσο η κληρονομικότητα όσο και το περιβάλλον επηρεάζουν εξίσου τη νοημοσύνη. Μεγάλη σημασία έχει το επίπεδο εκπαίδευσης και μόρφωσης, όπως και η σωματική-ψυχική υγεία και οι ιστορικές-πολιτισμικές συνθήκες διαβίωσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ωστόσο, ακόμη και μέχρι σήμερα ορισμένοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη νοημοσύνη παραμένουν αδιευκρίνιστοι, ενώ άλλοι είναι τόσο περίπλοκοι ώστε προκαλούν θύελλα συζητήσεων και διαφωνιών ανάμεσα στους ερευνητές (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997).

Το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο και οι αξίες που έχει διαμορφώσει επιδρούν σημαντικά στις νοητικές ικανότητες που αναπτύσσει (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997). Όπως ακριβώς το φυσικό περιβάλλον, έτσι και το κοινωνικό/πολιτισμικό δρα πάνω στο άτομο και το επηρεάζει ποικιλοτρόπως. Η κοινωνία, γενικά, τείνει να διαμορφώνει το σύστημα

αξιών και τον τρόπο σκέψης του, μετασχηματίζοντας κατ' επέκταση τη νοημοσύνη του. Από τη γέννησή του το άτομο δοκιμάζεται από κοινωνικές πιέσεις καθόλη την εξέλιξή του, οι οποίες είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση και τροποποιούν την ατομική πνευματική δομή με εξίσου διαφορετικό τρόπο (Piaget, 1986). Το γονεϊκό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επηρεάζει την ανάπτυξη της νοημοσύνης των ατόμων και τις επιδόσεις τους στα τεστ ευφυΐας, οι οποίες αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της κοινωνικής τους θέσης (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997).

Οι Herrnstein και Murray έδειξαν, επίσης, ότι τα άτομα που βρίσκονται κάτω από τα όρια της φτώχειας έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και συνήθως προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Είναι σημαντικό, ακόμη, να αναφερθούν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η ελλιπής υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και η έλλειψη ευκαιριών μάθησης είναι δυνατό να εμποδίσουν την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου, ακόμη κι αν αυτό έχει τη διάθεση και τα κίνητρα να προχωρήσει και να επιτύχει (Hunt, 1995).

Προηγουμένως αναφέρθηκε ότι η νοημοσύνη επηρεάζει την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, ωστόσο ακόμη και το ίδιο το επάγγελμα μπορεί να επηρεάσει τη νοημοσύνη. Οι Kohn και Schooler (1973) εξετάζοντας 3.000 άντρες σε διάφορα επαγγέλματα (γεωργούς, διευθυντές, μηχανικούς, κτλ.) διαπίστωσαν ότι οι πιο «σύνθετες» εργασίες παράγουν μεγαλύτερη νοητική ευελιξία στα άτομα που τις εξασκούν (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997). Οι οδηγοί φορτηγών για παράδειγμα παρουσιάζουν δείκτη νοημοσύνης κάτω από 100, ενώ επαγγέλματα όπως οι γιατροί και οι δικηγόροι συνήθως παρουσιάζουν δείκτη νοημοσύνης πάνω από 125 (Hunt, 1995). Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι τα άτομα τα οποία στην εργασία τους χρησιμοποιούν το μυαλό τους για την επίλυση προβλημάτων διατηρούν μέχρι προχωρημένη ηλικία σε ικανοποιητικό επίπεδο τις νοητικές τους ικανότητες. Αντίθετα, παρατηρείται μείωση, με την πάροδο των χρόνων, στη νοημοσύνη των ανειδίκευτων εργατών και όσων εργάζονται σε χειρωνακτικές δουλειές (Καψάλης, 2000).

Η μαθησιακή επίδοση λειτουργεί, επίσης, ως εξαρτημένη και ως ανεξάρτητη μεταβλητή σε σχέση με τη νοημοσύνη. Από τη μια πλευρά, τα άτομα με υψηλές επιδόσεις σε τεστ ευφυΐας είναι περισσότερο πιθανό να παρουσιάζουν υψηλές μαθησιακές επιδόσεις και να παραμένουν περισσότερο χρόνια στην εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα. Από την άλλη, η ίδια η μάθηση προάγει την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και εξασκεί το άτομο σε δεξιότητες όπως η αφηρημένη σκέψη, η συστηματική επίλυση προβλημάτων, η κατηγοριοποίηση, η διατήρηση της προσοχής (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997).

Άλλωστε, σύμφωνα με τους Johnstone και Rivera (1965), τα άτομα τα οποία έχουν λάβει αρκετή εκπαίδευση είναι περισσότερο πιθανό να συνεχίσουν να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να διατηρούν ή ακόμη και να βελτιώνουν τις νοητικές τους ικανότητες. Αντίθετα, τα άτομα τα οποία δεν εξασκούν τη νόησή τους είναι δυνατό να οδηγηθούν σε νοητική ατροφία και σε γρήγορη μείωση των ικανοτήτων τους (Granick & Friedman, 1973). Με άλλα λόγια, έχει παρατηρηθεί ότι οι ενήλικοι συνηθίζουν να αναπτύσσουν τις ικανότητες τις οποίες χρησιμοποιούν, ενώ οι ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες βρίσκονται σε αχρηστία για μεγάλο χρονικό διάστημα τείνουν να ξεχαστούν. Το γεγονός αυτό φανερώνει την αξία της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο στη διατήρηση των ήδη αποκτημένων ικανοτήτων όσο και στη δημιουργία και ανάπτυξη νέων (Tuijnman & Van der Kamp, 1992).

### **1.3. Σχέση αντικειμενικής και αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης**

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τα αποτελέσματα των παραδοσιακών τεστ νοημοσύνης δεν αποτελούν τη μόνη ένδειξη της νοητικής ικανότητας του ατόμου. Πολλοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο μέτρησης της νοημοσύνης. Υψηλές συσχετίσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης και δείκτη νοημοσύνης αποδεικνύουν ότι τα άτομα μπορούν να εκτιμήσουν με ακρίβεια τη νοημοσύνη τους, ενώ χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ της αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης και της ψυχομετρικής νοημοσύνης δείχνουν ότι τα άτομα δεν έχουν επίγνωση του επιπέδου των νοητικών τους ικανοτήτων (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006).

Οι De Nisi & Shaw (1977) διεξήγαγαν μια έρευνα χρησιμοποιώντας 10 διαφορετικά τεστ, τα οποία αξιολογούσαν τις χωρικές, λεκτικές και αριθμητικές ικανότητες 114 φοιτητών. Ζητήθηκε, επίσης, από τους συμμετέχοντες να εκτιμήσουν τη νοητική τους ικανότητα με βάση μια 5βαθμη κλίμακα. Η έρευνα αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης και της ψυχομετρικής νοημοσύνης και ότι γενικά τα άτομα είναι ικανά, μέχρι ένα βαθμό, να εκτιμήσουν τη νοητική τους ικανότητα (Chamorro-Premuzic, Furnham & Moutafi, 2004). Σύμφωνα με τους Paulhus, Lysy & Yik (1998) η συσχέτιση αυτή είναι μέτρια (περίπου  $r=0,30$ ). Επομένως, η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί ακριβές μέσο μέτρησης της νοημοσύνης (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006). Ωστόσο, με βάση πορίσματα πιο πρόσφατων ερευνών, των Furnham & Chamorro-Premuzic (2004) και των Chamorro-Premuzic, Furnham & Moutafi (2004), η συσχέτιση αυτή βρέθηκε λίγο υψηλότερη ( $r=0,40$ ). Αυτό, βέβαια, μπορεί να οφείλεται στις διαφορετικές συνθήκες και σε διάφορους εξωτερικούς παράγοντες, οι

οποίοι ενδέχεται να επηρέασαν τα αποτελέσματα των τεστ. Είναι πιθανό, ακόμη, η προσωπικότητα του ατόμου να επηρεάζει αυτές τις αυτοεκτιμήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους σχετίζονται με την ψυχομετρική νοημοσύνη (Furnham, Moutafi & Chamorro-Premuzic, 2005).

Πράγματι, σύμφωνα με τους Cronbach (1949) και Eysenck & Eysenck (1985), η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου. Έρευνες των Chamorro-Premuzic & Furnham (2005) και Chamorro-Premuzic, et al. (2004) έδειξαν ότι τα άτομα που εκτιμούν ότι έχουν υψηλή νοημοσύνη τείνουν να χαρακτηρίζονται από περισσότερη συναισθηματική σταθερότητα, εξωστρέφεια, διορατικότητα και υπευθυνότητα στην εργασία, σε σχέση με τα άτομα τα οποία αξιολογούν τον εαυτό τους και τις νοητικές τους ικανότητες χαμηλότερα (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006). Ομοίως, οι Furnham, Kidwai & Thomas (2001) εξετάζοντας τη σχέση προσωπικότητας, αντιλαμβανόμενης και ψυχομετρικής νοημοσύνης διαπίστωσαν ότι οι παράγοντες της προσωπικότητας βρέθηκε να επιδρούν περισσότερο στην αντιλαμβανόμενη παρά στην ψυχομετρική νοημοσύνη. Διαπίστωσαν, επίσης, ότι η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την αριθμητική νοημοσύνη ( $r=0,42$ ) στους άντρες και με τη λεκτική ( $r=0,40$ ) και χωρική νοημοσύνη ( $r=0,55$ ) στις γυναίκες.

Ο Hogan (1978), ένας από τους πρώτους μελετητές που εξέτασαν τις διαφορές στην αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη σε σχέση με το φύλο, έδειξε ότι οι άντρες εκτιμούν τη γενική τους νοημοσύνη υψηλότερα από ό,τι οι γυναίκες (Rammstedt & Rammsayer, 2000). Νεότερες μελέτες, όπως αυτές των Furnham & Rawles (1995) και των Furnham, Fong & Martin (1999), συμφωνούν ότι το φύλο παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη και ότι οι άντρες δείχνουν να αξιολογούν τη νοημοσύνη τους πιο υψηλά σε σχέση με τις γυναίκες. Ωστόσο, στα αντικειμενικά, ψυχομετρικά τεστ δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές στη γενική νοημοσύνη με βάση το φύλο (Furnham et al., 2005). Επιπροσθέτως, οι έρευνες των Reilly & Mulhern (1995) έδειξαν ότι οι αυτοεκτιμήσεις των αντρών είναι υψηλότερες από τις ψυχομετρικές τους νοητικές ικανότητες (Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Rammstedt & Rammsayer (2000) σε 54 φοιτητές και 51 φοιτήτριες 20-41 ετών, αμφισβητήθηκε η άποψη ότι οι άντρες εκτιμούν υψηλότερα τη νοημοσύνη τους, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι άντρες μπορεί να υπερεκτιμούν τις αριθμητικές, χωρικές και λογικές τους ικανότητες, οι γυναίκες όμως, από την πλευρά τους, εκτιμούν υψηλότερα τις μουσικές και διαπροσωπικές ικανότητές τους και ιδίως αυτές που σχετίζονται με τη συναισθηματική

νοημοσύνη, όπως υποστηρίζουν οι Petrides & Furnham (2000) (Furnham & Buchanan, 2005). Η έρευνα αυτή έδειξε ότι τα αποτελέσματα των τεστ αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα στερεότυπα που επικρατούν όσον αφορά το φύλο (Rammstedt & Rammsayer, 2000).

Καθώς έχει αποδειχθεί ότι η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη συσχετίζεται με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων, είναι, επίσης, δυνατό να συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006). Η έρευνα των Chamorro-Premuzic & Furnham (2006) η οποία πραγματοποιήθηκε σε 184 φοιτητές ηλικίας 18 έως 34 με τη βοήθεια του Wonderlic Personnel Test of IQ, έδειξε ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση ήταν σημαντικές και παρόμοιες με αυτές της ψυχομετρικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Σημαντική, επίσης, διαπίστωση της έρευνας ήταν ότι η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη σχετίζεται όχι μόνο με τη νοητική ικανότητα και την προσωπικότητα αλλά και με τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες υιοθετούνται με τη δια βίου μάθηση (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006).

#### **1.4. Λήψη αποφάσεων**

Όπως αναφέρθηκε ήδη, με την αύξηση της ηλικίας παρουσιάζεται μείωση τόσο στην ποσότητα των προσλαμβανόμενων πληροφοριών όσο και στην ταχύτητα με την οποία πραγματοποιείται η πρόσκτηση. Ωστόσο, η ίδια η φύση των συγκρατημένων πληροφοριών ή των αποφάσεων που σχετίζονται με αυτές μεταβάλλεται ελάχιστα (Smith & Pourchot, 1998).

Η διαδικασία της λήψης μιας απόφασης είναι άκρως σημαντική, ιδιαίτερα όταν παρατηρείται σύγκρουση ανάμεσα στις εναλλακτικές επιλογές, και σχετίζεται με την αυτογνωσία, την αυτοκατεύθυνση και την ικανότητα διάκρισης, επιλογής και στοχοθέτησης. Τα άτομα που έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτοκατεύθυνσης είναι περισσότερο ικανά στη λήψη μιας απόφασης. Η αυτοκατευθυνόμενη λήψη αποφάσεων επηρεάζεται από τις αξίες και τις προτεραιότητες που θέτει ο καθένας (Knox, 1977).

Υπάρχουν πολυάριθμες έρευνες οι οποίες φωτίζουν τις διαφορές των ενηλίκων και των νεότερων ατόμων στην ποιότητα και την ταχύτητα λήψης αποφάσεων και έχουν διεξαχθεί σε διάφορους τομείς, όπως στην οικονομική διαχείριση, στην καταναλωτική συμπεριφορά και σε ιατρικά θέματα. Τα πορίσματά τους συμφωνούν με την άποψη ότι κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης οι μεγαλύτεροι ενήλικοι δεν χρησιμοποιούν ούτε εξετάζουν τόσες πολλές πληροφορίες όσες οι νεότεροι, οι οποίοι συνηθίζουν να ερευνούν

εξονυχιστικά πριν λάβουν κάποια απόφαση. Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, αντίθετα, στηρίζονται στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους προσδίδοντας λίγη σημασία στα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους τη συγκεκριμένη στιγμή (Smith & Pouchot, 1998). Στηριζόμενοι, λοιπόν, στην πείρα τους αισθάνονται περισσότερο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν καιρίες καταστάσεις, όπως ενδεχόμενες αλλαγές στην καριέρα, έναν επικείμενο γάμο, ένα ξαφνικό θάνατο προσώπου του οικογενειακού περιβάλλοντος (Knox, 1977). Αντίθετα με την άποψη των Smith & Pouchot η οποία αναφέρθηκε παραπάνω, η Jenny Rogers (1989) υποστηρίζει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο περισσότερες πληροφορίες χρειάζονται οι ενήλικοι για να λάβουν μια απόφαση και να δώσουν μια οριστική απάντηση προσδίδοντας μεγαλύτερη σημασία στην ακρίβεια και όχι στο χρόνο που θα χρειαστεί να δαπανήσουν.

Ωστόσο, οι ενήλικοι έχουν την τάση να βασίζονται σε στρατηγικές και αντιλήψεις τις οποίες έχουν χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά στο παρελθόν και προσπαθούν να τις εφαρμόσουν σε νέες καταστάσεις. Έχει παρατηρηθεί ότι η εξεύρεση λύσης σε καθημερινά και συνηθισμένα προβλήματα πραγματοποιείται ευκολότερα όσο αυξάνεται η ηλικία του ατόμου και οι εμπειρίες του. Έτσι, παρουσιάζουν πολύ καλή επίδοση στη λύση προβλημάτων όταν κάνουν χρήση του ρεπερτορίου των έτοιμων λύσεων, το οποίο έχουν υιοθετήσει από την εμπειρία τους, ενώ δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε προβλήματα στα οποία χρειάζεται να παραγάγουν καινοτόμες λύσεις (Knox, 1977). Η αισιόδοξη στάση ζωής, η θετική αυτοαντίληψη και η εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στον ίδιο του τον εαυτό είναι δυνατό να βοηθήσουν τους ενήλικους να αντιμετωπίσουν αβέβαιες καταστάσεις και να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις ξεπερνώντας πιθανά διλήμματα (Knox, 1977).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Εκτός από τις βιολογικές αλλαγές, οι ενήλικοι έχουν να αντιμετωπίσουν και τις ψυχολογικές. Η ψυχολογική ανάπτυξη των ενηλίκων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση, καθώς εμπεριέχει τόσο την ανάπτυξη του εγώ και του εαυτού όσο και την ηθική και πνευματική ανάπτυξη (Sharan & Rosemary, 1999). Κατά τη διάρκεια της ζωής του το άτομο, και ιδιαίτερα κατά το τέλος της εφηβείας και στις αρχές της ενήλικης ζωής, προσπαθεί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να ανακαλύψει την ταυτότητά του, καθιστώντας τον εαυτό του διαφορετικό από τον περίγυρό του. Βασικό, λοιπόν, στοιχείο στη μελέτη της προσωπικότητας των ενηλίκων αποτελεί η διαρκής τους προσπάθεια να διατηρήσουν την αίσθηση του εαυτού στους εναλλασσόμενους ρόλους τους οποίους αναλαμβάνουν (Κnox, 1977).

Κατά την πορεία της ζωής τους βιώνουν ποικίλα συναισθήματα, τα οποία είτε είναι διαρκή είτε περιστασιακά έχουν επιπτώσεις στη συμπεριφορά τους αλλά και στην ίδια τη μάθηση. Το μέγεθος της επιρροής στη μάθηση εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός, τον τρόπο γνωστικής ανάλυσης και επεξεργασίας πληροφοριών καθώς και από την εκάστοτε περίσταση (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Επιπροσθέτως, τα γεγονότα που βιώνουν και οι εμπειρίες που συγκεντρώνουν τα άτομα διαμορφώνουν τα κίνητρά τους αλλά και την ποιότητα της μάθησης. Έχει διαπιστωθεί ότι οι ενήλικοι συχνά αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα όταν έχουν να αντιμετωπίσουν σχετικές προκλήσεις ή όταν βρίσκονται σε μεταβατική περίοδο (Sharan & Rosemary, 1999).

#### **2.1. Η επίδραση του άγχους στη μάθηση**

Το άγχος αποτελεί ένα πολυποίκιλο φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: από τη μια πλευρά, το φόβο για τις απαιτήσεις που επιβάλλονται από το περιβάλλον και, από την άλλη πλευρά, την ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις αυτές (Rogers, 1999). Είναι ένα συναίσθημα, το οποίο συχνά συνδέεται με αβεβαιότητα ακόμη και πανικό και συνοδεύεται από διέγερση του συμπαθητικού συστήματος λόγω της αίσθησης του επερχόμενου κινδύνου που διακατέχει το άτομο (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003. Κλεφτάρας, 2000).

Πηγή του άγχους στους ενήλικους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη είναι η αδυναμία επίτευξης των στόχων τους και των προσδοκιών του οικογενειακού και φιλικού τους περιβάλλοντος, η έλλειψη χρόνου και ο φόρτος υποχρεώσεων αλλά και ο φόβος της αποτυχίας ενώπιον της ομάδας (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Έχει διαπιστωθεί επιπλέον ότι η εκθείαση των άλλων ως «καλύτερων» ή «καλύτερα μορφωμένων» προκαλεί συχνά αντιδράσεις άγχους και πίεσης (Rogers, 1999). Άλλες αιτίες που ενισχύουν το συναίσθημα του άγχους στους ενήλικους είναι η συνειδητοποίηση της διαδικασίας της γήρανσης, της φυσικής κόπωσης και της αποδυνάμωσης των μνημονικών ικανοτήτων. Το άγχος μπορεί να οφείλεται ακόμη και στην αρνητική αυτοεικόνα αλλά και στην αυτοεκτίμηση του κάθε ατόμου (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με ψυχιατρικές μελέτες, άλλωστε, το άτομο φτάνοντας σιγά-σιγά σε μια προχωρημένη ηλικία αρχίζει να βιώνει μια περίοδο κατά την οποία έρχεται αντιμέτωπο με το θάνατο είτε του συζύγου είτε φίλων. Η εργασία, το εισόδημα, η υγεία και οι ρόλοι που τώρα κατέχει νιώθει ότι σύντομα θα γίνουν παρελθόν και όλες αυτές οι επικείμενες απώλειες του στερούν συχνά τη χαρά προκαλώντας του άγχος (Birren & Schaie, 1996).

Το δυσάρεστο είναι ότι το υπερβολικό άγχος παρεμποδίζει την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων, την πρωτότυπη σκέψη και την πρωτοβουλία καθώς και την επίδοση σε ασκήσεις που βασίζονται στην κριτική ικανότητα και στη δημιουργικότητα (Rogers, 1999). Άλλες επιπτώσεις του άγχους είναι οι τάσεις υιοθέτησης συγκεκριμένων γνωστικών σχημάτων, παρερμηνείας των γεγονότων και η προκατειλημμένη και αρνητική πρόσληψη και επεξεργασία πληροφοριών τόσο στην κωδικοποίηση του εισερχόμενου υλικού όσο και στην ανάκληση της αποθηκευμένης πληροφορίας (Κλεφτάρας, 2000). Το άτομο το οποίο βιώνει το άγχος σε τέτοιο βαθμό συχνά βρίσκει καταφύγιο στην «πάλη ή στη «φυγή», προσπαθώντας είτε να αποφύγει αγχωτικές καταστάσεις με τη φυσική απουσία (μη παρακολούθηση), είτε με τη διανοητική απουσία (ονειροπόληση), είτε με την άρνηση συμμετοχής. Ωστόσο, όπως είναι γνωστό, το άγχος όταν διαχειρίζεται σωστά και όταν συναντάται σε μέτριο βαθμό μπορεί να χρησιμεύσει για την ενίσχυση των κινήτρων (Rogers, 1999). Μια σταθερή και σχετικά αργή διέγερση του ενδιαφέροντος αυξάνει τη μαθησιακή απόδοση μέχρι να επιτευχθεί ισχυρή υποκίνηση. Η υπερβολική όμως διέγερση προκαλεί άγχος και παρεμποδίζει το ρυθμό και την ποιότητα της μάθησης (Rogers, 1999).

Το άγχος και πολλές ψυχικές καταστάσεις που εκφράζονται από τους ενήλικους κατά την εκπαιδευτική πράξη έχουν τις ρίζες τους στην παιδική και στη βρεφική ηλικία. Οι προσδοκίες που έχουν σχετικά με τους εκπαιδευτές αντικατοπτρίζουν τα βιώματα της

παιδικής τους ηλικίας και ειδικά τα συναισθήματα προς τους γονείς τους, τις ελπίδες και τα όνειρα που ποτέ δεν πραγματοποιήθηκαν. Το άγχος και η απογοήτευση που συνδέονται με αυτές τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες συχνά εκφράζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης ως εχθρικότητα και θυμός απέναντι στον εκπαιδευτή (Tennant, 1997).

## **2.2. Ο ρόλος της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης στη μάθηση**

Για την έννοια του εαυτού ή της αυτοαντίληψης έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πολυάριθμοι ορισμοί συχνά διαφορετικοί και αντιφατικοί μεταξύ τους. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν, ωστόσο, ότι αποτελεί το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Burns (1986) και τον Hamachek (1987) η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά στοιχεία αλλά και τάσεις συμπεριφοράς (Λεονταρή, 1996).

Πολλοί μελετητές - όπως ο Burns (1982) - ταυτίζουν την έννοια της αυτοαντίληψης με αυτήν της αυτοεκτίμησης. Από την άλλη πλευρά, οι Well και Marwell (1976) περιέγραψαν τη σχέση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών υποστηρίζοντας ότι η αυτοαντίληψη σχετίζεται με τον προβληματισμό γύρω από την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση σχετίζεται κυρίως με την αξιολογική και συναισθηματική επένδυσή της. Με άλλα λόγια και σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της εικόνας του εαυτού, ενώ η αυτοεκτίμηση αφορά τη συναισθηματική πλευρά και φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1996).

Η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται με βάση τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει το άτομο για τον εαυτό του και τις ερμηνείες που δίνει σε αυτές. Η εκτίμηση που σχηματίζει κάποιος για το ίδιο το άτομό του επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώμες των άλλων, από έμμεσα μηνύματα και από την ύπαρξη ανατροφοδότησης από παλιότερες πράξεις (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Κατά βάση, όμως, η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις, διότι με βάση αυτές αποφασίζει το άτομο τι είναι αποτυχία και τι επιτυχία. Ο William James υποστηρίζει ότι η αναλογία μεταξύ των πραγματικών επιτεύξεων και των φιλοδοξιών ενός ατόμου συνιστά την αυτοεκτίμησή του (Λεονταρή, 1996. Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Έτσι, σύμφωνα με τον James, αν κάποιο άτομο έχει υψηλή αυτοαντίληψη σε τομείς που θεωρεί σημαντικούς, το αποτέλεσμα θα είναι υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ αν κάποιο άτομο έχει χαμηλή αυτοαντίληψη σε σημαντικούς τομείς γι' αυτό, τότε θα οδηγηθεί σε χαμηλή

αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, η αυτοαντίληψη σε τομείς που δεν εκφράζει επιδιώξεις δεν αποδυναμώνει ούτε ενισχύει την αυτοεκτίμησή του, διότι πρόκειται για ασήμαντους τομείς οι οποίοι έχουν τεθεί στο περιθώριο (Μακρή-Μπότσαρη, 2000).

Το ερώτημα αν και κατά πόσο η αυτοαντίληψη παραμένει σταθερή ή μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου υπήρξε θέμα αμφισβητήσεων και διαφωνιών μεταξύ των μελετητών. Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοσυνέπειας τα άτομα έχουν γενικά την τάση να δημιουργούν και να διατηρούν μια σταθερή εικόνα εαυτού. Έρευνες των Mortimer και Lorence (1981) έδειξαν ότι η αυτοαντίληψη εμφανίζεται αρκετά σταθερή προς το τέλος της εφηβείας και ακόμη σταθερότερη στην ενήλικη ζωή. Αντίθετα, άλλοι μελετητές - όπως ο Gergen (1972) - υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη συνεχώς μεταβάλλεται καθώς επηρεάζεται από τη συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο. Ωστόσο, οι δυο αυτές απόψεις δεν είναι αναγκαστικά αντιθετικές, καθώς στηρίζονται στη βασική ιδέα του James (1980) ότι η αυτοαντίληψη ποικίλει ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, αλλά είναι σταθερή ως προς τη βασική μορφή της (Λεονταρή, 1996).

Όσον αφορά τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης πολλοί μελετητές - όπως ο Rosenberg (1979) και ο Anderson (1952) - θεωρούν ότι αυτή ξεκινάει κατά την πρώτη παιδική ηλικία και σταθεροποιείται κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Ο Epstein (1973) και η Harter (1983), αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη υφίσταται συνεχείς αλλαγές, καθώς το άτομο δέχεται πληροφορίες από το περιβάλλον του (Λεονταρή, 1996). Ο Erikson είναι από τους ελάχιστους μελετητές που ερεύνησε τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και έδειξε ότι η αυτοαντίληψη αναπτύσσεται και διαμορφώνεται μέχρι την εφηβεία και στη συνέχεια εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες (Λεονταρή, 1996).

Το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του διαμορφώνει την αίσθηση του εαυτού του και την ταυτότητά του. Η θετική αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν αυξητικές τάσεις μέχρι τη μέση ηλικία, ενώ έπειτα σταθεροποιούνται ή μειώνονται προοδευτικά. Η ελάττωση της αυτοεκτίμησης των ενηλίκων που βρίσκονται σε προχωρημένη ηλικία είναι συνήθως απόρροια πρόσφατων δυσάρεστων εμπειριών, όπως απώλεια συζύγου ή δουλειάς. Γενικά, όμως, έχει παρατηρηθεί ότι, συγκρινόμενοι με νεότερα άτομα, παρουσιάζουν θετικότερες σκέψεις όσον αφορά την ικανοποίησή τους από το ρόλο τους ως συζύγου, ως γονέα και ως επαγγελματία (σε περίπτωση που συνεχίζουν να εργάζονται). Επίσης, σχετικά με την άποψη που έχουν για το επίπεδο της νοημοσύνης τους θεωρούν ότι

είναι εξίσου καλό με αυτό των νεότερων ενηλίκων. Ωστόσο, ανησυχούν πολύ περισσότερο για την υγεία τους, τη φυσική τους κατάσταση και το θάνατο (Knox, 1977).

Έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν ισχυρό υπερεγώ και εξαρτώνται από τη γνώμη των άλλων, οπότε κάθε βίωμα μη αποδοχής και κάθε δυσκολία ανατρέπει τη συναισθηματική τους ισορροπία και κατ' επέκταση το αίσθημα της προσωπικής τους αξίας. Αντίθετα, σε αντίστοιχες περιπτώσεις τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση ενεργοποιούν τους μηχανισμούς άμυνας που διαθέτουν καταφέροντας να ελαχιστοποιήσουν τη συναισθηματική διέγερση. Το είδος της αυτοεκτίμησης σχετίζεται με την αντιμετώπιση που βίωσε το άτομο στο οικογενειακό, σχολικό και εργασιακό του περιβάλλον και από τους ρόλους του μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί το προϊόν της σχολικής επιτυχίας και όχι τη γενεσιουργό αιτία της, ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι το ευφρές και αποδοτικό στη μάθηση άτομο έχει συνήθως υψηλή αυτοεκτίμηση (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007). Πράγματι, πριν από το 1960 επικρατούσε η άποψη ότι η σχολική επίδοση προηγείται αιτιωδώς της αυτοεκτίμησης. Κατά τη δεκαετία του 1960, όμως, και μετά παρατηρήθηκε μια στροφή από το μοντέλο ανάπτυξης των δεξιοτήτων στο μοντέλο αυτοενίσχυσης, όπου η αυτοεκτίμηση προηγείται της επίδοσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Στην πλειοψηφία τους οι μελέτες που έχουν εξετάσει τη συνάφεια σχολικής επίδοσης με την έννοια του εαυτού έδειξαν ότι τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση σχετίζονται θετικά με τη μαθησιακή επίδοση. Η Wylie (1979) υποστήριξε ότι η μαθησιακή επίδοση σχετίζεται ισχυρότερα με την αυτοαντίληψη από ό,τι με την αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα, άλλωστε, με την έρευνα των Skaalvik και Hagtvet (1990), η συνάφεια της σχολικής επίδοσης με την αυτοαντίληψη κυμαίνεται μεταξύ 0,40 και 0,60, ενώ η αντίστοιχη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση βρέθηκε να κυμαίνεται σε σχετικά χαμηλότερα επίπεδα ( $r=0,20-0,30$ ) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Επίσης, σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη σε άτομα ύστερης εφηβείας, βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση έχει μια μέτρια σχέση με τη μαθησιακή ικανότητα και επίδοση ( $r=0,32$ ) (Μακρή-Μπότσαρη, 2000).

Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στο ρόλο της αυτοεκτίμησης στη διαδικασία της μάθησης των ενηλίκων ειδικότερα και στη σχέση της με την επίδοσή τους. Το είδος της αυτοεκτίμησης του ενήλικου ατόμου προσδιορίζεται από την αντιμετώπιση, που έλαβε στο οικογενειακό, το σχολικό και εργασιακό περιβάλλον, από τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους στην πορεία προς την ενηλικίωση, και τους ρόλους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι με χαμηλό

μορφωτικό επίπεδο βιώνουν συχνά ένα αίσθημα μειονεξίας λόγω της αυτοεικόνας και των μεθόδων προσαρμογής που έχουν υιοθετήσει για να δικαιολογήσουν το ανεπαρκές εκπαιδευτικό κεφάλαιο που διαθέτουν, γεγονός που επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους. Σύμφωνα με μια πολύ πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει την επίδοση των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ενώ δεν βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην υψηλή αυτοεκτίμηση των ατόμων και τη μαθησιακή τους επίδοση (Ρουμελιώτου & Παπάνης, 2007).

Οι Covington και Beery (1976), μέσω των ερευνών τους, επισήμαναν ότι υπάρχει μια σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο η επιτυχία ή η αποτυχία ερμηνεύεται από τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην επιτυχία και από εκείνα που είναι προσανατολισμένα στην αποτυχία. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι συνηθίζουν να αποδίδουν την επιτυχία τους στην ικανότητά τους και την αποτυχία τους σε έλλειψη προσπάθειας, ενώ στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσοι, έχοντας ήδη μια αρνητική αυτοαντίληψη μαθησιακής ικανότητας, προσπαθούν να αποφύγουν το έργο της μάθησης για να προστατεύσουν τον εαυτό τους από την αποτυχία. Έτσι, τα άτομα αυτά αντιδρούν με απόσυρση, έλλειψη προσπάθειας ή θέτουν παράλογα υψηλούς στόχους. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές, οι οποίες έγιναν σε φοιτητές πανεπιστημίου, υπερτονίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία ως βασικό παράγοντα επίδρασης στην αυτοαντίληψη, πράγμα που δε φαίνεται να ευσταθεί (Λεονταρή, 1996).

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, βασική πηγή των διαφορών στους άντρες και τις γυναίκες αποτελεί η διαφορετική οριοθέτηση του εαυτού τους ως προς τους άλλους. Οι μεν άντρες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αυτόνομα και ανεξάρτητα όντα, ενώ οι γυναίκες νιώθουν ότι βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση με τους άλλους, γεγονός που τις οδηγεί σε ευθυγράμμιση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους Marcus και Oyserman (1989) οι διαφορές αυτές στην αντίληψη του εαυτού επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών και στον τρόπο σκέψης. Ένα σύνηθες εύρημα των ερευνών (Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson & Rosenkrantz, 1972) αποτελεί ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλότερη θετική αυτοαντίληψη σε σχέση με τους άντρες (Λεονταρή, 1996). Πράγματι, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης έδειξε ότι η συνολική αυτοεκτίμηση των αντρών ξεπερνούσε αυτήν των γυναικών (Ρουμελιώτου & Παπάνης, 2007).

Κατά την ενήλικη ζωή, οι εμπειρίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι φιλίες, ακόμη και η εργασία επηρεάζουν τη διαμόρφωση του εγώ και την αυτοαντίληψη. Πολλοί ενήλικοι προσδίδουν μεγάλη σημασία στην εργασία και στη δραστηριότητα γενικότερα, καθώς αυτή τους δημιουργεί ένα αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης, αυτοεπιβεβαίωσης και αναγνώρισης από τους άλλους (Κnox, 1977). Στην έρευνα των Bachman, O' Malley και Johnston (1978) διαπιστώθηκε διαφορά στην αυτοαντίληψη μεταξύ των εργαζομένων και των ανέργων. Οι άνεργοι παρουσίαζαν πιο αρνητική αυτοαντίληψη και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ το αποτέλεσμα ήταν ακόμη πιο αρνητικό για τους ανέργους οι οποίοι δεν είχαν τελειώσει το λύκειο. Το επάγγελμα, από την άλλη πλευρά, δε φάνηκε να έχει κανέναν αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση (Λεονταρή, 1996).

Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση μεταβάλλονται και διαφοροποιούνται στις εναλλασσόμενες φάσεις της ενήλικης ζωής. Κατά την ηλικία των 25 χρόνων τα άτομα έχουν ως προτεραιότητά τους το χτίσιμο του προσωπικού και επαγγελματικού τους μέλλοντος, θέτοντας επιτεύξιμους στόχους και επιλέγοντας κατευθύνσεις. Η ηλικία των 30 χαρακτηρίζεται από αίσθηση ασφάλειας και κατασταλάγματος και από αναζήτηση της αποδοχής, ενώ τα άτομα που βρίσκονται στην ηλικία των 40 διανύουν μια περίοδο αναπροσαρμογής και ανακατεύθυνσης τόσο σχετικά με τις αντιλήψεις τους, όσο και με τις δραστηριότητές τους. Σε μια πιο προχωρημένη ηλικία κυριαρχεί η σταθερότητα, η ωριμότητα και η υπευθυνότητα και η αίσθηση του προσωπικού ελέγχου, η οποία αρχίζει να αδρανεύει στα 50-55. Κατά την ηλικία αυτή τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με το χρόνο και τη θνησιμότητα, καθώς η υγεία τους και η φυσική τους κατάσταση αρχίζει να χειροτερεύει (Κnox, 1977).

Ωστόσο, παρόλο που οι πιέσεις και οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής επηρεάζουν την εικόνα του εαυτού, για τους περισσότερους η αυτοαντίληψη παραμένει σταθερή στην ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τον Pearlin (1980), τα σημαντικά γεγονότα στη ζωή ενός ατόμου, όπως είναι ο γάμος, η γέννηση παιδιών, ο θάνατος των γονιών και συγγενικών προσώπων, προκαλούν μικρές συναισθηματικές αλλαγές που όμως επηρεάζουν σε μικρό βαθμό την αυτοαντίληψη του ενήλικου (Λεονταρή, 1996).

### **2.3. Άλλες ψυχολογικές και συναισθηματικές επιδράσεις**

Οι δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που συναντά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος του προκαλούν αισθήματα ανασφάλειας και φόβου μήπως ρεζιλευτεί μπροστά στους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτή. Δυσάρεστα συναισθήματα διακατέχουν συχνά τους ενήλικους, όπως θυμός, μοναξιά και πλήξη, λειτουργώντας ως ανασταλτικοί

παράγοντες της μάθησης και παρεμποδίζοντας την επιτυχή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας (Γαλάνης, 1993). Αισθήματα αποξένωσης, απελπισίας και απογοήτευσης μπορούν να αποθαρρύνουν το άτομο να δοκιμάσει τις δυνάμεις του σε κάτι καινούριο (Κnox, 1977). Η συντηρητική νοοτροπία και η έλλειψη ευελιξίας επηρεάζουν επίσης τα αποτελέσματα της μάθησης, ιδιαίτερα σε τομείς οι οποίοι σχετίζονται με καινοτόμες λύσεις και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις (Κnox, 1977).

Αν τα αρνητικά συναισθήματα θεωρούνται παράγοντες παρεμπόδισης της μάθησης, δε θα μπορούσε να παραληφθεί η προσωπική κατάσταση του ατόμου ως παράγοντας επιρροής των μαθησιακών συνθηκών και προϋποθέσεων. Πράγματι, η δυσάρεστη προσωπική κατάσταση και διάθεση επιδρούν αρνητικά στην μάθηση και την επίδοση. Το αυξημένο άγχος, η αποξένωση, η αλλοτρίωση, η εργασιακή επιβάρυνση ή η επιβάρυνση και κούραση από άλλες υποχρεώσεις (π.χ. οικογενειακές) προκαλούν προβλήματα στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας όλες τους τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα (Γαλάνης, 1993).

Οι ενήλικοι, επίσης, συχνά βιώνουν καταστάσεις ψυχολογικής σύγκρουσης, οι οποίες σχετίζονται με τη δυσκολία λήψης μια απόφασης και τη μειωμένη ικανότητα διάκρισης, επιλογής και στοχοθέτησης. Ένα άτομο βρίσκεται σε κατάσταση ψυχολογικής σύγκρουσης όταν χρειάζεται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο διλημματικές επιλογές, η οποίες βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Το άτομο τότε βρίσκεται στη δύσκολη θέση να λάβει τη σωστή απόφαση, αφού λύσει πρώτα το δίλημμα (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Η πιο συχνή σύγκρουση που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι είναι η σύγκρουση ανάμεσα στους προσωπικούς και στους κοινωνικούς τους σκοπούς. Αναφερόμενοι στους προσωπικούς σκοπούς εννοούμε τις ανάγκες, τα «πιστεύω» και τα «θέλω» του ατόμου, ενώ ως κοινωνικοί σκοποί νοούνται οι προσδοκίες και η πίεση του περιβάλλοντος και οι κοινωνικές νόρμες. Το ενήλικο άτομο χρειάζεται να ιεραρχήσει τις προτεραιότητες του και να αποφασίσει την καλύτερη δυνατή λύση. Η σύγκρουση αυτή δημιουργεί συχνότατα ψυχολογική σύγχυση, η οποία συνήθως οδηγεί τα άτομα στο συμβιβασμό (Κnox, 1977). Άλλη αιτία που αποθαρρύνει τους ενήλικους από τη μάθηση είναι οι κακές σχέσεις με τον εκπαιδευτή ή και με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους ή η αποτυχία του εκπαιδευτή να επικοινωνήσει σωστά με τους εκπαιδευόμενους (Rogers, 1999).

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

#### ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Τα ενήλικα άτομα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια στη μάθησή τους, τα οποία είναι πιθανό να προέρχονται και από περιβαλλοντικούς και δημογραφικούς παράγοντες. Πράγματι, είναι σαφές ότι τα εμπόδια αυτά τείνουν να μεγεθύνονται σε περιπτώσεις ενηλίκων οι οποίοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και έχουν στερηθεί τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα σε μικρή ηλικία εξαιτίας των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας, του ανασταλτικού οικογενειακού περιβάλλοντος και της ελλιπούς κοινωνικής δραστηριοποίησης. Σύμφωνα με τους Maccoby και Jacklin (1974), άλλωστε, παράγοντες όπως η κοινωνική ενσωμάτωση, ο τόπος διαμονής, το πολιτισμικό περιβάλλον, η οικογενειακή και η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση επηρεάζουν τον τρόπο ζωής και τις δεξιότητες τις οποίες θα αναπτύξει το άτομο (Lewin, 2003).

Οι ευκαιρίες εκπαίδευσης, λοιπόν, που έχουν τα άτομα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την μετέπειτα πορεία τους τόσο σε επίπεδο μόρφωσης όσο και σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Τα άτομα που διαθέτουν ελλειπείς γνώσεις διαπιστώνεται ότι παρουσιάζουν περισσότερες και πιο έντονες δυσκολίες, κυρίως λόγω του χαμηλού τους μορφωτικού επιπέδου και της απόστασής τους από μαθησιακές καταστάσεις (Knox, 1977). Η έλλειψη σχολικής εκπαίδευσης και ο αναλφαβητισμός δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων και την επεξεργασία πληροφοριών, προκαλώντας προβλήματα επικοινωνίας, επαγγελματικής εξέλιξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η ελλιπής εκπαίδευση επηρεάζει αρνητικά και σε μεγάλο βαθμό τους μηχανισμούς αναγνώρισης, απομνημόνευσης και επανάκτησης των πληροφοριών που βρίσκονται στη μνήμη καθώς και τις στρατηγικές ανάλυσης και ενσωμάτωσης των γνώσεων. Ωστόσο, η υιοθέτηση της όσο το δυνατό συχνότερης εξάσκησης της γνωστικής δραστηριότητας βοηθάει, όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, στη διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου αποτελεσματικότητας και στην επίτευξη νέων εκμαθήσεων (Morais & Kolinsky, 1999).

Έχει διαπιστωθεί ότι η απουσία κοινωνικής δραστηριοποίησης και οι περιορισμένες μαθησιακές εμπειρίες αναστέλλουν τα κίνητρα και την επιθυμία για αύξηση των γνώσεων (Γαλάνης, 1993). Έρευνες έχουν δείξει ότι το χαμηλό κοινωνικό κεφάλαιο μιας περιοχής, τα

ανίσχυρα κοινωνικά δίκτυα και ο κοινωνικός αντίκτυπος της απόφασης να ενσωματωθούν και πάλι στο εκπαιδευτικό σύστημα (συχνά έχοντας παιδιά που φοιτούν σε λύκεια ή πανεπιστήμια) αποτελούν αιτίες που δικαιολογούν ένα σημαντικό ποσοστό αποχωρήσεων στην αρχή του σχολικού έτους (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007).

Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι το επάγγελμα επηρεάζει σημαντικά τις μαθησιακές ικανότητες των ενηλίκων. Η εργασία στις περισσότερες περιπτώσεις βελτιώνει τις ικανότητες των ατόμων, αν και αυτό εξαρτάται κυρίως από το είδος της εργασίας. Τα επαγγέλματα τα οποία απαιτούν νοητική εγρήγορση βοηθούν τα άτομα να διατηρούν σε ικανοποιητικό επίπεδο τις νοητικές και μαθησιακές τους ικανότητες (Καυάλης, 2000. Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997).

Εξετάζοντας έναν άλλο δημογραφικό παράγοντα, το φύλο, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες ξεπερνούν τους άντρες στη λεκτική ικανότητα, στην ταχύτητα αντίληψης και στην οπτική μνήμη, ενώ οι άντρες έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε μηχανικά και οπτικο-χωρικά έργα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Kimura (1999), οι γυναίκες υπερτερούν στην ευχέρεια λόγου, στην ανάγνωση, στη γλωσσική ικανότητα και στη χρήση της γραμματικής. Οι McCarthy (1954), Maccoby (1966) και Maccoby και Jacklin (1974) υποστηρίζουν ότι η υπεροχή αυτή των γυναικών στη λεκτική ικανότητα παρατηρείται περίπου στην ηλικία των 10-11 ετών και διατηρείται μέχρι το τέλος της εφηβείας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι Rosseli και Ardila (1991) απέδειξαν την υπεροχή μορφωμένων γυναικών (με πάνω από 12 χρόνια εκπαίδευσης) στην οπτική μνήμη ακόμη και σε προχωρημένες ηλικίες (56-60 και 61-65). Από την άλλη πλευρά, η υπεροχή των αντρών στην οπτικο-χωρική ικανότητα γίνεται εμφανής κατά τα 6-8 χρόνια και διατηρείται μέχρι την ενηλικίωση. Οι Schwartz και Karp (1967) υποστηρίζουν ότι οι διαφορές στον τομέα αυτό ελαττώνονται ή εξαφανίζονται στην προχωρημένη ηλικία. Οι άντρες παρουσιάζουν, επίσης, σύμφωνα με τους Watson και Kimura (1991), καλύτερες επιδόσεις σε τεστ που σχετίζονται με επίλυση προβλημάτων και στοχοθέτηση (Parsons, Rizzo, Van Der Zaag, McGee & Buckwalter, 2005).

Ωστόσο, οι διαφορές που παρατηρούνται στις νοητικές και μαθησιακές ικανότητες των ενηλίκων με βάση το φύλο τους ποικίλουν από έρευνα σε έρευνα, διότι τα αποτελέσματα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη μεθοδολογία και τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιούνται κάθε φορά. Έτσι, άλλες έρευνες - όπως για παράδειγμα αυτή των Armstrong και Walker (1994) - βρήκαν ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών προχωρημένης ηλικίας στην επίδοση σε τεστ τα οποία εξετάζουν τη λεκτική

ικανότητα και μνήμη (Parsons et al., 2005). Οι Herlitz, Nilsson και Bäckman (1997) και Mainz και Salthouse (1998), ακόμη, έχουν δείξει ότι οι άντρες και οι γυναίκες παρουσιάζουν παρόμοιες επιδόσεις σε τομείς που σχετίζονται με την επεισοδιακή μνήμη (Lewin, 2003. Rönnlund, 2003). Είναι σαφές, επίσης, ότι οποιοδήποτε μοντέλο γνωστικών διαφορών μεταξύ των φύλων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες και τις αλληλεπιδράσεις τους (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997). Επομένως, ένας γενικευμένος ισχυρισμός σχετικά με την υπεροχή των γυναικών ή των αντρών στις νοητικές ικανότητες δεν ευσταθεί.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΟΙ ΠΙΟ ΣΥΧΝΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τις γνωστικές λειτουργίες των ενηλίκων, στο κεφάλαιο αυτό θα αναπτυχθούν οι συγκεκριμένες δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικοι στην εκπαιδευτική πράξη. Τα ενήλικα άτομα τα οποία εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης έχουν να αντιμετωπίσουν αρκετά εμπόδια που δυσχεραίνουν την ποιότητα της μάθησής τους. Οι δυσκολίες που συναντούν οι ενήλικοι κατά τη διάρκεια παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρειάζεται να λαμβάνονται πάντα υπόψη από τον εκπαιδευτή, ο οποίος πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας των ενηλίκων που έχει αναλάβει.

Οι ενήλικοι χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους και παρουσιάζουν ποικίλα μειονεκτήματα αλλά και πλεονεκτήματα τα οποία επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζοντάς την άλλοτε αρνητικά και άλλοτε θετικά (Γαλάνης, 1993). Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι οι ενήλικοι ως ομάδα εμφανίζουν μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ τους συγκρινόμενοι με ομάδες παιδιών, καθώς οι εμπειρίες που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους είναι πολύ περισσότερες και ποικίλλουν. Γι' αυτό το λόγο, οι μέθοδοι διδασκαλίας σε τέτοιες ομάδες είναι χρήσιμο να βασίζονται σε ατομοκεντρικά μοντέλα.

Τα άτομα που βρίσκονται σε προχωρημένη ηλικία σε σύγκριση με τα νεότερα: δυσκολεύονται περισσότερο στη μετάβαση από το ένα πρόβλημα στο άλλο, στην αγνόηση άσχετων και άχρηστων πληροφοριών, είναι λιγότερο συστηματικοί στη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος και χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για να οδηγηθούν σε λογικούς συλλογισμούς. Οι περισσότερες αυτές διαφοροποιήσεις σχετίζονται με την ευελιξία, ωστόσο έχουν να κάνουν σε γενικές γραμμές με τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων (Salthouse, 1982). Η Patricia Cross στη μελέτη της "Adults as learners" (1981) εντόπισε τρία βασικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι: εμπόδια που προέρχονται από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, εμπόδια που προκύπτουν από το ίδιο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν και εμπόδια εσωτερικής φύσεως τα οποία προκύπτουν από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και εκτιμούν τον εαυτό τους (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας των ενηλίκων, μία από τις συχνότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ενήλικα άτομα αποτελεί η αποστήθιση και η αφομοίωση νέων αόριστων και θεωρητικών γνώσεων,

διότι οι προϋπάρχουσες γνώσεις πολλές φορές εμποδίζουν την είσοδο καινούριων και διαφορετικών πληροφοριών. Το ίδιο συμβαίνει και όταν έχουν να ασχοληθούν με αδικαιολόγητα «ασύνδετες» και «απομονωμένες» ασκήσεις, οι οποίες είτε δεν έχουν καμία σχέση με το περιεχόμενο της μάθησης είτε δεν αφορούν και δεν ενδιαφέρουν καθόλου τους ίδιους (Γαλάνης, 1993).

Όπως έχει αναφερθεί, με την αύξηση της ηλικίας η ταχύτητα αντίδρασης ελαττώνεται, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με δύσκολες ασκήσεις. Έτσι, σε όσο πιο προχωρημένη ηλικία βρίσκεται το άτομο τόσο περισσότερο δυσκολεύεται και αργεί να δώσει τη λύση ιδίως σε περίπλοκα προβλήματα (Γαλάνης, 1993). Εκτός από την ταχύτητα αντίδρασης και επεξεργασίας, οι ενήλικοι εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις σε ικανότητες προσαρμογής και σε αφηρημένες γνώσεις. Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι τα άτομα προχωρημένης ηλικίας παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση σε σχέση με νεότερους ενήλικους σε ασκήσεις κατονομασίας, η οποία οφείλεται κυρίως στη βραδύτητα με την οποία προσεγγίζεται η πληροφορία. Μειωμένη επίδοση παρουσιάζουν οι ενήλικοι και σε ασκήσεις ορισμού μιας λέξης, καθώς παρόλο που είναι βέβαιοι ότι γνωρίζουν τη λέξη δε μπορούν να τη θυμηθούν και να την εκφράσουν με λόγια (φαινόμενο «στην άκρη της γλώσσας»). Το φαινόμενο αυτό σχετίζεται με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν συχνά στην ανάκτηση και την πρόσληψη των πληροφοριών. Το επίπεδο των επιδόσεων αυτών οφείλεται κυρίως στη μη χρήση των ικανοτήτων παρά στην έλλειψή τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ανάμεσα στα πιθανά μαθησιακά εμπόδια θεωρείται και η έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης που παρατηρείται στα άτομα προχωρημένης ηλικίας. Τα άτομα αυτά αδυνατούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για πολύ ώρα σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς. Επιπρόσθετα, συχνά δεν καταφέρνουν να παρακολουθήσουν δύο ή τρεις πηγές πληροφοριών ταυτοχρόνως. Όταν τους ζητείται, δηλαδή, να γράψουν ένα κείμενο και συγχρόνως να ακούσουν ένα σχόλιο του εκπαιδευτή, το πιθανότερο είναι να μην προσέξουν καθόλου την παρατήρηση του εκπαιδευτή (Γαλάνης, 1993).

Είναι απαραίτητο να τονιστεί, ακόμη, ότι οι ενήλικοι δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε νέες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς οι σχολικές εμπειρίες που βίωσαν πριν από πολλά χρόνια ήταν πολύ διαφορετικές. Για παράδειγμα, στα παλαιότερα χρόνια χρησιμοποιούνταν σε μεγάλο βαθμό η απομνημόνευση. Οι ενήλικοι, λοιπόν, έχουν συνηθίσει να εφαρμόζουν αυτή τη στρατηγική, η οποία δε θεωρείται αποτελεσματική για την περίπτωσή τους, καθώς επιβαρύνει την εργαζόμενη μνήμη τους και εμποδίζει τη βαθύτερη επεξεργασία και οργάνωση της γνώσης, που οδηγεί στη συγκράτηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη,

1999). Επομένως, η προσκόλληση σε παλαιότερους, ήδη γνωστούς τρόπους μάθησης και η επιφυλακτικότητα όσον αφορά νέες μεθόδους παρακωλύει τη διαδικασία της μάθησης. Ορισμένοι μάλιστα εκπαιδευόμενοι, επηρεαζόμενοι από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, προβάλλουν στερεοτυπικές απόψεις και προκαταλήψεις, οι οποίες δυσχεραίνουν τη μάθηση (Γαλάνης, 1993).

Ωστόσο, τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ενήλικοι σε ορισμένους τομείς παρουσιάζουν περισσότερο αναπτυγμένες ικανότητες σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους. Για παράδειγμα σε έργα ταξινόμησης και σε ασκήσεις ιεράρχησης και κατάταξης τα καταφέρνουν καλύτερα, κι αυτό συμβαίνει διότι οι ενήλικοι έχουν πιο ολοκληρωμένη γνωσιολογική δομή και μπορούν να κατατάσσουν και να οργανώνουν τα πράγματα με μεγαλύτερη ευκολία απ' ό,τι τα άτομα μικρότερης ηλικίας (Γαλάνης, 1993).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΡΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Για να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια της μαθησιακής διαδικασίας που αναφέρθηκαν παραπάνω χρειάζεται να ληφθούν κάποια παιδαγωγικά μέτρα από την πλευρά των εκπαιδευτών αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να υιοθετήσουν μεθόδους που θα τους διευκολύνουν στη μάθηση (Γαλάνης, 1993).

Οι εκπαιδευτές από την πλευρά τους οφείλουν να καλλιεργούν στους εκπαιδευόμενους την αίσθηση της ευθύνης και της προσωπικής πορείας μάθησης ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η συχνή θετική ενίσχυση είναι απαραίτητη για την κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι συνήθως μεταφέρουν αρνητικά σχολικά βιώματα από τα παιδικά και εφηβικά τους χρόνια. Οι μέθοδοι που θα μπορούσαν να προωθήσουν τη μάθηση των ενηλίκων είναι η μέθοδος σχεδίου δράσεως (project), οι ομάδες συζήτησης (debate) και ο καταγισμός ιδεών (brain-storming) (Παπάνης & Ρουμेलιώτου, 2007). Οι εκπαιδευτές, ωστόσο, πρέπει να είναι ευέλικτοι και να υιοθετούν τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας κατάλληλους για το εκάστοτε περιεχόμενο και τους στόχους της μάθησης. Η διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν τρόπο διευκόλυνσης της μάθησης και στόχος του εκπαιδευτή είναι να βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να γίνει ανεξάρτητος και ικανός να μαθαίνει με το δικό του ρυθμό. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές να δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο κανένας ενήλικος να μην αισθάνεται απειλή ή αναστολή, αλλά αντίθετα να ενθαρρύνεται η συνεργασία και η αμοιβαία κατανόηση (Jarvis, 2004).

Σύμφωνα με τον βρετανό καθηγητή Alan Baddeley, για να διευκολυνθεί η μάθηση χρειάζεται να ενισχυθεί η ενεργοποίηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος. Στηρίζοντας αυτήν την άποψη διατύπωσε ορισμένες βασικές αρχές με βάση τις οποίες η μάθηση, η συγκράτηση και η ανάπλαση των νέων γνώσεων θα είναι αποτελεσματικότερη (Πόρποδας, 2003). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης είναι η επιλογή περιβάλλοντος μελέτης που ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου. Σημαντικός, επίσης, παράγοντας ενίσχυσης του ενδιαφέροντος για μάθηση είναι η ενεργητική μελέτη (Πόρποδας, 2003). Πειράματα έχουν δείξει ότι η μάθηση μέσω της πράξης είναι αρκετά αποτελεσματική, καθώς τα άτομα που συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθηση έχουν 1/3 έως 2 φορές πιο αυξημένες μνημονικές επιδόσεις σε σχέση με τα άτομα που απλά παρακολουθούν και ακούν (Cromley, 2000).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι πληροφορίες εισέρχονται ευκολότερα στη μνήμη όταν χρησιμοποιούνται πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα (ακοή, όραση, ομιλία, δράση). Αυτό συμβαίνει διότι η πληροφορία διέρχεται από πολλά «μονοπάτια», έτσι υπάρχουν περισσότεροι τρόποι να ανασυρθεί αργότερα όταν προσπαθούμε να τη θυμηθούμε (Cromley, 2000). Επίσης, βαθύτερα επίπεδα μνημονικής επεξεργασίας επιτυγχάνουν οι πληροφορίες που μπορούν να συνδεθούν με τις προσωπικές εμπειρίες ή έχουν συναισθηματική επιβάρυνση (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007).

Ιδιαίτερα τα ενήλικα άτομα και τα άτομα προχωρημένης ηλικίας μαθαίνουν και συγκρατούν καλύτερα στη μνήμη τους όταν συσχετίζουν αυτό που διαβάζουν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και όχι όταν μελετούν με μηχανική επανάληψη. Ενσωματώνοντας τις νέες πληροφορίες στα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα και οργανώνοντάς τες, η μάθηση διεξάγεται με αποτελεσματικότερο τρόπο (Πόρποδας, 2003). Σημαντικό είναι, επίσης, οι νέες πληροφορίες οι οποίες συνδέονται με τις παλιές, ήδη υπάρχουσες γνώσεις να έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο. Τα άτομα διευκολύνονται πολύ όταν αναζητούν νόημα και σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα σε παλιές και νέες πληροφορίες (Κολιάδης, 2002). Όσο πιο σχετικές είναι οι πληροφορίες μεταξύ τους, τόσο πιο εύκολα μπορούν τα άτομα να τις θυμηθούν (Cromley, 2000).

Ο Baddeley θεωρεί ότι η μάθηση πρέπει να είναι οργανωμένη και να διεξάγεται τμηματικά, έτσι ώστε να υπάρχει χρονικό διάστημα για την αξιοποίηση της παραγωγικής σκέψης και τη δημιουργική επανάληψη των βασικών σημείων του πληροφοριακού υλικού. Η ανάλυση, η δόμηση και η συσχέτιση των πληροφοριών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική μνημονική συγκράτηση. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να ακολουθεί η σκέψη για πιθανή εφαρμογή των γνώσεων που αποκτώνται. Έτσι, το άτομο μαθαίνοντας πώς να μαθαίνει αποτελεσματικά είναι σε θέση να μεταβιβάσει τη γνώση που απέκτησε σε όλες τις περιπτώσεις στις οποίες αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί (Πόρποδας, 2003).

Η οργάνωση των πληροφοριών αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα, ο οποίος καθιστά τη μάθηση ευκολότερη. Όσο πιο συστηματικά είναι οργανωμένες οι πληροφορίες τόσο αυξάνεται η πιθανότητα ανάκλησης και αξιοποίησής τους. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι πληροφορίες εξαρτάται από παράγοντες που έχουν σχέση με το ίδιο το άτομο και τις γνωστικές του ικανότητες αλλά και από παράγοντες που σχετίζονται με τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο. Σημαντικό ρόλο στην οργάνωση των πληροφοριών διαδραματίζουν και οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες καθώς και η δομή τους (Πόρποδας, 2003).

Έκτος, όμως, από την καλή οργάνωση του πληροφοριακού υλικού, χρήσιμες είναι και κάποιες τεχνικές οι οποίες όταν εφαρμόζονται συστηματικά επιφέρουν σημαντική βελτίωση στη διατήρηση της μνημονικής ικανότητας. Τέτοιες είναι:

1. *Η επανάληψη*: Θεωρείται βασικός μηχανισμός για το πέρασμα των πληροφοριών από τη βραχύχρονη στη μακρόχρονη μνήμη. Εντάσσεται στις εσωτερικές μνημονικές στρατηγικές και μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα κυρίως στη βραχύχρονη μνήμη (Fisher, 1998). Όταν η απλή επανάληψη σταματήσει είναι πιθανό να χαθεί η πληροφορία, διότι δε μεταφέρεται πάντα στη μακρόχρονη μνήμη (Cromley, 2000).
2. *Η σε βάθος επεξεργασία*: Σχετίζεται περισσότερο με τη μακρόχρονη μνήμη, καθώς η σημασιολογική επεξεργασία βοηθά στην καλύτερη συγκράτηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).
3. *Η οργάνωση και η σχηματοποίηση πληροφοριών χρησιμοποιώντας κατηγορίες, λίστες, λέξεις-κλειδιά*: Οι μνημονικές δεξιότητες βελτιώνονται όταν τα άτομα μαθαίνουν να οργανώνουν και να συνδέουν τις πληροφορίες που επιθυμούν να θυμηθούν με κάποιο τρόπο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Η χρήση γραπτών λιστών, σημειώσεων ή περιλήψεων ελευθερώνει χώρο στην εργαζόμενη μνήμη. Επίσης, σχεδιαγράμματα και άλλα οπτικά μνημονικά εργαλεία βοηθούν τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη και κυρίως στην ανάκληση λέξεων. Τα ακρωνύμια (δηλαδή η χρήση των αρχικών των λέξεων σε μία, προκειμένου να θυμηθούμε ολόκληρες τις λέξεις) χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν τη μάθηση αντικειμένων χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο που πρέπει απλά να απομνημονευθούν και εφαρμόζονται κυρίως στην εκμάθηση λεξιλογίου και στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Cromley, 2000). Η μέθοδος των λέξεων-κλειδιών έχει ως στόχο να στηρίζει την ανάκληση μιας λέξης χρησιμοποιώντας την ανάκληση μιας άλλης γνωστής (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Έχει εφαρμογή στην εκμάθηση λεξιλογίου μιας ξένης γλώσσας, επιστημονικών όρων και γεωγραφίας (Carney & Levin, 1998).
4. *Άλλες εξωτερικές στρατηγικές*: Υπενθύμιση που ζητούμε να μας κάνουν άλλοι, χρήση σελιδοδείκτη, καταγραφή στο μαγνητόφωνο ή στο βίντεο, ημερολόγιο, βιβλίο διευθύνσεων και τηλεφώνων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ειδικά για τα άτομα προχωρημένης ηλικίας, οι τεχνικές αυτές δεν είναι εύκολο να διδαχθούν και να μαθευτούν. Χρειάζεται χρόνο, υπομονή και μεγάλη προσπάθεια. Τα άτομα αυτά ακόμη κι αν μάθουν μια τεχνική, συχνά δυσκολεύονται να τη γενικεύσουν σε νέες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Για αυτό, είναι χρήσιμο όχι

μόνο να ενθαρρύνουμε τα άτομα να χρησιμοποιούν μνημονικές τεχνικές (Fisher, 1998), αλλά και να τα υποστηρίζουμε στην πράξη, έτσι ώστε να αποβάλλουν το άγχος που νιώθουν, όταν χρειάζεται να εφαρμόσουν πιο περίπλοκες μνημονικές τεχνικές (Carney & Levin, 1998).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΤΑ ΣΔΕ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ



Παρά τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με το νόμο 1566 το 1985, αρκετοί είναι οι νέοι σήμερα στη χώρα μας που δεν ολοκληρώνουν το Γυμνάσιο. Το φαινόμενο αυτό του λειτουργικού αναλφαβητισμού νοείται ως ένα πρόβλημα πολυσύνθετο, τόσο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό όσο και εκπαιδευτικό και πολιτισμικό. Ένα πρόβλημα το οποίο «μολύνει» με αρνητικές συνέπειες το ίδιο το άτομο αλλά και την κοινωνία. Τα αναλφάβητα άτομα ωθούνται αναγκαστικά έξω από τους μηχανισμούς πληροφόρησης, επικοινωνίας και συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι παρουσιάζοντας συγχρόνως αδυναμία να ενταχθούν στο σύστημα εργασιακής απασχόλησης, εξεύρεσης εργασίας και αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν σήμερα οι νέες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία (Σιπητάνου, 1998).

Για την επίλυση του προβλήματος αυτού, η Ευρωπαϊκή Ένωση πρότεινε, στα πλαίσια των πολιτικών της διαβίου μάθησης, τη δημιουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) για την επανένταξη στην εκπαίδευση των νέων, κυρίως ανέργων, που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και αντιμετωπίζουν, συνεπώς, τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού (White Paper on education and training, 1995).

Στην Ελλάδα τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν το 1997 (άρθρο 5, ν. 2525/1997), στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άρχισαν να λειτουργούν με την υπ. αρ. 2373/16-7-2003 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1003/Β/22-7-2003) «Οργάνωση και λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (<http://www.ideke.edu.gr/sde>). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν καινοτόμα Σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων τα οποία απευθύνονται σε ενήλικους που ενδιαφέρονται να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, την οποία κάποια στιγμή εγκατέλειψαν. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο εφαρμόζεται σε αυτά διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και διαμορφώνεται από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ίδιων των συμμετεχόντων. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στηρίζονται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης των ενηλίκων, στην εξατομίκευση και στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ο ρόλος του εκπαιδευτή λειτουργεί ως εμπνευστικός και υποστηρικτικός αξιοποιώντας τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 2 εκπαιδευτικά έτη. Μετά την

επιτυχή αποφοίτηση οι εκπαιδευόμενοι κατέχουν τίτλο ισότιμο του Γυμνασίου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι υπηρεσίες εκπαίδευσης προσφέρονται δωρεάν στους πολίτες που επιθυμούν να ενταχθούν στα προγράμματα (<http://www.ideke.edu.gr/sde>).

Ιδιαιτερότητα αλλά και χαρακτηριστικό γνώρισμα των ΣΔΕ αποτελεί η συνειδητή επιλογή των εκπαιδευόμενων που - μετά από αρκετά χρόνια οι περισσότεροι - αποφάσισαν να καθίσουν και πάλι στα θρανία με στόχο να μάθουν ό,τι δεν μπόρεσαν ή δεν θέλησαν στην παιδική τους ηλικία. Σημαντική διαφορά, επίσης, σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση είναι και το υψηλό αίσθημα ευθύνης που διακατέχει τους εκπαιδευτές, οι οποίοι δεν καλούνται να διαμορφώσουν παιδικές ψυχές και χαρακτήρες, καθώς αυτές είναι ήδη διαμορφωμένες, ούτε καλούνται να αντιμετωπίσουν τη συνήθη παιδική αφέλεια, επιπολαιότητα, σκανταλιά ή αντίδραση, αλλά να μεταδώσουν με έναν ιδιαίτερο και μεθοδευμένο τρόπο τη γνώση, σε ώριμα και κατασταλαγμένα ζωντανά κύτταρα μιας κοινωνίας.

Απώτερος στόχος των ΣΔΕ αποτελεί η κοινωνική επανένταξη των εκπαιδευόμενων και η αποφυγή του κοινωνικού τους αποκλεισμού εξαιτίας του αναλφαριθμητισμού. Βασικός επίσης στόχος είναι η δημιουργία ικανών πολιτών, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της νέας κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας αλλά και της αγοράς εργασίας. Για το σκοπό αυτό έχουν ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών αντικείμενα γνωστικά, όπως η χρήση των νέων τεχνολογιών, οι ξένες γλώσσες, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και οι κοινωνικές επιστήμες. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν όποτε το επιθυμούν την κατάλληλη στήριξη από ειδικούς στην συμβουλευτική σταδιοδρομίας και ψυχολόγους. Η όλη προσπάθεια υποστηρίζεται θερμά από επιστημονικούς φορείς και ανήκει οργανικά στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) του Υπουργείου Παιδείας.

Σήμερα λειτουργούν 43 ΣΔΕ σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε το 2003, της Νεάπολης Θεσσαλονίκης το 2001 και των Γιαννιτσών το 2003.

Το **Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλονίκης** στεγάζεται στο 13<sup>ο</sup> Ενιαίο Λύκειο Θεσσαλονίκης στο κέντρο της πόλης. Το 2005 ήταν η χρονιά κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η πρώτη αποφοίτηση. Σήμερα στο ΣΔΕΘ φοιτούν περίπου 96 άτομα. Το διδακτικό προσωπικό αποτελείται από 16 εκπαιδευτές, ενώ υπάρχει επίσης ένας σύμβουλος σταδιοδρομίας και ένας ψυχολόγος. Οι δράσεις του ΣΔΕΘ είναι πολυάριθμες και βασισμένες στη διαθεματικότητα. Ενδεικτικά, ας αναφερθεί η χορωδία αλλά και οι θεατρικές παραστάσεις, οι οποίες οργανώνονται με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευόμενων. Αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια της διευθύντριας κας Μείμαρίδου

Δάφνης, η οποία πρόσφατα δημιούργησε μια πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης με σκοπό την παρακολούθηση μαθημάτων εξ αποστάσεως.

Το **Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Νεάπολης** λειτουργεί σε δικούς του χώρους που βρίσκονται στο κτίριο του 1ου και 3ου Γυμνασίου Νεάπολης, στο πρώην στρατόπεδο Στρεμπενιώτη. Οι πρώτοι απόφοιτοί του απέκτησαν το απολυτήριό τους το καλοκαίρι του 2003. Κάθε χρόνο φοιτούν στο ΣΔΕΝ περίπου 100 άτομα, τα οποία κατανέμονται σε τμήματα των 14-17 ατόμων. Από την σχολική χρονιά 2001-2002 έχει ενταχθεί η οργάνωση διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) στα πλαίσια του εναλλακτικού προγράμματος σπουδών που εφαρμόζει το σχολείο. Από τη σχολική χρονιά 2002-2003 ξεκίνησε η λειτουργία Ελεύθερων Εργαστηρίων σε ειδικούς κάθε φορά χώρους με αντικείμενο θέματα που επιλέγονται από τον κύκλο ενδιαφερόντων των εκπαιδευόμενων.

Το **Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Γιαννιτσών** στεγάζεται στο 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Γιαννιτσών και λειτουργεί από το 2003. Οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι φοιτούν σε αυτό καλύπτουν όλο το ηλικιακό φάσμα, όλα τα κοινωνικά στρώματα, όλες τις επαγγελματικές τάξεις και προέρχονται από όλες τις επαρχίες του Νομού Πέλλας. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι μεγάλη μερίδα από αυτούς που αποφοίτησαν συνεχίζουν τις σπουδές τους στα Ενιαία Λύκεια, στα ημερήσια και εσπερινά Τ.Ε.Ε και στα Ι.Ε.Κ. Η δύναμη του Σχολείου είναι 93 εκπαιδευόμενοι, 13 εκπαιδευτές και τρία άτομα τα οποία αποτελούν το προσωπικό διοικητικής και ψυχολογικής υποστήριξης.

Τα άτομα τα οποία ενδιαφέρονται να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τα προγράμματά τους έχουν τη δυνατότητα να επισκεφτούν ηλεκτρονικά την ιστοσελίδα <http://www.ideke.edu.gr/sde> αλλά και να επικοινωνήσουν γραπτώς μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη διεύθυνση [sde@gxae.edu.gr](mailto:sde@gxae.edu.gr).

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

#### ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εμπειρική έρευνα αποσκοπεί στην ανίχνευση και τη διερεύνηση των θετικών αντιλήψεων αλλά και των συγκεκριμένων δυσκολιών που διαμορφώνουν ή μπλοκάρουν τη μάθηση των ενηλίκων. Οι βιβλιογραφικές πηγές καθώς και τα πορίσματα αξιολογών ερευνών (Κnox, 1977. Γαλάνης, 1993. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999. Rogers, 1999) αποδεικνύουν την παρέμβαση σημαντικών εμποδίων στη μάθηση των ενήλικων ατόμων, τα οποία συχνά σχετίζονται με τις μειωμένες γνωστικές ικανότητές τους αλλά και με άλλες συναισθηματικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και προσωπικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν την καθημερινή τους ζωή.

Ο πρώτος στόχος της έρευνας, λοιπόν, ήταν να εξεταστούν τα θετικά σημεία αλλά και οι δυσκολίες στη μάθηση όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι και που αναφέρονται σε επίπεδο γνωστικό (όπως η ταχύτητα λήψης αποφάσεων και τα μνημονικά προβλήματα), συναισθηματικό (όπως το άγχος και η ανασφάλεια) και προσωπικό (όπως η προσαρμογή και η ικανοποίηση των αναγκών) και επηρεάζουν τόσο την αποτελεσματικότητα της ίδιας της μάθησης όσο και την επίδοση των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι οποίοι συμμετέχουν στα προγράμματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί πώς επιδρούν ορισμένοι επιλεγμένοι δημογραφικοί παράγοντες (όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και η απασχόληση) στη διαμόρφωση των στάσεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι στη μάθηση. Τρίτος στόχος ήταν να εξετάσουμε κατά πόσο παράγοντες, όπως η εξάσκηση της μνήμης στην εργασία, η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη, μπορεί να επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα θετικά σημεία και τις γνωστικές, συναισθηματικές και προσωπικές δυσκολίες οι εκπαιδευόμενοι.

Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν να καταλήξει σε συμπεράσματα που θα διευρύνουν και θα εμπλουτίσουν την υπάρχουσα γνώση μας για τις ψυχολογικές προϋποθέσεις που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη βασική εκπαίδευση των ενηλίκων και θα οδηγήσουν ενδεχομένως σε βελτιωτικές παρεμβάσεις, τόσο στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στο πλαίσιο και στις μεθόδους διδασκαλίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 8.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 163 εκπαιδευόμενοι ηλικίας 19 έως 68 ετών, οι οποίοι προέρχονταν από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) της Θεσσαλονίκης, της Νεάπολης Θεσσαλονίκης και των Γιαννιτσών. Συγκεκριμένα, από το ΣΔΕ Θεσσαλονίκης συμμετείχαν 56 άτομα, από το ΣΔΕ Νεάπολης 47 και από το ΣΔΕ Γιαννιτσών 60 άτομα.

#### 8.2. Έργα

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε από την ίδια την ερευνήτρια ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών με σκοπό την εκτίμηση της θετικής στάσης και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι στη μάθηση, το οποίο αρχικά εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τυχαίο δείγμα ενήλικων εκπαιδευόμενων. Κατά την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου αποδείχθηκε η καταλληλότητα και η αξιοπιστία του ( $\alpha=0,89$ ) και αποφασίστηκε η χρησιμοποίησή του στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη (παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας). Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και αποτελούνταν από κλειστές ερωτήσεις (π.χ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εργασία). Επίσης, περιείχε και τρεις ερωτήσεις, που στόχο είχαν να αξιολογήσουν: α) σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες εξασκούν τη μνήμη κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, β) το κατά πόσο οι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνταν στην κοινωνική ζωή του τόπου τους, με βάση μια 5βαθμη κλίμακα (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5= πάρα πολύ) και γ) το επίπεδο της νοημοσύνης τους έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, με βάση μια συνεχή κλίμακα από το 55 έως το 145, η οποία αντιστοιχεί στις τιμές του δείκτη νοημοσύνης, όπου το 55 αντιστοιχεί στην ήπια καθυστέρηση ενώ το 145 στη νοημοσύνη των χαρισματικών ατόμων.

Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε 38 προτάσεις, οι οποίες αφορούσαν τη διερεύνηση της θετικής στάσης και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι στη μάθηση. Οι θετικές στάσεις και οι δυσκολίες αφορούσαν είτε την εξέλιξη των γνωστικών ικανοτήτων των ενηλίκων (προτάσεις γνωστικού περιεχομένου), είτε ψυχολογικές επιδράσεις (προτάσεις συναισθηματικού περιεχομένου), ή ακόμη προσωπικούς-ατομικούς παράγοντες που παρεμβαίνουν και επηρεάζουν τη μάθηση (προτάσεις προσωπικού περιεχομένου).

Συγκεκριμένα, οι 38 προτάσεις διακρίνονταν επιμέρους σε:

- 17 προτάσεις γνωστικού περιεχομένου (π.χ. Μαθαίνω ευκολότερα όταν συμμετέχω ενεργητικά στο μάθημα και όταν εφαρμόζω τις νέες μου γνώσεις / Δυσκολεύομαι να αποστηθίσω κάτι γενικό και αφηρημένο),
- 12 προτάσεις συναισθηματικού περιεχομένου (π.χ. Νιώθω ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα μου έχει ανεβάσει την αυτοπεποίθηση / Ντρέπομαι/διστάζω να εκφραστώ μπροστά στους άλλους, επειδή φοβάμαι μήπως ρεζίλιευτώ) και
- 9 προτάσεις προσωπικού περιεχομένου (π.χ. Προσαρμόζομαι εύκολα στη σχολική πραγματικότητα / Οι εξωτερικές μου υποχρεώσεις δε μου επιτρέπουν να αφιερώνω όσο χρόνο θέλω στη μάθηση).

Τα άτομα καλούνταν να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο ίσχυε για αυτούς η κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 5 σημείων (όπου 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=μάλλον ισχύει, 3=ισχύει σε μέτριο βαθμό, 4=ισχύει αρκετά, 5=ισχύει πολύ).

### **8.3. Διαδικασία**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν απαραίτητη η κατοχή έγγραφης έγκρισης από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (η οποία παρατίθεται στο Παράρτημα). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δύο μηνών από το Φεβρουάριο του 2007 μέχρι τον Απρίλιο του 2007. Κατά τη διάρκεια του χρονικού αυτού διαστήματος η ερευνήτρια επισκέφτηκε τα τρία Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στην Θεσσαλονίκη, τη Νεάπολη Θεσσαλονίκης και τα Γιαννιτσία και κατόπιν συνεννοήσεως με τον εκάστοτε διευθυντή διένειμε τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευόμενους. Τονίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική και ότι τα προσωπικά στοιχεία θα παρέμεναν εμπιστευτικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάστηκε η βοήθεια του υπευθύνου εκπαίδευσης που διέθετε το κάθε σχολείο, καθώς κάποιοι εκπαιδευόμενοι χρειάζονταν ειδική στήριξη. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάστηκαν περίπου 15 λεπτά.

### **8.4. Ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τη βιβλιογραφία και τα πορίσματα άλλων σχετικών μελετών τα οποία εξετάστηκαν παραπάνω, διατυπώνουμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη:

- Ποιες είναι οι δυσκολίες που οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ως πιο ανασταλτικές για τη μάθηση και ποιες είναι οι πιο συχνές θετικές στάσεις τις οποίες εκφράζουν

σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης; Οι γνωστικές, οι συναισθηματικές ή οι προσωπικές;

- Οι αντιλαμβανόμενες δυσκολίες των εκπαιδευόμενων και οι θετικές τους στάσεις απέναντι στη μάθηση επηρεάζονται από το φύλο; Αν ναι, πώς διαφοροποιούνται οι άντρες από τις γυναίκες ως προς το είδος των δυσκολιών (γνωστικές, συναισθηματικές και προσωπικές) που αντιμετωπίζουν αλλά και των θετικών αντιλήψεων που υιοθετούν ως προς τη μάθηση;
- Πώς σχετίζεται η ηλικία με τις δυσκολίες αλλά και τα θετικά σημεία που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση; Η αύξηση της ηλικίας σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη μείωση των γνωστικών τους ικανοτήτων και, ως εκ τούτου, με την αύξηση των δυσκολιών ή οδηγεί σε θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση;
- Η μαθησιακή διαδικασία επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση του ατόμου και πόσο σημαντική είναι αυτή η επίδραση στην παρούσα έρευνα; Με άλλα λόγια, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη μάθηση οι έγγαμοι σε σχέση με τους άγαμους;
- Η απασχόληση και η εργασία επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης; Δηλαδή, οι άνεργοι διαφοροποιούνται σε σχέση με τους εργαζόμενους στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη μάθηση;
- Το είδος της εργασίας επηρεάζει τις αντιλαμβανόμενες μαθησιακές ικανότητες και τη στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στη μάθηση; Πιο συγκεκριμένα, τα επαγγέλματα τα οποία απαιτούν εξάσκηση της μνήμης βοηθούν τα άτομα να διατηρήσουν τις νοητικές τους ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι εργασίες οι οποίες δεν απαιτούν ιδιαίτερη νοητική εγρήγορση;
- Κατά πόσο η δραστηριοποίηση στην κοινωνική ζωή επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι αντιμετωπίζουν τη μάθηση και τα εμπόδια που συναντούν σε αυτή;
- Σε ποιο βαθμό η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν τις εκάστοτε μαθησιακές καταστάσεις και τις πιθανές δυσκολίες που συναντούν;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 9.1. Το προφίλ των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ

Από τα 163 άτομα που εξετάστηκαν οι άντρες ήταν 64 (39,3% του δείγματος), ενώ οι γυναίκες 99 (60,7% του δείγματος). Όπως δείχνει ο Πίνακας 2, ο μέσος όρος ηλικίας των εξεταζομένων ατόμων ανερχόταν στα 36,99 έτη (Τ.Α.=10,68). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος ηλικίας των αντρών ήταν 33,26 έτη (Τ.Α.=9,53), ενώ αυτός των γυναικών ανερχόταν στα 39,62 έτη (Τ.Α.=10,72).

**Πίνακας 2**

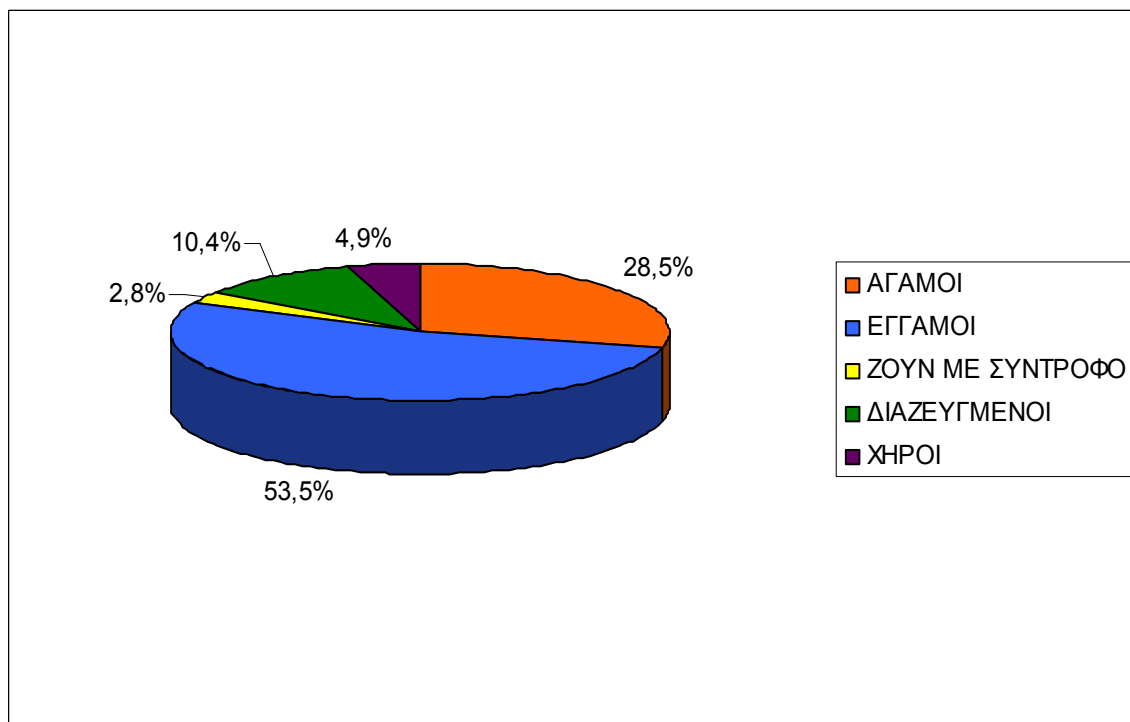
Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση ηλικίας των συμμετεχόντων

ΦΥΛΟ	Μ.Ο.	Τ. Α.
ΑΝΤΡΕΣ	33,26	9,53
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	39,62	10,72
ΣΥΝΟΛΟ	36,99	10,68

Σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι 77 (53,5 % του δείγματος) ήταν έγγαμοι, 41 (28,5% του δείγματος) ήταν άγαμοι, 15 (10,4% του δείγματος) ήταν διαζευγμένοι, 7 (4,9% του δείγματος) ήταν χήροι/ες και 4 (2,8% του δείγματος) άτομα απάντησαν ότι ζούσαν με το σύντροφό τους (βλ. Γράφημα 2). Πρέπει να σημειωθεί ότι 19 άτομα δεν έδωσαν απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα.

## Γράφημα 2

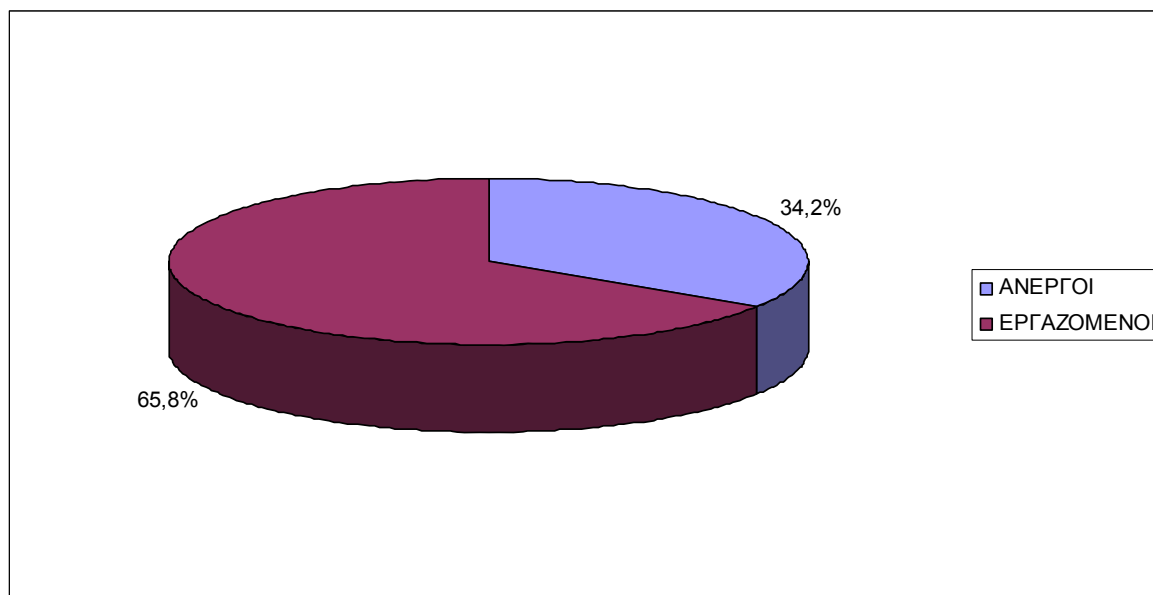
Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων



Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 100 δήλωσαν ότι εργάζονται (65,8% του δείγματος), ενώ οι 52 (34,2% του δείγματος) δήλωσαν άνεργοι. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι ο μέσος όρος ηλικίας των ατόμων που δήλωσαν ότι είναι άνεργοι (Μ.Ο.=37,4) ξεπερνά το μέσο όρο ηλικίας των εργαζομένων (Μ.Ο.=36,4). Ας σημειωθεί ότι 11 άτομα δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση (βλ. Γράφημα 3).

### Γράφημα 3

Η εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων



Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στο ερώτημα σχετικά με την εξάσκηση της μνήμης κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, διαπιστώνεται ότι τα άτομα τα οποία εργάζονται θεωρούν ότι το επάγγελμα που ασκούν τους βοηθάει σε μέτριο βαθμό στη δραστηριοποίηση της μνήμης και του νου (Μ.Ο.= 3,4).

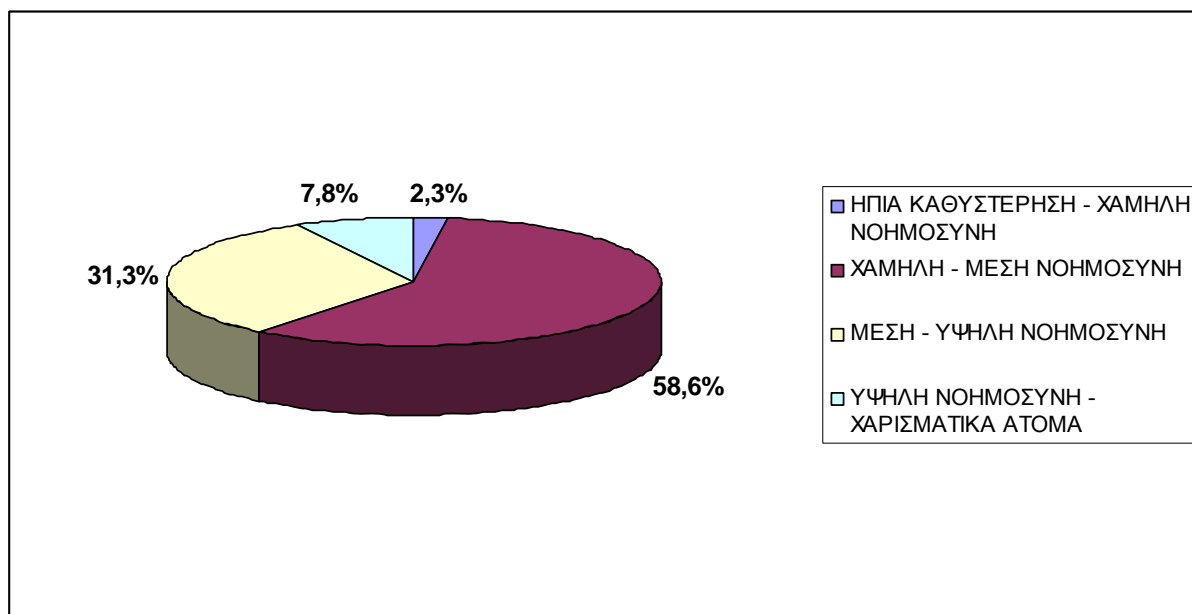
Η πλειοψηφία των ατόμων απάντησαν ότι συμμετέχουν σε μικρό βαθμό στην κοινωνική ζωή του τόπου τους, όπως για παράδειγμα σε εκδηλώσεις της ενορίας τους ή σε συλλόγους (Μ.Ο.= 2,3).

Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκτιμώντας σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη τη νοημοσύνη τους, παρουσιάζονται να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως άτομο μέσης νοημοσύνης (Μ.Ο.= 108,04). Σύμφωνα με τις ψυχομετρικές απόψεις για τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης (Wechsler, 1958), από 50 έως 70 βαθμούς χαρακτηρίζεται ως ήπια καθυστέρηση, από 70 έως 79 οριακή νοητική λειτουργία, από 80 έως 89 χαμηλή φυσιολογική, από 90 έως 109 μέση φυσιολογική, από 110 έως 119 ανώτερη φυσιολογική, από 120 έως 129 ανώτερη νοητική ικανότητα και από 130 και πάνω ανώτατη ή χαρισματική νοημοσύνη. Τα άτομα τα οποία αυτοχαρακτήρισαν τη νοημοσύνη τους από ήπια καθυστέρηση έως χαμηλή νοημοσύνη αποτελούσαν το 2,3%, το 58,6% θεώρησαν ότι έχουν χαμηλή έως μέση νοημοσύνη, το 31,3% από μέση έως υψηλή και το 7,8% τοποθέτησαν τον εαυτό τους στα

υψηλώς νοήμονα έως χαρισματικά άτομα (Βλ. Γράφημα 4). Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τις αυτοεκτιμήσεις τους, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα χαμηλής έως μέσης φυσιολογικής νοημοσύνης.

**Γράφημα 4**

Η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη των συμμετεχόντων



## 9.2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα: παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου

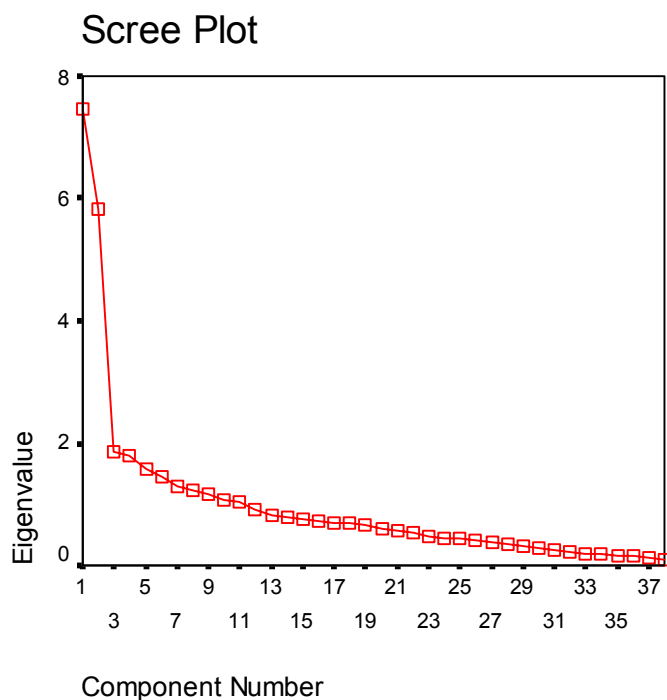
Πρώτο μέλημα για κάθε ερωτηματολόγιο είναι να εξεταστεί κατά πόσο πληροί τα κριτήρια της εσωτερικής συνοχής (αξιοπιστίας) των μετρήσεών του και της κατασκευαστικής εγκυρότητας των εννοιών για τις οποίες δημιουργήθηκε να αξιολογήσει. Ας σημειωθεί ότι η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 11.0. Ο στατιστικός έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες των εκπαιδευόμενων στη μάθηση, που έγινε με το κριτήριο Cronbach, έδειξε ότι ήταν αρκετά αξιόπιστο ( $\alpha=0,83$ ).

Για να ελεγχθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε στα δεδομένα - όπως αναφέρθηκε - η ανάλυση παραγόντων, με σκοπό να διερευνηθούν οι λανθάνουσες μεταβλητές (οι παράγοντες) που αποτελούν τη δομή του ερωτηματολογίου. Υπενθυμίζεται ότι το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με σκοπό να αξιολογήσει τη θετική στάση και τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες των εκπαιδευόμενων σε γνωστικό, συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο. Για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων που περιγράφουν τη δομή

των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το διάγραμμα *Scree Plot*. Από το *Scree Plot* ξεχώρισαν τρεις παράγοντες ως σημαντικοί (βλ. Γράφημα 5).

### Γράφημα 5

Οι τρεις σημαντικοί παράγοντες που, με βάση την ανάλυση παραγόντων, περιγράφουν επαρκώς τη δομή του ερωτηματολογίου



Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου έδειξε ότι μπορεί να περιγραφεί από τους τρεις παρακάτω παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 37% περίπου της συνολικής διακύμανσης: α) παράμετροι θετικής στάσης, οι οποίες διευκολύνουν και προωθούν τη μάθηση (π.χ. *Μαθαίνω ευκολότερα όταν συμμετέχω ενεργητικά στο μάθημα και όταν εφαρμόζω τις νέες μου γνώσεις*), β) αντιλαμβανόμενες δυσκολίες που δυσχεραίνουν τη μάθηση (π.χ. *Έχω παρατηρήσει ότι συχνά αντιμετωπίζω προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης*) και γ) παράμετροι που δείχνουν ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας (π.χ. *Προσαρμόζομαι εύκολα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και ιδιαίτερα σε αυτές που σχετίζονται με νέες τεχνολογίες*).

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι φορτίσεις, η ιδιοτιμή και η εξηγούμενη διακύμανση για τον κάθε παράγοντα. Στον πρώτο παράγοντα, θετική στάση, φορτίζουν 15 προτάσεις, από τις οποίες 4 είναι γνωστικού, 5 συναισθηματικού και 6 προσωπικού περιεχομένου και

αναφέρονται στις παραμέτρους διευκόλυνσης και προώθησης της μάθησης. Στο δεύτερο παράγοντα, αντιλαμβανόμενες δυσκολίες, φορτίζουν 16 προτάσεις που εκφράζουν τις παραμέτρους που δυσχεραίνουν τη μάθηση. Από αυτές οι 8 είναι γνωστικού, οι 6 συναισθηματικού και οι 2 προσωπικού περιεχομένου. Ο καθένας από τους δύο παράγοντες εξηγεί ένα ποσοστό της συνολικής διακύμανσης πάνω από 16%. Τέλος, στον τρίτο παράγοντα, ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας, φορτίζουν 5 προτάσεις, 3 γνωστικού και 2 συναισθηματικού περιεχομένου. Το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο τρίτος παράγοντας είναι 7,3%. Πρέπει να σημειωθεί ότι 2 από τις προτάσεις φορτίζουν ταυτόχρονα 2 παράγοντες.

Γενικά, διαπιστώθηκε ότι η κατασκευαστική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική, αφού αναδείχθηκαν οι δύο παράγοντες, θετική στάση και αντιλαμβανόμενες δυσκολίες, που αποτελέσαν εξαρχής το στόχο για τον οποίο δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο. Ο τρίτος παράγοντας του ερωτηματολογίου, ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας, λειτουργεί συμπληρωματικά στους 2 προηγούμενους, ώστε να περιγραφεί πληρέστερα η δομή του ερωτηματολογίου. Ο καθένας από τους 3 παράγοντες φαίνεται ότι εξηγεί ένα ικανοποιητικό ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η συνολική εξηγούμενη διακύμανση των δεδομένων είναι χαμηλή, περίπου στο 37%. Αυτό αποτελεί μια ψυχομετρική αδυναμία του ερωτηματολογίου και ευελπιστούμε ότι σε μια επόμενη φάση θα αντιμετωπιστεί.

### Πίνακας 3

Η ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου

Προτάσεις	Παράγοντες		
	Θετική στάση	Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες	Ικανότητα προσαρμογής – ευελιξίας
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	,736		
Μαθαίνω ευκολότερα όταν συμμετέχω ενεργητικά στο μάθημα και όταν εφαρμόζω τις νέες μου γνώσεις	,704		
Η μάθηση με βοηθάει να διευρύνω τους ορίζοντές μου	,682		
Μερικές φορές έρχομαι κουρασμένος/η από τη δουλειά στο μάθημα και νιώθω ότι στο χώρο της τάξης ανανεώνομαι	,650		
Έχω καλή σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς	,646		
Νιώθω ότι η νέα εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει μια καινούργια περίοδο στη ζωή μου και μου προσφέρει νέες δυνατότητες	,633		
Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στη νέα μου αυτή προσπάθεια	,612		,464
Προσαρμόζομαι εύκολα στη σχολική πραγματικότητα	,609		
Νιώθω ότι οι νέες γνώσεις που μαθαίνω τώρα έρχονται και συμπληρώνουν αυτές που ήδη έχω αποκτήσει	,596		
Νιώθω ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα μου έχει ανεβάσει την αυτοπεποίθησή μου	,569		
Τα μαθήματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες μου	,548		
Μπορώ εύκολα να αποστηθίσω	,545		
Συνάπτω εύκολα σχέσεις με τους συμμαθητές μου	,479		
Όταν ο καθηγητής μου κάνει μια ερώτηση απαντώ αμέσως, χωρίς να χρειάζομαι επιπλέον χρόνο	,457		
Ο ρυθμός της μάθησής μου φαίνεται πολλές φορές γρήγορος και δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω		,688	
Το γεγονός ότι ξεχνώ μου προκαλεί άγχος		,670	
Δυσκολεύομαι να αποστηθίσω κάτι γενικό και αφηρημένο		,663	
Τα μαθήματα μου φαίνονται δύσκολα		,653	
Το μάθημα μου προκαλεί άγχος		,650	

Νιώθω φόβο και ανασφάλεια όταν αντιμετωπίζω κάτι νέο και άγνωστο στην εκπαιδευτική πράξη			,638
Δεν τα καταφέρνω καλά στην κατανόηση μεγάλων πεζών κειμένων			,596
Συναντώ δυσκολίες στη μάθηση, γιατί έχω περιορισμένες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες			,572
Συχνά νιώθω αποξενωμένος/η ή απομονωμένος/η από τους συμμαθητές ή/και τους καθηγητές μου			,572
Δυσκολεύομαι να οργανώσω τις πληροφορίες που λαμβάνω και να αγνοήσω τις άχρηστες			,559
Παρατηρώ ότι με την πάροδο του χρόνου η μνήμη μου εξασθενεί			,551
Έχω παρατηρήσει ότι συχνά αντιμετωπίζω προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης			,535
Συχνά νιώθω έντονο άγχος από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. οικογένεια, εργασία) και αυτό επηρεάζει την επίδοσή μου			,527
Ντρέπομαι/ διστάζω να εκφραστώ μπροστά στους άλλους, επειδή φοβάμαι μήπως ρεζίλευτώ			,492
Οι εξωτερικές μου υποχρεώσεις δεν μου επιτρέπουν να αφιερώνω όσο χρόνο θέλω στη μάθηση			,432
Όταν μου ζητείται να απομνημονεύσω έναν κατάλογο λέξεων, καταναλώνω αρκετή προσπάθεια και συχνά χωρίς το επιθυμητό αποτέλεσμα			,414
Μαθαίνω εύκολα καινούργιες δεξιότητες (είμαι δηλαδή ικανός/ή στο να εφαρμόζω χωρίς δυσκολία τις νέες γνώσεις μετά από εξάσκηση)			,723
Προσαρμόζομαι εύκολα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και ιδιαίτερα σε αυτές που σχετίζονται με νέες τεχνολογίες			,708
Όταν είμαι σε καλή διάθεση, η επίδοσή μου βελτιώνεται	,425		,585
Παίρνω μια απόφαση πιο γρήγορα από ό,τι παλιότερα			,448
<b>Ιδιαιότητα</b>	<b>7,463</b>	<b>5,830</b>	<b>1,873</b>
<b>Ποσοστά εξηγούμενης διακύμανσης</b>	<b>16,440 %</b>	<b>16,148 %</b>	<b>7,320 %</b>
<b>Συνολικό ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης</b>		<b>36,908 %</b>	

Σημείωση: Στον Πίνακα εμφανίζονται μόνο οι φορτίσεις που ήταν πάνω από 0,40.

### 9.3. Η θετική στάση και οι δυσκολίες των εκπαιδευόμενων απέναντι στη μάθηση

Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών παραγόντων που προέκυψαν από την παραπάνω ανάλυση. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι αξιολογούν ως πολύ σημαντικό τον παράγοντα της θετικής στάσης που διευκολύνει και προωθεί τη μάθηση (M.O.= 4,2), εκτιμούν ότι διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό ικανότητες προσαρμογής και ευελιξίας (M.O.= 3,9), αλλά επίσης αναφέρουν σχεδόν σε μεγάλο βαθμό ότι συναντούν εμπόδια και δυσκολίες στη μάθηση (M.O.= 3,7).

**Πίνακας 4**

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών παραγόντων που διέκρινε η παραγοντική ανάλυση

Παράγοντες	M.O.	T.A.
Θετική στάση	4,21	,75
Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες	3,69	,77
Ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας	3,85	,75

Στο β' μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να εκτιμήσουν τη θετική στάση τους και το επίπεδο δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της μάθησης σε ένα σύνολο προτάσεων οι οποίες χωρίζονταν σε τρεις κατηγορίες (γνωστικό, συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο).

Για να διαπιστώσουμε πιο αναλυτικά πώς οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τα θετικά σημεία και τις επιμέρους δυσκολίες που αναφέρονται σε γνωστικό, συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο, μπορούμε να μελετήσουμε τις εκτιμήσεις τους σε καθεμιά από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το μάθημα εξαιτίας του γρήγορου ρυθμού

διδασκαλίας (M.O.= 4,1) και σε χαμηλότερο βαθμό φαίνεται να βιώνουν το «φαινόμενο στην άκρη της γλώσσας» (M.O.= 3,0). Η θετική στάση που υποστηρίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευόμενους είναι ότι οι νέες γνώσεις που μαθαίνουν λειτουργούν ως συμπλήρωμα αυτών που ήδη έχουν αποκτήσει (M.O.= 4,1), ενώ ως πιο έντονη αντιλαμβανόμενη δυσκολία γνωστικού επιπέδου βρέθηκε η αδυναμία παρακολούθησης λόγω του γρήγορου ρυθμού διδασκαλίας (M.O.= 4,1).

Ακόμη, ως προς το συναισθηματικό επίπεδο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ισχυρίζονται ότι βιώνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό αποξένωση και απομόνωση μέσα στα σχολικά πλαίσια (M.O.= 4,5), ενώ σε μικρό βαθμό αισθάνονται άγχος εξαιτίας της αδυναμίας της μνήμης τους (M.O.= 3,2). Το θετικό σημείο σχετικά με τη μάθηση, το οποίο αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό, αποτελεί η θετική επίδραση της καλής διάθεσης στη διαδικασία της μάθησης και στην επίδοσή τους (M.O.= 4,4), ενώ το αίσθημα της αποξένωσης αποτελεί τη μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη δυσκολία συναισθηματικού επιπέδου που αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία (M.O.= 4,5).

Σε προσωπικό επίπεδο, οι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν καλή σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (M.O.= 4,2) και σε μικρότερο βαθμό ότι οι εξωτερικές τους υποχρεώσεις δεν τους επιτρέπουν να αφιερώνουν όσο χρόνο θέλουν στη μάθηση (M.O.= 2,7). Η θετική στάση η οποία εκφράζεται σε μεγαλύτερο βαθμό είναι η καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς (M.O.= 4,2), ενώ η μοναδική αντιλαμβανόμενη δυσκολία προσωπικού επιπέδου αφορά την έλλειψη χρόνου για μάθηση εξαιτίας υποχρεώσεων (M.O.= 2,7).

Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν θετικές στάσεις ως προς τη μάθηση σε γνωστικό, συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο, οι οποίες αφορούν την αντίληψη ότι οι νέες γνώσεις που αποκομίζουν συμπληρώνουν τις ήδη υπάρχουσες, την άποψη ότι η καλή διάθεση επηρεάζει την αύξηση της επίδοσης και την εκτίμηση ότι συνάπτουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, αντίστοιχα. Ωστόσο, αναφέρουν και δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν στη μάθηση, όσον αφορά τα τρία αυτά επίπεδα. Σε γνωστικό επίπεδο συναντούν δυσκολία στην παρακολούθηση λόγω του γρήγορου ρυθμού διδασκαλίας, σε συναισθηματικό επίπεδο τονίζουν το αίσθημα της αποξένωσης που βιώνουν και σε προσωπικό επίπεδο αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω της έλλειψης χρόνου για μάθηση.

## Πίνακας 5

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της θετικής στάσης και των δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία της μάθησης

Προτάσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
<b>Γνωστικό επίπεδο</b>		
<b>Θετική στάση</b>		
Παίρνω μια απόφαση πιο γρήγορα από ό,τι παλιότερα.	3,28	1,37
Μπορώ εύκολα να αποστηθίσω.	3,32	1,25
Νιώθω ότι οι νέες γνώσεις που μαθαίνω τώρα έρχονται και συμπληρώνουν αυτές που ήδη έχω αποκτήσει.	4,08	1,13
Όταν ο καθηγητής μου κάνει μια ερώτηση απαντώ αμέσως, χωρίς να χρειάζομαι επιπλέον χρόνο.	3,36	1,20
Μαθαίνω εύκολα καινούργιες δεξιότητες (είμαι δηλαδή ικανός/ή στο να εφαρμόζω χωρίς δυσκολία τις νέες γνώσεις μετά από εξάσκηση).	3,85	,97
Προσαρμόζομαι εύκολα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και ιδιαίτερα σε αυτές που σχετίζονται με νέες τεχνολογίες.	3,57	1,09
Χρησιμοποιώ τεχνικές που με βοηθούν να συγκρατώ καλύτερα αυτά που μαθαίνω.	3,15	1,41
Μαθαίνω ευκολότερα όταν συμμετέχω ενεργητικά στο μάθημα και όταν εφαρμόζω τις νέες μου γνώσεις.	4,00	1,17
<b>Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες</b>		
Νιώθω συχνά ότι μια λέξη είναι «στην άκρη της γλώσσας μου» και ενώ γνωρίζω τι σημαίνει να μη μπορώ να τη βρω.	2,99	1,13
Δυσκολεύομαι να αποστηθίσω κάτι γενικό και αφηρημένο.	3,75	1,24
Έχω παρατηρήσει ότι συχνά αντιμετωπίζω προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης.	3,71	1,36

Ο ρυθμός της μάθησης μου φαίνεται πολλές φορές γρήγορος και δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω.	4,11	1,09
Συναντώ δυσκολίες στη μάθηση, γιατί έχω περιορισμένες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες.	3,53	1,38
Δυσκολεύομαι να οργανώσω τις πληροφορίες που λαμβάνω και να αγνοήσω τις άχρηστες.	3,66	1,37
Δεν τα καταφέρνω καλά στην κατανόηση μεγάλων πεζών κειμένων.	3,41	1,21
Παρατηρώ ότι με την πάροδο του χρόνου η μνήμη μου εξασθενεί.	3,75	1,35
Όταν μου ζητείται να απομνημονεύσω έναν κατάλογο λέξεων, καταναλώνω αρκετή προσπάθεια και συχνά χωρίς το επιθυμητό αποτέλεσμα.	3,49	1,21
Τα μαθήματα μου φαίνονται δύσκολα.	4,09	1,18
<b>Συναισθηματικό επίπεδο</b>		
<b><i>Θετική στάση</i></b>		
Νιώθω ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα μου έχει ανεβάσει την αυτοπεποίθησή μου.	3,81	1,32
Η μάθηση με βοηθάει να διευρύνω τους ορίζοντές μου.	4,02	1,18
Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στη νέα μου αυτή προσπάθεια.	4,08	1,11
Νιώθω ότι το οικογενειακό μου περιβάλλον με στηρίζει και ενισχύει τις προσπάθειές μου.	4,10	1,21
Όταν είμαι σε καλή διάθεση, η επίδοσή μου βελτιώνεται.	4,38	,91
Νιώθω ότι η νέα εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει μια καινούργια περίοδο στη ζωή μου και μου προσφέρει νέες δυνατότητες.	4,14	1,18
<b><i>Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες</i></b>		
Ντρέπομαι/ διστάζω να εκφραστώ μπροστά στους άλλους, επειδή φοβάμαι μήπως ρεζίλευτώ.	3,77	1,33

Το γεγονός ότι ξεχνώ μου προκαλεί άγχος.	3,19	1,46
Νιώθω φόβο και ανασφάλεια όταν αντιμετωπίζω κάτι νέο και άγνωστο στην εκπαιδευτική πράξη.	3,79	1,30
Το μάθημα μου προκαλεί άγχος.	4,30	1,18
Συχνά νιώθω αποξενωμένος/η ή απομονωμένος/η από τους συμμαθητές ή/και τους καθηγητές μου.	4,47	1,02
Συχνά νιώθω έντονο άγχος από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. οικογένεια, εργασία) και αυτό επηρεάζει την επίδοσή μου.	3,23	1,53

### Προσωπικό επίπεδο

#### Θετική στάση

Προσαρμόζομαι εύκολα στη σχολική πραγματικότητα.	4,04	1,17
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον.	4,22	1,14
Μερικές φορές έρχομαι κουρασμένος/η από τη δουλειά στο μάθημα και νιώθω ότι στο χώρο της τάξης ανανεώνομαι.	3,74	1,40
Τα μαθήματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες μου.	3,72	1,16
Έχω καλή σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.	4,23	1,02
Θεωρώ ότι οι προσδοκίες, που είχα πριν παρακολουθήσω το μάθημα, έχουν επαληθευτεί.	3,28	1,34
Συνάπτω εύκολα σχέσεις με τους συμμαθητές μου.	3,91	1,14

#### Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες

Οι εξωτερικές μου υποχρεώσεις δεν μου επιτρέπουν να αφιερώνω όσο χρόνο θέλω στη μάθηση.	2,72	1,51
---	------	------

#### 9.4. Η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στη μάθηση των ενηλίκων

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί η επίδραση ορισμένων δημογραφικών παραγόντων που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ενδέχεται να επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Αυτοί οι δημογραφικοί παράγοντες είναι το φύλο των συμμετεχόντων, η οικογενειακή τους κατάσταση, το αν εργάζονται ή όχι, καθώς και η ηλικία τους.

Για τη μελέτη των συγκεκριμένων επιδράσεων από τους δημογραφικούς παράγοντες που ασκούνται στη μάθηση ενηλίκων εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής φοράς (*one-way ANOVA*). Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης εφαρμόστηκε αρχικά σε καθέναν από τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου (α. θετική στάση, β. αντιλαμβανόμενες δυσκολίες, και γ. ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας). Στη συνέχεια, και για να μελετηθούν πιο διεξοδικά οι επιδράσεις των δημογραφικών παραγόντων, η ανάλυση διακύμανσης εφαρμόστηκε στις επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου. Σε όλες τις αναλύσεις διακύμανσης χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και το αν εργάζονται ή όχι. Η επίδραση της ηλικίας, η οποία μετρήθηκε σε συνεχή κλίμακα, εξετάστηκε με ανάλυση συσχέτισης, τόσο στους τρεις παράγοντες όσο και στις επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν και θα σχολιαστούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών.

##### 9.4.1. Η επίδραση του φύλου στον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης

Η επίδραση του φύλου στον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν τη μάθηση βρέθηκε σημαντική μόνο στον παράγοντα της θετικής στάσης, δηλαδή στις παραμέτρους που προωθούν και διευκολύνουν τη μάθηση. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Οι γυναίκες, λοιπόν, φαίνεται να αντιμετωπίζουν με πιο θετική στάση τη μαθησιακή διαδικασία από ό,τι οι άντρες εκπαιδευόμενοι ( $F(133,1)=5,45, p<0,05$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική η επίδραση του φύλου στις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες και στην ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας των εκπαιδευόμενων.

### Πίνακας 6

Η επίδραση του φύλου στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης των εκπαιδευόμενων

Παράγοντες	Φύλο	N	M.O.	T.A.	F	p
Θετική στάση	ΑΝΤΡΕΣ	54	4,03	,85	5,45	,021
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	81	4,34	,66		
Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες	ΑΝΤΡΕΣ	53	3,75	,79	,60	,439
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	80	3,65	,75		
Ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας	ΑΝΤΡΕΣ	60	3,88	,72	,15	,699
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	91	3,84	,76		

Στη συνέχεια, εξετάστηκε πιο αναλυτικά η επίδραση του φύλου στις επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου, που αφορούν τη θετική στάση και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διαδικασία της μάθησης. Τα σχετικά αποτελέσματα (όπου διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση) παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Συγκεκριμένα, η επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικά σημαντική στην ικανότητα προσαρμογής σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, στη δημιουργία σχέσεων και αλληλεπίδρασης, στην υιοθέτηση της άποψης ότι η μάθηση διευρύνει τους ορίζοντες του ατόμου, στην ικανότητα προσαρμογής στη σχολική πραγματικότητα και στην καλλιέργεια ενδιαφέροντος για τη μάθηση. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7, όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, οι άντρες δείχνουν να προσαρμόζονται ευκολότερα σε καινούριες μεθόδους διδασκαλίας και ιδιαίτερα σε αυτές που βασίζονται σε νέες τεχνολογίες ( $F(158,1)=4,56, p<0,05$ ) από ό,τι οι γυναίκες.

Σε επίπεδο συναισθηματικό, οι άντρες αισθάνονται συχνότερα από ό,τι οι γυναίκες φόβο και ανασφάλεια ερχόμενοι αντιμέτωποι με νέες και άγνωστες γι' αυτούς πτυχές της σχολικής πραγματικότητας ( $F(159,1)=4,18, p<0,05$ ). Η έρευνα, επίσης, έδειξε ότι οι άντρες

νιώθουν περισσότερο άγχος εξαιτίας της αδυναμίας τους να θυμούνται ( $F(158,1)=4,05$ ,  $p<0,05$ ). Από την άλλη μεριά, οι γυναίκες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η μάθηση τους βοηθάει να διευρύνουν τους ορίζοντές τους συγκριτικά με τους άντρες ( $F(156,1)=9,10$ ,  $p<0,05$ ). Επίσης, οι γυναίκες εμφανίζονται να είναι πιο αισιόδοξες για την επίτευξη του στόχου τους από ό,τι οι άντρες ( $F(161,1)=4,23$ ,  $p<0,05$ ).

Σε προσωπικό επίπεδο, οι γυναίκες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα μαθήματα που παρακολουθούν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους συγκριτικά με τους άντρες ( $F(156,1)=4,21$ ,  $p<0,05$ ). Επιπλέον, οι γυναίκες συνάπτουν ευκολότερα σχέσεις με τους συμμαθητές τους ( $F(157,1)=7,77$ ,  $p<0,05$ ) και προσαρμόζονται ευκολότερα στη νέα γι' αυτές σχολική πραγματικότητα ( $F(160,1)=9,50$ ,  $p<0,05$ ) από τους άντρες. Οι γυναίκες, τέλος, φαίνεται να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία της μάθησης και το ίδιο το μάθημα ( $F(160,1)=15,86$ ,  $p<0,001$ ) από τους άντρες. Συμπερασματικά, οι γυναίκες έχουν μια πιο αισιόδοξη στάση σε σχέση με τον αντρικό πληθυσμό του δείγματος, θεωρώντας ότι θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις δύσκολες καταστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας.

### Πίνακας 7

Η επίδραση του φύλου στη θετική στάση και τις δυσκολίες που συναντούν οι ενήλικοι στη μάθηση

Προτάσεις	Φύλο	N	M.O.	T.A.	F	p
<b>Γνωστικό επίπεδο</b>						
Προσαρμόζομαι εύκολα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και ιδιαίτερα σε αυτές που σχετίζονται με νέες τεχνολογίες	ΑΝΤΡΕΣ	63	3,79	,97	4,56	,034
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	97	3,42	1,14		
<b>Συναισθηματικό επίπεδο</b>						
Νιώθω φόβο και ανασφάλεια όταν αντιμετωπίζω κάτι νέο και άγνωστο στην εκπαιδευτική πράξη	ΑΝΤΡΕΣ	63	4,05	1,20	4,18	,043
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	98	3,62	1,34		

Το γεγονός ότι ξεχνώ μου προκαλεί άγχος	ΑΝΤΡΕΣ	62	3,48	1,48	4,05	,046
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	98	3,01	1,43		
Η μάθηση με βοηθάει να διευρύνω τους ορίζοντές μου	ΑΝΤΡΕΣ	61	3,67	1,14	9,10	,003
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	97	4,24	1,39		
Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στη νέα μου αυτή προσπάθεια	ΑΝΤΡΕΣ	64	3,59	1,19	4,23	,041
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	99	4,22	1,04		
<b>Προσωπικό επίπεδο</b>						
Τα μαθήματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες μου	ΑΝΤΡΕΣ	63	3,49	1,34	4,21	,042
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	95	3,87	,99		
Συνάπτω εύκολα σχέσεις με τους συμμαθητές μου	ΑΝΤΡΕΣ	62	3,60	1,36	7,77	,006
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	97	4,10	,93		
Προσαρμόζομαι εύκολα στη σχολική πραγματικότητα	ΑΝΤΡΕΣ	63	3,70	1,39	9,50	,002
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	99	4,26	,94		
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	ΑΝΤΡΕΣ	63	3,79	1,35	15,86	,000
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	99	4,49	,90		

Συμπερασματικά, αξίζει να τονιστεί ότι οι γυναίκες εκφράζουν πιο θετική στάση όσον αφορά τη μάθηση σε σχέση με τους άντρες. Σε συναισθηματικό επίπεδο αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι μέσω της μάθησης διευρύνονται οι ορίζοντές τους και γενικά υιοθετούν πιο αισιόδοξη στάση για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων συγκριτικά με τους άντρες. Θετικότερες αντιλήψεις εκφράζουν οι γυναίκες και σε προσωπικό επίπεδο, καθώς εκτιμούν ότι τα μαθήματα ανταποκρίνονται στις προσωπικές τους ανάγκες, συνάπτουν ευκολότερα σχέσεις με τους συμμαθητές τους, προσαρμόζονται χωρίς δυσκολία στη σχολική πραγματικότητα και παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη μάθηση. Από την πλευρά τους, οι άντρες αναφέρουν περισσότερες δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με το φόβο και την ανασφάλεια που βιώνουν όταν αντιμετωπίζουν κάτι νέο και άγνωστο στη μαθησιακή

διαδικασία και το άγχος που νιώθουν εξαιτίας της μείωσης της μνημονικής τους ικανότητας. Οι άντρες, ωστόσο, αναφέρουν θετικότερη στάση από τις γυναίκες μόνο σε γνωστικό επίπεδο, καθώς εκτιμούν ότι προσαρμόζονται ευκολότερα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες βασίζονται στις νέες τεχνολογίες.

#### 9.4.2. Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης

Για την ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε στη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης χρησιμοποιήθηκαν οι δύο κατηγορίες (άγαμοι και έγγαμοι), οι οποίες παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στους συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης δε βρέθηκε σημαντική στους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου, τη θετική στάση, τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες και την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας. Για το λόγο αυτό γίνεται ακόμη πιο ενδιαφέρουσα η αναλυτική εξέταση της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης στις επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, σε γνωστικό επίπεδο, οι έγγαμοι αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοί να αποστηθίσουν σε σχέση με τους άγαμους ( $F(114,1)=5,88, p<0,05$ ). Σε επίπεδο προσωπικό, οι έγγαμοι εκφράζουν εντονότερο ενδιαφέρον για το μάθημα ( $F(116,1)=5,20, p<0,05$ ) αλλά νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άγαμους ότι έρχονται κουρασμένοι στο μάθημα και θεωρούν το χώρο της τάξης ως τόπο ανανέωσης και διαφυγής ( $F(113,1)=8,10, p<0,05$ ) περισσότερο από ό,τι οι άγαμοι. Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σε μετρήσεις συναισθηματικού περιεχομένου. Γενικά, λοιπόν, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι έγγαμοι υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικές αντιλήψεις όσον αφορά τη μάθηση σε σχέση με τους άγαμους.

### Πίνακας 8

Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στη θετική στάση και τις δυσκολίες που αναφέρουν οι ενήλικοι στη μάθηση

Προτάσεις	Οικογενειακή κατάσταση	N	M.O.	T.A.	F	p
<b>Γνωστικό επίπεδο</b>						
Μπορώ εύκολα να αποστηθίσω	ΑΓΑΜΟΙ	40	2,85	1,08	5,88	,017
	ΕΓΓΑΜΟΙ	76	3,42	1,27		
<b>Προσωπικό επίπεδο</b>						
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	ΑΓΑΜΟΙ	41	3,95	1,16	5,20	,024
	ΕΓΓΑΜΟΙ	77	4,42	,99		
Μερικές φορές έρχομαι κουρασμένος από τη δουλειά στο μάθημα και νιώθω ότι στο χώρο της τάξης ανανεώνομαι	ΑΓΑΜΟΙ	41	3,22	1,47	8,10	,005
	ΕΓΓΑΜΟΙ	74	3,97	1,29		

#### 9.4.3. Η επίδραση της εργασίας στον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης

Μια άλλη παράμετρος που εξετάστηκε αφορά το πώς επηρεάζει η επαγγελματική απασχόληση ή μη τη μάθηση των ενηλίκων. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, η επίδραση της εργασίας στους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου (θετική στάση, δυσκολίες, ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας) δε βρέθηκε σημαντική. Όταν εξετάστηκαν οι επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου, αποκαλύφθηκαν αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα (παρουσιάζονται στον Πίνακα 9).

### Πίνακας 9

Η επίδραση της εργασίας στη θετική στάση και τις δυσκολίες που αναφέρουν οι ενήλικοι στη μάθηση

Προτάσεις	Εργασία	N	M.O.	T.A.	F	p
<b>Γνωστικό επίπεδο</b>						
Μπορώ εύκολα να αποστηθίσω	ΑΝΕΡΓΟΙ	50	3,76	1,08	10,89	,001
	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	98	3,06	1,28		
<b>Συναισθηματικό επίπεδο</b>						
Η μάθηση με βοηθάει να διευρύνω τους ορίζοντές μου	ΑΝΕΡΓΟΙ	50	4,34	,89	5,58	,020
	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	97	3,86	1,30		
<b>Προσωπικό επίπεδο</b>						
Προσαρμόζομαι εύκολα στη σχολική πραγματικότητα	ΑΝΕΡΓΟΙ	52	4,35	,88	5,27	,023
	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	99	3,90	1,25		
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	ΑΝΕΡΓΟΙ	52	4,52	,85	4,93	,028
	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	99	4,09	1,25		
Έχω καλή σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς	ΑΝΕΡΓΟΙ	52	4,48	,80	5,19	,024
	ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ	98	4,08	1,12		

Πιο συγκεκριμένα, μελετώντας τις απαντήσεις των ανέργων και των εργαζομένων στις επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου βρέθηκε ότι οι άνεργοι, όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοί στην αποστήθιση σε σχέση με τους εργαζόμενους ( $F(146,1)=10,89, p<0,05$ ). Σε συναισθηματικό επίπεδο, ισχυρίζονται ότι η μάθηση τους βοηθάει να διευρύνουν τους ορίζοντές τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εργαζόμενους ( $F(145,1)=5,58, p<0,05$ ). Τα άνεργα άτομα, επίσης, σε προσωπικό επίπεδο, εκτιμούν ότι έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται ευκολότερα σε μαθησιακές και σχολικές συνθήκες ( $F(149,1)=5,27, p<0,05$ ), βρίσκουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο μάθημα ( $F(149,1)=4,93, p<0,05$ ) και αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ( $F(148,1)=5,19, p<0,05$ ) σε σχέση με τους εργαζόμενους (βλ. Πίνακα 9). Συμπερασματικά, οι άνεργοι εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική στάση όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με τους εργαζόμενους.

#### *9.4.4. Η επίδραση της ηλικίας στον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης*

Ακολούθως, εξετάστηκε η σχέση της ηλικίας με τη θετική στάση, τις διάφορες δυσκολίες που θεωρούν ότι συναντούν στη μάθηση οι ενήλικοι και την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμογής. Για την εξακρίβωση αυτής της σχέσης εφαρμόστηκε η ανάλυση συσχέτισης, αρχικά στους τρεις παράγοντες και στη συνέχεια στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι συσχετίσεις της ηλικίας με τους τρεις παράγοντες δεν ήταν σημαντικές. Αντίθετα, από τις συσχετίσεις της ηλικίας με τις επιμέρους προτάσεις, στατιστικά σημαντικές βρέθηκαν οι παρακάτω (βλ. Πίνακα 10). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συσχετίσεις, αν και σημαντικές, ήταν μάλλον χαμηλού μεγέθους.

Όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, η ηλικία διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη γρήγορη λήψη αποφάσεων ( $r=-0,20, p<0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι με την αύξηση της ηλικίας τα άτομα δυσκολεύονται να λάβουν γρήγορα μια απόφαση όταν τους ζητείται ή όταν χρειάζεται. Βρέθηκε, επίσης, ότι η αύξηση της ηλικίας σχετίζεται θετικά με την άμεση απάντηση σε ερωτήσεις του καθηγητή ( $r=0,24, p<0,01$ ). Πιθανότατα, αυτό σημαίνει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι δίνουν πιο γρήγορα τις απαντήσεις τους, με την έννοια ότι είναι πιο σίγουροι, πρόθυμοι και διαθέσιμοι να αντιδράσουν (όταν ξέρουν την απάντηση), όχι απαραίτητα ότι είναι και πιο γρήγοροι στην αντίδρασή τους. Επιπλέον, η εξέταση των συσχετίσεων σε προσωπικό επίπεδο έδειξε ότι η αύξηση της ηλικίας σχετίζεται θετικά με την πεποίθηση των ατόμων ότι οι προσδοκίες τους πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα επαληθεύονται ( $r=0,25, p<0,01$ ). Ακόμη, ο βαθμός ενδιαφέροντος για το μάθημα συσχετίζεται

θετικά με την ηλικία. Δηλαδή, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση ( $r=0,21$ ,  $p<0,05$ ).

Συνολικά, εξετάζοντας ποιο είδος δυσκολιών ή θετικής στάσης - σε γνωστικό, συναισθηματικό ή προσωπικό επίπεδο - σχετίζεται περισσότερο με την αύξηση της ηλικίας, διαπιστώθηκε ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν αναφέρουν μεταβολές στις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες αλλά μόνο στη θετική στάση σε γνωστικό και προσωπικό επίπεδο, η οποία μάλιστα γίνεται θετικότερη με το πέρασμα της ηλικίας. Όσον αφορά το συναισθηματικό επίπεδο δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία και τον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης.

### Πίνακας 10

Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων της ηλικίας και του τρόπου αντιμετώπισης της μάθησης

Προτάσεις	Ηλικία
<b>Γνωστικό επίπεδο</b>	
Παίρνω μια απόφαση πιο γρήγορα απ' ό,τι παλιότερα	-,200*
Όταν ο καθηγητής μου κάνει μια ερώτηση απαντώ αμέσως	,237**
<b>Προσωπικό επίπεδο</b>	
Θεωρώ ότι οι προσδοκίες, που είχα πριν παρακολουθήσω το μάθημα, έχουν επαληθευτεί	,247**
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	,214*

*Σημείωση:* Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p<0,05$ .  
Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \*\* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p<0,01$ .

Συνοπτικά, τα βασικότερα συμπεράσματα της διερεύνησης της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στη μάθηση των ενηλίκων είναι τα εξής: Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες φαίνεται να υιοθετούν πιο θετική στάση απέναντι στη μάθηση σε σχέση με τους άντρες, ενώ οι άντρες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες στα πλαίσια της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, οι έγγαμοι αντιμετωπίζουν γενικά τη μαθησιακή διαδικασία με θετικότερες αντιλήψεις από ό,τι

οι άγαμοι. Εξετάζοντας, ακολούθως, την επίδραση της απασχόλησης στον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης, διαπιστώθηκε ότι οι άνεργοι εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική στάση σε σχέση με τους εργαζόμενους. Η ηλικία, τέλος, βρέθηκε να σχετίζεται με τη θετική στάση σε γνωστικό και προσωπικό επίπεδο και όχι με τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες των εκπαιδευόμενων.

### **9.5. Η επίδραση της εξάσκησης της μνήμης, της συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και της αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης στον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης**

Ο τρίτος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί κατά πόσο παράγοντες, όπως η εξάσκηση της μνήμης στην εργασία, η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τα θετικά σημεία και τις δυσκολίες στη μάθηση. Η διερεύνηση αυτού του στόχου έγινε με μια σειρά από αναλύσεις συσχετίσεων, οι οποίες εξέταζαν τη σχέση ανάμεσα σε καθεμιά από τις παραπάνω παραμέτρους και, πρώτον, τους τρεις παράγοντες (θετική στάση, αντιλαμβανόμενες δυσκολίες, ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας) και, δεύτερον, τις επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

#### *9.5.1. Η σχέση ανάμεσα στην εξάσκηση της μνήμης και τον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης*

Για την εξέταση της σχέσης αυτής εφαρμόστηκε ανάλυση συσχετίσεων αρχικά στους τρεις παράγοντες και έπειτα στις επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου. Από τη συσχέτιση με τους παράγοντες βρέθηκε ότι η εξάσκηση της μνήμης στα πλαίσια της εργασίας σχετίζεται θετικά με τη θετική στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι απέναντι στη μάθηση ( $r=0,24$ ,  $p<0,05$ ) και με την ικανότητα προσαρμογής ( $r=0,28$ ,  $p<0,01$ ) (βλ. Πίνακα 11). Αυτό σημαίνει πιθανώς ότι τα άτομα τα οποία χρησιμοποιούν τη μνήμη τους στην καθημερινή τους εργασία αντιμετωπίζουν τη μάθηση πιο θετικά και προσαρμόζονται πιο εύκολα στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της εξάσκησης της μνήμης και των αντιλαμβανόμενων δυσκολιών στη μάθηση.

Ακολούθως, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της εξάσκησης της μνήμης και των επιμέρους προτάσεων του ερωτηματολογίου, βρέθηκε σε γνωστικό επίπεδο θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εξάσκηση της μνήμης και στη δυσκολία αποστήθισης αφηρημένου κειμένου ( $r=0,27$ ,  $p<0,01$ ), αν και διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση με την ικανότητα αποστήθισης γενικά ( $r=0,33$ ,  $p<0,01$ ). Αυτό ίσως δείχνει τη δυσκολία των ενήλικων εκπαιδευόμενων να

αποστηθίσουν ασύνδετα και αφηρημένα κείμενα ακόμη κι αν εξασκούν τις νοητικές τους ικανότητες, ωστόσο δε σημαίνει ότι αδυνατούν να αποστηθίσουν. Αντίθετα, η εξάσκηση της μνήμης σχετίζεται με τη βελτίωση της ικανότητας αποστήθισης. Επιπλέον, η ανάλυση των συσχετίσεων έδειξε ότι η εξάσκηση της μνήμης σχετίζεται θετικά με τη διευκόλυνση εκμάθησης νέων δεξιοτήτων ( $r=0,27$ ,  $p<0,01$ ) και προσαρμογής σε νέες μεθόδους διδασκαλίας ( $r=0,31$ ,  $p<0,01$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο το άτομο εξασκεί τη μνήμη του τόσο ευκολότερα μπορεί να μάθει νέες δεξιότητες και να προσαρμοστεί σε καινούριες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Βρέθηκε, επίσης, θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εξάσκηση της μνήμης και τα προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης ( $r=0,21$ ,  $p<0,05$ ), γεγονός που ίσως δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι, αν και εξασκούν τη μνήμη τους, αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης, τα οποία πιθανότατα οφείλονται σε άλλους παράγοντες, οι οποίοι παρεμβαίνουν δυσκολεύοντας τη μάθηση.

Σε συναισθηματικό επίπεδο, η εξάσκηση της μνήμης παρουσιάζει μέτρια συσχέτιση με το αίσθημα της αυτοπεποίθησης που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι μέσω της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία ( $r=0,26$ ,  $p<0,05$ ) και την προσδοκία ότι θα επιτύχουν ( $r=0,21$ ,  $p<0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι, όσο περισσότερο εξασκούν τη μνήμη τους, τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αισθάνονται στα πλαίσια της παρακολούθησης των μαθημάτων, αυξάνοντας ταυτόχρονα τις προσδοκίες τους για καλές επιδόσεις και επιτυχίες.

### Πίνακας 11

Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων της εξάσκησης της μνήμης και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των ενηλίκων

Παράγοντες	Εξάσκηση μνήμης
Θετική στάση	,243*
Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες	,104
Ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας	,282**

*Σημείωση:* Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p<0,05$ .  
Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \*\* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p<0,01$ .

## Πίνακας 12

Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων της εξάσκησης της μνήμης και του τρόπου αντιμετώπισης της μάθησης

Προτάσεις	Εξάσκηση μνήμης
<b>Γνωστικό επίπεδο</b>	
Δυσκολεύομαι να αποστηθίσω κάτι γενικό και αφηρημένο	,268**
Μαθαίνω εύκολα καινούριες δεξιότητες	,273**
Προσαρμόζομαι εύκολα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και ιδιαίτερα σε αυτές που σχετίζονται με νέες τεχνολογίες	,307**
Μπορώ εύκολα να αποστηθίσω	,332**
Έχω παρατηρήσει ότι συχνά αντιμετωπίζω προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης	,206*
Τα μαθήματα μου φαίνονται δύσκολα	,298**
<b>Συναισθηματικό επίπεδο</b>	
Νιώθω ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα μου έχει ανεβάσει την αυτοπεποίθησή μου	,256*
Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στη νέα μου αυτή προσπάθεια	,210*
<b>Προσωπικό επίπεδο</b>	
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	,250*
Έχω καλή σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς	,206*

*Σημείωση:* Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < 0,05$ .  
Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \*\* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < 0,01$ .

Οι αναλύσεις συσχετίσεων σε προσωπικό επίπεδο έδειξαν ότι η εξάσκηση της μνήμης σχετίζεται θετικά με την αύξηση του ενδιαφέροντος απέναντι στη μάθηση ( $r=0,25$ ,  $p<0,05$ ), τη σύναψη καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς ( $r=0,21$ ,  $p<0,05$ ) και την αντιμετώπιση δυσκολιών στα μαθήματα ( $r=0,30$ ,  $p<0,01$ ). Αυτό σημαίνει πιθανότατα ότι οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι εξασκούν σε μεγάλο βαθμό τη μνήμη τους εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, συνάπτουν ευκολότερα σχέσεις και έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

#### *9.5.2. Η σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και τον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης*

Θεωρήθηκε, επίσης, σημαντικό να εξεταστεί κατά πόσο η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην κοινωνική ζωή του τόπου τους (για παράδειγμα σε συλλόγους, σε εκδηλώσεις της ενορίας τους, κ.τ.λ.) επιδρά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν αλλά και στην ποιότητα της μάθησης.

Οι συσχετίσεις με τους τρεις παράγοντες δεν βρέθηκαν σημαντικές. Αντίθετα, οι αντίστοιχες αναλύσεις με τις επιμέρους προτάσεις έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μόνο σε συναισθηματικό επίπεδο. Πράγματι, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και την αίσθηση ότι η υψηλή επίδοση εξαρτάται από την καλή διάθεση ( $r=-0,20$ ,  $p<0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι εμπλέκονται στην κοινωνική ζωή του τόπου τους δε θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι η επίδοση επηρεάζεται από τη διάθεσή τους. Από τη άλλη πλευρά βρέθηκε ότι η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή σχετίζεται θετικά με την αντίληψη ότι η μάθηση βοηθάει στη διεύρυνση των οριζόντων ( $r=0,20$ ,  $p<0,05$ ). Πιθανώς, αυτό δείχνει ότι όσοι συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή αισθάνονται ότι μέσω της μάθησης αυξάνονται οι δυνατότητες διεύρυνσης των οριζόντων και επέκτασης των ευκαιριών τους. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

### Πίνακας 13

Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων της συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και του τρόπου αντιμετώπισης της μάθησης

Προτάσεις	Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή
<b>Συναισθηματικό επίπεδο</b>	
Όταν είμαι σε καλή διάθεση, η επίδοσή μου βελτιώνεται	-,198*
Η μάθηση με βοηθάει να διευρύνω τους ορίζοντές μου	,201*

*Σημείωση:* Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < 0,05$ .

#### 9.5.3. Η σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη και τον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης

Εξετάζοντας τη σχέση της αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης με τους τρεις παράγοντες αλλά και τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς τον τρόπο που βιώνουν οι ενήλικοι τη μάθηση, διαπιστώθηκαν οι παρακάτω στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 14:

Σε ό,τι αφορά τους τρεις παράγοντες, μέτριου βαθμού θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη και τη θετική στάση ( $r=0,36$ ,  $p < 0,01$ ) και την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμογής ( $r=0,31$ ,  $p < 0,01$ ), όχι όμως και με τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που εκτιμούν υψηλά τη νοημοσύνη τους, τείνουν να έχουν, επίσης, θετικότερη στάση απέναντι στις παραμέτρους που διευκολύνουν τη μάθηση και τις ικανότητες προσαρμογής. Ωστόσο, δε διαφοροποιούνται ως προς την ένταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά τη μάθηση σε σχέση με όσους εκτιμούν χαμηλά τη νοημοσύνη τους.

## Πίνακας 14

Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων της αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των ενηλίκων

Παράγοντες	Αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη
Θετική στάση	,363**
Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες	,152
Ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας	,310**

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \*\* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < 0,01$ .

Συγκεκριμένα, ως προς τις επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον Πίνακα 15, σε γνωστικό επίπεδο, η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη παρουσιάζει μέτριες συσχετίσεις με τη δυσκολία στην αποστήθιση γενικών και αφηρημένων κειμένων ( $r=0,27$ ,  $p < 0,01$ ) και με την ικανότητα προσαρμογής σε νέες μεθόδους διδασκαλίας ( $r=0,23$ ,  $p < 0,05$ ). Η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη βρέθηκε, επίσης, να συσχετίζεται σε χαμηλό βαθμό με τη δυσκολία στην κατανόηση μεγάλων πεζών κειμένων ( $r=0,18$ ,  $p < 0,05$ ). Αυτό δείχνει ότι όσοι εκτιμούν υψηλότερα τη νοημοσύνη τους, αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό και τις μνημονικές και γνωστικές απαιτήσεις που θέτει η μάθηση. Ωστόσο, η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη παρουσιάζει μέτριες συσχετίσεις με την ικανότητα αποστήθισης ( $r=0,42$ ,  $p < 0,01$ ). Αυτό δείχνει ότι όσοι εκτιμούν υψηλότερα τη νοημοσύνη τους εκτιμούν υψηλότερα και την ικανότητά τους για αποστήθιση, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη γενικότερη υψηλή τους αυτοαντίληψη. Μέτριες συσχετίσεις εντοπίστηκαν στη διευκόλυνση της μάθησης μέσω της ενεργού συμμετοχής ( $r=0,28$ ,  $p < 0,01$ ) και την άμεση ανταπόκριση σε ερωτήσεις του καθηγητή ( $r=0,24$ ,  $p < 0,01$ ). Η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη βρέθηκε να συσχετίζεται μέτρια με την άποψη ότι οι νέες γνώσεις συμπληρώνουν τις ήδη υπάρχουσες ( $r=0,21$ ,  $p < 0,05$ ). Τέλος, οι παραπάνω συσχετίσεις δηλώνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι με υψηλότερη αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται σε υψηλότερο βαθμό τη σημασία ορισμένων παραμέτρων, όπως αυτές που αναφέρθηκαν, για τη διευκόλυνση και την προώθηση της μάθησης. Αυτό με τη σειρά του διαμορφώνει πιο θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης σε όσους έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη για τη νοημοσύνη τους.

## Πίνακας 15

Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων της αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης και του τρόπου αντιμετώπισης της μάθησης

Προτάσεις	Αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη
<b>Γνωστικό επίπεδο</b>	
Δυσκολεύομαι να αποστηθίσω κάτι γενικό και αφηρημένο	,272**
Προσαρμόζομαι εύκολα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας	,227*
Δεν τα καταφέρνω καλά στην κατανόηση μεγάλων πεζών κειμένων	,182*
Μπορώ εύκολα να αποστηθίσω	,421**
Μαθαίνω ευκολότερα όταν συμμετέχω ενεργά	,275**
Όταν ο καθηγητής μου κάνει μια ερώτηση απαντώ αμέσως	,244**
Νιώθω ότι οι νέες γνώσεις που μαθαίνω τώρα έρχονται και συμπληρώνουν αυτές που ήδη έχω	,205*
<b>Συναισθηματικό επίπεδο</b>	
Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στη νέα μου αυτή προσπάθεια	,297**
Όταν είμαι σε καλή διάθεση η επίδοσή μου βελτιώνεται	,311**
<b>Προσωπικό επίπεδο</b>	
Προσαρμόζομαι εύκολα στη σχολική πραγματικότητα	,194*
Έχω καλή σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς	,220*
Μερικές φορές έρχομαι κουρασμένος/η από τη δουλειά στο μάθημα και νιώθω ότι στο χώρο της τάξης ανανεώνομαι	,297**

*Σημείωση:* Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < 0,05$ .

Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \*\* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < 0,01$ .

Όσον αφορά το συναισθηματικό επίπεδο, η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη παρουσιάζει μέτρια συσχέτιση με την προσδοκία επίτευξης της νέας αυτής προσπάθειας ( $r=0,30$ ,  $p<0,01$ ) και την επιρροή που ασκεί η διάθεση στην επίδοση ( $r=0,31$ ,  $p<0,01$ ). Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που αντιλαμβάνονται τη νοημοσύνη τους ως υψηλή έχουν αυξημένες προσδοκίες ότι θα επιτύχουν και θα έχουν καλές επιδόσεις στη μάθηση.

Σε προσωπικό επίπεδο, χαμηλή έως μέτρια συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη και την ικανότητα προσαρμογής στη σχολική πραγματικότητα ( $r=0,19$ ,  $p<0,05$ ), αλλά και τη δημιουργία καλών σχέσεων και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς ( $r=0,22$ ,  $p<0,05$ ). Μέτρια συσχέτιση βρέθηκε, τέλος, μεταξύ της αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης και της αίσθησης ανανέωσης που προκαλεί η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία ( $r=0,30$ ,  $p<0,01$ ). Αυτό δείχνει ότι όσοι εκτιμούν υψηλά τη νοημοσύνη τους παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία στην προσαρμογή και στη δημιουργία σχέσεων και αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη μάθηση ως τρόπο ανανέωσης και ευχάριστης αξιοποίησης του χρόνου.

Συμπερασματικά, εξετάζοντας τον τρίτο στόχο της έρευνας, όσον αφορά την επίδραση της εξάσκησης της μνήμης στα πλαίσια της εργασίας βρέθηκε ότι επηρεάζει τη θετική στάση και την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμογής που διαμορφώνουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση. Συγκεκριμένα, επιδρά θετικά στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, στην προσαρμογή σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, στην ικανότητα αποστήθισης γενικά, στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, των προσδοκιών επιτυχίας στη μάθηση και του ενδιαφέροντος, καθώς και στη δημιουργία καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, βρέθηκε ότι η εξάσκηση της μνήμης σχετίζεται και με δυσκολίες σε ασκήσεις αποστήθισης αφηρημένων κειμένων, με δυσκολίες που προέρχονται από προβλήματα συγκέντρωσης αλλά και από τα ίδια τα μαθήματα. Ακολούθως, διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης σε συναισθηματικό επίπεδο και σχετίζεται θετικά με την αντίληψη ότι η μάθηση βοηθάει στη διεύρυνση των οριζόντων, ενώ παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την επιρροή της διάθεσης στην επίδοση. Τέλος, όσον αφορά την αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη διαπιστώθηκε ότι τα άτομα τα οποία εκτιμούν ότι έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης παρουσιάζουν εύκολη προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα και σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, αίσθηση ανανέωσης στο χώρο της τάξης και καλή σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, υψηλότερη επίδοση όταν διακατέχονται από καλή διάθεση, θετικές προσδοκίες σχετικά με τα αποτελέσματα της μάθησης, ευκολία στην αποστήθιση (όχι όμως γενικών και αφηρημένων κειμένων), καθώς και γρήγορη αντίδραση

και άμεση απάντηση σε ερωτήσεις του καθηγητή. Ωστόσο, συναντούν δυσκολία στην κατανόηση μεγάλων πεζών κειμένων. Τα άτομα αυτά αναζητούν και εφαρμόζουν τρόπους διευκόλυνσης της μάθησης μέσω της ενεργού συμμετοχής και της εξάσκησης των νέων γνώσεων, οι οποίες θεωρούν ότι έρχονται και συμπληρώνουν τις ήδη υπάρχουσες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### **10.1. Θετικές στάσεις ή δυσκολίες στη μάθηση των ενηλίκων;**

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν η διερεύνηση των θετικών αντιλήψεων αλλά και των αντιλαμβανόμενων δυσκολιών στη μάθηση, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ίδιων των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι γνωστικοί, οι συναισθηματικοί και οι προσωπικοί παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν δυσχεραίνοντας ή διευκολύνοντας τη διαδικασία της μάθησης των ενηλίκων.

Ο πρώτος στόχος της έρευνας αφορούσε την εξέταση των θετικών στάσεων και των δυσκολιών που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και προσωπικό. Για τη διερεύνηση αυτού του στόχου, συγκεντρώθηκαν και εξετάστηκαν οι δυσκολίες τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ως πιο ανασταλτικές για τη μάθηση και οι θετικές στάσεις οι οποίες εκφράζονται πιο συχνά σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ως πιο σημαντικές τις θετικές στάσεις τις οποίες υιοθετούν ως προς τη μάθηση σε σύγκριση με τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες. Σε μεγάλο βαθμό αναφέρουν ότι η μάθησή τους επηρεάζεται από την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, διερευνώντας τα τρία επίπεδα γνωστικό, συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο, διαπιστώθηκε ότι οι θετικές στάσεις αλλά και οι δυσκολίες των εκπαιδευόμενων αφορούν και τα τρία επίπεδα. Οι θετικές στάσεις οι οποίες αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό σχετίζονται με την αντίληψη ότι οι νέες γνώσεις που αποκομίζουν οι εκπαιδευόμενοι μέσω της συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπληρώνουν τις ήδη υπάρχουσες και την εκτίμηση ότι συνάπτουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Τα πορίσματα αυτά συνάδουν με την άποψη ότι οι ενήλικοι έχουν πιο ολοκληρωμένη γνωσιολογική δομή σε σχέση με τους νεότερους και μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να κατατάσσουν και να οργανώνουν τις νέες πληροφορίες με βάση τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα (Γαλάνης, 1993. Κολιάδης, 2002. Πόρποδας, 2003), αλλά και με την άποψη ότι με την αύξηση της ηλικίας τα άτομα δημιουργούν πιο εύκολα κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις (Schaie et al., 2004). Οι πιο συχνές αντιλαμβανόμενες δυσκολίες, από την άλλη πλευρά, προέρχονται από το γρήγορο ρυθμό διδασκαλίας, γεγονός που οφείλεται σύμφωνα με τον Γαλάνη (1993) στη μείωση της ταχύτητας επεξεργασίας, με αποτελέσματα τα άτομα να

δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν. Όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας που βρέθηκε ότι συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στα ίδια τα μαθήματα, ίσως να μην οφείλεται τόσο στο χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο όσο στη μη χρήση των νοητικών τους ικανοτήτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν συχνά το αίσθημα της αποξένωσης και της απομόνωσης, το οποίο σύμφωνα με τον Κnox (1977) αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της μάθησης.

## **10.2. Δημογραφικοί και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης στα ΣΛΕ**

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η απασχόληση ή μη και η ηλικία επηρεάζουν τη μάθηση των ενηλίκων. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, τα θετικά σημεία και οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση επηρεάζονται από το φύλο. Σε αυτό συνάδει και η άποψη της Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999), σύμφωνα με την οποία ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι αντιμετωπίζουν τη μάθηση διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι, σε γενικές γραμμές, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν τη μάθηση πιο θετικά και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τους άντρες τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, αλλά όχι σε γνωστικό επίπεδο. Οι γυναίκες θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί έναν τρόπο διεύρυνσης των οριζόντων τους. Προσαρμόζονται ευκολότερα από τους άντρες στη σχολική πραγματικότητα συνάπτοντας σχέσεις με τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολία. Η ευκολία αυτή στην επικοινωνία και στη σύναψη σχέσεων πιθανότατα σχετίζεται με την υπεροχή των γυναικών στην επικοινωνιακή και λεκτική ικανότητα (Kimura, 1999. Parsons et al., 2005). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα πορίσματα των ερευνών των Petrides & Furnham (2000), σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες συνηθίζουν να υπερεκτιμούν τις διαπροσωπικές τους ικανότητες και ιδίως αυτές που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι άντρες, ωστόσο, συναντούν λιγότερες δυσκολίες σε σχέση με τις γυναίκες στην προσαρμογή σε μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες στηρίζονται στις νέες τεχνολογίες. Άλλωστε, σύμφωνα και με τους Parsons et al. (2005), οι άντρες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε πρακτικά έργα και σε έργα που σχετίζονται με το μηχανολογικό και τεχνολογικό τομέα ακόμη και αν αυτά είναι άγνωστα.

Ως προς την επίδραση της οικογενειακής κατάστασης, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τόσο αυτή όσο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επηρεάζουν τις μαθησιακές ικανότητες

των ατόμων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Σύμφωνα με τη Lewin (2003), άλλωστε, η οικογενειακή κατάσταση και το οικογενειακό περιβάλλον επιδρούν στον τρόπο ζωής και τις δεξιότητες τις οποίες θα αναπτύξει το άτομο. Πράγματι, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα έγγαμα άτομα τα οποία συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διαφοροποιούνται από τους άγαμους παρουσιάζοντας θετικότερες στάσεις απέναντι στη μάθηση. Συγκεκριμένα, οι έγγαμοι αναφέρουν ότι έχουν μεγαλύτερη ευκολία στην αποστήθιση και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα σε σχέση με τους άγαμους. Οι έγγαμοι, επίσης, εκφράζουν πιο συχνά την άποψη ότι, ενώ έρχονται κουρασμένοι στο μάθημα λόγω των υποχρεώσεών τους και της δουλειάς τους, νιώθουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ως τρόπο διεξόδου και ανανέωσης.

Η εξέταση της επίδρασης της εργασιακής κατάστασης στις μαθησιακές ικανότητες και στάσεις των ενηλίκων έδειξε ότι οι άνεργοι εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία απ' ό,τι οι εργαζόμενοι, νιώθοντας ότι η επιπλέον κατάρτιση θα τους ανοίξει νέους ορίζοντες. Παρουσιάζουν ευκολότερη προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα και καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις συγκριτικά με τους εργαζόμενους. Σε γενικές γραμμές, οι άνεργοι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν περισσότερα θετικά σημεία στη μάθηση παρά δυσκολίες σε σχέση με τους εργαζόμενους. Αυτό πιθανώς οφείλεται, γενικότερα, στη μεγαλύτερη θέληση και ανάγκη των ανέργων να αυξήσουν τα μορφωτικά τους εφόδια και προσόντα, έτσι ώστε να διευκολυνθούν στην πορεία τους για ανεύρεση εργασίας.

Η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε πιο έντονη στις θετικές στάσεις και όχι στις δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι με την αύξηση της ηλικίας οι στάσεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στη μάθηση γίνονται ολοένα θετικότερες. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε, άλλωστε, ότι οι υγιείς ενήλικοι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη μάθηση μέχρι τα 70 περίπου έτη (Crawford, 2004. Schaie et al., 2004). Επιπλέον, η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999) υποστηρίζει ότι, παρά την κάμψη ορισμένων γνωστικών λειτουργιών που παρατηρείται με την αύξηση της ηλικίας, δεσπόζει η θετική ανάπτυξη σε διάφορους τομείς γνώσης, όπως η δημιουργικότητα, η σοφία και η γνώση του κόσμου επιδρώντας στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε, επίσης, ότι η αύξηση της ηλικίας επηρεάζει με θετικό τρόπο την αμεσότητα της απάντησης σε ερωτήσεις του εκπαιδευτή. Το εύρημα αυτό με μια πρώτη ματιά φαίνεται να μη συμφωνεί με τα συμπεράσματα παρόμοιων ερευνών και με την κυρίαρχη άποψη σχετικά με τη μείωση της νοητικής ευστροφίας και της ταχύτητας αντίδρασης με την πάροδο

των χρόνων (Sternberg, 1969. Γαλάνης, 1993. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ωστόσο, το συγκεκριμένο πόρισμα της έρευνάς μας ίσως αντικατοπτρίζει την τάση των εκπαιδευόμενων μεγαλύτερης ηλικίας να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση δείχνοντας σιγουριά και προθυμία. Δεν σημαίνει, λοιπόν, ότι είναι πιο γρήγοροι στην αντίδρασή τους. Σύμφωνα με τον Γαλάνη (1993), άλλωστε, η ταχύτητα επεξεργασίας και αντίδρασης ελαττώνεται κυρίως σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με δύσκολες ερωτήσεις και περίπλοκες ασκήσεις. Σε συμφωνία με την άποψη της μείωσης της ταχύτητας επεξεργασίας βρίσκεται και το πόρισμα της έρευνας ότι με την αύξηση της ηλικίας τα άτομα δυσκολεύονται να λάβουν γρήγορα μια απόφαση όταν τους ζητείται. Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας, διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι με την αύξηση της ηλικίας αυξάνεται και το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Κάτι τέτοιο μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι οι ενήλικοι συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες κινούμενοι από προσωπικό ενδιαφέρον, σε αντίθεση με τους νεότερους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οι οποίοι τις περισσότερες φορές παρακολουθούν μαθήματα που δεν άπτονται του ενδιαφέροντός τους ούτε αποτελούν προσωπική επιλογή τους (Jarvis, 2004).

Διαπιστώθηκε, ωστόσο, από τις αυτοαναφορές των συμμετεχόντων ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας δυσκολεύονται περισσότερο να λάβουν γρήγορα μια απόφαση συγκριτικά με τα νεότερα άτομα, γεγονός που συνάδει με πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών. Οι Smith & Pourchot (1998) υποστηρίζουν ότι οι ενήλικοι δεν καταφέρνουν να παρουσιάσουν αξιόλογες επιδόσεις σε περιπτώσεις λήψης μιας απόφασης εξαιτίας των περιορισμών οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με τη διαδικασία και την ταχύτητα επεξεργασίας. Σύμφωνα με τη Rogers (1989) και τον Salthouse (1982), άλλωστε, όσο αυξάνεται η ηλικία καθίσταται πιο έντονη η ανάγκη περισσότερων πληροφοριών για να οδηγηθούν τα άτομα σε λογικούς συλλογισμούς, καθώς δίνεται περισσότερη βαρύτητα στην ακρίβεια και στη σημασία λήψης ορθής απόφασης. Άλλοι μελετητές, ωστόσο, ισχυρίζονται ότι η εξεύρεση λύσης σε καθημερινά και συνηθισμένα προβλήματα πραγματοποιείται ευκολότερα όσο αυξάνεται η ηλικία του ατόμου και οι εμπειρίες του. Το γεγονός αυτό ισχύει, όμως, σε περιπτώσεις όπου έχουν τη δυνατότητα να κάνουν χρήση του ρεπερτορίου των έτοιμων λύσεων, το οποίο έχουν υιοθετήσει από την εμπειρία τους. Η δυσκολία παραμένει αυξημένη σε προβλήματα στα οποία χρειάζεται να εξεύρουν καινοτόμες λύσεις (Κnox, 1977).

Όσον αφορά τον τρίτο στόχο της έρευνας σχετικά με την εξέταση της επιρροής παραγόντων όπως η εξάσκηση της μνήμης, η κοινωνικότητα και η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τη μάθηση,

διαπιστώθηκαν σημαντικές συσχετίσεις που αξίζει να σχολιαστούν. Οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι εξασκούν σε μεγάλο βαθμό τη μνήμη τους εμφανίζουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση και πιο ανεπτυγμένες ικανότητες προσαρμογής και ευελιξίας σε σχέση με αυτούς που δε χρησιμοποιούν στα πλαίσια της δουλειάς τους τις νοητικές και μνημονικές τους ικανότητες. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη που διατυπώνουν πολλοί μελετητές ότι η συχνή εξάσκηση της γνωστικής δραστηριότητας βοηθάει στη διατήρηση των νοητικών και μαθησιακών ικανοτήτων (Knox, 1977. Morais & Kolinsky, 1999). Αντίθετα, η απουσία εξάσκησης της νόησης είναι δυνατό να οδηγήσει σε νοητική ατροφία και σε γρήγορη μείωση των ικανοτήτων (Granick & Friedman, 1973). Αλλωστε, σύμφωνα με τον Hunt (1995) και τον Καψάλη (2000), τα άτομα που ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων στην εργασία τους, διατηρούν μέχρι προχωρημένη ηλικία σε ικανοποιητικό επίπεδο τις νοητικές τους ικανότητες. Αντίθετα, παρατηρείται με την πάροδο των χρόνων μείωση στις γνωστικές ικανότητες των ανειδίκευτων εργατών και όσων εργάζονται σε χειρωνακτικές δουλειές. Σε αυτό συνάδουν και τα πορίσματα των ερευνών των Kohn και Schooler (1973), οι οποίοι εξετάζοντας 3.000 άντρες σε διάφορα επαγγέλματα διαπίστωσαν ότι οι πιο «σύνθετες» εργασίες βελτιώνουν τη νοητική ευελιξία των ατόμων που τις εξασκούν (Τσιώρα & Ευκλείδη, 1997). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε από τους Shimamura, Berry, Mangels, Rusting & Jurica (1995) στο Πανεπιστήμιο του Berkley σχετικά με την εξέλιξη των γνωστικών ικανοτήτων και ιδιαίτερα της μνήμης (Morais & Kolinsky, 1999). Η παρούσα έρευνα έδειξε συγκεκριμένα ότι οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι απασχολούνται σε έργα που απαιτούν νοητική εγρήγορση αναφέρουν ότι μαθαίνουν ευκολότερα νέες δεξιότητες, προσαρμόζονται χωρίς δυσκολία σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και έχουν καλύτερες επιδόσεις σε ασκήσεις αποστήθισης. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Η εξάσκηση της μνήμης, επίσης, βρέθηκε ότι αυξάνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων και τις προσδοκίες τους ότι θα επιτύχουν τους στόχους της μάθησης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα άτομα που εξασκούν τη μνήμη τους κατά την εργασιακή τους απασχόληση συναντούν δυσκολίες σε ασκήσεις αποστήθισης αφηρημένων και γενικών κειμένων και δυσκολίες που σχετίζονται με τη συγκέντρωση και την προσοχή. Οι δυσκολίες αυτές πιθανώς οφείλονται στην πραγματικότητα σε άλλους παράγοντες ή σε συνδυασμό άλλων παραμέτρων, όπως για παράδειγμα στο επίπεδο δυσκολίας των μαθημάτων σε συνδυασμό με το μορφωτικό επίπεδο και την ηλικία και όχι στην εξάσκηση της μνήμης αυτή καθαυτή.

Μια ακόμη παράμετρος που διερευνήθηκε αφορά το κατά πόσο η συμμετοχή ή μη στην κοινωνική ζωή του τόπου επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευόμενων για τη μαθησιακή διαδικασία. Διαπιστώθηκε ότι τα άτομα τα οποία δραστηριοποιούνται πολύ στην κοινωνική ζωή νιώθουν ότι με τη μάθηση διευρύνονται οι ορίζοντές τους. Την ίδια άποψη, άλλωστε, πρεσβεύει και ο Γαλάνης (1993) υποστηρίζοντας ότι η κοινωνική δραστηριοποίηση ενισχύει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον, ενώ η έλλειψη συμμετοχής σε δραστηριότητες αναστέλλει την επιθυμία για διεύρυνση των γνώσεων και των δυνατοτήτων.

Τέλος, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται το επίπεδο των νοητικών τους ικανοτήτων και βρέθηκε ότι επηρεάζει τις θετικές στάσεις ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και την ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας. Δηλαδή, τα άτομα τα οποία θεωρούν ότι έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης - και επομένως χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση - παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και φαίνεται να προσαρμόζονται ευκολότερα αντιμετωπίζοντας με ευελιξία τις διάφορες μαθησιακές καταστάσεις. Άλλωστε, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται θετικά με τη μαθησιακή ικανότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης, δε βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση στα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση και στη μαθησιακή τους επίδοση, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τη μαθησιακή ικανότητα των ατόμων (Ρουμελιώτου & Παπάνης, 2007). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη των εκπαιδευόμενων σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη μάθησή τους τόσο σε επίπεδο γνωστικό, όσο και σε επίπεδο συναισθηματικό και προσωπικό. Με βάση τις αυτοαναφορές τους, τα άτομα με υψηλή αυτοαντίληψη για τη νοημοσύνη τους αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, δίνουν γρήγορες και άμεσες απαντήσεις σε ερωτήσεις του καθηγητή και εκφράζουν θετικές προσδοκίες σχετικά με τα αποτελέσματα της μάθησης. Σύμφωνα, άλλωστε, με έρευνα των Chamorro-Premuzic & Furnham (2006), η αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη σχετίζεται τόσο με στοιχεία της προσωπικότητας όσο και με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την απόκτηση γνώσης (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006). Πρόσφατα δημοσιοποιημένες έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν συνήθως υψηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες και τείνουν να χαρακτηρίζονται πράγματι από ευφυΐα (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007).

Συμπερασματικά, τα πορίσματα της έρευνας κάλυψαν και σε γενικές γραμμές απάντησαν στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είχαν τεθεί στο αρχικό στάδιο. Διαπιστώθηκε

ότι οι εκπαιδευόμενοι επηρεάζονται περισσότερο από τις θετικές στάσεις τις οποίες υιοθετούν ως προς τη μάθηση και λιγότερο από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα πλαίσια της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο. Αναλύοντας τις εκτιμήσεις των εκπαιδευόμενων βρέθηκε ότι οι γυναίκες, οι έγγαμοι, οι άνεργοι, οι εκπαιδευόμενοι που δραστηριοποιούνται στην κοινωνική ζωή και όσοι έχουν υψηλή αντιλαμβανόμενη νοημοσύνη παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό θετική στάση και σε μικρότερο βαθμό δυσκολίες στη μάθηση. Βρέθηκε, επίσης, ότι η αύξηση της ηλικίας σχετίζεται με αισιόδοξες αντιλήψεις απέναντι στη μάθηση και επιβεβαιώθηκε η άποψη του Knowles (1980) ότι με την αύξηση της ηλικίας δε μειώνονται οι νοητικές ικανότητες αλλά η ταχύτητα της μάθησης. Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μάθηση - και η ιδιαίτερα η μάθηση ενηλίκων - όντας εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι δυνατό να προσδιοριστούν απόλυτα και να ερευνηθούν συγχρόνως.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα παραπάνω ευρήματα επαναφέρουν στο προσκήνιο μια σειρά από ενδιαφέροντα ερωτήματα, τα οποία κατά καιρούς έχουν τεθεί, χωρίς να έχει υπάρξει εκ βαθέων διερεύνηση και τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι και με τα εμπόδια που παρεμβαίνουν στη μάθησή τους. Η σημασία της παρούσας έρευνας καθίσταται αναμφισβήτητη λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη επαρκούς διερεύνησης στο συγκεκριμένο πεδίο.

Μια προσπάθεια εφαρμογής των πορισμάτων αυτών στην ενήλικη εκπαιδευτική πραγματικότητα θα μπορούσε να επιφέρει ιδιαίτερες βελτιώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων και συγκεκριμένα στις μεθόδους προσέγγισης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και στους τρόπους οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την πλευρά των εκπαιδευτών. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν και να ληφθούν υπόψη οι συγκεκριμένες αντιλαμβανόμενες δυσκολίες των εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε η μεθόδευση της διδασκαλίας να επικεντρωθεί στην «εξουδετέρωση» αυτών των δυσκολιών και των εμποδίων και να επιτευχθεί μια πιο ποιοτική και αποτελεσματική μάθηση.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθούν οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας. Η μέθοδος των αυτοαναφορών, η οποία χρησιμοποιήθηκε, θεωρείται από ορισμένους μελετητές ως ένα βαθμό ανεπαρκής, καθώς απαιτεί υψηλό μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού που ερευνάται, προϋπόθεση που δεν εξασφαλίζεται εύκολα ιδιαίτερα σε ένα δείγμα εκπαιδευόμενων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Για την ελαχιστοποίηση αυτής της αδυναμίας, ωστόσο, έγινε προσπάθεια να καταρτιστεί ένα απλό και εύχρηστο ερωτηματολόγιο (Κελπανίδης, 1999). Ακόμη, χρειάζεται να τονιστεί ότι το ποσοστό των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν συμπληρωμένα κυμαινόταν γύρω στο 60%. Το ποσοστό αυτό θεωρείται ικανοποιητικό, μια και σε παρόμοιες περιπτώσεις τα ποσοστά επιστροφής των ερωτηματολογίων φτάνουν αρκετά χαμηλότερα, μέχρι και στο 30%. Ωστόσο, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τους λόγους για τους οποίους το 40% των εκπαιδευόμενων δεν επέστρεψε τα ερωτηματολόγια. Θα ήταν πολύ σημαντικό να ξέραμε αν, για παράδειγμα, δεν ήταν σε θέση να τα συμπληρώσουν λόγω του χαμηλού τους μορφωτικού επιπέδου ή αν απλώς αδιαφόρησαν. Σε τέτοια περίπτωση, τα συμπεράσματα της έρευνας ενδεχομένως να ήταν αρκετά διαφορετικά.

Ύστερα από όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, καθίσταται εμφανής η ανάγκη για μια μελλοντική, πιο εκτεταμένη διερεύνηση των στάσεων των ενηλίκων όσον αφορά την εκπαιδευτική πράξη και των παραγόντων που ενισχύουν τις στάσεις αυτές, με σκοπό την πληρέστερη ερμηνεία της φύσης της μάθησης των ενηλίκων. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει, για παράδειγμα, την εξέταση της επίδρασης της ηλικίας στις μαθησιακές ικανότητες σε συγκεκριμένο πληθυσμό άνω των 45 ετών, προερχόμενο από διαφορετικούς μεταξύ τους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων (ΣΔΕ, ΚΕΕ, ΚΕΚ, κ.τ.λ.).

Τέλος, η ενασχόληση με μια τέτοια έρευνα γεννά μια ενδιαφέρουσα πρόταση: την αξιοποίηση των μεταπτυχιακών φοιτητών της ειδίκευσης της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι καταρτισμένοι πάνω στην εκπαίδευση και την ψυχολογία των ενηλίκων, έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να πραγματοποιήσουν την πρακτική τους άσκηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, βασιζόμενοι στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας ενηλίκων, αλλά και στα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Η πρακτική αυτή άσκηση θα μπορούσε να έχει τη μορφή σεμιναρίων για την οργάνωση του χρόνου, για τρόπους εποικοδομητικής μελέτης και μάθησης ή για τεχνικές διατήρησης των μνημονικών ικανοτήτων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**  
**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**  
**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**  
**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**  
*Μονάδα Διοίκησης κ' Υποεπίρριψ*

**Αθήνα 11/12/2006**  
**Αρ. Πρωτ: 17494**

**ΑΧΑΡΝΩΝ 426 και ΚΟΚΚΙΝΑΚΗ 17**  
**111 43 ΑΘΗΝΑ**

**Προς: Σιπητάνου Αικατερίνη**

**Τηλ:** 210 2531612-634  
**Φαξ:** 210 2531656

Σε απάντηση της υπ' αριθμ. 17494/07-09-2006 αίτησή σας για εκπόνηση έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου στα ΣΔΕ Θεσσαλονίκης και Γιαννιτσών στα πλαίσια εκπόνησης της Μεταπτυχιακής σας εργασίας στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, και κατόπιν της σύμφωνης γνώμης της επιτροπής για τη χορήγηση άδειας ερευνών στα ΣΔΕ, εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνας σας, με την προϋπόθεση ότι δε θα παρακωλυθεί η λειτουργία των σχολείων και ότι θα τηρηθούν τα όσα προβλέπει η υπ' αριθμ. 9001/27-10-2004 απόφαση για τη διαδικασία έγκρισης

*αιτήσεων για επίβλεψη εκπαιδευτικών*

### Εσωτερική Διανομή:

1. Γραφείο Γενικού Δ/ντή
2. *Μονάδα Διοίκησης κ' Υποεπίρριψ*
3. Υπεύθυνη Έργου ΣΔΕ

Δ. Αρχείο



*Απόφαση Πρωτ. Αριθμ. 17494/11-12-2006*

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης


## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2



### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

*Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορά τις εμπειρίες, θετικές και αρνητικές, που αποκτήσατε κατά την εκπαιδευτική πράξη. Παρακαλούμε να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, εκφράζοντας κάθε φορά την πιο αυθόρμητή σας αντίδραση και επιλέγοντας ό,τι είναι πιο κοντά σε αυτό που σας αντιπροσωπεύει στην πραγματικότητα. Θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ανώνυμη και τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν εμπιστευτικά.*

#### Α΄ ΜΕΡΟΣ / ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

 Συμπληρώστε τα τετραγωνάκια με ένα X:

1. Φύλο: Αντρας  Γυναίκα
2. Ημερομηνία γέννησης: .....
3. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η   
Έγγαμος/η   
Ζω με σύντροφο   
Διαζευγμένος/η   
Χήρος/α
4. Μορφωτικό επίπεδο συζύγου (εφόσον υπάρχει): Αγράμματος/η   
Απολυτήριο Δημοτικού   
Απολυτήριο Γυμνασίου   
Απολυτήριο Λυκείου   
Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης

5. Εργάζεστε;

Ναι

Όχι

6. Εάν ναι, κατά πόσο σας βοηθά το επάγγελμά σας να εξασκείτε τη μνήμη και το μυαλό σας;

Κυκλώστε έναν αριθμό σύμφωνα με την κλίμακα:

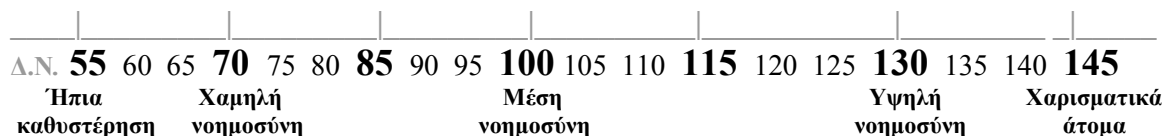
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ

7. Σε ποιο βαθμό συμμετέχετε στην κοινωνική ζωή του τόπου σας (π.χ. σύλλογοι, εκδηλώσεις της ενορίας σας, συμμετοχή στα κοινά);

Κυκλώστε έναν αριθμό σύμφωνα με την κλίμακα:

1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ

*🔍 Το παρακάτω διάγραμμα αναπαριστά το Δείκτη Νοημοσύνης (Δ.Ν.) στα ενήλικα άτομα. Ο μέσος όρος των ανθρώπων έχει Δείκτη Νοημοσύνης από 85 έως 115. Πολλοί άνθρωποι βρίσκονται πάνω ή κάτω από αυτό το μέγεθος. Παρατηρήστε το παρακάτω διάγραμμα και κυκλώστε τον αριθμό που θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται στη δική σας νοημοσύνη.*



## Β' ΜΕΡΟΣ

*🔍 Κυκλώστε έναν αριθμό σύμφωνα με το βαθμό στον οποίο η καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις σας αντιπροσωπεύει ή ισχύει για σας:*

1 = Δεν ισχύει καθόλου	2 = Μάλλον ισχύει	3 = Ισχύει Σε μέτριο βαθμό	4 = Ισχύει αρκετά	5 = Ισχύει πολύ
------------------------	-------------------	----------------------------	-------------------	-----------------

1. Νιώθω συχνά ότι μια λέξη είναι «στην άκρη της γλώσσας μου» και ενώ γνωρίζω τι σημαίνει να μη μπορώ να τη βρω. 1 2 3 4 5
2. Παίρνω μια απόφαση πιο γρήγορα από ό,τι παλιότερα. 1 2 3 4 5
3. Ντρέπομαι/ διστάζω να εκφραστώ μπροστά στους άλλους, επειδή φοβάμαι μήπως ρεζίλευτώ. 1 2 3 4 5

4. Συχνά νιώθω αποξενωμένος/η ή απομονωμένος/η από τους συμμαθητές ή/και τους καθηγητές μου.	1	2	3	4	5
5. Δυσκολεύομαι να αποστηθίσω κάτι γενικό και αφηρημένο.	1	2	3	4	5
6. Θεωρώ ότι οι προσδοκίες, που είχα πριν παρακολουθήσω το μάθημα, έχουν επαληθευτεί.	1	2	3	4	5
7. Ο ρυθμός της μάθησης μου φαίνεται πολλές φορές γρήγορος και δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω.	1	2	3	4	5
8. Συχνά νιώθω έντονο άγχος από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. οικογένεια, εργασία) και αυτό επηρεάζει την επίδοσή μου.	1	2	3	4	5
9. Τα μαθήματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες μου.	1	2	3	4	5
10. Μαθαίνω εύκολα καινούργιες δεξιότητες (είμαι δηλαδή ικανός/ή στο να εφαρμόζω χωρίς δυσκολία τις νέες γνώσεις μετά από εξάσκηση).	1	2	3	4	5
11. Προσαρμόζομαι εύκολα σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και ιδιαίτερα σε αυτές που σχετίζονται με νέες τεχνολογίες.	1	2	3	4	5
12. Όταν είμαι σε καλή διάθεση, η επίδοσή μου βελτιώνεται.	1	2	3	4	5
13. Δεν τα καταφέρνω καλά στην κατανόηση μεγάλων πεζών κειμένων.	1	2	3	4	5
14. Νιώθω φόβο και ανασφάλεια όταν αντιμετωπίζω κάτι νέο και άγνωστο στην εκπαιδευτική πράξη.	1	2	3	4	5
15. Παρατηρώ ότι με την πάροδο του χρόνου η μνήμη μου εξασθενεί.	1	2	3	4	5
16. Χρησιμοποιώ τεχνικές που με βοηθούν να συγκρατώ καλύτερα αυτά που μαθαίνω.	1	2	3	4	5
17. Όταν μου ζητείται να απομνημονεύσω έναν κατάλογο λέξεων, καταναλώνω αρκετή προσπάθεια και συχνά χωρίς το επιθυμητό αποτέλεσμα.	1	2	3	4	5
18. Νιώθω ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα μου έχει ανεβάσει την αυτοπεποίθησή μου.	1	2	3	4	5
19. Μπορώ εύκολα να αποστηθίσω.	1	2	3	4	5

20. Μαθαίνω ευκολότερα όταν συμμετέχω ενεργητικά στο μάθημα και όταν εφαρμόζω τις νέες μου γνώσεις.	1	2	3	4	5
21. Το γεγονός ότι ξεχνώ μου προκαλεί άγχος.	1	2	3	4	5
22. Συνάπτω εύκολα σχέσεις με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
23. Η μάθηση με βοηθάει να διευρύνω τους ορίζοντές μου.	1	2	3	4	5
24. Έχω παρατηρήσει ότι συχνά αντιμετωπίζω προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης.	1	2	3	4	5
25. Προσαρμόζομαι εύκολα στη σχολική πραγματικότητα.	1	2	3	4	5
26. Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στη νέα μου αυτή προσπάθεια.	1	2	3	4	5
27. Νιώθω ότι το οικογενειακό μου περιβάλλον με στηρίζει και ενισχύει τις προσπάθειές μου.	1	2	3	4	5
28. Δυσκολεύομαι να οργανώσω τις πληροφορίες που λαμβάνω και να αγνοήσω τις άχρηστες.	1	2	3	4	5
29. Νιώθω ότι η νέα εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει μια καινούργια περίοδο στη ζωή μου και μου προσφέρει νέες δυνατότητες.	1	2	3	4	5
30. Συναντώ δυσκολίες στη μάθηση, γιατί έχω περιορισμένες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες.	1	2	3	4	5
31. Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5
32. Οι εξωτερικές μου υποχρεώσεις δεν μου επιτρέπουν να αφιερώνω όσο χρόνο θέλω στη μάθηση.	1	2	3	4	5
33. Μερικές φορές έρχομαι κουρασμένος/η από τη δουλειά στο μάθημα και νιώθω ότι στο χώρο της τάξης ανανεώνομαι.	1	2	3	4	5
34. Όταν ο καθηγητής μου κάνει μια ερώτηση απαντώ αμέσως, χωρίς να χρειάζομαι επιπλέον χρόνο.	1	2	3	4	5
35. Έχω καλή σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5

36. Το μάθημα μου προκαλεί άγχος. 1 2 3 4 5
37. Τα μαθήματα μου φαίνονται δύσκολα. 1 2 3 4 5
38. Νιώθω ότι οι νέες γνώσεις που μαθαίνω τώρα έρχονται και συμπληρώνουν αυτές που ήδη έχω αποκτήσει. 1 2 3 4 5

**Ω** Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας **Ω**

*Σημείωση: Η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με την έγκριση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: John Wiley & Sons
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (μεταφρ.: Α.-Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg
- Berg, C. A. & Sternberg, R. J. (1985). A triarchic theory of intellectual development during adulthood. *Developmental review*, 5, 334-370
- Birren, E. J. & Schaie K.W. (1996). *Handbook of the psychology of aging*. San Diego, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1993). *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων: Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (1998). Mnemonic strategies for adult learners. Στο M. C. Smith, & T. Pourchot (επιμ.). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (σελ. 159-175). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2006). Self-assessed intelligence and academic performance. *Educational Psychology*, 26(6), 769-779

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. & Moutafi, J. (2004). The relationship between estimated and psychometric personality and intelligence scores. *Journal of Research in Personality*, 38, 505-513

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μεταφρ.: Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση –Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη

Craik, F. I. M. & Salthouse, T. A. (2000). *The handbook of aging and cognition*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Crawford, D. L. (2004). The role of aging in adult learning: Implications for instructors in Higher Education. [http://www.newhorizons.org/lifelong/higher\\_ed/crawford.html](http://www.newhorizons.org/lifelong/higher_ed/crawford.html). Προσπελάστηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2007.

Cromley, J. (2000). *Learning to think, Learning to learn: What the science of thinking and learning has to offer adult education*. National Institute for Literacy, Literacy Leader Fellowship

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey Bass

Deary, I. J., Starr, J. M. & MacLennan, W. J. (1998). Is age kinder to the initially more able?: Differential ageing of a verbal ability in the Healthy Old People in Edinburgh study. *Intelligence*, 26(4), 357-375

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. & Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο. Χ. (2003). *Παιδαγωγική ψυχολογία: Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

European Commission (2000). *Second Chance School: Summary Report on the evaluation of the European Pilot Schools*. Berlin

Fisher, J. C. (1998). Major streams of research probing older adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 77, 27-39

Furnham, A. (2000). Thinking about intelligence. *The Psychologist*, 13(10), 510-514

Furnham, A. & Buchanan, T. (2005). Personality, gender and self-perceived intelligence. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 543-555

Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Estimating one's own personality and intelligence scores. *British Journal of Psychology*, 95, 149-160

Furnham, A., Moutafi, J. & Chamorro-Premuzic, T. (2005). Personality and intelligence: Gender, the Big Five, self-estimated and psychometric intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 13(1), 11-24

Gholson, B. (1980). *The cognitive-developmental basis of human learning: Studies in hypothesis testing*. New York: Academic Press

Granick, S. & Friedman, A. S. (1973). Educational experience and the maintenance of intellectual functioning by aged: An overview. In L. F. Jarvik, C. Eisdorfer & J. E. Blum (Eds.), *Intellectual functioning in adults: Psychological and behavioral influences* (pp.59-64). New York: Springer Publishing Company

Hayes, N. (1994). *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*. (επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Holmgren, S. (2007). *Effects of family configuration on cognitive functions and health across the adult life span*. Doctorial Dissertation, Umeå University, Department of Psychology, Sweden

Hunt, E. (1995). The role of intelligence in modern society. *American Scientist*, 83, 356-368

Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: An introduction for educators and carers*. London: Kogan Page

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

Καυιάλης, Α. Γ. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Kaufman, A. S. (1990). *Assessing adolescent and adult intelligence*. London: Allyn and Bacon, Inc.

Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας

Κλεφτάρας, Γ. (2000). Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους: Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα. *Ψυχολογία*, 7(1), 46-62

Knox, A. B. (1977). *Adult development and learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Κολιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Τόμος Δ'. Αθήνα

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.) (1999). *Θέματα γηροψυχολογίας και γεροντολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λαρίου-Δρεττάκη, Μ. (1993). *Η Εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρης

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Lewin, C. (2003). *Sex differences in memory and other cognitive abilities*. Doctoral Dissertation, Stockholm University, Department of Psychology, Stockholm

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοαντίληψη. *Ψυχολογία*, 7(2), 223-239

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1995). *Μάθηση, Μνήμη, Λήθη*. Θεσσαλονίκη: Art of Text

McDougall, G. J. & Kang, J. (2003). Memory self-efficacy and memory performance in older males. *International Journal of Men's Health*, 2, 131-147

Mellon, R. (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Morais, J. & Kolinsky, R. (1996). Οι γνωστικές δυσχέρειες της δια βίου μάθησης. Ευρωπαϊκό περιοδικό *Επαγγελματική Κατάρτιση* αριθ. 8/9. CEDEFOP

Nyberg, L., Maitland, S. B., Rönnlund, M., Bäckman, L., Dixon, R. A., Wahlin, A. & Nilsson, L.-G. (2003). Selective adult age differences in an age-invariant multifactorial model of declarative memory. *Psychology and Aging*, 18, 149-160

Παλαιοκρασάς, Σ. (επιμ.) (1996). *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: ΟΕΕΚ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου Μ. (2007). Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων: Παιδαγωγικές θεωρίες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*. [http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog\\_post\\_8267.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog_post_8267.html). Προσπελάστηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2007

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος 1. Αθήνα

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος 2. Αθήνα

Parsons, T. D., Rizzo, A. R., Van Der Zaag, C., McGee, J. S. & Buckwalter, J. G. (2005). Gender differences and cognition among older adults. *Aging, Neuropsychology and Cognition*, 12, 78-88

Perfect, T. J. & Maylor, E. A. (2000). *Models of cognitive aging*. New York, USA: Oxford University Press

Piaget, J. (1986). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης* (μεταφρ.: Ε. Βέλτσου). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Πλατσίδου, Μ. (1993). *Το σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών: δομή, ανάπτυξη και αλληλεπίδραση με εξειδικευμένες γνωστικές ικανότητες*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ. Αριθ. Παραρτ. 1

Πόρποδας, Κ. Δ. (1996). *Γνωστική ψυχολογία: Η διαδικασία της μάθησης (Επεξεργασία, Αντίληψη, Μνήμη, Αναπαράσταση της Γνώσης)*. Τόμος 1. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Αυτοέκδοση

Rammstedt, B. & Rammsayer, T. H. (2000). Sex differences in self-estimates of different aspects of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 869-880

Rholes, W. S. & Simpson, J. A. (2004). *Adult attachment: Theory, research and clinical implications*. New York - London: The Guilford Press

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (μεταφρ.: Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, J. (1989). *Adults learning*. Milton Keynes - Philadelphia: Open University Press

Rönnlund, M. (2003). *Aspects of declarative memory functioning in adulthood: Cross-sectional and longitudinal studies*. Doctoral Dissertation, Umeå University, Department of Psychology, Sweden

Ρουμελιώτου, Μ. & Παπάνης, Ε. (2007). Η αυτοεκτίμηση, οι αρχές διδασκαλίας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων ως παράγοντες ενίσχυσης της μαθησιακής επίδοσης ενηλίκων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης. *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*. <http://epapanis.blogspot.com>. Προσπελάστηκε στις 18 Ιανουαρίου 2008

Salthouse, T. A. (1982). *Adult cognition: An experimental psychology of human aging*. New York: Springer-Verlag

Salthouse, T. A. (2004). What and when of cognitive aging. *American Psychological Society*, 13(4), 140-144

Schaie, K. W. (1996). *Intellectual development in adulthood: The Seattle Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press

Schaie, K. W., Willis, S. L. & Caskie, G. I. L. (2004). The Seattle Longitudinal Study: Relationship between personality and cognition. *Neuropsychology, Development and Cognition. Section B: Aging, Neuropsychology and Cognition*, 11, 304–324

Sharan, B. M. & Rosemary, S. C. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass

Σιπητάνου, Α. (1998). *Ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα: η διαχρονικότητα και οι μεταλλαγές του προβλήματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Smith, M. C. & Pourchot, T. (1998). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. Mahwah - New Jersey - London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning*. London and New York: Routledge

Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων: SPSS 7.5, Excel 97, S-Plus 3.3*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη

Τσιώρα, Α. & Ευκλείδη, Α. (1997). Νοημοσύνη: Τι είναι γνωστό και τι δεν είναι. *Ψυχολογία*, 4 (1), 48-93

Tuijnman, A. C. & Van der Kamp M. (edit.) (1992). *Learning across the lifespan: Theories, research, policies*. Oxford: Pergamon Press

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company

White Paper on education and training (1995). *Teaching and learning – Towards the learning society*. Brussels: European Commission

Υπουργική Απόφαση Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ΦΕΚ 1003/22-7-2003

Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Χοντολίδου, Ε. & Βεκρής, Λ. (επιμ.) (2004). 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: 28-29 Ιουνίου 2003. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ

Χοντολίδου, Ε. & Βεκρής, Λ. (επιμ.) (2003). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

### **Ιστοσελίδες**

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (χ.χ).  
<http://www.gsae.edu.gr/sde.asp>. Προσπελάστηκε στις 10 Μαρτίου 2007

Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (χ.χ).  
<http://www.ideke.edu.gr/sde>. Προσπελάστηκε στις 10 Μαρτίου 2007

Wikipedia (χ.χ). [http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Advance\\_organizers](http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Advance_organizers). Προσπελάστηκε στις 11 Ιουνίου 2007

The Seattle Longitudinal Study (χ.χ). <http://geron.psu.edu/sls>. Προσπελάστηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2007