



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**« ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ »**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Βιωματική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι μορφές διδασκαλίας και η αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στον τομέα του Τουρισμού στην Ελλάδα.»**

Δημητριάδου Έλενα

Θεσσαλονίκη 2020

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Βιωματική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι μορφές διδασκαλίας και η αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στον τομέα του Τουρισμού στην Ελλάδα.»

“Experiential learning in adult education. The forms of teaching and the use of participatory techniques by adult educators in the field of Tourism in Greece. ”

Δημητριάδου Έλενα

**Εξεταστική επιτροπή Καθηγητών**

Βαλκάνος Ευθύμιος, Επόπτης

Δαγδιλέλης Βασίλειος

Τσιρίκας Αθανάσιος

«Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής μου εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας»

(Υπογραφή).....

(Όνομ/μο).....

Στη μνήμη της

Κυρίας Βασιλικής Καραβάκου,

της αγαπημένης καθηγήτριας .

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το πεδίο της βιωματικής μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και μέσα από την ερευνητική διεργασία διερευνώνται οι μορφές διδασκαλίας και η αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων κυρίως στον τομέα του Τουρισμού στην Ελλάδα.

Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας, με τίτλο «Βιωματική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι μορφές διδασκαλίας και η αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στον τομέα του Τουρισμού στην Ελλάδα.» έγινε μελέτη με τη χρήση της βολικής δειγματοληπτικής έρευνας και δόθηκαν τα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτές ενηλίκων στον Τουριστικό τομέα.

Αυτή η μελέτη έχει εφαρμόσει και ενσωματώσει τη θεωρία στην οποία στηρίζονται πολυάριθμες και διαφορετικές ερμηνείες που ερευνητές και εκπαιδευτικοί έχουν προτείνει όσον αφορά την αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η προσδοκία όσον αφορά την επιτυχία του ερωτηματολογίου στηριζότανε πολύ στη διάκριση αυτών των εκπαιδευτών που εφαρμόζουν τις συμμετοχικές τεχνικές από αυτούς που δεν τις εφαρμόζουν. Αυτός το γεγονός από μόνο του υποδηλώνει ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση την επαγγελματική ανάπτυξη για να ενισχυθούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτών ότι μπορούν να επιτύχουν στην εφαρμογή μία καινοτομίας στο δικό τους εκπαιδευτικό αντικείμενο. Αυτό μπορεί να απαιτεί υποστήριξη και προσαρμογή της καινοτομίας.

Λέξεις κλειδιά: βιωματική μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτές ενηλίκων, μορφές διδασκαλίας, συμμετοχικές τεχνικές

## Abstract

The present thesis explores the field of experiential learning in Adult Education. After the literature review and through the research process, the forms of teaching and the utilization of the participatory techniques by the adult educators are explored, mainly in the field of Tourism Industry in Greece.

For the purpose of this research, entitled "Experiential learning in adult education. The forms of teaching and the use of participatory techniques by adult educators in the field of Tourism in Greece" we conducted a survey using the convenient sample technique and the questionnaires were given to adult trainers in the Tourism sector.

This study has implemented and incorporated the theory which has already been mentioned and interpreted by numerous different researchers and teachers with respect to the use of participatory techniques in adult education.

The success of the questionnaire and the study was based on the differentiation of users and non-users of participative educational methods, suggesting that increased emphasis on professional development should be given in order to enhance teachers' beliefs that they can succeed in implementing an innovation in their own context. This may require both follow-up support and adaptation of the innovation.

Keywords: experiential learning, adult education, adult educators, teaching forms, participatory techniques

## Περιεχόμενα

<b>Περίληψη.....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>4</b>
<b>Εισαγωγή .....</b>	<b>8</b>
<b>Κεφάλαιο 1. Δια Βίου Μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Η μάθηση .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Ο σκοπός της εκπαίδευσης.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Εκπαιδευτική φιλοσοφία στη δια βίου μάθηση .....</b>	<b>15</b>
1.3.1 Οι φιλοσοφικές θεωρίες της εκπαίδευσης.....	17
1.3.2 Η Ανθρωπιστική Θεωρία .....	18
<b>1.4 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.....</b>	<b>20</b>
<b>1.5 Βιωματική Μάθηση .....</b>	<b>26</b>
1.5.1 Η βιωματική μάθηση και τα ατομικά στυλ μάθησης σύμφωνα με τον Kolb .....	28
1.5.2 Παλαιότερες έρευνες βασισμένες στη θεωρία του Κολμπ .....	32
<b>1.6 Οι μορφές διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και η Ανδραγωγική.....</b>	<b>36</b>
1.6.1 Τρόποι Μάθησης σύμφωνα με τη Θεωρία της Ανδραγωγικής .....	39
1.6.2 Βασικές προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων.....	43
<b>1.7 Συμμετοχικές Τεχνικές.....</b>	<b>45</b>
<b>1.8 Τουριστική Εκπαίδευση .....</b>	<b>54</b>
1.8.1 Η τουριστική εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	56
1.8.2 Η τουριστική πραγματικότητα μέσα από μελέτες .....	60
1.8.3 Η βιωματική μάθηση στην τουριστική εκπαίδευση – η περίπτωση της Κροατίας .....	62
<b>1.9 Οι ερευνητικές υποθέσεις .....</b>	<b>66</b>
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Ερευνητικό Μέρος.....</b>	<b>69</b>
<b>2.1 Μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>69</b>
<b>2.2 Το ερευνητικό εργαλείο. ....</b>	<b>70</b>
<b>2.3 Δείγμα έρευνας.....</b>	<b>77</b>
<b>Κεφάλαιο 3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 Περιγραφική Στατιστική Δημογραφικών Δεδομένων.....</b>	<b>78</b>
3.1.1 Περιγραφική Στατιστική των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου .....	87
3.1.2 Περιγραφική Στατιστική των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου.....	100
<b>Κεφάλαιο 4. Επαγωγική Στατιστική .....</b>	<b>104</b>
<b>Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....</b>	<b>113</b>
<b>Κεφάλαιο 6. Προτάσεις - Περιορισμοί .....</b>	<b>119</b>
<b>6.1 Προτάσεις.....</b>	<b>119</b>
<b>6.2 Περιορισμοί τη έρευνας.....</b>	<b>124</b>

6.3	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	126
	<i>Βιβλιογραφία.....</i>	<i>128</i>
	<i>Παράρτημα Α.....</i>	<i>135</i>





## Εισαγωγή

Σήμερα περισσότερο από ποτέ η δια βίου μάθηση αποτελεί μία σημαντική νέα τάση των πραγμάτων και των νέων συνθηκών της γνώσης και των νέων γνωσιολογικών κριτηρίων του μεταμοντέρνου κόσμου. Η ραγδαία εξάπλωση των νέων τεχνολογικών μέσων, η επιτάχυνση της νέας γνώσης, οι ανατροπές στο επαγγελματικό πεδίο, η αβεβαιότητα και αδυναμία ανταπόκρισης στις νέες προκλήσεις οδηγούν τους ανθρώπους στην διαρκή επιμόρφωση . Έτσι οφείλουν ταυτόχρονα και η παιδεία, η εκπαίδευση, η εκπαιδευτική πολιτική να τελούν σε έναν νέο ορίζοντα νέων αξιολογικών κριτηρίων, (Καραβάκου, 2018).

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να εξετάσει εάν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στον τομέα του τουρισμού εφαρμόζουν τις συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την ανάγκη των καινοτόμων αυτών πρακτικών.

Η βιωματική μάθηση και η χρήση των συμμετοχικών τεχνικών είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική στην οποία οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται ενεργά και σκόπιμα μαζί σε μικρές ομάδες για να βελτιώσουν τη μάθηση τόσο τη δική τους όσο και των υπολοίπων. Η συνεργατική μάθηση διαφέρει από άλλους τύπους ομαδικής εργασίας ή παραδοσιακής διδασκαλίας με διάφορους τρόπους. Πρώτον, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές τάξεις, όπου οι μαθητές εργάζονται μεμονωμένα ή μερικές φορές ανταγωνιστικά, οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες ενθαρρύνονται να λειτουργούν αλληλεξαρτώμενα. Η θετική αλληλεξάρτηση μπορεί να αναπτυχθεί με διάφορους τρόπους, όπως η κοινή χρήση πόρων, η επίτευξη ενός κοινού στόχου, καθώς επίσης η αναγνώριση από τους άλλους εκπαιδευόμενους. Δεύτερον, οι στόχοι των ενηλίκων εκπαιδευόμενων συνδέονται θετικά. Όταν ένας μαθητής επιτύχει έναν στόχο, αυξάνει την πιθανότητα κι άλλοι μαθητές να επιτύχουν τον στόχο. Τρίτον, η συνεργατική μάθηση

διαφέρει από άλλες μορφές διδασκαλίας στο βαθμό και στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης που έχουν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους. Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτή σε μια τάξη που χρησιμοποιεί συμμετοχικές τεχνικές είναι συχνά διαφορετικός, με ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους συχνά σε συνδυασμό με τους εκπαιδευόμενους. Τα στοιχεία των ερευνών δείχνουν ότι η βιωματική μάθηση προάγει το επίτευγμα των μαθητών και την ανάπτυξη κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Abrami \* et al., 2004).

# Κεφάλαιο 1. Δια Βίου Μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων

## 1.1 Η μάθηση

Το σπουδαιότερο στοιχείο της εκπαίδευσης είναι η μάθηση. Η μάθηση δεν περιορίζεται ούτε στο σχολείο ούτε στα παιδιά, αλλά συμβαίνει στη ζωή μας και σε πολλές και διάφορες καταστάσεις. Υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης είτε είναι παρών ο εκπαιδευτής είτε όχι. Απλά μέσω της διδασκαλίας επιτυγχάνεται ένας διευκολυντικός τρόπος της μάθησης. Ένας από τους θεμελιώδεις στόχους του εκπαιδευτή είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να γίνει ανεξάρτητος.(Jarvis & Jarvis, 2004). Η δια βίου μάθηση έχει τις ρίζες της στη Φιλοσοφία, στην Κοινωνιολογία, την Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.

Η μάθηση, η γνώση δε διαχωρίζονται από τις δεξιότητες που κατέχουμε ως ενήλικες. Δεδομένου ότι δεν εκτελούμε δεξιότητες χωρίς τη σκέψη και τη γνώση, συνδυάζουμε τις δύο αυτές έννοιες και θεωρούμε τον συνδυασμό ως μία πρακτική μάθησης. Σύμφωνα με τον Peter Jarvis,(Jarvis & Jarvis, 2004), αυτή η πρακτική μάθησης, είναι κάτι το προσωπικό, και έχει τουλάχιστον έξι διαστάσεις που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με έναν ολοκληρωμένο τρόπο όταν ενεργούμε κατά αυτήν την έννοια. Αυτές οι διαστάσεις είναι οι εξής:

- η γνώση του περιεχομένου- από πρακτική και θεωρητική άποψη (σε ορισμένες περιπτώσεις)
- η επεξεργασία της γνώσης- η γνώση του πώς να το κάνετε
- η γνώση που βασίζεται στην καθημερινότητα- η εμπειρία που μας οδηγεί στη γνώση/ μέσω των καταστάσεων που ζούμε, στις οποίες εμπεριέχεται η κατανόηση μου μέσω των αισθήσεων, όπως η μυρωδιά και η γεύση ( Heller, 1984; Schutz, 1967)
- οι στάσεις, οι αξίες, συναισθήματα και πεποιθήσεις

- η σιωπηλή γνώση- η οποία μας παρακινεί να λειτουργούμε χωρίς προφανή σκέψη και να αντιδρούμε σε καταστάσεις με ένα συγκεκριμένο τρόπο και για οποιοδήποτε λόγο (Polanyi, 1967; Schutz and Luckmann, 1974);
- η δεξιότητα- η ικανότητα να κάνουμε κάτι

Φυσικά αυτή η διατύπωση θέτει θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής (Jarvis, 1999a) αλλά μπορούμε να πούμε ότι δεν είναι μόνο η γνώση με την έννοια της σοφίας αλλά και της εμπειρογνωμοσύνης, γι αυτό και ο Αριστοτέλης δήλωνε πως η πρακτική σοφία είναι ένα χαρακτηριστικό των ενηλίκων. Η εμπειρογνωμοσύνη είναι μία μορφή σοφίας καθώς περιλαμβάνει πρακτικές γνώσεις, οι ειδικοί είναι συνήθως γνώστες για το τί κάνουν ακριβώς, αν και μερικές φορές δυσκολεύονται στο να το εξηγήσουν. , (Jarvis & Jarvis, 2004).

Σύμφωνα με τον Kelly George (1955), στο βιβλίο του «Θεωρία του προσωπικού δημιουργήματος» « Psychology of Personal Constructs», υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν είναι κάτι που προσδιορίζεται απλά από εξωτερικές επιδράσεις, αλλά ότι δημιουργούμε τη δική μας μάθηση παρακολουθώντας και αναλύοντας την εμπειρία, διαμορφώνουμε τα προσωπικά μας δημιουργήματα από τις ιδέες μας, τα συναισθήματά, τις αναμνήσεις και τις αξιολογήσεις μας όσον αφορά συμβάντα, τόπους και ανθρώπους στη ζωή μας.

Η μάθηση ορίζεται ως «η διαδικασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Η γνώση προκύπτει από το συνδυασμό της εμπειρίας και της μεταμόρφωσης. " (D.A. Kolb, 1984) Η κατανόηση της εμπειρίας αναφέρεται στη διαδικασία λήψης πληροφοριών και ο μετασχηματισμός της εμπειρίας είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν και ενεργούν σε αυτές τις πληροφορίες.

Σύμφωνα με τον Κόκκο, (Α. Κόκκος, 1998), το υπόβαθρο όλου του προβληματισμού γύρω από τη μάθηση είναι οι θεωρίες μάθησης έτσι όπως τις διατύπωσαν στο παρελθόν με πιο βασικές τις εξής:

- Η θεωρία του γλωσσολόγου N. Chomsky: η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχουν κοινά σε όλες τις γλώσσες και ο καθένας έχει την ικανότητα για γλωσσική ανάπτυξη.
- Η θεωρία του συμπεριφορισμού (behaviorism) με βασικούς εκπροσώπους της τον J. Watson, F. Skinner: τα εξωτερικά ερεθίσματα που έχει ο άνθρωπος επηρεάζουν τη μάθηση και οδηγούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων συμπεριφορών.
- Η θεωρία του A. Bandura: Μάθηση είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά που προκαλείται από το εξωτερικό περιβάλλον και υπάρχει μια συνεχή αλληλεπίδραση με το άτομο και το περιβάλλον.
- Η θεωρία της γενετικής ψυχολογίας J. Piaget: Η διανοητική ανάπτυξη συντελείται εξελικτικά, έτσι κάθε προηγούμενη φάση της ανάπτυξης του ανθρώπου εμπεριέχεται στην επόμενη.
- Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism) του L. Vygotsky: Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε επηρεάζεται κυρίως από την κοινωνία και ιδιαίτερα από τους ανθρώπους με τους οποίους αλληλοεπιδράει το άτομο.
- Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του D. Goleman: Το άτομο διαθέτει δεξιότητες οι οποίες είναι καθοριστικές για την επιτυχία του στην κοινωνική του και προσωπική του ζωή. Οι δεξιότητες αυτές είναι η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η δημιουργικότητα, η ικανότητα της επίλυσης των διαφωνιών και της συνεργασίας.

## 1.2 Ο σκοπός της εκπαίδευσης

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προγραμματισμένη και μεθοδευμένη διαδικασία διδασκαλίας, μάθησης και κοινωνικοποίησης, η οποία παρέχεται από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου επίσημου φορέα, σύμφωνα με καθορισμένες νομικές προδιαγραφές, σε ειδικά για τον σκοπό αυτό θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Ξωχέλλης, 2007).

Η εκπαίδευση, έχει ως στόχο δύο βασικές λειτουργίες: από τη μια να αναπτύξει στον εκπαιδευόμενο ικανότητες τέτοιες, που να του επιτρέπουν να ταξινομήσει συστηματικά τις όποιες πολιτιστικές ή τεχνικές γνώσεις απέκτησε μέχρι τώρα με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και να υιοθετήσει κριτική στάση απέναντί τους' και από την άλλη να ενημερώσει τον εκπαιδευόμενο ότι η εικόνα του κόσμου που έως τώρα είχες σχηματίσει υπόκειται σε ένα περιορισμένο πλαίσιο, γι' αυτό θα πρέπει στο εξής να αναζητήσει ενεργά , πηγές που θα βαθαίνουν την προοπτική και θα καλυτερεύουν την ποιότητα αυτής της εικόνας. Αναλαμβάνει συνεπώς η εκπαίδευση μ τη βαριά ευθύνη να ξυπνήσει να καλλιεργήσει και να αναπτύξει όλες τις σωματικές ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις και όλες τις προδιαθέσεις που από τη γέννησή του φέρει ο άνθρωπος και να τον μεταβάλει από ένα έστω και προικισμένο δημιούργημα και κορωνίδα της Δημιουργίας. (Ματσαγγούρας, 1998)

Οι σκοποί της εκπαίδευσης σύμφωνα με κείμενα της Unesco (Lengrand, 1975) ,είναι:

**Ο άνθρωπος όπως είναι πραγματικά.** Η ουσία της εκπαίδευσης είναι ο άνθρωπος σε όλες τις πτυχές του, στην ποικιλομορφία των καταστάσεών του και στο εύρος των ευθυνών του, εν συντομία ο άνθρωπος όπως είναι πραγματικά σε όλη του τη διάσταση

**Η ικανότητα προσαρμογής.** Το μυαλό αντιλαμβάνεται τις αλλαγές μόνο όταν είναι κάτι γρήγορο, ένα γεγονός το οποίο το αντιλαμβάνεται κανείς σε ταχύτητα όπως όταν βλέπει

κανείς ένα φυτό να αναπτύσσεται σε μια ταινία. Ενώ οι φυσιολογικές μεταμορφώσεις μέσω των εμπειριών δε γίνονται αντιληπτές άμεσα. Αυτός είναι και ο τρόπος ακριβώς με τον οποίο εργάζονται οι ιστορικοί. Εξαλείφουν έναν άπειρο αριθμό λεπτομερειών και περιστάσεων και δένουν αυτό που είναι μερικές φορές στην πραγματικότητα σημαντικές χρονικά αποστάσεις. Έτσι παρουσιάζουν τη διδασκαλία μια ριψοκίνδυνης ζωής, τα γεγονότα μια ημέρας, την έλευση μιας μοναρχίας και πώς ακολουθούν την εξέλιξη ενός πολιτισμού.

*Η εκπαίδευση για την κατάκτηση της ευτυχίας.* Είναι στόχος της εκπαίδευσης να κάνει τους ανθρώπους ευτυχισμένους; Δεν είναι εάν αντιλαμβάνεται κανείς την ευτυχία ως μία εγγενή πραγματικότητα, ως κάτι έξω από τον άνθρωπο που μπορεί να λάβει ή να χάσει. Είναι όμως εάν η ευτυχία απεικονιστεί ως ένας τρόπος να είσαι. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην ευτυχία του ανθρώπου όταν έχει το πραγματικό της νόημα ως τρόπος ύπαρξης και τρόπος ζωής στη ζωή κάποιου.

*Η εκπαίδευση για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής.* Οι στόχοι της εκπαίδευσης έρχονται επίσης αντιμέτωποι με τα στοιχεία εκείνα που σήμερα ορίζουμε ως ποιότητα ζωής. Στην εκπαίδευση υπάρχει ό,τι χρειάζεται κανείς για να πετύχει την ποιότητα ζωής.

*Η εκπαίδευση για ειρήνη και διεθνή κατανόηση.* Η ειρήνη είναι το μεγαλύτερο καλό της κοινωνίας. Εάν η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στο να αποφορτιστούν οι εντάσεις μεταξύ των ανθρώπων, συμπεραίνει κανείς ότι το να δημιουργείς φιλικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων με σκοπό να επιτύχεις την ειρήνη είναι ο πρωταρχικός στόχος κάθε μορφής εκπαίδευσης.

### 1.3 Εκπαιδευτική φιλοσοφία στη δια βίου μάθηση

Πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων οφείλουν να γνωρίζουν πολύ καλά σε πιο θεωρητικό πλαίσιο ανήκουν, ποιο είναι το φιλοσοφικό υπόβαθρο που τους υποστηρίζει και μέσω αυτού μένουν πάντα ενημερωμένοι για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, την υλοποίηση του έργου τους καθώς και την αυτοαξιολόγηση τους. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ενσυνείδηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας αποτελεί μία απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία στην ολόενα και πιο απαιτητική διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων, (Καραβάκου & Παπαδήμα, 2018).

Η αναζήτηση της προσωπικής θεωρίας που ανήκει ο εκπαιδευτικός γίνεται για να είναι σε θέση να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη. Γιατί, κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής διδασκαλίας δεν δύναται να υπάρχει το ένα χωρίς το άλλο. Στην περίπτωση της ύπαρξης της θεωρίας χωρίς την πράξη υπάρχει η πιθανότητα να οδηγηθεί κανείς σε έναν στείρο ιδεαλισμό ενώ η πρακτική χωρίς τη θεωρία ενδεχομένως να οδηγήσει σε σφάλματα και σε διδασκαλίες βάσει εμπειριών χωρίς βαθύτερη, ουσιαστική σκέψη. Σκέψη για τους λόγους και τις αιτίες της διδασκαλίας και της μάθησης, για το περιεχόμενο και τα μέσα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Arps (Arps, 1973) όπ. αναφ. στο (Καραβάκου & Παπαδήμα, 2018) πριν από την οποιαδήποτε εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να απαντηθούν πρώτα τα κύρια ερωτήματα που αφορούν τη διδασκαλία. Κύριο και πρωταρχικό ερώτημα είναι το «γιατί» (τη «φιλοσοφία») γιατί να υλοποιήσει κανείς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τον έναν ή τον άλλον τρόπο. Και έπειτα ακολουθούν οι ερωτήσεις σχετικά με το «τι» όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το «πώς» όσον αφορά τη διαδικασία.



Η κ. Καραβάκου υποστήριξε, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο της (Καραβάκου & Παπαδήμα, 2018), ότι: *«διασαφηνίζοντας ο εκπαιδευτής ενηλίκων την εκπαιδευτική φιλοσοφική θεωρία του, αποκτά ενσυνείδητη γνώση των λόγων για τους οποίους πρεσβεύει συγκεκριμένες αξίες και παραδοχές, αναπτύσσει την κριτική του σκέψη και τη διορατικότητά του, αναδεικνύει την επικαιρότητα κάποιων κοινωνικών φαινομένων, προκλήσεων και εξελίξεων, αποκτά τον πλήρη έλεγχο στις εκπαιδευτικές επιλογές του, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του, στη διάκριση και τη νοηματοδότηση του περιεχομένου αυτής καθώς και στον βαθμό της παρέμβασής του στο αναλυτικό πρόγραμμα.»*

### 1.3.1 Οι φιλοσοφικές θεωρίες της εκπαίδευσης

Οι φιλοσοφικές θεωρίες της εκπαίδευσης δίνουν στον εκπαιδευτή ενηλίκων με έναν τρόπο περιγραφικό, επεξηγηματικό και αιτιολογικό τις πεποιθήσεις μας σχετικά με τα ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα. Οι θεωρίες είναι πέντε,

- ο Φιλελευθερισμός, με κύριους εκπροσώπους Σωκράτη και τον Αριστοτέλη,
- ο Συμπεριφορισμός, με κύριο εκπρόσωπο τον Skinner και τον Thorndike,
- ο Προοδευτισμός, με κύριους εκπροσώπους τον Spencer και Dewey,
- ο Ανθρωπισμός, με κύριους εκπροσώπους μεταξύ άλλων και τους Roger, Maslow, Knowles, και
- η Ριζοσπαστική Εκπαίδευση με κύριο εκπρόσωπο μεταξύ άλλων των Freire, (Elias & Merriam, 2005) .

Σύμφωνα με τον πίνακα των Elias & Merriam, ο οποίος συνοψίζει όλα τα χαρακτηριστικά των πέντε εκπαιδευτικών φιλοσοφιών υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα σημεία που διαχωρίζουν την κάθε θεωρία. Αυτά τα σημεία είναι ο σκοπός της θεωρίας, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, κάποιες συγκεκριμένες έννοιες ή λέξεις κλειδιά, οι μέθοδοι και οι πρακτικές των εκπροσώπων τους.

Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας θα αναφερθούμε στον Ανθρωπισμό, η οποία είναι μια θεωρία που αναφέρεται στις τεχνικές και πρακτικές εκπαίδευσης των Rogers, Maslow, Knowles, May, Tough, McKenzie κ.α. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία η συγκεκριμένη θεωρία έχει εφαρμογή στις ομάδες αντιμετώπισης, στη δυναμική της ομάδας, στην αυτοδιαχείριση της μάθησης, και γενικότερα στην εκπαίδευση που βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις.

### 1.3.2 Η Ανθρωπιστική Θεωρία

Σύμφωνα με τους εκφραστές της ανθρωπιστικής θεωρίας ο Freire υποστηρίζει την εκπαίδευση για όλους, ο Dewey, Lewin, Piaget, Kolb υποστηρίζουν την εμπειρική μάθηση, ο Gagne τη μάθηση μέσω παρατήρησης, ο Knowles την ανδραγωγική θεωρία, οι Maslow και Carl Rogers την ανθρωπιστική ψυχολογία και τις φεμινιστικές προσεγγίσεις η Jane Thompson.

Οι βασικές αρχές του ανθρωπισμού είναι οι εξής:

- Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός
- Ελευθερία και αυτονομία
- Ατομικότητα και δυναμικότητα
- Αυτοαντίληψη και δυναμικότητα
- Αυτοαντίληψη και προσωπική ταυτότητα
- Προσωπική αντίληψη
- Υπευθυνότητα και ανθρωπιά

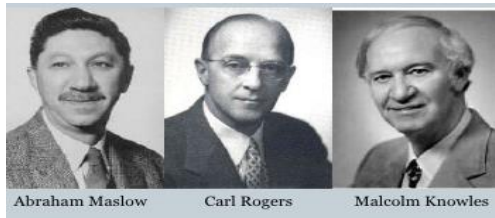
(C. Rogers, 1961), (Μουλαδούδης & Κοσμόπουλος, 2009)

Τα κύρια χαρακτηριστικά της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης είναι;

- Ο εκπαιδευόμενος είναι το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας
- Ο εκπαιδευόμενος είναι υπεύθυνος για τη μέθοδο και το αντικείμενο της μάθησης
- Σημαντικά είναι τα προσωπικά ενδιαφέροντα, οι πεποιθήσεις, οι στόχοι
- Σημαντική είναι η ατομικότητα του εκπαιδευομένου καθώς και η ακεραιότητά του
- Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι καθαρά διευκολυντικός και διαμεσολαβητικός, προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία

- Ο εκπαιδευόμενος οδηγείται σταδιακά στη γνώση μέσω της δικής του ενεργοποίησης και της ανακάλυψης
- Στόχος της μάθησης είναι η διαρκής ανάπτυξη του ατόμου και η ενεργοποίηση των δυνατοτήτων του
- Άρα ο εκπαιδευόμενος πρέπει να είναι ανοιχτός στις συνεχείς αλλαγές, οι οποίες επιτάσσουν τη συνεχή μάθηση
- Έμφαση στην ατομικότητα δεν ισοδυναμεί με την άρνηση των κοινωνικών προϋποθέσεων της μάθησης (Zoellick, n.d.), (Elias & Merriam, 2005), (Knowles, 1970).

Η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί για το καλό του ατόμου και πρέπει να σέβεται την αυτονομία του, την αυτενέργειά του και την αυθεντικότητά του. Σημασία έχει το ιδεώδες της προσωπικότητας και όχι της επίδοσης. Το κύριο ζητούμενο για τις ανθρωπιστικές θεωρίες μάθησης είναι το η επίτευξη της κατανόησης τόσο του εαυτού μας όσο και της θέσης μας στην κοινωνία. (Μουλαδούδης & Κοσμόπουλος, 2009)



## 1.4 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί, ως ένα βαθμό, γνώρισμα των προνομιούχων τάξεων, ανταποκρίνεται εν μέρει στις ανάγκες μια δημοκρατικής κοινωνίας, στην οποία ο καθένας έχει δικαίωμα να καρπούται τα αγαθά της εκπαίδευσης.

*«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1999)*

Ζούμε σήμερα στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης καθώς και στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία και η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται από εξάρτηση των βιομηχανικών προϊόντων, επέκταση των υπηρεσιών των νέων τεχνολογιών και αυξανόμενη έμφαση στη σημασία της γνώσης σε ότι αφορά στην παραγωγή και στην κατανάλωση. Επιπλέον, όλο και περισσότερο κυριαρχεί η απουσία εστίασης στην ψυχική διάσταση της εκπαίδευσης ενισχύοντας ερεθίσματα που δεν περιέχουν στοιχεία που προωθούν την αυτοπεποίθηση και την ενσυναίσθηση. Είναι προφανές ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει ολοένα και σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξη τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας. Η διαρκής εκπαίδευση δίνει στο άτομο καλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης, επειδή το εφοδιάζει με τις κατάλληλες

γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες το καθιστούν ικανό να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές εξελίξεις. (Ματσαγγούρας, 1998)

Στην πράξη η εκπαίδευση ενηλίκων εκφράζεται μέσω έξι κυρίαρχων μοντέλων: 1) Το λειτουργικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στο ανθρώπινο κεφάλαιο και δίνει έμφαση στη διδασκαλία βασικών επαγγελματικών δεξιοτήτων. 2) Το μοντέλο του κριτικού γραμματισμού, το οποίο σχετίζεται με την εργασία του Paulo Freire και ζητεί από τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν κριτική στάση και να αμφισβητήσουν την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα. 3) Το μοντέλο της κοινωνικής δικαιοσύνης, το οποίο εστιάζει στην εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. 4) Το μοντέλο της στοχαστικής μάθησης, δηλαδή αυτό που επιδιώκει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σκέφτονται. 5) Το μοντέλο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, το οποίο προωθεί την ιδέα παροχής επιπρόσθετων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές που υστερούν και 6) Το ανθρωπιστικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στη διεύρυνση των οριζόντων των εκπαιδευόμενων και στην ανάπτυξη των νοητικών τους ικανοτήτων. (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000)

Σήμερα η έννοια της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται λοιπόν μόνο στην παιδική ηλικία αλλά διευρύνεται σε όλες τις ηλικίες. Το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του μαθαίνει και αυτό είναι κάτι που είναι πια μια γενικά αποδεκτό. Οι μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις ημέρες μας δημιουργούν την ανάγκη της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης.(Παπασταμάτης, 2011) Σύμφωνα τον Παπασταμάτη με τον όρο «εκπαίδευση» εννοούμε τη συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια την οποία αναλαμβάνουν διάφοροι φορείς και ιδρύματα, προκειμένου να εξασφαλιστούν στους αποδέκτες τα αγαθά της αγωγής. Είτε μέσω της τυπικής μορφής εκπαίδευσης είτε άτυπα μέσω της καθημερινότητάς μας

μαθαίνουμε, εκπαιδευόμαστε τυχαία ή σκόπιμα από πολλές πηγές στη ζωή μας.  
(Παπασταμάτης, 2011)

Η διαδικασία της δια βίου μάθησης είναι μια ελεύθερη πορεία με την ανθρωπιστική της έννοια, μέσω της οποίας κάθε άτομο επιδιώκει αυτοδύναμα να προσεγγίσει και να ανακαλύψει την αλήθεια. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να κατανοήσουμε ότι το άτομο στη σύγχρονη κοινωνία είναι μερικώς ελεύθερη και αυτοδύναμη προσωπικότητα, επειδή είναι προσκολλημένο στις παραδόσεις του και στις κρυφές δομές του κοινωνικού συστήματος τις οποίες δε γνωρίζει καλά.(Παπασταμάτης, 2011)

Οι θεωρίες της μάθησης παρέχουν ένα σημείο εκκίνησης για τις αρχές της διδασκαλίας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το εκπαιδευτικό μάθημα έχει τις βάσεις της μάθησης ενσωματωμένη σε αυτό και οποιοδήποτε σχέδιο διδασκαλίας βασίζεται στη θεωρία για το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι. Οι περισσότερες εκπαιδευτικές έρευνες αφορούν τα παιδιά και οι περισσότερες θεωρίες μάθησης έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της μάθησης των παιδιών μέσα σε ένα επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναπόφευκτα, αυτή η άποψη έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη των παιδιών και την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Σε αυτήν την έρευνα πρόκειται για τα μοντέλα μάθησης και τις τεχνικές διδασκαλίας που έχουν επικεντρωθεί σε ενήλικες. Ο στόχος είναι να παρέχει ιδέες που είναι χρήσιμες στη διδασκαλία και τη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Οι θεωρίες που καλύπτονται είναι αυτές που έχουν αποδειχθεί χρήσιμες σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτή η εργασία έχει ως σκοπό να αναγνωρίσει ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι μάθησης και ότι διαφορετικά μοντέλα μάθησης και τεχνικές διδασκαλίας είναι κατάλληλα για διαφορετικές καταστάσεις. Αυτές οι τεχνικές διδασκαλίας και τα μοντέλα μάθησης επισημαίνουν τον πλούτο

και την πολυπλοκότητα της μάθησης και, αντί να τα βλέπουμε ως σωστά ή λάθη, στοχεύουμε να δείξουμε πώς συμβάλλουν το ένα στο άλλο και προσθέτουν στην κατανόηση της μάθησης.

Οι βασικές ιδέες για το πώς μαθαίνουν οι ενήλικες είναι ότι: Οι ενήλικες έχουν τα δικά τους κίνητρα για μάθηση. Οι μαθητές βασίζονται στην υπάρχουσα γνώση και την εμπειρία τους. Ταίριαζουν στη μάθηση για τους δικούς τους σκοπούς και εμπλέκονται σε αυτό. Οι ανάγκες των ανθρώπων για μάθηση σχετίζονται με την πραγματική τους ζωή και τις πρακτικές και τους ρόλους που συμμετέχουν έξω από την τάξη. Οι ενήλικες έχουν μια ώθηση προς την αυτοκατεύθυνση και για να γίνουν αυτόνομοι μαθητές. Η μάθηση ξεκινά από τον μαθητή και ένας ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η μάθηση. (Tusting & Barton, 2003) .

Για την συμβολή του στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν ήταν τόσο γνωστός ο Carl Rogers, ήταν περισσότερο γνωστός για τις ιδέες του οι οποίες επηρέασαν την ψυχοθεραπεία, την εκπαίδευση, τη συμβουλευτική και την επικοινωνία. Υπήρξε όμως ένας από τους πρωτοπόρους της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, της συμβουλευτικής και της βιωματικής εκπαίδευσης μέσω των ομάδων συνάντησης (encounter groups). Μέσω της προσωποκεντρικής του προσέγγισης ο Ροτζερς υποστηρίζει ότι ο κάθε άνθρωπος έχει εντός του αστείρευτες πηγές για αυτοκατανόηση, αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά, και αλλαγή των βασικών του αντιλήψεων. Αυτές οι πηγές μπορούν να ενεργοποιηθούν εφόσον δημιουργηθεί ένα κλίμα κατάλληλων διευκολυντικών στάσεων (C. Rogers, 1961) .

Βασική θέση του Ροτζερς, είναι ότι οι ενήλικες δεν χρειάζονται τόσο «δασκάλους» όσο ένα περιβάλλον διευκολυντικό της μάθησης που τον αναγνωρίζει και τον αποδέχεται ως πρόσωπο με δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού, ώστε να αναπτύξει τις μορφωτικές τάσεις που έχει



ανάγκη. Λειτουργεί έτσι δηλαδή ο εκπαιδευτής ως το άτομο που θα διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο στην προσωπική του προσπάθεια για μάθηση. (Μουλαδούδης & Κοσμόπουλος, 2009)

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πραγματικά ένα διαφορετικό στυλ όταν διδάσκουν ενήλικες. Σε δύο διαφορετικές μελέτες (Beder & Darkenwald, 1982) (Gorham, 1985) , οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι οι ενήλικες θεωρούν ότι είναι πολύ πιο διανοητικά σκληροί, παρακινημένοι να μάθουν, πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, πρόθυμοι να εργαστούν σκληρά στην εκπαίδευση, σαφείς για το τι θέλουν να μάθουν, και σχετίζονται με τις πρακτικές εφαρμογές και τις επιπτώσεις της μάθησης από ό, τι τα παιδιά και οι έφηβοι.

Σε μία από αυτές τις μελέτες (Gorham, 1985) , οι ακόλουθες ομάδες δασκάλων βρέθηκαν να είναι οι πιο ευέλικτες και ανταποκρινόμενες τόσο σε ενήλικες όσο και σε ανήλικους: λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι, γυναίκες διδάσκοντες, δάσκαλοι που δίδαξαν ενδοεπιχειρησιακό τομέα ενηλίκων, δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί, και εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως είχαν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας μεταξύ του πώς δίδαξαν ενήλικες και ανήλικους. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους ενήλικες ως διαφορετικούς, αυτές οι αντιλήψεις δεν μεταφράζονται αυτόματα σε διαφορές στις προσεγγίσεις στη διδασκαλία (Imel, 1989) . Ίσως το πραγματικό ζήτημα δεν είναι εάν οι μέθοδοι με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο είναι απόλυτα εφαρμοσμένοι από εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά για ποιους σκοπούς και υπό ποιες συνθήκες τέτοιες μέθοδοι (και άλλες) είναι πιο κατάλληλες και αποτελεσματικές και στην ουσία χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτές ενηλίκων (Beder & Darkenwald, 1982) .

Η εκπαιδευτική προσέγγιση πρέπει να βασίζεται στον σκοπό της κατάστασης διδασκαλία και μάθηση. Η προσέγγιση πρέπει να βασίζεται στους στόχους των μαθητών, στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και σε άλλους παράγοντες. Η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι σχετικά νέα και απαιτείται περισσότερη έρευνα σε αυτόν τον τομέα για τον προσδιορισμό των πιο αποτελεσματικών εφαρμογών των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων.

<b>Η μεταφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων στον κόσμο της δια βίου μάθησης</b>	
1.	Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία για εκπαιδευόμενους που ανήκουν σε μειονότητες και ευπαθής ομάδες καθώς επίσης και άτομα με μαθησιακές δυσκολίες - πλήρης εστίαση στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκπαιδευόμενου και των μαθησιακών συστημάτων υποστήριξης
2.	Ένας μεγάλος συνεχώς αυξανόμενος αριθμός ενηλίκων εκπαιδευόμενων από ευρύτερα υπόβαθρα, βιομηχανία κ.α.
3.	Νέες στρατηγικές πρόσβασης σε κοινότητες προσφέροντας τη γνώση στους εκπαιδευόμενους όπου κι αν βρίσκονται, όποτε χρειάζονται και από όποιους θέλουν.
4.	Μια πιο καινοτόμο προσέγγιση στη χρήση της τεχνολογίας της εκπαίδευσης, των δικτύων και της ανοιχτής/εξ αποστάσεως μάθησης στις στρατηγικές διδασκαλίας
5.	Επιμορφώσεις εκπαιδευτών- πρόγραμμα συνεχούς βελτίωσης τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη διδακτική πρακτική
6.	Μεγαλύτερη έμφαση στις δεξιότητες μάθησης και γνώση των τελευταίων ερευνών για το πώς μαθαίνουν οι ενήλικες
7.	Μεγαλύτερη διεθνοποίηση μαθημάτων και διδακτικής πρακτικής μέσω δικτύων - παγκόσμιων συνδέσμων
8.	Περισσότερες ανταλλαγές προσωπικού με τη βιομηχανία, τα πανεπιστήμια και τα σχολεία
9.	Νέες ιδέες για τη διαπίστευση, τα προσόντα και τα πρότυπα και τις εξετάσεις ως ευκαιρίες μάθησης που δεν προσανατολίζονται στην αποτυχία για τη μέτρηση της προόδου ενός ατόμου
10.	Προγράμματα καθοδήγησης για το προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους τα οποία βοηθούν στην αύξηση των κινήτρων και της εφαρμογής της δια βίου μάθησης
11.	Δραστηριότητες για την αποδοχή της μάθησης συχνά ως επιθυμητή μόνιμη και ευχάριστη συνήθεια
12.	Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της εμπιστοσύνης, της δημιουργικότητας και του πολιτιστικού οράματος των εκπαιδευόμενων μέσω ενός ευρέος φάσματος μη αναλυτικών δραστηριοτήτων

(Longworth, 2003)

## 1.5 Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική μάθηση στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπεριφοράς, δίνοντας έμφαση στον ενεργητικό ρόλο που έχει ο εκπαιδευόμενος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενεργητική διαδικασία, (Βοσνιάδου et al., 2006).

Σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου αξιοποιούνται οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, υπάρχει επικοινωνία και αλληλοεπίδραση αναδεικνύονται παράγοντες όπως το στυλ μάθησης, οι προσωπικές προτιμήσεις, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αυτοεκτίμηση, οι οποίοι μπορούν σε συνδυασμό με τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα να διαμορφώσουν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο μάθησης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς, (Μακρή-Μπότσαρη, 2001), (Ματσαγγούρας, 1998) .

Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι η βιωματική μάθηση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης μπορεί να φανεί ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς θέτει τα θεμέλια για την απόκτηση νέας γνώσης και οδηγεί στη δημιουργία και καινοτομία, αξιοποιώντας έτσι τη δυναμική του ατόμου κατά την προσωπική του ανάπτυξη και μάθηση. (Καψάλης & Βρεττός, 2002)

Ένα πλαίσιο βιωματικής μάθησης προτάθηκε το 1984 από τον David A. Kolb, ο οποίος υποστήριξε ότι η αποτελεσματική μάθηση απαιτεί τέσσερα στοιχεία: συγκεκριμένη εμπειρία, ανακλαστική παρατήρηση, αφηρημένη σύλληψη και ενεργός πειραματισμός. Πρότεινε ότι η μάθηση πρέπει να περιλαμβάνει πλήρη και ανοιχτή εμπλοκή, χωρίς προκατάληψη, σε νέες εμπειρίες, καθώς και προβληματισμό και παρατήρηση της μαθησιακής εμπειρίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Πίστευε ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσουν έννοιες που ενσωματώνουν τις παρατηρήσεις τους σε λογικά ορθές θεωρίες και

χρησιμοποιούν αυτές τις θεωρίες για να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα (D.A. Kolb, 1984) .Ο Kolb βασίστηκε στο έργο του εκπαιδευτικού ρεφορμιστή John Dewey, ο οποίος θεώρησε ότι η ανακάλυψη μέσω της εμπειρίας οδηγεί στη μάθηση, τονίζοντας την οικεία και απαραίτητη σχέση μεταξύ της διαδικασίας της πραγματικής εμπειρίας και της εκπαίδευσης (Dewey, 1938).

Οι Baker, Jensen και Kolb (2005), υποστηρίζουν ότι ο ανοιχτός διάλογος δημιουργεί ένα χώρο για προβληματισμό και δημιουργικότητα καθώς οι μαθητές κατασκευάζουν νόημα από τις δικές τους εμπειρίες. Οι συγγραφείς περιγράφουν ότι μέσω της εξερεύνησης των θεωρητικών πλαισίων που βασίζονται σε πέντε διαλεκτικές διεργασίες (κατανόηση και κατανόηση · προβληματισμός και δράση · επιστημολογικός λόγος και οντολογική προσφυγή · ατομικότητα και σχετικώς · κατάσταση και αλληλεγγύη) οι συμμετέχοντες συμμετέχουν σε συνομιλία αγκαλιάζοντας τις διαφορές μεταξύ αυτών των διαλεκτικών και πώς τα όρια της διαλεκτικής ανοίγουν έναν «χώρο συνομιλίας». Αυτός ο συνομιλητικός χώρος με τη σειρά του επιτρέπει σε όσους έχουν ανοιχτή διάλεκτο να παραμείνουν αλληλένδετοι μεταξύ τους, ώστε οι διαφορετικές προοπτικές τους να δημιουργήσουν μια μαθησιακή εμπειρία που προάγει την ατομική και ομαδική μάθηση (Baker et al., 2005) .

### 1.5.1 Η βιωματική μάθηση και τα ατομικά στυλ μάθησης σύμφωνα με τον Kolb

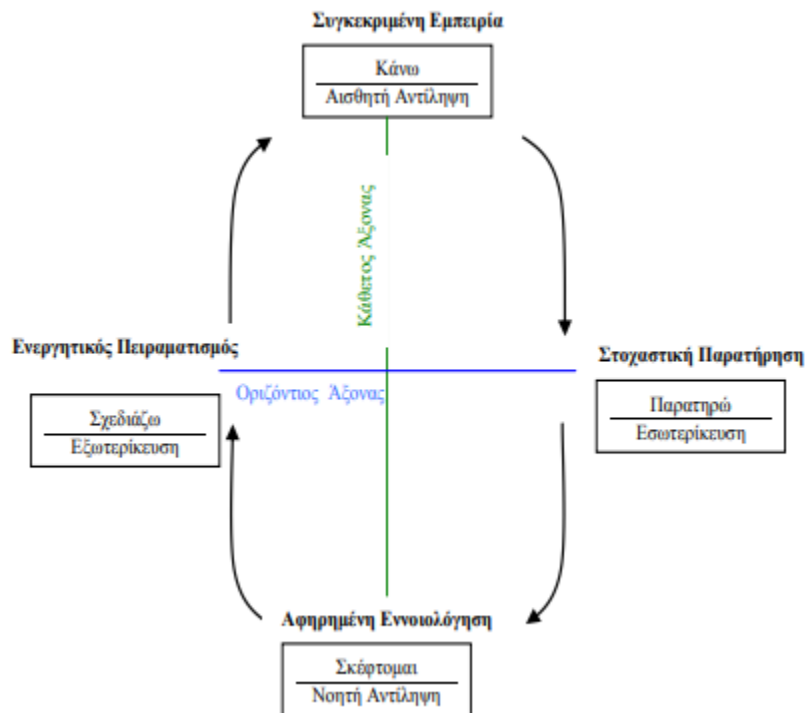
Σύμφωνα με τον Kolb (D.A. Kolb, 1984) βιωματική μάθηση είναι «η διαδικασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας», καθώς επίσης «η γνώση είναι αποτέλεσμα συνδυασμού αντίληψης, κατανόησης και προσωπικής εμπειρίας». Η αντίληψη δηλαδή και η κατανόηση που προκύπτει από τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου από προσωπική εμπειρία σε κάποια βιωματική διαδικασία μετατρέπεται σε γνώση. Επιπλέον, η θεωρία του Kolb υπογραμμίζει επίσης τη σημασία των μορφών μάθησης, των ολοκληρωμένων μαθησιακών προσανατολισμών και της «δημιουργικής εξερεύνησης των δεσμών μεταξύ εμπειρίας, μάθησης και ανάπτυξης σε όλο το κοινωνικό φάσμα». Το βιωματικό μοντέλο μάθησης του Kolb περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: έναρξη από τη συγκεκριμένη φάση εμπειρίας που περνάει ένας εκπαιδευόμενος, ακολουθούμενη από τη φάση ανακλαστικής παρατήρησης και τη φάση της αφηρημένης σύλληψης, για να ολοκληρώσει τελικά τη μάθησή του στη φάση του ενεργού πειραματισμού. Έτσι, δηλώνει ότι η βιωματική μάθηση συμβαίνει βάσει της σχετικής εμπειρίας μέσω ανακλαστικών διαδικασιών, (David A. Kolb & Kolb, n.d.).

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης, Experiential Learning Theory, (ELT) έχει τις ρίζες της στα βιωματικά έργα των Dewey, Lewin και Piaget. Σε αντίθεση με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες τείνουν να υπογραμμίζουν τη γνώση σχετικά με την επίδραση και τις θεωρίες μάθησης συμπεριφοράς, οι οποίες δεν επιτρέπουν κανένα ρόλο στη συνείδηση και την υποκειμενική εμπειρία στη μαθησιακή διαδικασία, η εμπειρία παίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία του ELT.

Το ELT προορίζεται να είναι μια ολιστική προσαρμοστική διαδικασία στη μάθηση που συνδυάζει την εμπειρία, την αντίληψη, τη γνώση και τη συμπεριφορά. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι τα στυλ μάθησης επηρεάζονται από τον τύπο της προσωπικότητας, την εκπαιδευτική εξειδίκευση, την επιλογή σταδιοδρομίας, τον τρέχοντα ρόλο και τις εργασίες, και

τις πολιτιστικές επιρροές (Kolb, 1984, Kolb & Kolb, 2005). Όπ. αναφ.στο ((3) *Experiential Learning Theory*, n.d.)

Σχήμα 1. Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης και τα βασικά συλ μάθησης (Klob, 1984).



Το ELT ορίζει τη μάθηση ως «τη διαδικασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Η γνώση προκύπτει από το συνδυασμό της εμπειρίας σύλληψης και μεταμόρφωσης» (Kolb, 1984, σ. 41). Το βιωματικό μοντέλο μάθησης είναι μια κυκλική διαδικασία μαθησιακών εμπειριών. Για να αποδειχθεί αποτελεσματική μάθηση, ο μαθητής πρέπει να περάσει ολόκληρο τον κύκλο. Το μοντέλο μάθησης τεσσάρων σταδίων απεικονίζει δύο αντίθετες διαστάσεις της εμπειρίας σύλληψης - συγκεκριμένη εμπειρία (CE) και αφηρημένη αντίληψη (AC) και δύο αντίθετες πολικές διαστάσεις της εμπειρίας μετασχηματισμού - αναστοχαστική παρατήρηση (RO) και ενεργός πειραματισμός (AE). Η

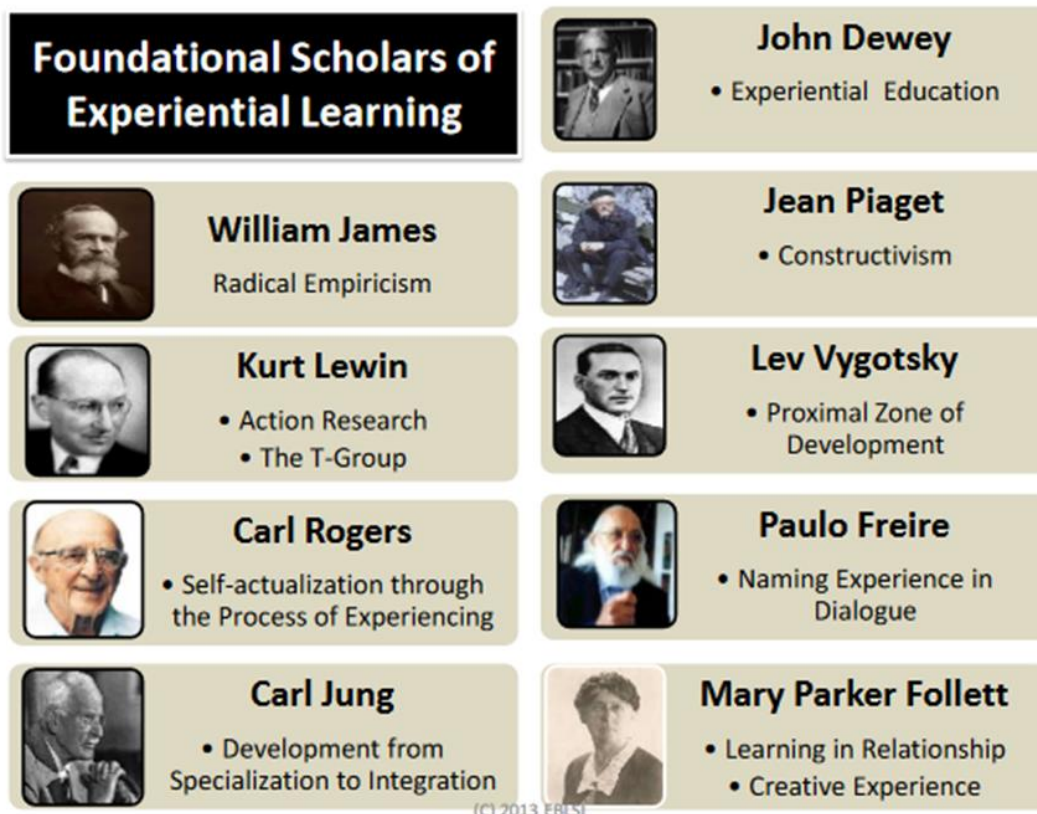
βιωματική μάθηση είναι μια διαδικασία παρασκευής της γνώσης που περιλαμβάνει μια δημιουργική ένταση μεταξύ των τεσσάρων μαθησιακών ικανοτήτων. Σύμφωνα με τον Kolb, τα τέσσερα αυτά στάδια αναφέρονται σε συνάρτηση με τις μαθησιακές μεθόδους των εκπαιδευόμενων, αισθάνομαι- συγκεκριμένη εμπειρία, κάνω – ενεργός πειραματισμός, βλέπω- αναστοχαστική παρατήρηση και σκέφτομαι- αφηρημένη αντίληψη. (Loo, 2004)

Ο μαθητής πρέπει συνεχώς να επιλέγει ποιο σύνολο μαθησιακών ικανοτήτων θα χρησιμοποιήσει σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή κατάσταση. Όπως αναφέρθηκε, η μάθηση θεωρείται ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων (βλ. Σχήμα 1) όπου ο μαθητής πρέπει να περάσει από κάθε στάδιο - να βιώσει, να προβληματιστεί, να σκεφτεί και να ενεργήσει. Στην εμπειρία της κατανόησης ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί νέες πληροφορίες βιώνοντας τις συγκεκριμένες, απτές, αισθητές ιδιότητες του κόσμου, στηριζόμενος στις αισθήσεις του και βυθισμένος στη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Ή ο μαθητής μπορεί να βιώσει την αντίθετη, αφηρημένη σύλληψη. Αυτή η προτίμηση του μαθησιακού στυλ τείνει να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί ή να κρατά νέα στοιχεία μέσω συμβολικής αναπαράστασης που σκέφτεται, αναλύει ή συστηματικά σχεδιάζει. Στη μεταμορφωτική εμπειρία, η ικανότητα αναστοχαστικής παρατήρησης τείνει να παρατηρεί άλλους που εμπλέκονται στην εμπειρία και να σκέφτονται τι συμβαίνει ενώ το στάδιο του ενεργού πειραματισμού ευνοεί το άλμα και την έναρξη των πραγμάτων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο μαθητής μπορεί να εισέλθει στο μοντέλο σε οποιοδήποτε στάδιο (Kolb, 1984), όπως αναφ. στο ((3) *Experiential Learning Theory*, n.d.).

Το Learning Style Inventory (LSI), το όργανο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των ατομικών μαθησιακών στυλ, προσδιορίζει τέσσερις τύπους μαθητών με βάση την προσέγγισή τους για απόκτηση γνώσεων - ενεργητικός, στοχαζόμενος, θεωρητικός και πειραματιζόμενος ή

πραγματιστής (Diverger, Assimilator, Converger και Accomodator) (βλ. Σχήμα 1). (Kolb, A. & Kolb, D. A. (2005) όπ. αναφ. στο ((3) *Experiential Learning Theory*, n.d.)

Το ιδιαίτερο αυτό στυλ μάθησης του Kolb διαφέρει από άλλα τεστ στυλ μάθησης και προσωπικότητας που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση το οποίο είναι βασισμένο σε μια ολοκληρωμένη θεωρία μάθησης και ανάπτυξης. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης (ELT) βασίζεται στο έργο διακεκριμένων μελετητών του 20ου αιώνα που έδωσαν στην εμπειρία έναν κεντρικό ρόλο στις θεωρίες τους για την ανθρώπινη μάθηση και ανάπτυξη - ιδίως οι John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky, William James, Carl Jung, Paulo Freire , Carl Rogers και Mary Parker Follett - για να αναπτύξουν ένα ολιστικό μοντέλο της βιωματικής διαδικασίας μάθησης και ενός πολυδιάστατου μοντέλου ανάπτυξης ενηλίκων (Σχήμα 2.)



Σχήμα 2.



### 1.5.2 Παλαιότερες έρευνες βασισμένες στη θεωρία του Κολμπ

Ο Rezler and Rezmanic (1981) όπως αναφέρεται στην έρευνα του Λου (Loo, 2004) έπειτα από τα αποτελέσματα των ερευνών τους καθόρισαν τη «μαθησιακή προτίμηση» ως απλώς την επιλογή μιας μαθησιακής μεθόδου από την άλλη. Ο Kolb (1984) εντόπισε μια σειρά από συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους μάθησης και αν καθεμιά ήταν χρήσιμη για ένα συγκεκριμένο στυλ μάθησης ή όχι. Συγκεκριμένα στην έρευνά τους, τα έργα και οι συζητήσεις μιας μικρής ομάδας εκπαιδευόμενων αποδείχθηκαν χρήσιμα όσον αφορά τα μαθησιακά τους αποτελέσματα στο τέλος της διαδραστικής τους μεθόδου μέσω της αναστοχαστικής παρατήρησης και του ενεργού πειραματισμού, ενώ αντιθέτως οι διαλέξεις δεν θεωρήθηκαν χρήσιμες για τη μάθησή τους και την απόκτηση γνώσης.

Στο ίδιο πνεύμα, οι Svinicki και Dixon (1987) όπως αναφέρεται στην έρευνα του Λου (Loo, 2004) συνέδεσαν με επιτυχία μια μεγάλη ποικιλία των συγκεκριμένων μεθόδων μάθησης όπως αναφέρονται αυτές στη θεωρία του Kolb σε σχέση με τον ενεργό πειραματισμό και την αναστοχαστική παρατήρηση. Επίσης οι Ronchetto, Buckles, Barath και Perry (1992) όπως αναφέρει ο Λου (Loo, 2004) πρότειναν επίσης στην έρευνά τους την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικό τρόπο μάθησης στον τομέα εκπαίδευσης μάρκετινγκ. Όσον αφορά την πιο πρόσφατη εμπειρική έρευνα, ο Sadler-Smith (1997), σε μια μελέτη που περιελάμβανε 245 φοιτητές της διοίκησης επιχειρήσεων, ανέφεραν κάποια στατιστικά σημαντική, αν και αδύναμη, συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών στο ερωτηματολόγιο στυλ μάθησης (Honey & Mumford, 1992) και του μαθησιακών μεθόδων που προτιμάνε.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα των προηγούμενων και παρόμοιων ερευνών σχετικά με τα μαθησιακά στυλ και τις μαθησιακές προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα.

Αποδεικνύεται ότι υπάρχουν μεγάλες ατομικές διαφορές που υπάρχουν σε κάθε στυλ και τύπο μάθησης, όπως υποδεικνύεται από τις μεγάλες τυπικές αποκλίσεις και τις μικρές διαφορές στις μέσες βαθμολογίες. Αυτό μας μάς δείχνει ότι στο στυλ μάθησης δεν είναι σημαντικός καθοριστικός παράγοντας των μαθησιακών προτιμήσεων όπως προκύπτει από τις εν λόγω έρευνες. Παρ' όλα αυτά στα συγκεκριμένα δείγματα εκπαιδευόμενων, ανεξαρτήτως στυλ και τύπου μάθησης, υπήρξε ένα ενδιαφέρον και μια προτίμηση στις πρακτικές ασκήσεις, στη λύση προβλημάτων και στην συμμετοχή σε ομάδες σε αντίθεση με τις μεγάλες διαλέξεις, παρουσιάσεις στην αίθουσα και έρευνες σε βιβλιοθήκη.

Συνιστάται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν μια ποικιλία μεθόδων μάθησης και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να είναι δεκτικοί σε διαφορετικές μεθόδους μάθησης, αντί να συνδέουν συγκεκριμένες μεθόδους μάθησης με συγκεκριμένα στυλ μάθησης. Αυτή η σύσταση ανταποκρίνεται σε συστάσεις που παρουσίασαν άλλοι με την πάροδο των ετών (Baker, Simon, & Bazeli, 1986; Check, 1984; Reynolds, 1997) όπως αναφέρεται στην έρευνα του Λου (Loo, 2004).

Η θεωρία, όπως αναφέρεται στο έργο του Kolb (D.A. Kolb, 1984) βασίζεται σε έξι προτάσεις

1. Η μάθηση αφομοιώνεται καλύτερα ως μία διαδικασία, και όχι μόνο ως προς τα αποτελέσματα. Η μάθηση δεν τελειώνει σε ένα αποτέλεσμα, ούτε αποδεικνύεται πάντα στην απόδοση. Αντίθετα, η μάθηση συμβαίνει κατά τη διάρκεια των συνδεδεμένων εμπειριών μέσω των οποίων η γνώση τροποποιείται και ανασχηματίζεται. Για την αποδοτικότερη μάθηση και γνώση η κύρια εστίαση πρέπει να είναι στους ίδιους τους

εκπαιδευόμενους οι οποίοι δεσμεύονται μέσω μίας διαδικασίας η οποία θα τους ωθήσει να βελτιώσουν τον τρόπο μάθησης.

«... Η εκπαίδευση πρέπει να είναι νοείται ως μια συνεχής ανακατασκευή της εμπειρίας:... η διαδικασία και ο στόχος της εκπαίδευσης είναι το ίδιο πράγμα. " (Dewey 1897: 79) όπ. αναφ. στο (D.A. Kolb, 1984)

2. Κάθε μάθηση είναι μια ευκαιρία για εκ νέου μάθηση. Η μάθηση διευκολύνεται καλύτερα μέσω μιας διαδικασίας που αντλεί τις πεποιθήσεις και τις ιδέες των μαθητών για ένα θέμα, ώστε να μπορούν να εξεταστούν, να δοκιμαστούν και να ενσωματωθούν με νέες, πιο εκλεπτυσμένες ιδέες. Ο Piaget ονόμασε αυτή την πρόταση κονστρουκτιβισμό. Οι εκπαιδευόμενοι μελετούν τη γνώση τους για τον κόσμο με βάση την εμπειρία τους και μαθαίνουν από εμπειρίες που τους οδηγούν πολλές φορές στη συνειδητοποίηση πως οι νέες πληροφορίες έρχονται σε σύγκρουση με την προηγούμενη εμπειρία και πίστη τους.
3. Η μάθηση απαιτεί την επίλυση των συγκρούσεων. Μέσω της διαλλακτικότητας και παράθεσης των αντίθετων απόψεων όσον αφορά την αντίληψη του κόσμου ο κάθε εκπαιδευόμενος φτάνει σε μία νέα αλήθεια διαφορετική από τη δική του. Οι διαφορές και οι διαφωνίες είναι μέσα που οδηγούν τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτές οι εντάσεις επιλύονται με επαναλαμβανόμενες διαλέξεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ των αντίθετων τρόπων προβληματισμού και δράσης, του συναισθήματος και της σκέψης.
4. Η μάθηση είναι μια ολιστική διαδικασία προσαρμογής στον κόσμο. Η μάθηση δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα της γνώσης, αλλά περιλαμβάνει την ολοκληρωμένη λειτουργία του συνολικού ατόμου - σκέψη, συναίσθημα, αντίληψη και συμπεριφορά. Περιλαμβάνει

άλλα εξειδικευμένα μοντέλα προσαρμογής από την επιστημονική μέθοδο στην επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργικότητα.

5. Μαθησιακά αποτελέσματα από συνεργικές συναλλαγές μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους όρους του Piaget, η μάθηση συμβαίνει μέσω της εξισορρόπησης των διαλεκτικών διαδικασιών αφομοίωσης νέων εμπειριών σε υπάρχουσες έννοιες και προσαρμόζοντας τις υπάρχουσες έννοιες στη νέα εμπειρία. Ακολουθώντας τη διάσημη φόρμουλα του Lewin ότι η συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ατόμου και του περιβάλλοντος, η ELT υποστηρίζει ότι η μάθηση επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου και του χώρου μάθησης.
6. Η μάθηση είναι η διαδικασία δημιουργίας γνώσης. Στο ELT, η γνώση θεωρείται ως συναλλαγή μεταξύ δύο μορφών γνώσης: κοινωνική γνώση, η οποία συν-κατασκευάζεται σε κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, και προσωπική γνώση, η υποκειμενική εμπειρία του μαθητή. Αυτή η σύλληψη της γνώσης έρχεται σε αντίθεση με εκείνη του μοντέλου «μετάδοσης» της εκπαίδευσης στο οποίο οι προϋπάρχουσες, σταθερές ιδέες μεταδίδονται στον μαθητή. Η ELT προτείνει μια κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές γνώσεις δημιουργούνται και αναδημιουργούνται στις προσωπικές γνώσεις του εκπαιδευόμενου.

## 1.6 Οι μορφές διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και η Ανδραγωγική

Μέσα σε μια αίθουσα οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν την ευθύνη της ποιότητας της διδασκαλίας και συνεπώς πολλές φορές παίζουν σημαντικό ρόλο και στην αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσα στην τάξη. Από ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τον Καψάλη και Νημά (Καψάλης & Νημά, 2008) προκύπτει ότι τα κίνητρα μάθησης και οι επιδόσεις των εκπαιδευόμενων επηρεάζονται σημαντικά από το είδος της διδασκαλίας του εκπαιδευτή αλλά και από τη συνεχή επιμόρφωσή του.

Σίγουρα η διδασκαλία είναι μια υπόθεση προσωπική αλλά και τελείως ιδιοσυγκρασιακή, ο κάθε εκπαιδευτικός λειτουργεί σε κάθε περίπτωση διαφορετικά. Η επιστημονική όμως γνώση του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως ένα θεμέλιο στον τρόπο που θα διδάξει σε κάθε περίπτωση και τον οδηγεί σε συνεχή αναστοχασμό και συνεχή αναδόμηση με βάση τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει από τα χρόνια διδασκαλίας. (Καψάλης & Νημά, 2008)

Η βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων υποστηρίζει την ιδέα ότι η διδασκαλία ενηλίκων πρέπει να προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο από ό, τι η διδασκαλία παιδιών και εφήβων (preadults). Πολλές πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας ισχύουν για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, οι ενήλικες είχαν περισσότερες εμπειρίες ζωής και με πολλούς τρόπους έχουν διαφορετικά κίνητρα από τα παιδιά. Οι ενήλικες είναι πιο αυτοκατευθυνόμενοι στη μάθησή τους και έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι. Η αυτο-μημένη μάθηση είναι η πιο διαρκής και διεισδυτική. Η μάθηση προέρχεται μέσω της δουλειάς που παράγει ο εκπαιδευόμενος ή μέσω άλλων ευθυνών που αναλαμβάνει ο εκπαιδευόμενος. Επομένως, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να γνωρίζει τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου και να σχεδιάζει μαθησιακές δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτές τις

ανάγκες. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση, με τον εκπαιδευτή να ενεργεί ως διαμεσολαβητής. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αναγνωρίσει ότι οι ενήλικες έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης και θα πρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στους χαρακτηριστικούς τρόπους που οι ενήλικες προτιμούν να μάθουν. Η κατανόηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν καλύτεροι διαμεσολαβητές της μάθησης.

Η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να χρησιμοποιούν ένα διαφορετικό στυλ διδασκαλίας από αυτό που χρησιμοποιείται με τα παιδιά βασίζεται στην «ενημερωμένη επαγγελματική γνώμη» και στις φιλοσοφικές παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρωπιστική ψυχολογία και την προοδευτική εκπαίδευση καθώς και ένα συνεχώς αυξανόμενο κομμάτι έρευνας και θεωρίας για την εκπαίδευση ενηλίκων, την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση (Beder & Darkenwald, 1982), (Imel, 1989).

Ο Malcolm Knowles, που θεωρείται ο πατέρας της θεωρίας μάθησης ενηλίκων (Knowles, 1970), επινόησε τον όρο Ανδραγωγική για να περιγράψει τη μελέτη της μάθησης ενηλίκων. Διακρίνει τη μάθηση ενηλίκων από την παιδαγωγική, τη μελέτη του πώς μαθαίνουν τα παιδιά. Αρχικά, θεωρήθηκε ότι η παιδαγωγική και η Ανδραγωγική ήταν δύο ξεχωριστές διαδικασίες, αλλά η τρέχουσα θεωρία βλέπει τις δύο διαδικασίες σαν μία συνέχεια της μίας από την άλλη, με παιδαγωγική στο ένα άκρο και Ανδραγωγική στο άλλο. Αυτό που διαχωρίζει αυτές τις δύο διαδικασίες μεταξύ αυτής της απόστασης είναι η ποσότητα και η ποιότητα των εμπειριών που έχουν οι μαθητευόμενοι όταν εισέρχονται στη μαθησιακή εμπειρία και το ύψος του ελέγχου που έχουν οι μαθητές στη διαδικασία μάθησης και στο περιβάλλον.

Αντιπαραθέτοντας τις μεθόδους μεταξύ της Ανδραγωγική, ή τις μεθόδους με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, με αυτές των παιδαγωγικών μεθόδων ή με επίκεντρο τον δάσκαλο, ο Knowles υποστήριξε ότι οι ενήλικες διαφέρουν από τους ανήλικους με διάφορους σημαντικούς τρόπους που επηρεάζουν τη μάθηση. Κάνοντας τη σύγκριση μεταξύ της ανδραγωγικής, ή των μεθόδων με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, με τις παιδαγωγικές ή τις μεθόδους με επίκεντρο τον δάσκαλο, ο Knowles ισχυρίστηκε ότι οι ενήλικες διαφέρουν από τους μαθητές με διάφορους σημαντικούς τρόπους που επηρεάζουν τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Knowles, το παιδαγωγικό μοντέλο είναι ακατάλληλο για χρήση με ενήλικες. Ωστόσο, από τότε που πρότεινε για πρώτη φορά το μοντέλο, ο Knowles τροποποίησε σταδιακά τη θέση του σχετικά με την αντίθεση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι ανήλικοι (παιδαγωγική) και του πώς μαθαίνουν οι ενήλικες (Ανδραγωγική). Σύμφωνα με τον Tennant (Tennant, 1986), «αυτό που οραματίστηκε ως μοναδικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων μαθητών, τώρα βλέπει ως έμφυτες τάσεις όλων των ανθρώπινων όντων, τάσεις που αναδύονται καθώς οι άνθρωποι ωριμάζουν».

### 1.6.1 Τρόποι Μάθησης σύμφωνα με τη Θεωρία της Ανδραγωγικής

Όπως αναφέρει ο Κόκκος (Αλέξης Κόκκος, 2005) στο βιβλίο του με τίτλο Εκπαίδευση Ενηλίκων -ανιχνεύοντας το πεδίο, σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής οι ενήλικες πρέπει να συμμετέχουν σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Επίσης, ενδιαφέρονται περισσότερο για την εκμάθηση θεμάτων που έχουν άμεσο ενδιαφέρον για την εργασία τους ή την προσωπική τους ζωή. Αυτό που τους παρέχει τη βάση για την για τις μαθησιακές τους δραστηριότητες είναι η εμπειρία (συμπεριλαμβανομένων) και των λαθών. Καθώς επίσης και ότι η μάθηση στους ενήλικες έχει ως επίκεντρο το πρόβλημα και δεν είναι προσανατολισμένη τόσο στο περιεχόμενο.

Σύμφωνα με τον Knowles, (Knowles, 1970) οι ενήλικες έχουν κάποιες ιδιαίτερες απαιτήσεις όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας μάθησης και τις συνθήκες μάθησης.

1. Το μαθησιακό κλίμα. Η αυτο-έννοια του να είσαι ενήλικας πολλές συνέπειες σχετικά με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος που θα συμβάλουν στην εκπαίδευση. Υποδηλώνει ότι το φυσικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι ένα περιβάλλον στο οποίο οι ενήλικες αισθάνονται ότι μπορούν να εκφραστούν. Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός πρέπει να είναι μεγέθους ενηλίκου και άνετα. Οι αίθουσες συσκέψεων θα πρέπει να ρυθμίζονται ανάλογα και θα πρέπει να διακοσμούνται σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους. και η ακουστική και ο φωτισμός θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τη μείωση της οπτικοακουστικής κενότητας.
2. Ακόμη πιο σημαντικό, το ψυχολογικό κλίμα πρέπει να είναι εκείνο που κάνει τους ενήλικες να αισθάνονται αποδεκτοί, σεβαστοί και υποστηριζόμενοι. Κλίμα στο οποίο



υπάρχει ένα πνεύμα αμοιβαιότητας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στο οποίο υπάρχει η ελευθερία της έκφρασης χωρίς τον φόβο της κριτικής, αποδοκιμασίας ή της αδιαφορίας. Οι άνθρωποι τείνουν να νιώθουν περισσότερο δοτικοί και αποτελεσματικοί σε μια ατμόσφαιρα όπου είναι αποδεκτοί και νιώθουν την εκτίμηση στο πρόσωπό τους. Σύμφωνα με την ανδραγωγική θεωρία, λαμβάνεται μέριμνα για να καθοριστεί ποια είναι τα σύμβολα της παιδαγωγικής σε συγκεκριμένες ομάδες ενηλίκων και να αφαιρούνται ή να περιορίζονται. Για μερικούς -ιδίως εκπαιδευμένους ενήλικες- είναι το σχολικό κτίριο, οπότε οι εγκαταστάσεις κοινωνικών υπηρεσιών, δημοτικών βιβλιοθηκών, οι εκκλησίες, θα ήταν πιθανώς περιβάλλοντα πιο ευνοϊκά για τη μάθηση. Για άλλους, μια υπερυψωμένη εξέδρα τους κάνει να νιώθουν ότι τους μιλούν, οπότε ένα μικρό τραπέζι στο πάτωμα θα παρέχει ίσως μια πιο κατάλληλη προσέγγιση από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Πολλοί ενήλικες συσχετίζουν τις αίθουσες με καρέκλες σε διάταξη με μια αίθουσα σχολείου άρα γίνεται και ένας συσχετισμός του νού με την παθητικότητα, επομένως αναζητούν αίθουσες σε στυλ συνεδρίων και αιθουσών εκδηλώσεων που προορίζονται κυρίως για μικρές ομάδες κύκλους ή παρόμοιες συνθήκες ευνοϊκές για ενήλικες οι οποίοι εθελοντικά παραβρίσκονται σε μία εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Ωστόσο, η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζει τον χαρακτήρα του μαθησιακού κλίματος περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο παράγοντα. Οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν με πολλούς τρόπους και γίνεται φανερό εάν η ιδιοσυγκρασία τους έχει στοιχεία που δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για τον εκπαιδευόμενο και έχουν σεβασμό απέναντί τους ή αν βλέπουν τους εκπαιδευόμενους ουσιαστικά ως στόχους μεταφοράς της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία είναι και αυτοί που έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία μαζί με τους εκπαιδευόμενους τους ενώ όταν οι

εκπαιδευτές δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους γίνονται αποδέκτες τις εκτίμησης τους και του σεβασμό τους και ένα γενικότερο σύνολο στάσεων μέσα και έξω της αίθουσας διδασκαλίας τους. όταν Δάσκαλοι που παίρνουν κάποια στιγμή και δυσκολίες να επικοινωνήσουν με τους μαθητές μεμονωμένα και που τους λένε προφανώς το πρώτο σύνολο στάσεων. Πράγματι η έννοια του κλίματος όσον αφορά τη διαδικασία διδασκαλίας των ενηλίκων μπορεί και να επεκταθεί πέρα από τις ατομικές αίθουσες διδασκαλίας και τις εφαρμοσμένες συνολικές αρχές. Πράγματι, ένα τέτοιο κλίμα είναι πιθανό να δημιουργηθεί και να διαμορφώσει κάποιο στυλ μαθησιακής μεθόδου εάν διαπεράσουμε την στενή έννοια του κτηρίου του ιδρύματος και να τη δούμε να διαμορφώνεται στην αρχιτεκτονική, τη διακόσμηση, τις πολιτικές πεποιθήσεις, τις διαδικασίες, το στυλ ηγεσίας και τις ανθρώπινες σχέσεις.

4. Διάγνωση των αναγκών. Η αυτο-έννοια του ενήλικα για την αυτο-κατευθυντικότητα βρίσκεται σε άμεση σύγκρουση με την παραδοσιακή πρακτική της διδασκαλίας που διδάσκει τους μαθητές ό, τι χρειάζονται. Πράγματι, ακόμη και σε σύγκρουση με την κοινωνική φιλοσοφία, η εκπαιδευτική διαδικασία, θα μπορούσε να επιβάλει τις ιδέες της για το τι πρέπει να μάθει κανείς σε αυτές. Στην ανδραγωγική μέθοδο επομένως, δίνεται μεγάλη έμφαση στη συμμετοχή των ενηλίκων μαθητών σε μια διαδικασία αυτοδιάγνωσης των αναγκών για μάθηση. (Knowles, 1970)

Για αυτούς τους λόγους μέσω της μεθόδου της ανδραγωγικής ο εκπαιδευτής ενηλίκων ορίζει μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Αφιερώνει πολύ χρόνο στο να βοηθήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους του να αυτοξιολογηθούν, αποκτώντας έτσι αποδείξεις για την πρόοδό τους και για την επίτευξή των εκπαιδευτικών τους στόχων. Σε αυτή τη διαδικασία, τα πλεονεκτήματα και η αδυναμία του εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να αξιολογούνται με βάση τον βαθμό

που επιτυγχάνει η εκπαιδευτική διαδικασία όσον αφορά τη διευκόλυνση ή την παρεμπόδιση της μάθησης των εκπαιδευομένων. Αυτό που συμβαίνει στην πράξη είναι ότι, ακριβώς οι ίδιες διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση των μαθησιακών αναγκών χρησιμοποιούν και οι εκπαιδευόμενοι με σκοπό να μετρήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την όποια ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η γρήγορη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ή η διάγνωση των συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών είναι που ορίζει τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τους εκπαιδευόμενους τους. Πρέπει και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές να παρουσιάσουν δείγματα αύξησης της απόδοσής τους καθώς επίσης και να είναι ικανοί να καθιερώσουν ένα υποστηρικτικό κλίμα.

### 1.6.2 Βασικές προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων

Σύμφωνα με τα θεωρητικά θεμέλια της εκπαίδευσης των ενηλίκων η Sophie Courau (Courau, 2000), ορίζει πως πρέπει να πληρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις ώστε οι ενήλικες να επιτύχουν αποδοτικότερα τη μάθηση. Συγκεκριμένα είναι οι εξής τέσσερις :

1. Ο ενήλικας μαθαίνει όταν καταλαβαίνει, κατανοεί το τί πρέπει να αφομοιώσει και για πιο λόγο. Έτσι είναι σημαντικό η διδακτέα ύλη να έχει μια δομή και μια λογική που να συγκρατείται εύκολα. Καθώς επίσης και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο εκπαιδευτής οφείλει να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο, εικόνες και παραδείγματα τα οποία πρέπει να προέρχονται από την καθημερινή ζωή.
2. Ο ενήλικας μαθαίνει όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητα. Οι προβληματικές μελέτες περιπτώσεων ( case studies ) που εξετάζονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή σεμινάρια, πρέπει να είναι περιπτώσεις που να ανήκουν στην πραγματικότητα. Οι γνώσεις και οι τεχνικές που προσφέρονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνδέονται εύκολα με αυτά που ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες.
3. Ο ενήλικας μαθαίνει όταν κατανοεί και υποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι στόχοι πρέπει, επομένως, να διατυπώνονται με σαφήνεια στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική διαδικασία επιμερίζεται σε μικρά επαγωγικά στάδια, σαν ένα παζλ, και το κάθε στάδιο να έχει συγκεκριμένο στόχο.
4. Ο ενήλικας μαθαίνει όταν νοιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα. Ο ενήλικας πείθεται καλύτερα από τους ομοίους τους παρά από έναν άγνωστο εκπαιδευτή ή από κάποιον ανώτερό του. Όταν η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε ομαδική συνεργασία (ασκήσεις ανά δύο ή σε υποομάδες), η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική. Η πρόοδος

είναι ευκολότερη όταν οι ομάδες εργασίας έχουν ομοιογενές επίπεδο γνώσης και εμπειρίας (Cougau, 2000).

## 1.7 Συμμετοχικές Τεχνικές

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι αυτές που βοηθούν τον εκπαιδευτή να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους ενός μαθήματος ή μιας διδακτικής ενότητας. Ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο επιδιώκει να παρακινήσει τον ενήλικα εκπαιδευόμενο να είναι ενεργός και να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία καλύπτοντας έτσι τις ατομικές ή και τις ομαδικές ανάγκες. Οι συμμετοχικές αυτές τεχνικές εφαρμόζονται με βάση τη θεωρία που αναφέρεται στις αποδοτικότερες μεθόδους μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και κυρίως στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Έτσι εξασφαλίζεται η διαρκή συμμετοχή τους και η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διδασκαλία αλλά κυρίως οι συμμετοχικές τεχνικές υπόσχονται να επιτύχουν αποτελεσματική μάθηση. (Jarvis & Jarvis, 2004)

Για να είναι λοιπόν αποδοτικότερη η βιωματική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπλέκονται ενεργητικά σε όλη τη διαδικασία μάθησης. Πρέπει να οδηγούνται ταυτόχρονα μέσω της διαδικασίας της πρακτικής και εξάσκησης στο άμεσο αποτέλεσμα των προσπαθειών τους. (Caffarella & Barnett, 1994) όπως αναφ. στο (Valkanos & Fragoulis, 2007).

Υπάρχει μια ποικιλία μεθόδων και τεχνικών οι οποίες παρακινούν τον εκπαιδευτή ενηλίκων να δημιουργήσει τις συνθήκες για τις πιο κατάλληλες βιωματικές εμπειρίες μάθησης. Αυτές κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τον Παπαδάκη και Φραγκούλη όπ. αναφ. στο (Valkanos & Fragoulis, 2007) σε τρεις βασικές κατηγορίες συμμετοχικών τεχνικών που προωθούν τη βιωματική μάθηση' οι εκπαιδευτικές τεχνικές που λαμβάνουν μέρος μέσα σε μία αίθουσα διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που λαμβάνουν μέρος έξω από την αίθουσα και οι εκπαιδευτικές ασκήσεις.

Αυτές οι συμμετοχικές τεχνικές χρησιμοποιούνται συνήθως στις αρχές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αρχίσουν να κινητοποιούνται, να εγείρεται το ενδιαφέρον τους και να προκαλούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση.

Αυτό βέβαια δεν αποκλείει την πιθανότητα να χρησιμοποιηθούν ανάλογες τεχνικές και κατά το τέλος μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι ώστε να αποκαλυφθεί εν τέλει ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του προγράμματος. Η επιτυχία αυτής της εφαρμογής των συμμετοχικών τεχνικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή, ο οποίος όχι μόνο είναι γνώστης της θεωρίας που υπάρχει πίσω αυτή την εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών αλλά επίσης πρέπει να είναι ικανός να τις εφαρμόσει ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ομάδας ενηλίκων αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της. Επί προσθέτως, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι αυτό που θα πρέπει να είναι σε θέση και είναι υποχρέωσή του, να δημιουργήσει ένα τέτοιο περιβάλλον έτσι ώστε να υπάρχει καλή επικοινωνία, συμμετοχικότητα και μια διάθεση για αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, (Αλέξης Κόκκος, 1999).

Οι συμμετοχικές τεχνικές στο σύνολό τους είναι πάρα πολλές. Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας θα περιοριστούμε σε μερικές από αυτές οι οποίες παρουσιάζονται από τον Peter Jarvis, (Jarvis & Jarvis, 2004) .

1. Καταιγισμός ιδεών.
2. Ομάδες Συζήτησης-ομαδική συζήτηση.
3. Συνέντευξη.
4. Παιχνίδι ρόλων- προσομοίωση
5. Χιονοστιβάδα

6. Μελέτη περίπτωσης
7. Εκπαιδευτικές επισκέψεις

1. Το "brainstorming" καταιγισμός ιδεών είναι ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία δημιουργικής σκέψης. Έχουν διεξαχθεί πολλές εμπειρικές μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης στη δημιουργία ιδεών ομάδας. Η συγκεκριμένη συμμετοχική τεχνική αποτελεί μία πολύ έντονη διαδικασία συζήτησης όπου παράγεται μία μεγάλη ποικιλομορφία ιδεών ή παρουσιάζονται προτάσεις για πιθανές λύσεις σε προβληματισμούς. Παρόλα αυτά δίδεται μεγάλη προσοχή στο να παρουσιάζονται περισσότερο ποιοτικές λύσεις και απαντήσεις από το να παρουσιάζεται απλά μια πληθώρα άσχετων απαντήσεων. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας οι απαντήσεις και οι προτεινόμενες λύσεις καταγράφονται από τον εκπαιδευτή σε συμφωνία πάντα με την ομάδα ενηλίκων που λαμβάνουν μέρος. Σε αυτή την τεχνική κανένα μέλος της ομάδας δεν έχει το δικαίωμα να ασκήσει κριτική στις απαντήσεις άλλων, ανεξάρτητα από το πόσο άκυρη ως πρόταση μπορεί να του φανεί, δεδομένου ότι αυτό μπορεί να προκαλέσει αναστολή της επιθυμίας συμμετοχής από τους υπόλοιπους. Στο τέλος της διαδικασίας του καταιγισμού ιδεών εφόσον έχει συμφωνηθεί ότι έχουν ειπωθεί αρκετά τα μέλη της ομάδας έχουν πλέον το ελεύθερο να εκφέρουν γνώμη, να συζητήσουν και να καταλήξουν σε ιδέες ή λύσεις των προβληματισμών. (Jarvis & Jarvis, 2004) Στον αντίλογο των θετικών και ωφέλιμων αυτών πρακτικών που υποστηρίζουν τη συνεργασία, τη μεταξύ των εμπλεκόμενων οικειότητα και βελτίωση του μαθησιακού κλίματος, ο Κόκκος (Αλέξης Κόκκος & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1999) υποστηρίζει επίσης πως υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα στην εν λόγω τεχνική. Συγκεκριμένα να



μη συμμετέχουν όλοι οι παρευρισκόμενοι εκπαιδευόμενοι, ενώ στην παρορμητικότητά τους και την επιθυμία τους να συμμετέχουν άλλοι πολύ να καταφύγουν σε κινήσεις επίδειξης και πολυλογίας αυθαίρετων προτάσεων χωρίς κάτι το αξιόλογο.

2. Ομαδική Συζήτηση. Μία από τις πιο συχνές μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ομαδική συζήτηση η οποία μπορεί να φέρει και διάφορες παραλλαγές όπως είναι το debate, το πάνελ συζητήσεων. Πρόκειται για μία ελεύθερη, ανοικτή συζήτηση όπου κατευθύνεται από τον εκπαιδευτή και έχει πολλές φορές αποτέλεσμα την αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων, προϊόν του εκπαιδευτή. Η συζήτηση είναι επικεντρωμένη στον προβληματισμό, στη νέα πρόκληση. Σε ομάδες μεγάλες ή μικρές δίδεται από τον εκπαιδευτή μία εργασία και η κάθε ομάδα πρέπει να την ολοκληρώσει. Ενισχύεται έτσι η αναλυτική σκέψη, η ικανότητα στη λήψη αποφάσεων και η αξιολόγησή τους. Πολλές φορές μέσω αυτών των ομάδων δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και μια νέα δυναμική όπου ενισχύεται έτσι και η αυτογνωσία και αυτοαποτελεσματικότητα μέσω των νέων ιδεών που διερευνώνται. Ως διευκολυντής και διεκπεραιωτής της ομαδικής συζήτησης και εκπαιδευτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτής οφείλει να χειριστεί επιδέξια τα όποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν και να διασφαλίζει ότι οι ομάδες λειτουργούν ομαλά. Σύμφωνα με τον Jarvis, (Jarvis & Jarvis, 2004) , ένα καλό θέμα πρέπει να ανταποκρίνεται σε τέσσερα κριτήρια: να παρουσιάζει ενδιαφέρον, να έχει σαφή διατύπωση ώστε να γίνεται απόλυτα κατανοητό, να εξασφαλίζει επάρκεια πληροφοριών και να προτείνει εναλλακτικές προσεγγίσεις. Τα τελευταία χρόνια οι ομάδες συζητήσεων στις αίθουσες διδασκαλίας είναι από τις προτιμότερες των εκπαιδευτών για ποικίλους λόγους, μεταξύ των οποίων και του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτές συνειδητοποιούν κατά αυτόν τον τρόπο το βαθμό

εμπειρίας που φέρουν στις αίθουσες διδασκαλίας οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Αυτός ο τρόπος όμως διεξαγωγής του μαθήματος φέρει και έναν κίνδυνο, εάν οι ομάδες συζήτησης χρησιμοποιούνται πολύ συχνά και χωρίς κάποια εναλλαγή τότε οι εκπαιδευόμενοι να μη θελήσουν άλλο να συμμετάσχουν. (Jarvis & Jarvis, 2004) Στα μειονεκτήματα της μεθόδου ανήκει επίσης το γεγονός όπως αναφέρει και ο Κόκκος (Αλέξης Κόκκος, 1999) ότι η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αφεθεί τελείως και απόλυτα στην διάθεση των εκπαιδευομένων και να μην προχωράει εποικοδομητικά η διδασκαλία αφού ο εκπαιδευτής έχει την τάση εν προκειμένω να μην μπορεί να προβλέψει ή συντονίσει το σύνολο των ομάδων.

3. Συνέντευξη. Η συνέντευξη, που πολλές φορές σύμφωνα με τον Jarvis (Jarvis & Jarvis, 2004) ονομάζεται και συνεδρία μάρτυρα, δεν είναι από τις πρακτικές που είναι και τόσο συνηθισμένες στις αίθουσες διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά είναι μια τεχνική η οποία θα μπορούσε κάλλιστα να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψιν. Στην προκειμένη περίπτωση το άτομο το οποίο αποτελεί και πηγή των πληροφοριών που επιθυμούμε να εκλάβουμε είναι το υποκείμενο της συνέντευξης. Το θέμα της συνέντευξης καθώς επίσης και οι ερωτήσεις είναι εξαρχής γνωστά και πολύ καλά δουλεμένα. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι υπάρχει κάποιο σενάριο ή ότι είναι γνωστό το αποτέλεσμα της συνέντευξης, αυτό προκύπτει κατά τη διαδικασία και με την ολοκλήρωση της συνέντευξης. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι το υποκείμενο που του θέτουμε τις ερωτήσεις είναι πολύ καλός γνώστης ενός αντικειμένου και μας παρουσιάζει τις απαραίτητες πληροφορίες χωρίς να απαιτείται κάποιο είδος διάλεξης ή εγγράφων. Στα πλεονεκτήματα ανήκει επίσης το γεγονός ότι βοηθάει η συγκεκριμένη τεχνική να ξεκαθαριστούν κάποια θέματα, να παρουσιαστούν κάποιες πληροφορίες, να

εξερευνηθεί και να αναλυθεί ένας προβληματισμός ακόμη και να εγείρει το ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα. Ένα όμως σημαντικό μειονέκτημα είναι ότι μέσω της συνέντευξης δεν αποκομίζει κανείς πληροφορίες εις βάθος με πολλές λεπτομέρειες και κυρίως όταν θα υπάρξει και αντίλογος καθώς επίσης πως η επιτυχία της συνέντευξης πολλές φορές έγκειται στην ικανότητα αυτού που παίρνει τη συνέντευξη. (Jarvis & Jarvis, 2004)

4. Παιχνίδι Ρόλων- Προσομοίωση. Η προσομοίωση αφορά ένα είδος παιχνιδιού ρόλων με πολλές ομοιότητες στο ψυχόδραμα και το κοινωνιόδραμα αλλά έχει περισσότερο εκπαιδευτικό παρά ψυχολογικό χαρακτήρα. Είναι βέβαια μια τεχνική με πολλές δυσκολίες και αρκετά απαιτητική για αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη προσοχή και μετά από πολύ σκέψη. Χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτή συνήθως όταν θέλει να βιώσουν οι εκπαιδευόμενοι κάτι το οποίο κατέχουν πολύ καλά γνωστικά. Θα πρέπει το παιχνίδι ρόλων να είναι μια πρακτική η οποία βγαίνει πολύ φυσικά και οι εκπαιδευόμενοι να νιώθουν πως αυτό που κάνουν έχει μια λογική και είναι απολύτως ταιριαστό με αυτό που γνωρίζουν και επιδιώκουν να παρουσιάσουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικού μαθήματος. Μέσω αυτής της τεχνικής οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πολλαπλά οφέλη όπως το ότι μπορούν να βιώσουν μια οποιαδήποτε πρόκληση ενός προβληματισμού που υπάρχει στο αντικείμενό τους και στο μάθημά τους και συνήθως οι ενήλικες είναι πολύ θετικοί στο να επιδιώξουν να τα καταφέρουν. Ενισχύεται επίσης μέσω αυτής της τεχνικής η ενεργητική συμμετοχή, παραθέτοντας προβλήματα ανθρώπινης συμπεριφοράς και σχέσεων και επεκτείνεται η γνώση όσον αφορά το συναίσθημα και η ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τον Jarvis παρατηρούνται και πολλά μειονεκτήματα αυτής της τεχνικής όπως είναι το ότι είναι εξαιρετικά χρονοβόρα

διαδικασία. Υπάρχει επίσης η πιθανότητα αποτυχίας επίτευξης του στόχου, κυρίως όταν η κατάσταση που προσομοιώνεται δε συνδέεται με την πραγματικότητα. Δε μπορούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι να συμμετάσχουν άρα οι μαθησιακές εμπειρίες συμμετεχόντων και παρατηρητών θα είναι διαφορετικές. Τέλος, απαιτείται χρόνος για συζήτηση μετά την άσκηση, κατά τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα αναστοχασθούν πάνω στη μαθησιακή εμπειρία και θα αποκρυσταλλώσουν απόψεις . Χρειάζεται για όλη αυτή τη διαδικασία πολύ προσεκτικός και οργανωμένος σχεδιασμός καθώς επίσης και σωστός χειρισμός του χρόνου από τον εκπαιδευτή.

5. Χιονοστιβάδα. Πρόκειται για μια προσέγγιση που ξεκινάει με κάθε εκπαιδευόμενο ατομικά αλλά στην συνέχεια γίνεται μία ομαδική διαδικασία. Στην αρχή ζητείται από κάθε εκπαιδευόμενο να σκεφτεί για ένα ζήτημα, μία πρόταση και να βγάλει συμπεράσματα. Ύστερα οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται ανά δύο και μέσω αναστοχασμού και ανατροφοδότησης καταλήγουν σε ένα κοινό συμπέρασμα. Κατά αυτόν τον τρόπο ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει την ευκαιρία να μοιραστεί τις σκέψεις του με ένα άλλο μέλος της ομάδας. Μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχηματίζονται ομάδες των τεσσάρων και επαναλαμβάνουν τη διαδικασία. Αυτή η συμμετοχική τεχνική είναι μία τεχνική κατά την οποία όλοι είναι εμπλεκόμενοι και συμμετέχουν στη συζήτηση και μπαίνουν στη διαδικασία να υποστηρίξουν τον εκπαιδευόμενο που είναι ζευγάρι μαζί. Κάθε ομάδα επιλέγει έναν εκπρόσωπο και στο τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συζητήσεων στην ολομέλεια από αυτόν. Κύρια πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι ότι αξιοποιούνται οι εμπειρίες όλων των μελών της ομάδας και ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι επίσης μία τεχνική που είναι κατάλληλη ως τεχνικής ice breaker δηλαδή να «σπάσει

ο πάγος» όπως λέμε στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αφού ευνοεί και την αλληλεπίδραση. Πρέπει να δωθεί ωστόσο μεγάλη προσοχή να μην ξεπεραστούν τα χρονικά όρια που θα έχει ορίσει ο εκπαιδευτής έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η διαδικασία και να έχουν χρόνο όλοι να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους. (Jarvis & Jarvis, 2004)

6. Μελέτη περίπτωσης. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι μια ομαδική διαδικασία όπου παρουσιάζεται από κάθε ομάδα εκπαιδευομένων ένα σενάριο το οποίο είναι ένα περιστατικό πραγματικό ή φανταστικό το οποίο έχει άμεση σχέση με τη θεματική την οποία ο εκπαιδευτής ενηλίκων θέλει να παρουσιάσει. Μέσω ομάδων οι εκπαιδευόμενοι διευρύνουν σε βάθος το σενάριο και έπειτα προτείνουν λύσεις ή απαντούν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που τους έχουν δοθεί. Τέλος στην ολομέλεια συζητούνται οι προτεινόμενες λύσεις, ασκείται κριτική και παραθέτοντας απόψεις υπό την οπτική γωνία των εμπλεκόμενων σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση μελέτης. Σημαντικό πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι αξιοποιούνται οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων και υποκινείται η διερευνητική πορεία προς τη μάθηση ενισχύοντας έτσι την κριτική και η αναλυτική ικανότητα των εκπαιδευομένων. Ως μειονέκτημα σημειώνεται εδώ από τον Jarvis (Jarvis & Jarvis, 2004) ότι είναι μία σύνθετη άσκηση και απαιτείται πολύ χρόνος για την ολοκλήρωσή του καθώς επίσης και ότι για να ολοκληρωθεί σωστά πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να κατέχουν καλά το γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται η μελέτη περίπτωσης, έτσι καλό είναι να μη χρησιμοποιείται ως τεχνική στα πρώτα μαθήματα.

7. Εκπαιδευτικές επισκέψεις. Στην εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχει μεγάλη παράδοση εκπαιδευτικών επισκέψεων τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό μιας χώρας. Μέσω αυτής της τεχνικής ο κάθε εκπαιδευόμενος αποκτά προσωπική εμπειρία αλλά και

ολόκληρη η ομάδα αποκτά μία κοινή μαθησιακή εμπειρία. Μια πρώτη εμπειρία μέσω της εκπαιδευτικής επίσκεψη μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά πολλών ακόμη παρόμοιων βιωματικών εμπειριών. Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων όλοι οι εμπλεκόμενοι αποκτούν ένα δέσιμο ομάδας και μέσω αυτού και καλύτερες σχέσεις μεταξύ τους , για αυτό θα ήταν πολύ καλή τεχνική για την αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Εδώ ο Jarvis συμπληρώνει και τα μειονεκτήματα αυτής της τεχνικής, όπως είναι το κόστος, η όλη η οργάνωση απαιτεί πολύ χρόνο, υπάρχει ο κίνδυνος πάντα να αποκλειστούν λόγω ανικανότητάς της συμμετοχής τους κάποια μέλη της ομάδας και τέλος απαιτείται συχνά από τους εκπαιδευόμενους να αιτηθούν εκπαιδευτική άδεια, αμειβόμενη ή μη, προκειμένου να συμμετέχουν, (Jarvis & Jarvis, 2004).

Οι τεχνικές αυτές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις αλλά και τις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων εφόσον ουσιαστικά πρόκειται για τη βάση της βιωματικής μάθησης, εντάσσοντας τον εκπαιδευόμενο στο κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον, Κουλουμπαρίτσι όπ. αναφ. στο (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008), (Κουλουμπαρίτσι, 2011).

## 1.8 Τουριστική Εκπαίδευση

Η αναβάθμιση της ποιότητας του τουριστικού προϊόντος αποτελεί βασική προτεραιότητα των φορέων που ασχολούνται με την τουριστική εκπαίδευση. Επιπλέον στη σύγχρονη οικονομική συγκυρία έχει ιδιαίτερη σημασία η διεύρυνση των δυνατοτήτων εκπαίδευσης/κατάρτισης με εμπλουτισμό και διεύρυνση των γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων, ενίσχυση των ευκαιριών απασχόλησης για τους εργαζόμενους στον τουρισμό και ιδιαίτερα για τους νέους. Γι αυτό η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί πρωταρχικό στόχο και προτεραιότητα για το Υπουργείο Τουρισμού.

Υπό την αιγίδα του υπουργείου τουρισμού βρίσκονται οι ακόλουθες εκπαιδευτικές μονάδες που απασχολούν εκπαιδευόμενους ενήλικες αποκλειστικά με το αντικείμενο του τουριστικού προϊόντος. Οι φορείς αυτοί βρίσκονται σε όλη την Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα πρόκειται για τις εξής σχολές: δύο (2) Ανώτερες Σχολές, στη Ρόδο και στον Άγιο Νικόλαο Κρήτης, οκτώ (8) Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, στην Ανάβυσσο Αττικής, την Περαιά Θεσσαλονίκης, το Ηράκλειο Κρήτης, τη Ρόδο, το Άργος, την Κέρκυρα, το Γαλαξίδι και την Αλεξανδρούπολη. Επίσης, τις Σχολές Ξεναγών στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη, στην Κέρκυρα και στο Ηράκλειο Κρήτης. (για την εκπαιδευτική περίοδο 2017-2018 λειτουργεί η Σχολή Ξεναγών Αθήνας)

Οι σχολές αυτές βρίσκονται σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας και υπάρχουν και ειδικά τμήματα μετεκπαίδευσης σύμφωνα με το ν. 1077/1980 όπως ισχύει, για τους ήδη εργαζομένους στον τουριστικό τομέα ή για πρόσκαιρα ανέργους, οι οποίοι διαθέτουν μόνον εμπειρική γνώση του αντικειμένου εργασίας τους.

Επιπλέον, σε συνεργασία με ελληνικά πανεπιστήμια υλοποιούνται ταχύρρυθμα προγράμματα κατάρτισης για το επάγγελμα του ξεναγού (διάρκειας 2 μηνών), τα οποία απευθύνονται σε

αποφοίτους τμημάτων Αρχαιολογίας, Ιστορίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Ιστορίας Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Ιστορίας Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών και Ιστορίας και Εθνολογίας.

Τέλος, μέσω του υπουργείου τουρισμού, το οποίο συμμετέχει ως εταίρος με συντονιστή φορέα το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, υπάρχει και το πρόγραμμα ERASMUS+ plus, το οποίο πρόγραμμα είναι μια δράση «Κινητικότητα εκπαιδευομένων και προσωπικού επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στον τουρισμό» που αφορά την πρακτική άσκηση πρόσφατα αποφοίτων ΙΕΚ σε τουριστικές επιχειρήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και καλύπτεται από Κοινοτικούς πόρους.

Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης έχει καταστεί βασικό ζήτημα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Γίνεται μεγάλη προσπάθεια μέσω των προγραμμάτων ώστε να προαχθεί η δια βίου εκπαίδευση και να αποφευχθούν ορισμένα από τα προβλήματα που συνεπάγεται το όλο εγχείρημα. Η ενασχόληση με την τουριστική εκπαίδευση να δείξει τη λογική και οργανική ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης στα διάφορα στάδια της και προσδιορίζει μια σειρά από προκλήσεις που απαιτούν πνευματική, σωματική και συναισθηματική ετοιμότητα. Η μελέτη συνεχίζεται με μια σειρά αναλύσεων σχετικά με τη σημασία, τις διαστάσεις και τους στόχους που διακρίνονται για τη δια βίου εκπαίδευση και κλείνει με προτεινόμενα στοιχεία μιας στρατηγικής για εκπαιδευτική δράση. Τονίζει την αναγκαιότητα σύνδεσης μεταξύ, τόσο της σκέψης όσο και του επιτεύγματος, του στόχου και των διαδικασιών της εκπαίδευσης όπως εφαρμόζεται σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες. (Υπουργείο Τουρισμού /, n.d.)



### 1.8.1 Η τουριστική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η τουριστική βιομηχανία είναι μια εκτεταμένη αγορά: περιλαμβάνει μια ευρύτερη ποικιλία προϊόντων και υπηρεσιών από οποιαδήποτε άλλη βιομηχανία (Edgell, 1990) όπ. αναφ. στο ((3) (PDF) *Public Tourism Education and Training in Greece*, n.d.) . Στο σημερινό ανταγωνιστικό περιβάλλον, ο τουρισμός έχει εξελιχθεί σε δυναμικό οικονομικό πεδίο, που απαιτεί το συνδυασμό υψηλής ποιότητας παροχής υπηρεσιών σε πελάτες με υψηλά εκπαιδευμένο προσωπικό (Λογοθέτης, 1982) . Η εκπαίδευση στον τουρισμό έχει επομένως ζωτικό ρόλο να παίζει σε σχέση με τη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών, καθώς η ποιότητα εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις δεξιότητες και τις ικανότητες των εργαζομένων (Haywood, 1989) . Έτσι, προκειμένου οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί που σχετίζονται με τον τουρισμό να βελτιώσουν την παροχή υπηρεσιών τους και να αναπτύξουν νέα προϊόντα και υπηρεσίες που θα βελτιώσουν τον τουρισμό στη χώρα, πρέπει να στελεχωθούν από καλά εκπαιδευμένο προσωπικό (Baum, 1994) .

Η τουριστική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα, όπως στις περισσότερες άλλες χώρες, παρέχεται από έναν αριθμό κρατικών και ιδιωτικών φορέων σε δευτεροβάθμιο, μεταδευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο. Ελλάδα Η δημόσια εκπαίδευση τουρισμού στην Ελλάδα παρέχεται σε τρία εκπαιδευτικά επίπεδα:

1. στη μετα-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τα Σχολεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ( ΕΠΑΛ) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, τις Επαγγελματικές Σχολές υπό την εποπτεία του Οργανισμού Τουριστικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΤΕΚ) και των Επαγγελματικών

Σχολών υπό την εποπτεία του ο Εθνικός Οργανισμός Απασχόλησης - Υπουργείο Απασχόλησης (ΟΑΕΔ) ·

2. στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τρεις διαφορετικούς τύπους Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, τον Οργανισμό Τουριστικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και τον Εθνικό Οργανισμό Απασχόλησης, αντίστοιχα · και
3. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ινστιτούτα (ΤΕΙ) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και των Προχωρημένων Σχολείων Τουριστική Εκπαίδευση (ΑΣΤΕ) υπό την εποπτεία του Οργανισμού Τουριστικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Υπάρχουν επίσης τρία πανεπιστήμια που προσφέρουν μεταπτυχιακές σπουδές σε σπουδές που σχετίζονται με τον τουρισμό και στο εγγύς μέλλον αυτά τα ιδρύματα θα προσφέρουν επίσης προπτυχιακά πτυχία.

Για να αξιολογηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένων (α) των δεξιοτήτων και των γνώσεων που αποκτώνται από τους αποφοίτους και (β) του βαθμού απορρόφησης των αποφοίτων από την αγορά εργασίας. Επιπλέον, ο στόχος της αξιολόγησης δεν είναι απλώς η καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης, αλλά η παροχή προτάσεων για βελτίωση (Cooper et al., 1996) . Σύμφωνα με τους (Cooper & Westlake, 1998) , τα προγράμματα σπουδών τουρισμού πρέπει να αποδείξουν την αποτελεσματικότητά τους, την ευελιξία τους και την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της βιομηχανίας, καθώς η επιτυχία και η ανταγωνιστικότητα οποιασδήποτε επιχείρησης που σχετίζεται με τον τουρισμό εξαρτάται σημαντικά από τον βαθμό

εκπαίδευσης των εργαζομένων και την εκπαίδευση (Alexoroulos et al., 2006). Προς τούτο, το επίπεδο της θεωρητικής γνώσης και της πρακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτών και των καθηγητών και η υιοθέτηση πιο ενημερωμένων και προηγμένων μεθόδων διδασκαλίας έχει αποδειχθεί ζωτικής σημασίας((3) (PDF) *Hospitality Management Education in Greece An Exploratory Study*, n.d.).

Επιπλέον, έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις βιομηχανικές τοποθετήσεις, κυρίως σε χώρες με μακρά παράδοση στην εκπαίδευση και κατάρτιση στον τουρισμό, όπως η Γερμανία και η Γαλλία (Athanasίου, 2004). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, ενώ στα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης η πρακτική εμπειρία αποκτάται σε μεγάλο βαθμό στα σχολικά εργαστήρια. Κατά συνέπεια, υπάρχει σοβαρή συζήτηση σχετικά με το ρόλο της βιομηχανικής τοποθέτησης. Μια ελληνική μελέτη του ((3) (PDF) *Hospitality Management Education in Greece An Exploratory Study*, n.d.) έδειξε ότι η βιομηχανική τοποθέτηση θα μπορούσε να προσφέρει έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μέσω της πρακτικής. Θα μπορούσε επίσης να προσφέρει στους μαθητές μια καλύτερη ιδέα για τη βιομηχανία του τουρισμού και έτσι να τους βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η απόκτηση πρακτικής εμπειρίας είναι επομένως ένας σημαντικός τομέας ανησυχίας καθώς θεωρείται ως ένας κρίσιμος παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας των τουριστικών μελετών στην Ελλάδα.

Η συνεργασία μεταξύ διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και φορέων τουρισμού και απασχόλησης θα μπορούσε επίσης να βελτιώσει την ποιότητα των τουριστικών μελετών, καθώς η συνεργασία αυτή μπορεί να παρέχει λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τα προσόντα που απαιτούνται από την τουριστική βιομηχανία. Πράγματι, σύμφωνα με τους (Amoah & Baum, 1997), υπάρχει ένα εμφανές χάσμα μεταξύ των γνώσεων και των δεξιοτήτων που προσφέρουν

τα εκπαιδευτικά προγράμματα και των αναγκών της τουριστικής βιομηχανίας. Η συνεργασία πανεπιστημίου-βιομηχανίας θα μπορούσε να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενημερωμένων προγραμμάτων, τη χρήση των καταλληλότερων μεθόδων διδασκαλίας, τον εντοπισμό αναγκών σε σχέση με τα προσόντα και τις υποδομές καθηγητών και την ανάπτυξη ικανοποιητικών προγραμμάτων τοποθέτησης.

### 1.8.2 Η τουριστική πραγματικότητα μέσα από μελέτες

Η ανάπτυξη του τουρισμού οδήγησε αναπόφευκτα στην αύξηση της απασχόλησης στον τομέα αυτό και κατά συνέπεια στην ανταπόκριση της εκπαίδευσης προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες για επαγγελματίες στο χώρο (Čavlek, 2015).

Παρά την τεράστια αύξηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τουρισμού και φιλοξενίας σε όλον τον κόσμο, (Airey & Tribe, 2006) πολλές εταιρίες έχουν αναφέρει την έλλειψη ειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, δηλώνοντας ότι οι απόφοιτοι σχολών τουρισμού αδυνατούν να εφαρμόσουν στην πράξη όσα διδάχτηκαν θεωρητικά στο πανεπιστήμιο (Sheldon & Hsu, 2015).

Πολλές μελέτες στο παρελθόν αναγνωρίζουν ότι οι σπουδαστές ολοκληρώνουν τις σπουδές τους με ανεπαρκείς γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται από τις τουριστικές εταιρείες (Cooper et al., 1996).

Πρόσφατη έρευνα επικρίνει το πρόγραμμα σπουδών των σχολών τουρισμού χαρακτηρίζοντάς το «ιδιαιτέρα θεωρητικό» (Carton & Cummings, 2012) και ανεπαρκές εφόσον δε διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στην κατανόηση του θέματος και στη σύλληψη ως ένα μείζον κοινωνικό φαινόμενο.

Από την άλλη ωστόσο πολλά πανεπιστήμια έχουν προχωρήσει σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών τους προκειμένου να ανταποκριθούν στη νέα πραγματικότητα διαχείρισης των τουριστικών επιχειρήσεων (Airey & Tribe, 2006) και να προετοιμάσουν κατάλληλα τους εκπαιδευόμενους τους.

Ωστόσο οι εργοδότες δεν έχουν αναγνωρίσει την αξία της εκπαίδευσης στον τουρισμό και εξακολουθούν να μην θεωρούν τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά προσόντα απαραίτητα για την

απασχόληση στο χώρο, (Cass, 2014). Έτσι είναι πολύ πιθανό να προτιμήσουν άτομα με εμπειρία στο χώρο του τουρισμού αντί απόφοιτους σχολών τουριστικών επιχειρήσεων (Carton & Cummings, 2012).

Επικρατεί με άλλα λόγια η πεποίθηση ότι σπουδές δεν είναι απαραίτητο προσόν προκειμένου να εργαστεί κανείς στον τουρισμό αφού και οι ίδιοι οι εργοδότες δεν είναι ως επί το πλείστον απόφοιτοι πανεπιστημίων με πτυχίο στον τουρισμό. Θεωρούν ότι τα προσόντα στο συγκεκριμένο χώρο αποκτούνται μέσω της εμπειρίας (Čavlek, 2015).

Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι καλά εκπαιδευμένοι υπάλληλοι είναι απαραίτητοι για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών και τη βελτίωση αυτών, (Baum & Szivas, 2008). Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις διατηρούνται οι παλιές πρακτικές. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στον τουρισμό πρέπει να βελτιώσουν τη σχέση τους με τη βιομηχανία. Το πρόβλημα είναι μάλλον περίπλοκο καθώς μια τέτοια στάση απέναντι στην εκπαίδευση του τουρισμού δε διαμορφώνεται μόνο από τους εργοδότες. Πολλά από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δε δείχνουν να έχουν κατανοήσει ότι ο τομέας απαιτεί σοβαρές ακαδημαϊκές προσπάθειες, (Airey & Tribe, 2006). Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω έλλειψης εξειδικευμένων εκπαιδευτών καθώς προέρχονται σε πολλές περιπτώσεις από άλλους τομείς σπουδών (Qiu Zhang et al., 2001) λόγω έλλειψης συνοχής (Zagonari, 2009) αλλά και έλλειψης οικονομικών πόρων.

Αν και αυτά τα προβλήματα δεν μπορούν να ξεπεραστούν άμεσα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του τουρισμού πρέπει να προσπαθήσουν να τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά και δημιουργικά. Προκειμένου να ενισχυθεί η θεωρία με πρακτικό περιεχόμενο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν αρχίσει να εφαρμόζουν τη βιωματική μάθηση, (Arcodia & Dickson, 2009).

### 1.8.3 Η βιωματική μάθηση στην τουριστική εκπαίδευση – η περίπτωση της Κροατίας

Μια πολύ ενδιαφέρουσα περίπτωση για την τουριστική εκπαίδευση αφορά ένα πρόγραμμα το οποίο πραγματοποιείται τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να θεωρηθεί ως μελέτη περίπτωσης η οποία βασίζεται στη βιωματική θεωρία μάθησης του Kolb όπου η θεωρία συναντάει την πράξη και μετατρέπεται σε εμπειρία. Το πρόγραμμα αυτό διεξάγεται από τη Διεθνή Ακαδημία Τουρισμού και Φιλοξενίας (International Tourism and Hospitality Academy at Sea, ITHAS), (Arcodia & Dickson, 2009) με έδρα το Πανεπιστήμιο του Ζάγκρεμπ στην Κροατία.

Η αρχική ιδέα για το βιωματικό πρόγραμμα ITHAS διερευνήθηκε για πρώτη φορά το 2004, όταν οι ηγέτες του προγράμματος από το Πανεπιστήμιο του Ζάγκρεμπ, συζήτησαν τις βιωματικές δυνατότητες με το προσωπικό του Πανεπιστημίου Εφαρμοσμένων Επιστημών Jyväskylä, του Πανεπιστημίου Εφαρμοσμένων Επιστημών Munch, του Πανεπιστημίου της Λιουμπλιάνα και της Σχολής Τουρισμού του ESADE Sant Ignasi. Έτσι ώστε να συνεργαστούν με και με τη συνεργασία όλων να σχεδιαστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η ιδέα ήταν να διεξαχθεί το πρόγραμμα στην Κροατία αρχικά και στη συνέχεια σε καθεμία από τις συνεργαζόμενες χώρες, (Čavlek, 2015).

Το πρόγραμμα ITHAS είναι ένα βιωματικό εργαστήριο στο οποίο εκπληρώνονται ταυτόχρονα τρεις διαφορετικοί ρόλοι. Ο ρόλος των εκπαιδευόμενων, ο ρόλος των μελλοντικών εμπειρογνομόνων και ο ρόλος των τουριστών. Είναι ένα μοναδικό οχταήμερο εκπαιδευτικό ταξίδι στη θάλασσα ή σε ποτάμι, με τέσσερα έως έξι μηχανοκίνητα ιστιοφόρα ή ένα πλοίο και έχουν έναν συγκεκριμένο προορισμό. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε πραγματικές καταστάσεις και αυθεντικά περιβάλλοντα καθοδηγούμενοι από μελετητές και επαγγελματίες

στον τουρισμό. Η βασική ιδέα του προγράμματος είναι να βελτιωθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης ενώ ταξιδεύουν, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν σε μια θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση σε ένα διεθνές και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Γενικός στόχος είναι ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης και γενικότερος σκοπός αυτής της μελέτης περίπτωσης είναι να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η βιωματική εκπαίδευση-βασισμένη στα ταξίδια- επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους και τη μαθησιακή διαδικασία. (Arcodia & Dickson, 2009; Čavlek, 2015).

Η μοναδικότητα και η πολυπλοκότητα του προγράμματος ITHAS έγκειται στο γεγονός ότι διαφέρει από τις κοινές εκπαιδευτικές πρακτικές που περιγράφονται στη βιβλιογραφία οι οποίες αφορούν ταξίδια σε κοντινούς προορισμούς μικρών φοιτητικών ομάδων από ένα μόνο εκπαιδευτικό ίδρυμα και συνοδεύονται από ένα ή μερικούς από τους εκπαιδευτές του συγκεκριμένου ιδρύματος. Αντίθετα, το ITHAS δίνει τη δυνατότητα κάθε χρόνο σε εκατό περίπου εκπαιδευόμενους οι οποίοι προέρχονται από τέσσερα έως έξι διαφορετικά ιδρύματα διαφόρων μάλιστα χωρών να συμμετάσχουν στο διαπολιτισμικό αυτό πρόγραμμα. Όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα φιλικό περιβάλλον στο οποίο υπάρχει κλίμα ευγενής άμιλλας καθώς οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να παρακολουθήσουν όλοι μαζί σεμινάρια και εργαστήρια και έπειτα να παρουσιάσουν τις δικές τους εργασίες, (Čavlek, 2015).

Το ITHAS αποτελεί μία περίπτωση μελέτης η οποία βασίζεται στη βιωματική μάθηση του Kolb. Το μοντέλο έχει ως εξής: Κάθε ενότητα αποτελείται από 20-25 ώρες διάλεξης και σεμιναρίων που πραγματοποιούνται σε διάρκεια επτά ημερών. Οι διαλέξεις συμπληρώνονται από παρουσιάσεις τοπικών εμπειρογνομών τουρισμού που πραγματοποιούνται στους σταθμούς που γίνονται σε λιμάνια ενώ ακολουθούν συζητήσεις στο πλοίο μεταξύ φοιτητών και καθηγητών. Το ίδρυμα υποδοχής επιλέγει και προσκαλεί γνωστούς μελετητές τουρισμού να



παραδώσουν διαλέξεις και εργαστήρια σχετικά με τα θέματα του προγράμματος σπουδών των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ανταποκριθούν στις διάφορες προκλήσεις του διαπολιτισμικού αυτού εγχειρήματος και καθώς θα χειρίζονται την κατάσταση που θα προκύπτει κάθε φορά μέσω της συνεργασίας, την ανάγκη για λήψη αποφάσεων και την ανάληψη καθηκόντων- σχεδιασμός εφοδιασμού, ανάλυση και αξιολόγηση της ποιότητας των επιλεγμένων τουριστικών προϊόντων, διαφημιστικά εργαλεία, ανάπτυξη μαζικού τουρισμού κ.α.- θα αποκτούν βιωματική γνώση. Φυσικά τα θέματα που συζητιούνται, μελετώνται και αναλύονται έχουν άμεση σχέση τόσο με την επικαιρότητα στο θέμα του τουρισμού όσο και με την εμπειρία αυτή έτσι όπως προκύπτει από αυτό το εκπαιδευτικό ταξίδι.

Συνοπτικά αναφέροντας ορισμένα θέματα προηγούμενων ετών, το θέμα του ΙTHAS το 2005 ήταν η διαχείριση του τουρισμού των νησιών καθώς η διαδρομή περιλάμβανε τα νησιά της Δαλματίας. Το 2006 ήταν αφιερωμένο στη διαχείριση του τουρισμού στα εθνικά πάρκα και η διαδρομή περιλάμβανε επισκέψεις σε τέσσερα εθνικά πάρκα καθώς και συζητήσεις με τα διοικητικά μέλη του. Το 2007 το θέμα ήταν ο τουρισμός κρουαζιέρας και πραγματοποιήθηκε αντίστοιχα κρουαζιέρα στον ποταμό Δούναβη κ.τ.λ.

Στόχος του ΙTHAS είναι αρχικά να προκύψουν συναρπαστικές ευκαιρίες στην εκπαίδευση οι οποίες θα οδηγήσουν στη βελτίωση των υπηρεσιών τουρισμού δημιουργώντας παράλληλα μια μοναδική ταξιδιωτική και εκπαιδευτική εμπειρία ιστιοπλοΐας στη θάλασσα ή σε ένα ποτάμι έχοντας ως αφητηρία δύο βασικές ιδέες. Καταρχήν, την έννοια του νερού ως στοιχείο στον τουρισμό που ενώνει όλους παγκοσμίως. Μην ξεχνάμε ότι ο τουρισμός αφορά στα συναισθήματα και την κίνηση και ένα ταξίδι στο νερό δεν μπορεί παρά να προκαλέσει έντονες και όμορφες συγκινήσεις. Και έπειτα, στόχος του ΙTHAS είναι η δημιουργία ενός κοινού διεθνούς προγράμματος που θα περιλαμβάνει πρακτική εκπαίδευση σε τουριστικές επιχειρήσεις

ψυχαγωγικών ταξιδιών και φιλοξενίας με τη συμμετοχή τεσσάρων έως πέντε πανεπιστημίων κάθε χρόνο έτσι ώστε να διευκολύνεται η πολιτιστική ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευόμενων των συγκεκριμένων χωρών. Και τελικός σκοπός του ΙTHAS είναι να προωθηθούν και άλλα τέτοια καινοτόμα προγράμματα σπουδών για τον τουρισμό και την εκπαίδευση φιλοξενίας. (Arcodia & Dickson, 2009; Čavlek, 2015).

## 1.9 Οι ερευνητικές υποθέσεις

Στην πιο απλούστερη μορφή της η βιωματική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της κατάλληλης χρήσης της εμπειρίας. Με άλλα λόγια η βιωματική μάθηση είναι μια μορφή εκμάθησης κάνοντας, « learning by doing». Η εκμάθηση μέσω της εμπειρίας σημαίνει ότι καταρχάς οι μαθητές εκτίθενται σε μια εμπειρία, γνώση, ικανότητες, νέες δεξιότητες, νέες στάσεις και συμπεριφορές (Phillips, 2004) όπ. αναφ. στο (Valkanos & Fragoulis, 2007). Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται περισσότερο να ενεργήσουν μάλλον παρά για να ακούσουν και καλούνται να σκεφτούν και να αναστοχαστούν το τί έχουν πετύχει, (David A. Kolb & Kolb, n.d.).

Αρκετοί ερευνητές του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων υπογράμμισαν το γεγονός ότι οι εμπειρίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και ειδικότερα στον τομέα της επιχειρησιακής , «εσωτερικής», εκπαίδευσης (Lindeman, 1926). Έχουν επίσης υπογραμμίσει την ανάγκη πρακτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να αναπτυχθεί η αλληλοεπίδραση και η δράση προκειμένου να μεταμορφώσει τη κοινωνία και να βρει καταλληλότερες λύσεις τα προβλήματά της. ((3) (PDF) *Dialogue in Freire's Educational Method, in Era of Crisis*, n.d.)

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να προσδιορίσει την έννοια της βιωματικής μάθησης, τα θεωρητικά μοντέλα που εμπλέκονται και τις εκπαιδευτικές μεθόδους μέσω των οποίων οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις γνώσεις κυρίως μέσω των εμπειριών τους. Το θεωρητικό μέρος παρουσιάζει επίσης απόψεις πάνω στην σωστή και επιτυχημένη χρήση της συμμετοχικής μάθησης καθώς επίσης και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί αυτή πιο αποτελεσματικά.

Συχνά ένα κεντρικό στοιχείο της τουριστικής εκπαίδευσης είναι η βιωματική μάθηση μέσω των πρακτικών μαθημάτων. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν ενεργά δηλαδή με συγκεκριμένους σκοπούς.

Έχει υποστηριχθεί ότι τα ταξίδια υποστηρίζουν την ενεργό μάθηση που έχει θετικά αποτελέσματα για την παθητική μάθηση μέσω της σύγκρισης αξιών, κανόνων και εθίμων.

Σε αυτό το πλαίσιο, διατυπώνονται οι παρακάτω υποθέσεις, οι οποίες απορρέουν από την διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας, σχετικής με την εφαρμογή συμμετοχικών τεχνικών:

**H1:** Οι εκπαιδευτικοί των τουριστικών επιχειρήσεων εφαρμόζουν συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης

**H2:** Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών σε σχέση με την χρήση συμμετοχικών τεχνικών εκπαίδευσης

**H3:** Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ επαγγελματιών διαφορετικής προϋπηρεσίας σε σχέση με την χρήση συμμετοχικών τεχνικών εκπαίδευσης.

**H4:** Οι εκπαιδευτικοί τουριστικών επιχειρήσεων με μεγαλύτερη προϋπηρεσία επιδεικνύουν καλύτερη επίδοση στην υποκλίμακα που αφορά στην προσωπική αντίληψη περί της χρήσης συμμετοχικών τεχνικών εκπαίδευσης.

**H5:** Οι εκπαιδευτικοί τουριστικών επιχειρήσεων παρουσιάζουν θετική αντίληψη περί της συμμετοχής των μαθητών στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (σχετική υποκλίμακα).

**H6:** Οι εκπαιδευτικοί τουριστικών επιχειρήσεων με πρακτικό αντικείμενο δεν παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση στις τρεις υποκλίμακες του εργαλείου (μαθητική συμμετοχή, προσωπική αντίληψη περί των συμμετοχικών τεχνικών, προσωπική αντίληψη περί της

επάρκειας στις συμμετοχικές τεχνικές) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του θεωρητικού αντικειμένου.

**H7:** Ο αριθμός των εκπαιδευτικών σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει θετικά την χρήση συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης.

**H8:** Ο αριθμός των εκπαιδευόμενων ανά τμήμα/τάξη δεν επηρεάζει την χρήση συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης.

**H9:** Ο αριθμός των ετών που κάποιος εφαρμόζει συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης δεν επηρεάζει την αντίληψη περί των τεχνικών (συνολική επίδοση στο εργαλείο των τριών υποκλιμάκων).

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Ερευνητικό Μέρος

### 2.1 Μεθοδολογία έρευνας

Βασικό μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας αποτελεί η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής ερευνητικής στρατηγικής ή σχεδιασμού. Έτσι, χρησιμοποιείται η καταλληλότερη μέθοδος έρευνας με κύριο ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, με συγκεκριμένο σχέδιο δειγματοληψίας καθώς και με περιγραφικό σχέδιο έρευνας. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η ποσοτική έρευνα. Απαιτήθηκε επίσης για τις ανάγκες της έρευνας ένας σωστός σχεδιασμός μέσω του οποίου τέθηκε το πλαίσιο αναφοράς για όλη την ερευνητική διαδικασία. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων έγινε μέσω του ερωτηματολογίου και η ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS statistics, Statistical Package for Social Science. Μέσω των στατιστικών αναλύσεων γίνεται καλύτερη κατανόηση των ερευνητικών δεδομένων και λύνονται τα σύνθετα ερευνητικά ερωτήματα πολύ πιο εύκολα.

Το περιγραφικό σχέδιο της έρευνας βασίστηκε στην προϋπάρχουσα καλή γνώση του θεωρητικού μέρους των μεθόδων και μορφών διδασκαλίας και των σχετικών κειμένων ερευνητών και εκπαιδευτικών. Στόχος είναι η διερεύνηση των συγκεκριμένων υποθέσεων σχετικών με τη χρήση ή όχι των συμμετοχικών μεθόδων και μορφών διδασκαλίας καθώς επίσης και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων.

## 2.2 Το ερευνητικό εργαλείο.

Το ερωτηματολόγιο είναι το πλέον διαδομένο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη συλλογή στοιχείων. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου έναντι άλλων ερευνητικών εργαλείων βασίζεται στη μεγάλη του ευελιξία και προσαρμοστικότητα ως προς τους τρόπους που μπορούν να εκφραστούν οι ερωτήσεις. (Χρήστου, 1999).

Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων και της σειράς τους δεν είναι απλή υπόθεση. Σύμφωνα με τους ειδικούς, αποτελεί περισσότερο τέχνη παρά επιστήμη. (Chisnal, 1986). Αυτό συμβαίνει διότι, αν και το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια πολυσχιδή μέθοδο συλλογής στοιχείων για μια ποικιλία αντικειμένων, δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ως επιστημονικό εργαλείο με απόλυτα κριτήρια. (Χρήστου, 1999). Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε πληροί τις τρεις συνθήκες που σύμφωνα με τους Feber και Hauk (Ferber & Hauk, 1984) όπ. αναφ. στο (Χρήστου, 1999) θεωρούνται απαραίτητες για τη διασφάλιση της αυθεντικής και έντιμης ανταπόκρισης στις ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρώτον ήταν σε θέση να κατανοήσουν τις ερωτήσεις, δηλαδή να αντιληφθούν τί ακριβώς τους ζητάμε, δεύτερων ήταν σε θέση να δώσουν τις πληροφορίες που τους ζητήθηκαν, δηλαδή τις γνώριζαν και τρίτον, ήθελαν να δώσουν τις πληροφορίες διαφορετικά δε θα απαντούσαν καθόλου ή δε θα απαντούσαν έντιμα.

Οι ερωτήσεις ήταν απλές και κατανοητές με γνωστές λέξεις και δεν υπήρχε περίπτωση να παρερμηνευτούν. Το ερωτηματολόγιο ήταν έτσι σχεδιασμένο ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της χρησιμοποιούμενης μεθόδου επικοινωνίας όπως είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και δε δημιουργούσε σύγχυση στους αποκρινόμενους. Τέλος, η δομή και η ροή των ερωτήσεων στόχευαν στην ενθάρρυνση της ανταπόκρισης των ερωτηθέντων και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος του.

Το δομημένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είχε κλειστές ερωτήσεις με περιορισμένες απαντήσεις εντελώς διαφορετικών μεταξύ τους. Οι απαντήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής και οι εναλλακτικές απαντήσεις ήταν πολύ απλές. Οι αποκρίσεις των απαντήσεων δομήθηκαν στα πρότυπα της πενταβάθμιας κλίμακας Likert με Α. Συμφωνώ απόλυτα Β. Συμφωνώ Γ. Είμαι ουδέτερος Δ. Διαφωνώ Ε. Διαφωνώ έντονα .

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως βάση το ερωτηματολόγιο από ένα άρθρο της educational Psychology και είναι των Philip C. Abrami , Catherine Poulsen & Bette Chambers, (Abrami \* et al., 2004). Το αρχικό ερωτηματολόγιο είχε στο σύνολο εξήντα οχτώ ερωτήσεις και ήταν χωρισμένο σε τέσσερις θεματικές ενότητες (στην αγγλική). Για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας έχει μεταφραστεί το σύνολο των ερωτήσεων στην ελληνική γλώσσα και αφαιρέθηκαν ερωτήσεις έτσι ώστε να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο στις συνθήκες και στα δεδομένα της Ελλάδας. Για να επιβεβαιωθεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι ευανάγνωστο και κατανοητό καθώς επίσης και για αποφυγή παρερμηνειών δόθηκε το ερωτηματολόγιο αρχικά σε μία πιλοτική ομάδα εκπαιδευτών, ενώ η διαδικασία της μετάφρασης για την εξασφάλιση της σωστής χρήσης των όρων της κάθε γλώσσας ώστε να έχουμε πλήρη αντιστοίχιση νοημάτων, περιελάμβανε σε πρώτη φάση την μετάφραση του ερωτηματολογίου από τα αγγλικά στα Ελληνικά και εν συνεχεία, την επαναμετάφραση του Ελληνικού κειμένου στα Αγγλικά από άλλον ειδικό ώστε να διαπιστωθεί εάν το μεταφρασμένο κείμενο συνέπιπτε νοηματικά με το αρχικό πρωτότυπο.

Ο δείκτης αξιοπιστίας του αρχικού ερωτηματολογίου, Reliability Cronbach's alpha, για την κατηγορία τιμών ήταν 0,74, για την κατηγορία προσδοκίας ήταν 0,86 και για την κατηγορία κόστους ήταν 0,87. Τα αποτελέσματα τόσο της ανάλυσης παραγόντων της αρχικής έρευνας όσο και των δοκιμών εσωτερικής συνέπειας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο προσδοκίας



ήταν δομικά έγκυρο και για αυτό χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα για ανάλυση προσδοκιών και τιμών .

Συμπερασματικά, ωστόσο, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ένα νέο ερευνητικό εργαλείο το οποίο αποτελεί μια καινοτομική πρακτική για την διερεύνηση της χρήσης των συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης στον τομέα του τουρισμού.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο ονομάζεται **Participative Educational Methods Index** (PEMI από εδώ και στο εξής) και αποτελείται από τέσσερα διακριτά μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (**Student Related Perception Index**), αφορά στην αντίληψη των ερωτώμενων περί της αντίδρασης των φοιτητών-μαθητών στις συμμετοχικές μεθόδους εκπαίδευσης και περιέχει τέσσερις ερωτήσεις, εκ των οποίων η πρώτη και η τελευταία με αρνητική διατύπωση, πράγμα που σημαίνει ότι κατά την επεξεργασία των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε η αντιστροφή των αποκρίσεων (κατά Likert 1-5).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην γενικότερη αντίληψη των ερωτώμενων (**Overall Perception Index**) σχετικά με την χρήση των συμμετοχικών μεθόδων μάθησης και περιέχει τέσσερις ερωτήσεις, εκ των οποίων η δεύτερη και η τελευταία με αρνητική διατύπωση, πράγμα που σημαίνει ότι κατά την επεξεργασία των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε η αντιστροφή των αποκρίσεων (κατά Likert 1-5).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην αυτό-αντίληψη / αυτογνωσία (**Self Perception Index**) σχετικά με την χρήση των συμμετοχικών μεθόδων μάθησης και περιέχει έξι ερωτήσεις, εκ των οποίων η τέταρτη, η πέμπτη και η έκτη με αρνητική διατύπωση, πράγμα που σημαίνει ότι κατά την επεξεργασία των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε η αντιστροφή των αποκρίσεων (κατά Likert 1-5).

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, καλούνται να συμπληρώσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα μόνον εφόσον απαντήσουν ότι χρησιμοποιούν ήδη συμμετοχικές μεθόδους εκπαίδευσης. Το τελευταίο αυτό μέρος αναφέρεται στην αξιολόγηση, επί του πρακτέου, πραγματικών καταστάσεων διδασκαλίας (**Actual Situations' Assessment Index**) στις οποίες χρησιμοποιούνται οι συμμετοχικές μέθοδοι εκπαίδευσης. Το τελευταίο αυτό μέρος περιέχει οκτώ ερωτήσεις, χωρίς καμία αρνητική διατύπωση κάποιας ερώτησης, παρά μόνο ερωτήσεις με κατεύθυνση την αξιολόγηση πραγματικών καταστάσεων από την ζωή των εκπαιδευτών.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας με τους επιμέρους δείκτες του παρουσιάζεται παρακάτω:

Students Related Perception	Q1 - N	Αν χρησιμοποιώ συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν να συμμετέχουν.
	Q5	Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού.
	Q8	Η συμμετοχή σε συμμετοχικές δραστηριότητες ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.
	Q10-N	Οι μαθητές μου είναι απρόθυμοι να εφαρμόσουν συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.
Overall Perception	Q4	Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης είναι μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση.
	Q9-N	Ο διαθέσιμος χρόνος είναι ελάχιστος, ώστε να προετοιμάσουμε τους μαθητές για τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.
	Q12	Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων προάγει θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση.
	Q14-N	Ο τρόπος οργάνωσης της αίθουσας στέκεται εμπόδιο για την εφαρμογή των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

Self Perception	Q2	Η εκπαιδευτική κατάρτιση που έχω σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με προετοίμασε ώστε να τις εφαρμόσω επιτυχώς.
	Q3	Οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης είναι σύμφωνες με τη φιλοσοφία της δικιάς μου διδασκαλίας.
	Q6	Θεωρώ ότι μπορώ να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.
	Q7-N	Έχω λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.
	Q13-N	Προτιμώ να χρησιμοποιώ μεθόδους διδασκαλίας που μου είναι ήδη οικείες παρά νέες μεθόδους.
	Q11-N	Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων είναι ακατάλληλη για το αντικείμενο που διδάσκω.
Actual Situations' Assessment	PART1	Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης χρησιμοποιούνται από εσάς μέσα στην τάξη.
	PART2	Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό και εάν οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης θα χρησιμοποιηθούν από εσάς ως μέθοδοι διδασκαλίας στο μέλλον.
	PART3	Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό δομείτε τις μαθησιακές σας δραστηριότητες για να διασφαλιστεί ότι όλα τα μέλη της τάξης συνεργάζονται ενεργά μαζί.
	PART4	Σε μια τυπική συμμετοχική μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη σας, βαθμολογείτε σε ποιο βαθμό συμμετέχουν ενεργά τα μέλη της τάξης.
	PART5	Σε μια τυπική μαθησιακή δραστηριότητα συνεργασίας στην τάξη σας υπολογίστε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές σας ολοκληρώνουν το μερίδιό τους στην ομάδα εργασίας.
	PART6	Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να αυξήσετε τα ακαδημαϊκά σας επιτεύγματα <sup>1</sup>
	PART7	Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να δημιουργήσετε κίνητρα στους εκπαιδευόμενους.

	PART8	Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να βελτιώσετε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.
--	-------	--

Σε ότι αφορά την βαθμονόμηση των απαντήσεων, χρησιμοποιήθηκε σύστημα απόκρισης κατά 5-βάθμια κλίμακα LIKERT και υπολογίστηκε το σύνολο του σκορ τόσο για κάθε επί μέρους υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, όσο και συνολικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις ερωτήσεις που εμφανίζεται το «N» στον παραπάνω πίνακα, υπονοείται ότι η ερώτηση έχει αρνητική χροιά και επομένως για την καταμέτρησή της στο συνολικό δείκτη πρέπει να γίνει η αντιστροφή της. Στις ανωτέρω ερωτήσεις, προστέθηκαν και ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, δημιουργώντας ένα σύνολο 30 ερωτήσεων.

Οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις ήταν υποχρεωτικές και αναγκαίες για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας σχετικά με τις συμμετοχικές τεχνικές και τις μεθόδους διδασκαλίας. Η ανταπόκριση των ερωτηθέντων ήταν πολύ μεγάλη και είχαν πολύ θετική στάση απέναντι στο ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους μετά τη συμπλήρωσή του. Πράγμα πολύ θετικό γιατί δείχνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον και έδωσαν ειλικρινές και έγκυρες απαντήσεις.

Μετά την αντιστροφή των ερωτήσεων με αρνητική διατύπωση, υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας των 22 ερωτήσεων και για τις 4 διαστάσεις – υποκλίμακες, συνολικά με τιμή του δείκτη Cronbach's Alpha 0.874. Η τιμή του δείκτη είναι μεγαλύτερη από το όριο του 0.7, πράγμα που ενισχύει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στο συγκεκριμένο δείγμα. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και για όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, όπου όπως φαίνεται στον πίνακα 1, όλοι οι συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) είναι μεγαλύτεροι από 0,7.

**Πίνακας 1 : Reliability Statistics**

	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>Total Index</b>	0,874	22
<b>Student Related Perception Index</b>	0,81	4
<b>Overall Perception</b>	0,89	4
<b>Self Perception</b>	0,88	6
<b>Actual Situations' Assessment</b>	0,82	8

### 2.3 Δείγμα έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων που διδάσκουν στον τουριστικό τομέα στην Ελλάδα. Ανάμεσα σε άλλους πολλοί ήταν από το πανεπιστήμιο Αιγαίου, την Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης της Ρόδου, την Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Κρήτης, από Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης Θεσσαλονίκη- Περαία κ.α.. Η δειγματοληψία (sampling) είναι ένα από τα βασικά εργαλεία της έρευνας και συμπεριλαμβάνει τη μελέτη σε βάθος των σχετικά μικρών αριθμών πληροφοριοδοτών οι οποίοι επιλέχθηκαν από μια μεγαλύτερη ομάδα. (Χρήστου, 1999).

Ο συνολικός αριθμός του δείγματος που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι 118 ερωτηματολόγια, από τον Μάρτιο 2020 έως και Απρίλιο 2020. Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων από τους 118 απάντησαν 109 σε αυτήν την ερώτηση και οι 30 ήταν άνδρες και οι 79 γυναίκες, δηλ 72,5 % άντρες και 27,5% γυναίκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών με ποσοστό 33% έχουν έξι με δεκαπέντε (6-15) χρόνια εμπειρίας. Το αντικείμενο σπουδών στη διοίκηση Τουριστικών Επιχειρήσεων και γενικά στον Τουριστικό κλάδο έχει έναν διαχωρισμό εκπαιδευτικών μαθημάτων σε θεωρητικής κατεύθυνσης και πρακτικής κατεύθυνσης. Στην έρευνα το ποσοστό των εκπαιδευτών ενηλίκων που απάντησαν και είχαν την πλειοψηφία ήταν αυτοί που ανήκαν στο θεωρητικό αντικείμενο διδασκαλίας με 63,3%.

## Κεφάλαιο 3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

### 3.1 Περιγραφική Στατιστική Δημογραφικών Δεδομένων

Στις επόμενες σελίδες ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα χωρίζονται σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά στην περιγραφική στατιστική ανάλυση, ενώ η δεύτερη ενότητα αφορά στην επαγωγική στατιστική ανάλυση.

Πίνακας 2: Πίνακας Δημογραφικών – Περιγραφική Στατιστική

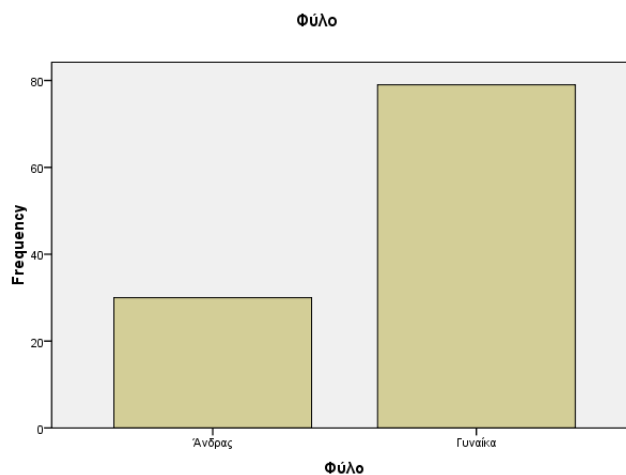
	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Φύλο	109	1,72	,449
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	109	2,80	1,223
Το αντικείμενο διδασκαλίας ανήκει στα μαθήματα Θεωρητικής Κατεύθυνσης ή Πρακτικής Κατεύθυνσης;	108	1,36	,483
Μέγεθος τμήματος/τάξης.	108	1,68	,946
Πόσα χρόνια εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;	109	2,78	1,403
Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.	109	2,72	1,374
Έχετε λάβει κάποιο είδος υποστήριξης σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;	109	4,56	2,515
Valid N (listwise)	108		

**Πίνακας 3: Δημογραφικά - Μεταβλητότητες**

		Φύλο	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	Το αντικείμενο διδασκαλίας ανήκει στα μαθήματα Θεωρητικής Κατεύθυνσης ή Πρακτικής Κατεύθυνσης;	Μέγεθος τμήματος /τάξης.	Πόσα χρόνια εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;	Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.	Έχετε λάβει κάποιο είδος υποστήριξης σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;
N	Valid	109	109	108	108	109	109	109
	Missing	0	0	1	1	0	0	0
Mean		1,72	2,80	1,36	1,68	2,78	2,72	4,56
Variance		,201	1,496	,233	,894	1,970	1,887	6,323

**Πίνακας 4: Φύλο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	30	27,5	27,5	27,5
	Γυναίκα	79	72,5	72,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	



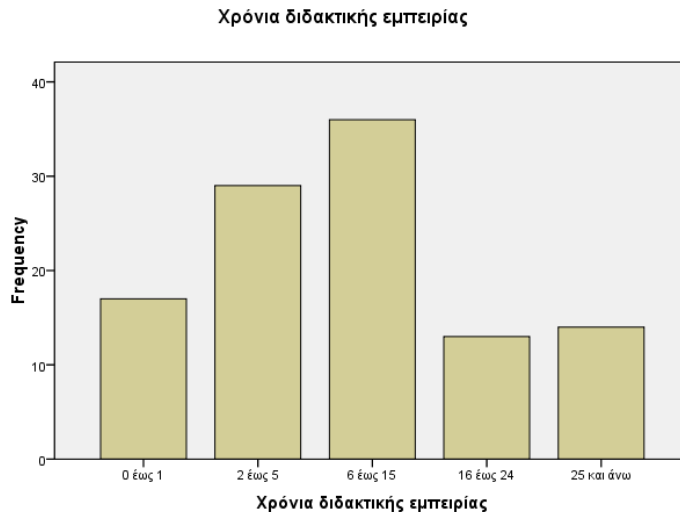
**Γράφημα 1**

Η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες με ποσοστό 72,5% , ενώ οι άντρες είναι 27,5%,  
 γράφημα 1.



**Πίνακας 5: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 έως 1	17	15,6	15,6	15,6
	2 έως 5	29	26,6	26,6	42,2
	6 έως 15	36	33,0	33,0	75,2
	16 έως 24	13	11,9	11,9	87,2
	25 και άνω	14	12,8	12,8	100,0
Total		109	100,0	100,0	



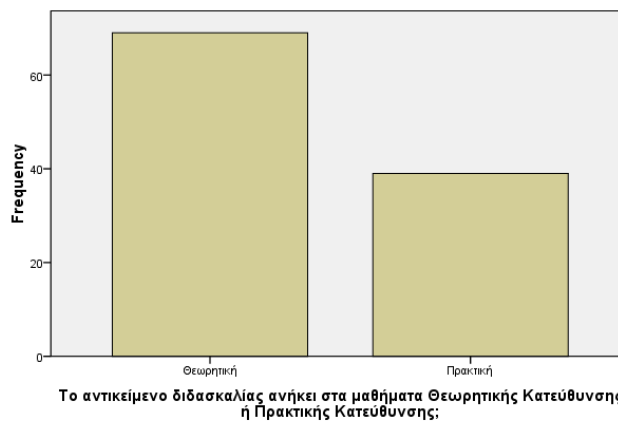
**Γράφημα 2**

Σχετικά με τα χρόνια διδασκαλίας των συμμετοχόντων παρατηρείται μία ποικιλία στις απαντήσεις και όπως διαφαίνεται στο γράφημα 2 το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει 6-15 χρόνια εμπειρίας, δηλαδή το 33%.

**Πίνακας 6: Το αντικείμενο διδασκαλίας ανήκει στα μαθήματα Θεωρητικής Κατεύθυνσης ή Πρακτικής Κατεύθυνσης;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θεωρητική	69	63,3	63,9	63,9
	Πρακτική	39	35,8	36,1	100,0
	Total	108	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		109	100,0		

**Το αντικείμενο διδασκαλίας ανήκει στα μαθήματα Θεωρητικής Κατεύθυνσης ή Πρακτικής Κατεύθυνσης;**



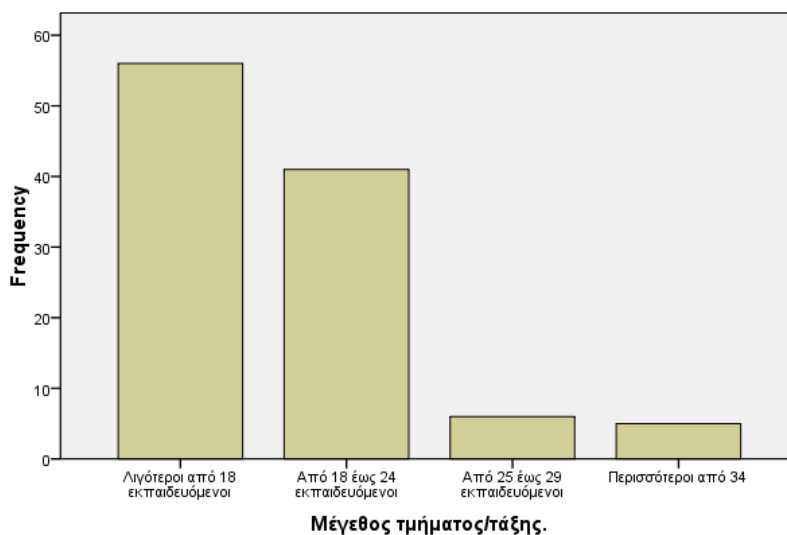
**Γράφημα 3**

Η μεταβλητή με τίτλο «το αντικείμενο διδασκαλίας ανήκει στα μαθήματα Θεωρητική ή Πρακτικής κατεύθυνσης» εμφανίζει επικρατούσα τιμή την απάντηση Α. δηλαδή την Θεωρητική κατεύθυνση με ποσοστό 63,3 % που ανήκει στους 69 ερωτηθέντες από τους 109, Πίνακας 6, Γράφημα 3.

**Πίνακας 7: Μέγεθος τμήματος/τάξης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λιγότεροι από 18 εκπαιδευόμενοι	56	51,4	51,9	51,9
	Από 18 έως 24 εκπαιδευόμενοι	41	37,6	38,0	89,8
	Από 25 έως 29 εκπαιδευόμενοι	6	5,5	5,6	95,4
	Περισσότεροι από 34	5	4,6	4,6	100,0
	Total	108	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		109	100,0		

**Μέγεθος τμήματος/τάξης.**



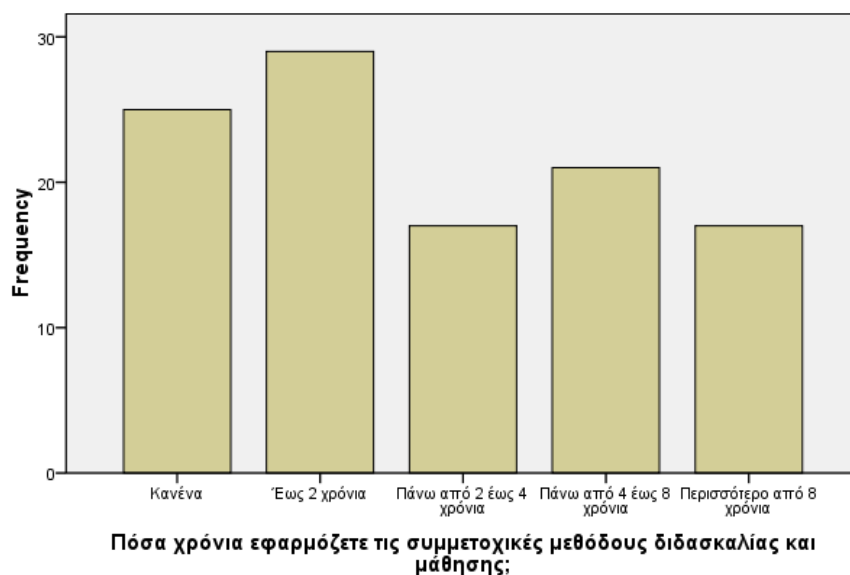
**Γράφημα 4**

Το μέγεθος του τμήματος/τάξης σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και όπως φαίνεται από τον πίνακα 7 και το γράφημα 4 έχει ως επικρατούσα τιμή 'λιγότερους από 18 εκπαιδευόμενους' με ποσοστό 51,4%.

**Πίνακας 8: Πόσα χρόνια εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κανένα	25	22,9	22,9	22,9
Έως 2 χρόνια	29	26,6	26,6	49,5
Πάνω από 2 έως 4 χρόνια	17	15,6	15,6	65,1
Πάνω από 4 έως 8 χρόνια	21	19,3	19,3	84,4
Περισσότερο από 8 χρόνια	17	15,6	15,6	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**Πόσα χρόνια εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;**

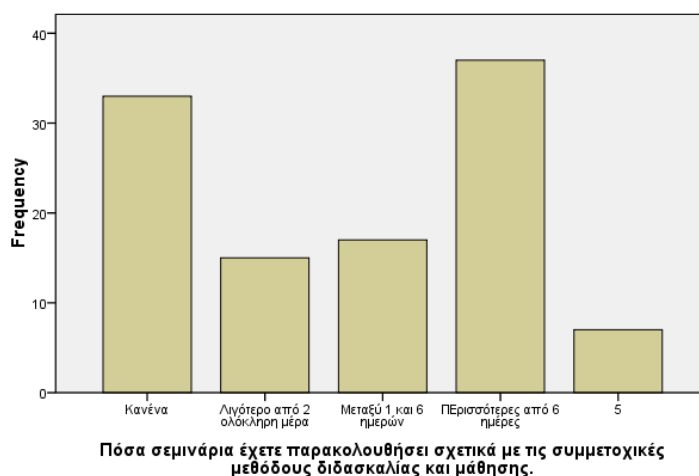


**Γράφημα 5**

**Πίνακας 9: Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κανένα	33	30,3	30,3	30,3
Λιγότερο από 2 ολόκληρη μέρα	15	13,8	13,8	44,0
Μεταξύ 1 και 6 ημερών	17	15,6	15,6	59,6
Περισσότερες από 6 ημέρες	37	33,9	33,9	93,6
5	7	6,4	6,4	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.**



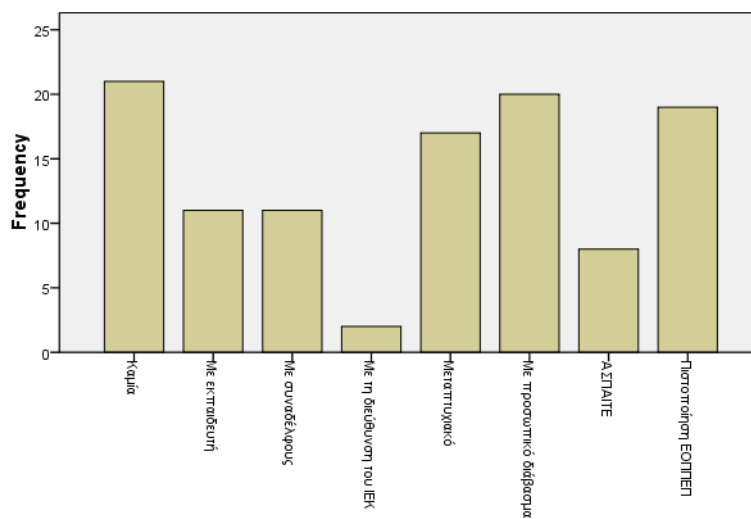
**Γράφημα 6**

Στο επόμενο γράφημα παρατηρείται επίσης μία ποικιλία απαντήσεων στη μεταβλητή με τίτλο «Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης», για αυτό το λόγο θα γίνει ομαδοποίηση των απαντήσεων που έχουν δοθεί. Έτσι, παρατηρείται ότι κάτω των έξι ημερών σεμινάρια έχει παρακολουθήσει το 59,7% των συμμετοχόντων, ενώ το 40,3 πάνω από έξι ημέρες.

**Πίνακας 10 : Έχετε λάβει κάποιο είδος υποστήριξης σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία	21	19,3	19,3	19,3
	Με εκπαιδευτή	11	10,1	10,1	29,4
	Με συναδέλφους	11	10,1	10,1	39,4
	Με τη διεύθυνση του ΙΕΚ	2	1,8	1,8	41,3
	Μεταπτυχιακό	17	15,6	15,6	56,9
	Με προσωπικό διάβασμα	20	18,3	18,3	75,2
	ΑΣΠΑΙΤΕ	8	7,3	7,3	82,6
	Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ	19	17,4	17,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**Έχετε λάβει κάποιο είδος υποστήριξης σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;**



**Γράφημα 7**

Σύμφωνα με το γράφημα 7 μόνο το 17,4% έχουν την πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ, το 15,6% έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ενώ υπολογίζοντας αθροιστικά για λόγους συντομίας το 37,6% δεν έχει

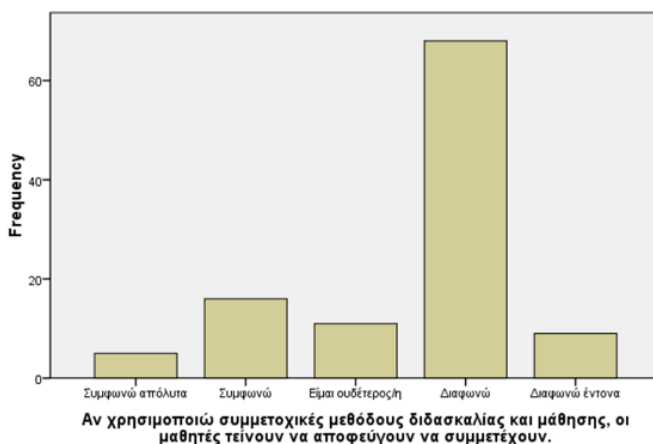
λάβει κάποιο είδος υποστήριξης σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας αλλά ασχολήθηκαν προσωπικά.

### 3.1.1 Περιγραφική Στατιστική των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

**Πίνακας 11 : Αν χρησιμοποιώ συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν να συμμετέχουν.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	9	8,3	8,3	8,3
	Συμφωνώ	68	62,4	62,4	70,6
	Είμαι ουδέτερος/η	11	10,1	10,1	80,7
	Διαφωνώ	16	14,7	14,7	95,4
	Διαφωνώ έντονα	5	4,6	4,6	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**Αν χρησιμοποιώ συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν να συμμετέχουν.**



**Γράφημα 8**

Στη μεταβλητή με τίτλο «Αν χρησιμοποιώ συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν να συμμετέχουν», επικρατούσα τιμή είναι η κατηγορία «Διαφωνώ». Οι συμμετέχοντες σε αυτή την κατηγορία Διαφωνούν ότι οι εκπαιδευόμενοι

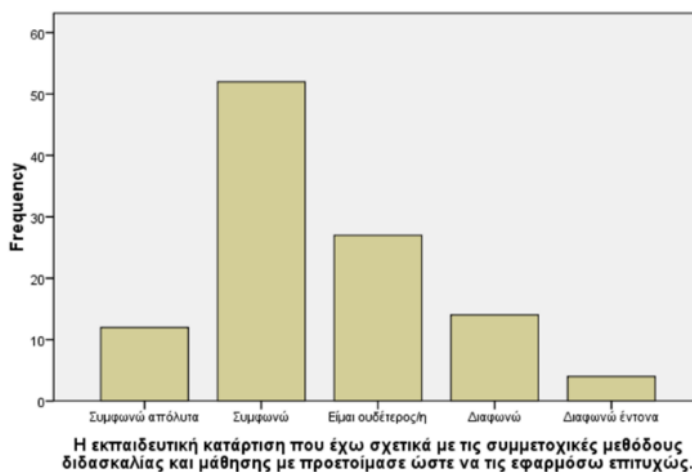


τήνουν να αποφεύγουν να συμμετέχουν σε ποσοστό 62,4% δηλαδή οι 68 από τους 109 στο σύνολο.

**Πίνακας 12: Η εκπαιδευτική κατάρτιση που έχω σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με προετοίμασε ώστε να τις εφαρμόσω επιτυχώς.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	12	11,0	11,0	11,0
Συμφωνώ	52	47,7	47,7	58,7
Είμαι ουδέτερος/η	27	24,8	24,8	83,5
Διαφωνώ	14	12,8	12,8	96,3
Διαφωνώ έντονα	4	3,7	3,7	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**Η εκπαιδευτική κατάρτιση που έχω σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με προετοίμασε ώστε να τις εφαρμόσω επιτυχώς.**



**Γράφημα 9**

Στη μεταβλητή με τίτλο «Η εκπαιδευτική κατάρτιση που έχω σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με προετοίμασε ώστε να τις εφαρμόσω επιτυχώς», επικρατούσα τιμή είναι η κατηγορία «Συμφωνώ». Οι συμμετέχοντες σε αυτή την κατηγορία

Συμφωνούν ότι η εκπαιδευτική κατάρτιση που έχουν σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης τους προετοίμασε για την κατάλληλη εφαρμογή τους σε ποσοστό 47,7% δηλαδή οι 52 από τους 109.

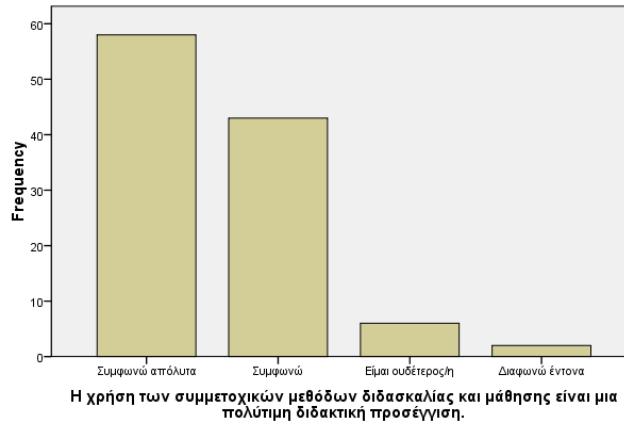
**Πίνακας 13: Οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης είναι σύμφωνες με τη φιλοσοφία της δικιάς μου διδασκαλίας.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	38	34,9	34,9	34,9
Συμφωνώ	54	49,5	49,5	84,4
Είμαι ουδέτερος/η	11	10,1	10,1	94,5
Διαφωνώ	3	2,8	2,8	97,2
Διαφωνώ έντονα	3	2,8	2,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**Πίνακας 14: Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης είναι μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	58	53,2	53,2	53,2
Συμφωνώ	43	39,4	39,4	92,7
Είμαι ουδέτερος/η	6	5,5	5,5	98,2
Διαφωνώ έντονα	2	1,8	1,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης είναι μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση.



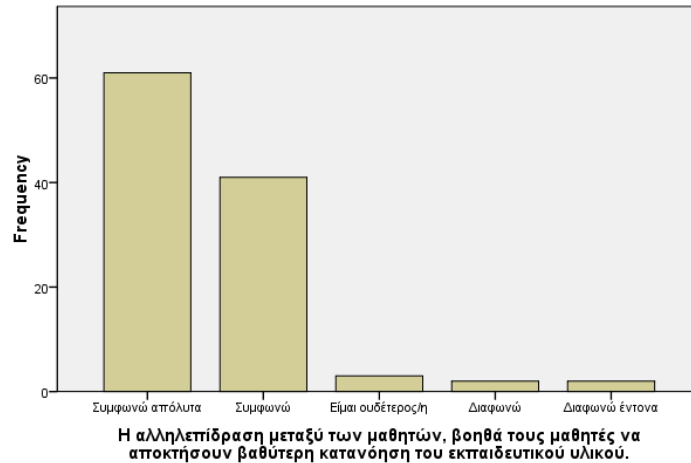
**Γράφημα 10**

Στη μεταβλητή με τίτλο «Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας είναι μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση», οι συμμετέχοντες με το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησαν Συμφωνώ απόλυτα 53,2% και Συμφωνώ το 39,4%. Μόνο 2 από τους ερωτηθέντες Διαφωνούν έντονα και 6 είναι ουδέτεροι.

**Πίνακας 15: Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	61	56,0	56,0	56,0
Συμφωνώ	41	37,6	37,6	93,6
Είμαι ουδέτερος/η	3	2,8	2,8	96,3
Διαφωνώ	2	1,8	1,8	98,2
Διαφωνώ έντονα	2	1,8	1,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού.



**Γράφημα 11**

Στη μεταβλητή « Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού», οι 102 από τους ερωτηθέντες ήταν θετικοί με ποσοστό 56% στην κατηγορία Συμφωνώ απόλυτα και 37,6 % στην κατηγορία Συμφωνώ.

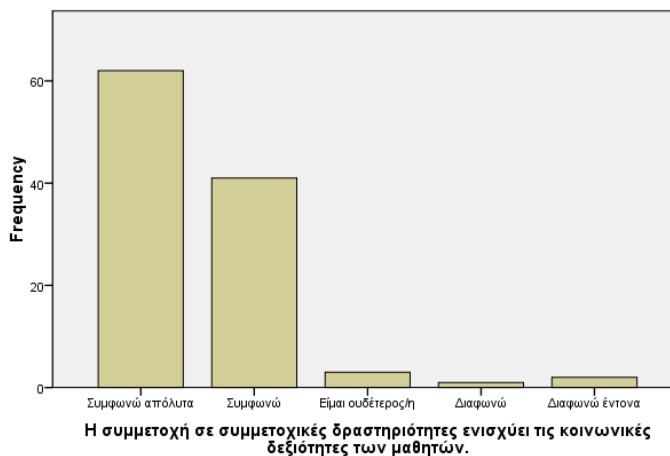
**Πίνακας 16: Θεωρώ ότι μπορώ να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	15	13,8	13,8	13,8
Συμφωνώ	62	56,9	56,9	70,6
Είμαι ουδέτερος/η	23	21,1	21,1	91,7
Διαφωνώ	7	6,4	6,4	98,2
Διαφωνώ έντονα	2	1,8	1,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**Πίνακας 17: Η συμμετοχή σε συμμετοχικές δραστηριότητες ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	62	56,9	56,9	56,9
	Συμφωνώ	41	37,6	37,6	94,5
	Είμαι ουδέτερος/η	3	2,8	2,8	97,2
	Διαφωνώ	1	,9	,9	98,2
	Διαφωνώ έντονα	2	1,8	1,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**Η συμμετοχή σε συμμετοχικές δραστηριότητες ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.**



**Γράφημα 12**

Στη μεταβλητή «Η συμμετοχή σε συμμετοχικές δραστηριότητες ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, οι 103 από τους ερωτηθέντες ήταν θετικοί με ποσοστό 56,9% στην κατηγορία Συμφωνώ απόλυτα και 37,6 στην κατηγορία Συμφωνώ.

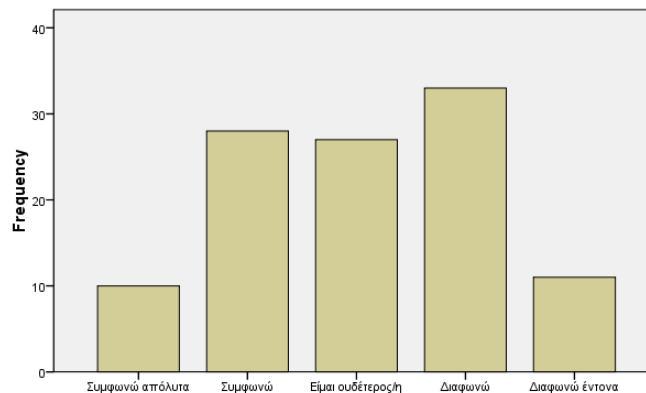
**Πίνακας 18: Έχω λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	15	13,8	13,8	13,8
	Συμφωνώ	37	33,9	33,9	47,7
	Είμαι ουδέτερος/η	24	22,0	22,0	69,7
	Διαφωνώ	23	21,1	21,1	90,8
	Διαφωνώ έντονα	10	9,2	9,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**Πίνακας 19: Ο διαθέσιμος χρόνος είναι ελάχιστος, ώστε να προετοιμάσουμε τους μαθητές για τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	11	10,1	10,1	10,1
	Συμφωνώ	33	30,3	30,3	40,4
	Είμαι ουδέτερος/η	27	24,8	24,8	65,1
	Διαφωνώ	28	25,7	25,7	90,8
	Διαφωνώ έντονα	10	9,2	9,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**Ο διαθέσιμος χρόνος είναι ελάχιστος, ώστε να προετοιμάσουμε τους μαθητές για τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.**



**Ο διαθέσιμος χρόνος είναι ελάχιστος, ώστε να προετοιμάσουμε τους μαθητές για τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.**

**Γράφημα 13**

Στη μεταβλητή « Ο διαθέσιμος χρόνος είναι ελάχιστος ώστε να προετοιμάσουμε τους μαθητές για τη χρήση συμμετοσικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης», υπήρξε μια ποικιλία απαντήσεων για αυτό για λόγους συντομίας και ευκολίας θα ομαδοποιήσουμε τις απαντήσεις σε θετικές ουδέτερες και αρνητικές. Στην κατηγορία Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ το σύνολο των ερωτηθέντων ήταν 38 από τους 109 με ποσοστό 34,9% στο σύνολο, ουδέτεροι ήταν οι 27 από τους 109 με ποσοστό 24,8% και οι υπόλοιποι 44 από τους 109 που αποτελούν και την πλειοψηφία με ποσοστό 40,4% Διαφωνούν-Διαφωνούν απόλυτα.

**Πίνακας 20: Οι μαθητές μου είναι απρόθυμοι να εφαρμόσουν συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	9	8,3	8,3	8,3
Συμφωνώ	56	51,4	51,4	59,6
Είμαι ουδέτερος/η	31	28,4	28,4	88,1
Διαφωνώ	10	9,2	9,2	97,2
Διαφωνώ έντονα	3	2,8	2,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**Πίνακας 21: Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων είναι ακατάλληλη για το αντικείμενο που διδάσκω.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	36	33,0	33,0	33,0
Συμφωνώ	44	40,4	40,4	73,4
Είμαι ουδέτερος/η	13	11,9	11,9	85,3
Διαφωνώ	11	10,1	10,1	95,4
Διαφωνώ έντονα	5	4,6	4,6	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**Πίνακας 22: Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων προάγει θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	41	37,6	37,6	37,6
	Συμφωνώ	55	50,5	50,5	88,1
	Είμαι ουδέτερος/η	10	9,2	9,2	97,2
	Διαφωνώ	1	,9	,9	98,2
	Διαφωνώ έντονα	2	1,8	1,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**Πίνακας 23: Προτιμώ να χρησιμοποιώ μεθόδους διδασκαλίας που μου είναι ήδη οικείες παρά νέες μεθόδους.**

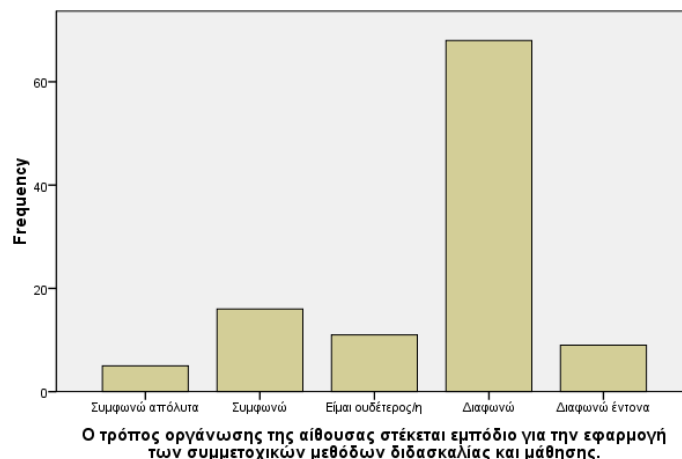
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	18	16,5	16,5	16,5
	Συμφωνώ	60	55,0	55,0	71,6
	Είμαι ουδέτερος/η	21	19,3	19,3	90,8
	Διαφωνώ	7	6,4	6,4	97,2
	Διαφωνώ έντονα	3	2,8	2,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**Πίνακας 24: Ο τρόπος οργάνωσης της αίθουσας στέκεται εμπόδιο για την εφαρμογή των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	8	7,3	7,3	7,3
	Συμφωνώ	68	62,4	62,4	69,7
	Είμαι ουδέτερος/η	11	10,1	10,1	79,8
	Διαφωνώ	16	14,7	14,7	94,5
	Διαφωνώ έντονα	6	5,5	5,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	



Ο τρόπος οργάνωσης της αίθουσας στέκεται εμπόδιο για την εφαρμογή των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.



**Γράφημα 14**

Στη μεταβλητή «Ο τρόπος οργάνωσης της αίθουσας στέκεται εμπόδιο για την εφαρμογή των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης», οι 76 από τους 109 ερωτηθέντες εμφανίζουν επικρατούσα τιμή την κατηγορία με τίτλο « Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα» με ένα συνολικό, για λόγους συντομίας, ποσοστό 70,7%.

**Πίνακας 25: Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης χρησιμοποιούνται από εσάς μέσα στην τάξη.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντελώς	8	7,3	7,6	7,6
	Σε μεγάλο βαθμό	52	47,7	49,5	57,1
	Σε κάποιο βαθμό	31	28,4	29,5	86,7
	Λίγο	5	4,6	4,8	91,4
	Καθόλου	9	8,3	8,6	100,0
	Total	105	96,3	100,0	
Missing	System	4	3,7		
Total		109	100,0		

**Πίνακας 26: Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό και εάν οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης θα χρησιμοποιηθούν από εσάς ως μέθοδοι διδασκαλίας στο μέλλον.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντελώς	20	18,3	18,9	18,9
	Σε μεγάλο βαθμό	70	64,2	66,0	84,9
	Σε κάποιο βαθμό	13	11,9	12,3	97,2
	Λίγο	1	,9	,9	98,1
	Καθόλου	2	1,8	1,9	100,0
	Total	106	97,2	100,0	
Missing	System	3	2,8		
Total		109	100,0		

**Πίνακας 27: Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό δομείτε τις μαθησιακές σας δραστηριότητες για να διασφαλιστεί ότι όλα τα μέλη της τάξης συνεργάζονται ενεργά μαζί.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντελώς	12	11,0	14,6	14,6
	Σε μεγάλο βαθμό	53	48,6	64,6	79,3
	Σε κάποιο βαθμό	15	13,8	18,3	97,6
	Λίγο	2	1,8	2,4	100,0
	Total	82	75,2	100,0	
Missing	System	27	24,8		
Total		109	100,0		

**Πίνακας 28: Σε μια τυπική συμμετοχική μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη σας, βαθμολογήστε σε ποιο βαθμό συμμετέχουν ενεργά τα μέλη της τάξης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντελώς	4	3,7	4,9	4,9
	Σε μεγάλο βαθμό	52	47,7	63,4	68,3
	Σε κάποιο βαθμό	22	20,2	26,8	95,1
	Λίγο	3	2,8	3,7	98,8
	Καθόλου	1	,9	1,2	100,0
	Total	82	75,2	100,0	
Missing	System	27	24,8		
Total		109	100,0		

**Πίνακας 29: Σε μια τυπική μαθησιακή δραστηριότητα συνεργασίας στην τάξη σας υπολογίστε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές σας ολοκληρώνουν το μερίδιό τους στην ομάδα εργασίας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντελώς	5	4,6	6,1	6,1
	Σε μεγάλο βαθμό	49	45,0	59,8	65,9
	Σε κάποιο βαθμό	25	22,9	30,5	96,3
	Λίγο	3	2,8	3,7	100,0
	Total	82	75,2	100,0	
Missing	System	27	24,8		
Total		109	100,0		

**Πίνακας 30: Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να αυξήσετε τα ακαδημαϊκά σας επιτεύγματα<sup>1</sup>**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντελώς	10	9,2	12,2	12,2
	Σε μεγάλο βαθμό	36	33,0	43,9	56,1
	Σε κάποιο βαθμό	23	21,1	28,0	84,1
	Λίγο	10	9,2	12,2	96,3
	Καθόλου	3	2,8	3,7	100,0
	Total	82	75,2	100,0	
Missing	System	27	24,8		
Total		109	100,0		

**Πίνακας 31: Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να δημιουργήσετε κίνητρα στους εκπαιδευόμενους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντελώς	19	17,4	22,9	22,9
	Σε μεγάλο βαθμό	57	52,3	68,7	91,6
	Σε κάποιο βαθμό	4	3,7	4,8	96,4
	Λίγο	2	1,8	2,4	98,8
	Καθόλου	1	,9	1,2	100,0
	Total	83	76,1	100,0	
Missing	System	26	23,9		
Total		109	100,0		

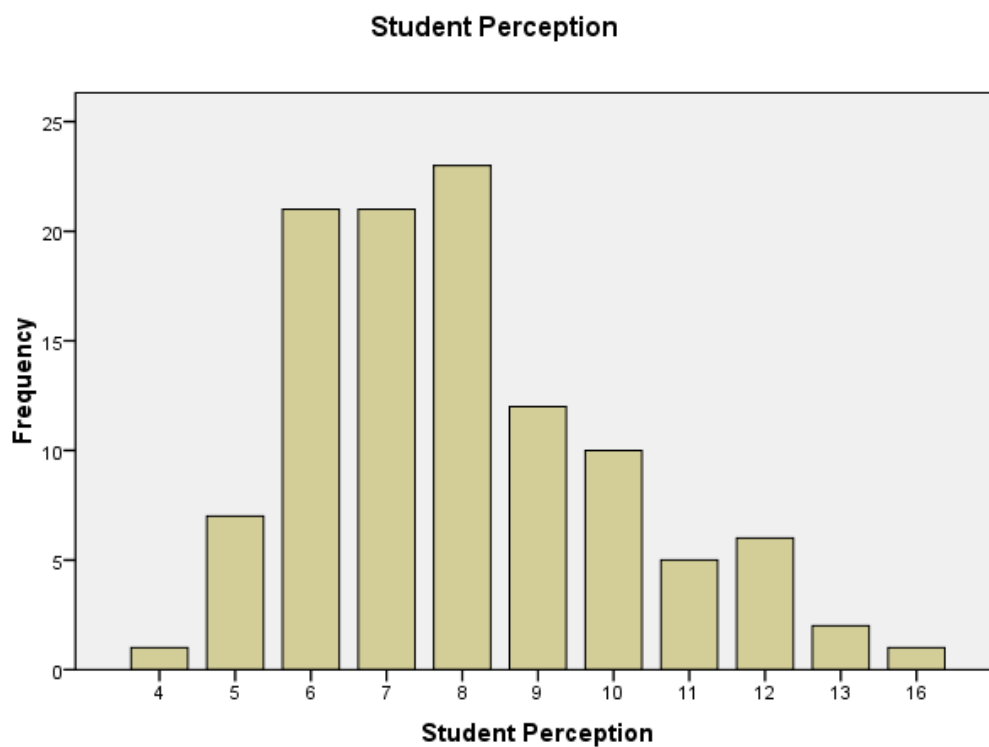
**Πίνακας 32: Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να βελτιώσετε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντελώς	21	19,3	30,0	30,0
	Σε μεγάλο βαθμό	42	38,5	60,0	90,0
	Σε κάποιο βαθμό	6	5,5	8,6	98,6
	Καθόλου	1	,9	1,4	100,0
	Total	70	64,2	100,0	
Missing	System	39	35,8		
Total		109	100,0		

### 3.1.2 Περιγραφική Στατιστική των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου

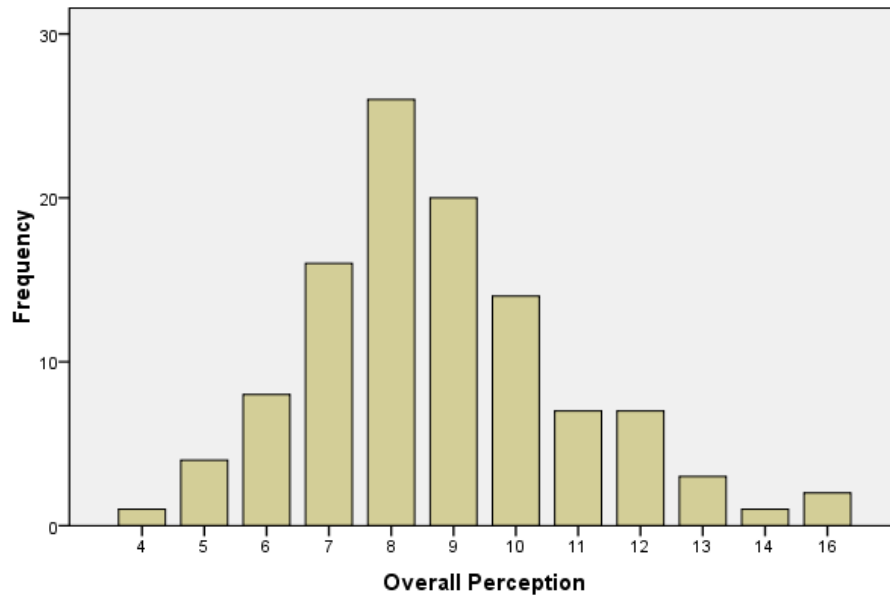
**Πίνακας 33: Περιγραφική Στατιστική Υποκλιμάκων**

	N	Mean	Std. Deviation
Student Perception	109	8,01	2,132
Overall Perception	109	8,79	2,199
Self Perception	109	13,80	3,751
Actual Situations' Assessment	68	17,24	3,978
Total Score (Index)	68	46,53	9,358
Valid N (listwise)	68		



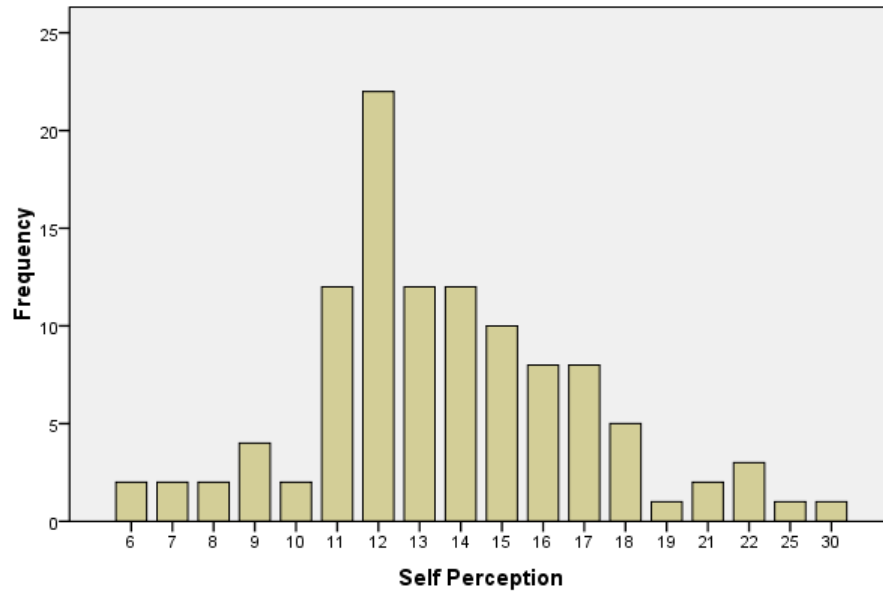
**Γράφημα 15**

**Overall Perception**



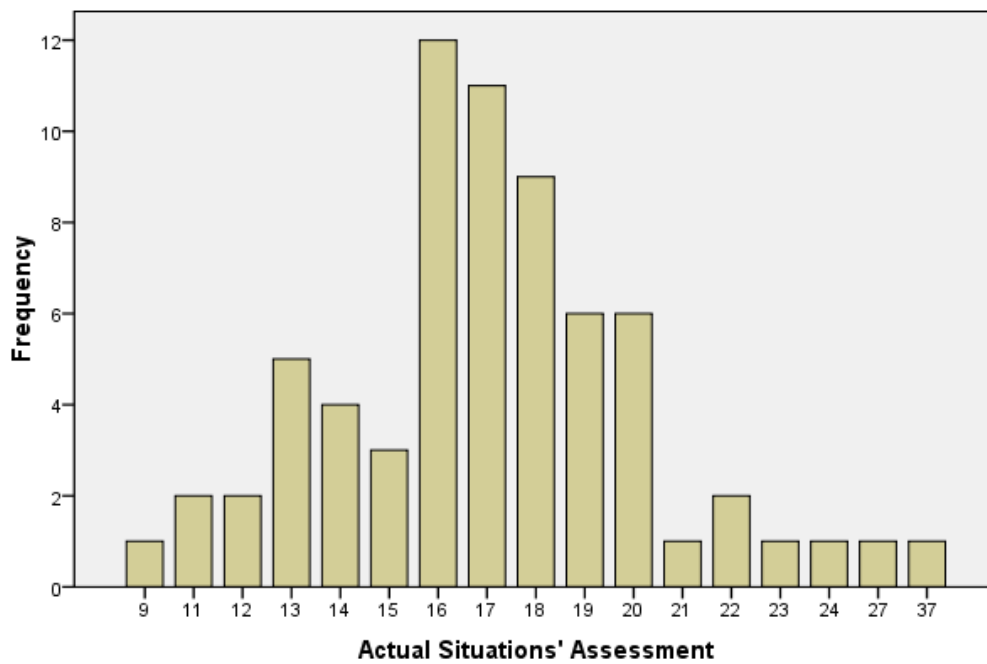
**Γράφημα 16**

**Self Perception**

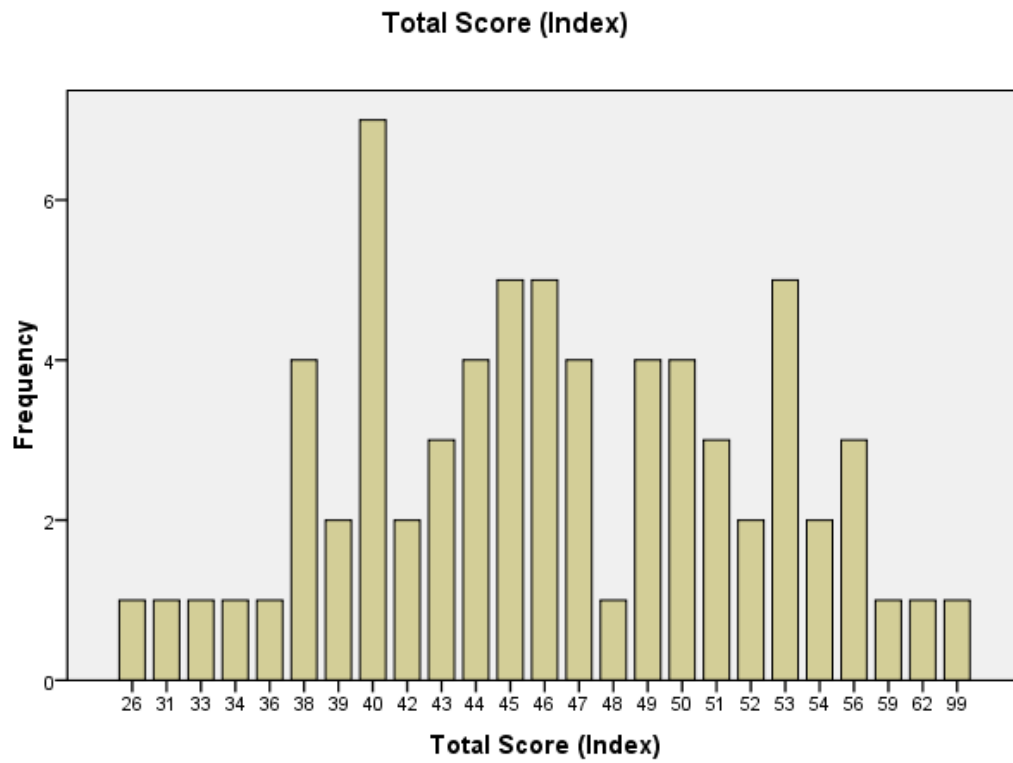


**Γράφημα 17**

### Actual Situations' Assessment



Γράφημα 18



**Γράφημα 19**



## Κεφάλαιο 4. Επαγωγική Στατιστική

- **Συσχετίσεις των υποκλιμάκων μεταξύ τους**

**Πίνακας 34**

	Student Perception	Overall Perception	Self Perception	Actual Situations' Assessment
Student Perception	1			
Overall Perception	,747**	1		
Self Perception	,437**	,500**	1	
Actual Situations' Assessment	,398**	,466**	,638**	1

Από τον παραπάνω πίνακα 34 συμπεραίνουμε ότι όλες οι συσχετίσεις των υποκλιμάκων μεταξύ τους είναι θετικές και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < 0.01$ . Ειδικότερα αξίζει να επισημάνουμε ότι η υποκλίμακα της γενικής αντίληψης (overall perception) σχετίζεται ισχυρά θετικά με την αντίληψη περί της συμμετοχικότητας των μαθητών (student perception) με συντελεστή pearson 0.75, το οποίο πρακτικά σημαίνει ότι οι εκπαιδευτές που έχουν θετική αντίληψη περί των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, έχουν ταυτόχρονα αντίστοιχη θετική αντίληψη περί της συμμετοχής των εκπαιδευομένων, δηλαδή θεωρούν ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τις ανάλογες δεξιότητες, ή είναι σε θέση να τις αποκτήσουν εύκολα για την αποτελεσματική διεξαγωγή των συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης.

- **Επίδραση του φύλου στην χρήση συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης**

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων Δεν παρατηρείται σε καμία ερώτηση του ερωτηματολογίου κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, παρά μόνο στην ερώτηση:

“Έχω λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.” Όπου οι γυναίκες εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο επίδοση από τους άντρες ( $t=-2.073$ ,  $df=107$ ,  $p<0.05$ ) (πίνακες 35 και 36).

**Πίνακας 35: Independent Samples Test**

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Έχω λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.	Equal variances assumed	1,115	,293	-2,073	107	,041	-,524	,253	-1,025	-,023
	Equal variances not assumed			-2,197	59,18	,032	-,524	,239	-1,001	-,047

**Πίνακας 36: Group Statistics**

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Έχω λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.	Άνδρας	30	2,40	1,070	,195
	Γυναίκα	79	2,92	1,217	,137

- **Επίδραση της προϋπηρεσίας στην χρήση συμμετοχικών μεθόδων**

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη χρήση του SPSS, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στις ανωτέρω ερωτήσεις και συγκεκριμένα, όλες οι κλάσεις προϋπηρεσίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με την εισαγωγική κλάση προϋπηρεσίας, για τις δύο πρώτες ερωτήσεις σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0.01$  και για την τρίτη ερώτηση σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0.05$ .

**Πίνακας 37: ANOVA**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Total	76,807	108			
Εχω λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.	Between Groups 29,718	4	7,430	6,182	,000
	Within Groups 124,997	104	1,202		
	Total 154,716	108			
Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης χρησιμοποιούνται από εσάς μέσα στην τάξη.	Between Groups 19,091	4	4,773	5,510	,000
	Within Groups 86,623	100	,866		
	Total 105,714	104			
Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να βελτιώσετε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.	Between Groups 4,974	4	1,244	2,790	,033
	Within Groups 28,969	65	,446		
	Total 33,943	69			

- **Επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αυτό-αντίληψη περί της χρήσης συμμετοχικών μεθόδων**

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη χρήση του SPSS, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων κλάσεων προϋπηρεσίας σχετικά με την αυτοαντίληψη περί της χρήσης συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευση (πίνακας 38).

**Πίνακας 38: ANOVA**

Self Perception					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	45,424	4	11,356	,801	,527
Within Groups	1474,135	104	14,174		
Total	1519,560	108			

- Αντίληψη των εκπαιδευτών στις τουριστικές επιχειρήσεις σχετικά με την υποκλίμακα που μετρά την εμπλοκή των φοιτητών στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

**Πίνακας 39: Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation
Student Perception	109	8,01	2,132
Overall Perception	109	8,79	2,199
Self Perception	109	13,80	3,751
Actual Situations' Assessment	68	17,24	3,978
Total Score (Index)	68	46,53	9,358
Valid N (listwise)	68		

Με την αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών οι εκπαιδευόμενοι έχουν ενεργητικό ρόλο και οι εκπαιδευτές των τουριστικών επιχειρήσεων θεωρούν πως οι ίδιοι έχουν διοργανωτικό ρόλο στην υλοποίηση της μαθησιακής διεργασίας.

- Επίδραση του υποβάθρου εκπαίδευσης (θεωρητική ή πρακτική) στην χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών

Πίνακας 40: Group Statistics

	Το αντικείμενο διδασκαλίας ανήκει στα μαθήματα Θεωρητικής Κατεύθυνσης ή Πρακτικής Κατεύθυνσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Student Perception	Θεωρητική	69	8,00	2,183	,263
	Πρακτική	39	8,03	2,096	,336
Overall Perception	Θεωρητική	69	8,68	2,166	,261
	Πρακτική	39	8,95	2,294	,367
Self Perception	Θεωρητική	69	14,14	4,124	,496
	Πρακτική	39	13,10	2,927	,469
Actual Situations' Assessment	Θεωρητική	43	17,67	4,679	,714
	Πρακτική	25	16,48	2,220	,444
Total Score (Index)	Θεωρητική	43	47,23	10,937	1,668
	Πρακτική	25	45,32	5,721	1,144

**Πίνακας 41: Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Student Perception	Equal variances assumed	,032	,858	-,059	106	,953	-,026	,431	-,880	,829
	Equal variances not assumed			-,060	81,703	,952	-,026	,426	-,874	,822
Overall Perception	Equal variances assumed	,812	,369	-,604	106	,547	-,268	,443	-1,146	,611
	Equal variances not assumed			-,594	75,273	,554	-,268	,450	-1,165	,630
Self Perception	Equal variances assumed	3,317	,071	1,391	106	,167	1,042	,749	-,443	2,528
	Equal variances not assumed			1,527	100,446	,130	1,042	,683	-,312	2,397
Actual Situations' Assessment	Equal variances assumed	4,609	,035	1,198	66	,235	1,194	,997	-,797	3,186
	Equal variances not assumed			1,421	64,021	,160	1,194	,840	-,484	2,873
Total Score (Index)	Equal variances assumed	2,670	,107	,811	66	,421	1,913	2,360	-2,798	6,624
	Equal variances not assumed			,946	65,462	,348	1,913	2,023	-2,126	5,951

Με βάση τα παραπάνω δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών πρακτικής και θεωρητικής κατεύθυνσης σε καμία από τις 4 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

- **Επίδραση του αριθμού των σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτές στην χρήση των συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης.**

Μια προσπάθεια διερεύνησης του ερωτήματος αυτού μπορεί να γίνει με την εξέταση του κατά πόσο επηρεάζει ο αριθμός των σεμιναρίων την υποκλίμακα “actual situations’ assessment”.

Από την ανάλυση με τη χρήση του SPSS προκύπτει ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κλάσεων αναφορικά με τον αριθμό εκπαιδευτικών σεμιναρίων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτές και σε ότι αφορά τη χρήση ή μη συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης (πίνακας 42).

**Πίνακας 42: ANOVA**

Actual Situations' Assessment

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	33,136	3	11,045	,688	,563
Within Groups	1027,100	64	16,048		
Total	1060,235	67			

- **Επίδραση του αριθμού των μαθητών στην χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας**

**Πίνακας 43: ANOVA**

Actual Situations' Assessment

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	42,658	3	14,219	,894	,449
Within Groups	1017,578	64	15,900		
Total	1060,235	67			

Με βάση την ανάλυση μεταβλητότητας για τις διαφορετικές κλάσεις τμημάτων μαθητών σε σχέση με την τέταρτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα την υποκλίμακα σχετική με την αξιολόγηση πραγματικών καταστάσεων συμμετοχικής εκπαιδευτικής πρακτικής, διαπιστώνεται ότι για καμία κλάση δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην χρήση συμμετοχικών μεθόδων μάθησης (πίνακας 43).

- **Επίδραση των ετών που οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας στην συνολική αντίληψη των τριών από τις τέσσερις υποκλίμακες (Student Perception, Self Related Perception, Overall Perception)**

Σύμφωνα με την ανάλυση που προκύπτει από το λογισμικό του SPSS και με βάση τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα, στατιστικά σημαντική επίδραση έχουν τα έτη που κάποιος χρησιμοποιεί τις συμμετοχικές μεθόδους εκπαίδευσης στην αυτοαντίληψη περί της ικανότητας χρήσης των συμμετοχικών μεθόδων. Ειδικότερα, μετά τις Post Hoc αναλύσεις κατά Tuckey προκύπτει ότι εκπαιδευτές με χρήση πάνω από 4 έτη των συμμετοχικών μεθόδων, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν κανένα έτος χρήσης των αντίστοιχων μεθόδων αναφορικά με την αυτοαντίληψη περί της σχετικής ικανότητας.



**Πίνακας 44: ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Student Perception	Between Groups	13,394	4	3,348	,729	,574
	Within Groups	477,597	104	4,592		
	Total	490,991	108			
Overall Perception	Between Groups	22,139	4	5,535	1,151	,337
	Within Groups	500,007	104	4,808		
	Total	522,147	108			
Self Perception	Between Groups	163,821	4	40,955	3,142	,018
	Within Groups	1355,738	104	13,036		
	Total	1519,560	108			

## Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Τα συμπεράσματα της έρευνας ουσιαστικά κατευθύνονται στην διερεύνηση της ορθότητας ή μη των υποθέσεων που αναπτύχθηκαν μετά την βιβλιογραφική ανάλυση, Ειδικότερα:

### **Υπόθεση 1:**

Με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο προηγούμενο κεφάλαιο, διαπιστώνουμε ότι πράγματι οι εκπαιδευτικοί των τουριστικών επιχειρήσεων εφαρμόζουν συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης. Η απάντηση στηρίζεται τόσο σε όλα τα διαγράμματα τα οποία φαίνονται παραπάνω όσο και στα τελευταία 5 διαγράμματα με τις 4 υποκλιμακες και το συνολικό σκορ.

Ειδικά από το διάγραμμα του τελικού σκορ φαίνεται ότι η πληθώρα των εκπαιδευτών χρησιμοποιούν συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας, σε μέτριο επίπεδο όμως, με σκορ γύρω στο 50-60 (πίνακας 33 και Γράφημα 19).

### **Υπόθεση 2**

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών σε σχέση με την χρήση συμμετοχικών τεχνικών εκπαίδευσης.

Η αρχική υπόθεση απορρίπτεται καθώς στην ερώτηση

“Έχω λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.” Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών. Οι γυναίκες εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο επίδομα από τους άντρες ( $t=-2.073$ ,  $dF107$ ,  $p<0.05$ ).

### **Υπόθεση 3**

*Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ επαγγελματιών διαφορετικής προϋπηρεσίας σε σχέση με την χρήση συμμετοχικών τεχνικών εκπαίδευσης*

Η αρχική υπόθεση απορρίπτεται καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στις ανωτέρω ερωτήσεις και συγκεκριμένα, όλες οι κλάσεις προϋπηρεσίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με την εισαγωγική κλάση προϋπηρεσίας, για τις δύο πρώτες ερωτήσεις σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0.01$  και για την τρίτη ερώτηση σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0.05$ . (πίνακας 37 στα αποτελέσματα).

### **Υπόθεση 4**

*Οι εκπαιδευτικοί τουριστικών επιχειρήσεων με μεγαλύτερη προϋπηρεσία επιδεικνύουν καλύτερη επίδοση στην υποκλίμακα που αφορά στην προσωπική αντίληψη περί της χρήσης συμμετοχικών τεχνικών εκπαίδευσης.*

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων κλάσεων προϋπηρεσίας σχετικά με την αυτοαντίληψη περί της χρήσης συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης. Αυτό το συμπέρασμα ουσιαστικά καταδεικνύει την αναγκαιότητα της χρήσης των συμμετοχικών μεθόδων από όλους τους εκπαιδευτικούς, ασχέτων προϋπηρεσίας. Την αντίστοιχη λογική περιγράφουν στις μελέτες τους οι Tsirikas, (2011), Tsirikas et al. (2012) και Tsirikas & Katsaros, (2014)

## Υπόθεση 5

Οι εκπαιδευτικοί τουριστικών επιχειρήσεων παρουσιάζουν θετική αντίληψη περί της συμμετοχής των μαθητών στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (σχετική υποκλίμακα).

Σύμφωνα με τον πίνακα.

	N	Mean	Std. Deviation
Student Perception	109	8,01	2,132
Overall Perception	109	8,79	2,199
Self Perception	109	13,80	3,751
Actual Situations' Assessment	68	17,24	3,978
Total Score (Index)	68	46,53	9,358
Valid N (listwise)	68		

Παρατηρούμε ότι ειδικά για την υποκλίμακα που αφορά στην εμπλοκή των φοιτητών (student perception) η μέση τιμή του σκορ είναι  $\mu=8,01$  με τυπική απόκλιση  $\sigma=2.132$ . Αυτό, σε συνδυασμό με την κλίμακα που χρησιμοποιούμε (1: συμφωνώ έντονα, 5: διαφωνώ έντονα) αλλά και την θεώρηση ότι το μέγιστο αρνητικό σκορ (επίδοση) στην συγκεκριμένη υποκλίμακα είναι 20, υποθέτουμε ότι με βάση το συγκεκριμένο δείγμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν μάλλον μια σχετικά θετική αντίληψη περί της εμπλοκής των φοιτητών στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

## **Υπόθεση 6**

*Οι εκπαιδευτικοί τουριστικών επιχειρήσεων με πρακτικό αντικείμενο δεν παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση στις τρεις υποκλίμακες του εργαλείου (μαθητική συμμετοχή, προσωπική αντίληψη περί των συμμετοχικών τεχνικών, προσωπική αντίληψη περί της επάρκειας στις συμμετοχικές τεχνικές) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του θεωρητικού αντικειμένου.*

Με βάση τα αποτελέσματα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών πρακτικής και θεωρητικής κατεύθυνσης σε καμία από τις 4 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού αντικειμένου πρακτικού ή θεωρητικού, επιθυμούν το ίδιο την χρήση συμμετοχικών πρακτικών εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών από όλους τους εκπαιδευτές ερμηνεύεται από την άποψη πως έτσι δημιουργείται το κατάλληλο περιβάλλον για ανάδειξη των καινοτόμων πρακτικών και συμβάλλει στην αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευτών, (A. Rogers, 1996).

## **Υπόθεση 7**

*Ο αριθμός των εκπαιδευτικών σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει θετικά την χρήση συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης.*

Από την ανάλυση με τη χρήση του SPSS προκύπτει ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κλάσεων αναφορικά με τον αριθμό εκπαιδευτικών σεμιναρίων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτές και σε ότι αφορά τη χρήση ή μη συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης. Πράγματι, το συμπέρασμα αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα της χρήσης των συμμετοχικών μεθόδων ασχέτως του εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει

αντίστοιχα σεμινάρια. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αντίστοιχα συμπεράσματα αναφέρονται και από τον Tsirikas (2011).

Όλοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρούν ότι η αξιοποίηση των συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης είναι σημαντική και δεν υπάρχουν επιφυλάξεις στη χρήση τους ανεξάρτητα με το εάν έχουν παρακολουθήσει μεγάλο αριθμό σχετικών εκπαιδευτικών σεμιναρίων. Αποδεικνύεται συνεπώς ότι γίνεται μεγάλη προσπάθεια για την αξιοποίηση νέων μεθόδων διδασκαλίας συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους εκπαιδευόμενους, στην ανάπτυξη καλών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ όλων των συμμετοχόντων και κυρίως στον ενεργό ρόλο που μπορούν να έχουν οι εκπαιδευόμενοι στη μαθησιακή διεργασία, (A. Rogers, 1996).

### **Υπόθεση 8**

*Ο αριθμός των εκπαιδευόμενων ανά τμήμα/τάξη δεν επηρεάζει την χρήση συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης.*

Με βάση την ανάλυση μεταβλητότητας για τις διαφορετικές κλάσεις τμημάτων μαθητών σε σχέση με την τέταρτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα την υποκλίμακα σχετική με την αξιολόγηση πραγματικών καταστάσεων συμμετοχικής εκπαιδευτικής πρακτικής, διαπιστώνεται ότι για καμία κλάση δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην χρήση συμμετοχικών μεθόδων μάθησης. Συνεπώς, το μέγεθος της τάξης των εκπαιδευομένων δεν σχετίζεται με την χρήση ή όχι των συμμετοχικών μεθόδων εκπαίδευσης.

## **Υπόθεση 9**

*Ο αριθμός των ετών που κάποιος εφαρμόζει συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης δεν επηρεάζει την αντίληψη περί των τεχνικών (συνολική επίδοση στο εργαλείο των τριών υποκλιμάκων).*

Σύμφωνα με την ανάλυση που προκύπτει από το λογισμικό του SPSS και με βάση τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα, στατιστικά σημαντική επίδραση έχουν τα έτη που κάποιος χρησιμοποιεί τις συμμετοχικές μεθόδους εκπαίδευσης στην αυτοαντίληψη περί της ικανότητας χρήσης των συμμετοχικών μεθόδων. Ειδικότερα, μετά τις Post Hoc αναλύσεις κατά Tuckey προκύπτει ότι εκπαιδευτές με χρήση πάνω από 4 έτη των συμμετοχικών μεθόδων, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν κανένα έτος χρήσης των αντίστοιχων μεθόδων αναφορικά με την αυτοαντίληψη περί της σχετικής ικανότητας. Μια πιθανή ερμηνεία του φαινομένου αυτού έχει να κάνει με την αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί με σχετικά μεγάλη εμπειρία (Tsirikas, 2011; Tsirikas et al. 2012; Tsirikas & Katsaros, 2014)

## Κεφάλαιο 6. Προτάσεις - Περιορισμοί

### 6.1 Προτάσεις

Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, τα ευρήματά μας μας προτείνουν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να επιμείνουν στην ενίσχυση των συμμετοχικών τεχνικών και στις προσδοκίες τους για επιτυχία. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να πιστεύουν ότι η εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών θα τους αποφέρει επιτυχία στο σκοπό τους κι ότι δεν αποτελεί ρίσκο η απόφασή τους. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι είναι χρήσιμο αλλά δεν είναι επαρκές. Τα αποτελέσματα περισσότερων ερευνών θα δείξουν στους εκπαιδευτές ότι άλλοι εκπαιδευτές που ακολούθησαν αυτές τις συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας υπήρξαν επιτυχημένοι στο έργο τους.

Ειδικότερα μέσα από τις έρευνες θα διαπιστώσουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ότι όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτές τις καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας τις θεωρούν σημαντικές και συμβάλλουν στην αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους, (Αλέξης Κόκκος, 2005).

Μια πρόταση είναι να δημιουργηθούν κοινότητες όπου οι επαγγελματίες του χώρου θα μπορούσαν να παρέχουν αμοιβαία υποστήριξη. Η παρακολούθηση της κατάρτισης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων και για την προσαρμογή της καινοτομίας στο ιδιαίτερο έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων μπορεί να φανεί απαραίτητο εφόδιο για τη συνεχή ανατροφοδότηση και πληροφόρηση.

Πρέπει να ενισχυθεί η πεποίθηση των εκπαιδευτών ενηλίκων ότι η επιμονή στη χρήση των συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης θα φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα στο έργο τους. Η εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών σχετίζεται με αυτές τις προσδοκίες σε



μεγάλο βαθμό. Καταρχήν, η συχνή εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών παρέχει στους εκπαιδευτές μια πίστη και την αίσθηση της αποτελεσματικότητας τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Ίσως χωρίς αυτήν την αίσθηση της αποτελεσματικότητας η εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών να μην έχει μακροχρόνιες συνέπειες.

Επίσης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι εφαρμόζουν τακτικά τις συμμετοχικές τεχνικές έχουν την πεποίθηση ότι η δική τους πείρα και εκπαίδευσή τους, τους έχει προετοιμάσει επαρκώς για την εφαρμογή τέτοιων καινοτόμων πρακτικών. Αυτό έχει ως συνέπεια να πιστεύουν πως δεν υπάρχει καμία ιδιαίτερη δυσκολία στο να πραγματοποιήσουν έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης και κατά αυτόν τον τρόπο να υποστηρίξουν και άλλους συναδέλφους στην επιθυμία τους να πράξουν κάτι ανάλογο.

Τέλος, οι εκπαιδευτές που προτιμούν τις συμμετοχικές τεχνικές ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης πιστεύουν ότι οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στην αίθουσα έχουν έναν κυρίαρχο ρόλο και προωθούν την επιτυχή εφαρμογή τους. Αυτοί οι εκπαιδευτές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τις ανάλογες δεξιότητες ή ότι είναι σε θέση να τις αποκτήσουν εύκολα για την αποτελεσματική διεξαγωγή των ομαδικών εργασιών.

Οι συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να αποφεύγονται εάν υπάρχει η πεποίθηση ότι η εφαρμογή τους μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα διαχείρισης της τάξης ή του συνόλου γενικότερα.

Η ανταγωνιστικότητα και η συνεργατικότητα είναι θέμα κοινωνικοποιητικών εμπειριών του ατόμου. Υπάρχουν, σύμφωνα με τον Mietzel, 2001 όπ. αναφ. στο (Καψάλης & Νημά, 2008), τρεις κοινωνικές κατευθύνσεις στόχων οι οποίες είναι απαραίτητες και οι τρεις για την επιτυχία της συνεργατικής μάθησης. Η ατομική, όπου για την επίτευξη ενός στόχου οι προσωπικές

προσπάθειες δεν επηρεάζονται από τις προσπάθειες των άλλων εκπαιδευόμενων. Η ανταγωνιστική όπου η επιτυχία του ενός συνεπάγεται την αποτυχία του άλλου και η συνεργατική όπου οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώνουν από κοινού μία εργασία, ώστε η επιτυχία ή αποτυχία να αφορά όλους. Τα κίνητρα των εκπαιδευομένων εξαρτώνται άμεσα από τις σχέσεις τους μεταξύ τους, (Johnson & Johnson, 1999).

Εν κατακλείδι, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτών ενηλίκων, η κατάλληλη χρήση και σωστή εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών, η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας αποτελούν την τριάδα των προσδοκιών επιτυχίας των εκπαιδευτών.

Ιδιαίτερη συσχέτιση φαίνεται να έχουν πολλές παράγοντες που διερευνήθηκαν σχετικά με τη χρήση των συμμετοχικών τεχνικών. Η αντίληψη των ερωτώμενων για την αντίδραση των εκπαιδευόμενων στις συμμετοχικές τεχνικές, η προσωπική δέσμευση τους στη χρήση των πρακτικών αυτών, η συλλογική ενθάρρυνση και υποστήριξη και η προσωπική τους εμπειρία σε συμμετοχική σε αυτές τις πρακτικές φαίνονται να σχετίζονται με τις προσδοκίες των εκπαιδευτών για την επιτυχία της εφαρμογής των συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης.

Πέρα από τα αποτελέσματα αυτής της συγκεκριμένης έρευνας θα πρέπει να υπάρξει συσχέτιση και από άλλες έρευνες για την εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό τη διεύρυνση των γνώσεων δεξιοτήτων και προσόντων ενισχύοντας έτσι τις ευκαιρίες απασχόλησης και παρέχοντας ποιότητα στο τουριστικό προϊόν. Η αναβάθμιση της ποιότητας του τουριστικού προϊόντος θα πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα των φορέων που ασχολούνται με την τουριστική εκπαίδευση.

Πρέπει να δημιουργηθεί μια ποικιλία προγραμμάτων ανάλογη με την πολυπλοκότητα της έννοιας του τουρισμού τα οποία θα είναι εύκολα προσβάσιμα από περισσότερους ενδιαφερόμενους. Προγράμματα όπως είναι το ERASMUS+ plus, το πρόγραμμα της Κροατίας ITHAS είναι δράσεις οι οποίες προάγουν τη δια βίου εκπαίδευση και προσδιορίζουν προκλήσεις που απαιτούν πνευματική σωματική και συναισθηματική ετοιμότητα.

Τα προγράμματα σπουδών τουρισμού πρέπει να αποδείξουν την αποτελεσματικότητά τους, την ευελιξία τους και την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της βιομηχανίας. Η επιτυχία και η ανταγωνιστικότητα οποιασδήποτε επιχείρησης που σχετίζεται με τον τουρισμό εξαρτάται σημαντικά από τον βαθμό εκπαίδευσης των εργαζομένων και την ποιότητα εκπαίδευσής τους. Είναι εμφανές ότι το επίπεδο της θεωρητικής γνώσης και της πρακτικής εμπειρίας και η υιοθέτηση πιο ενημερωμένων και προηγμένων μεθόδων διδασκαλίας έχει αποδειχθεί ζωτικής σημασίας.

Ένας κρίσιμος παράγοντας είναι τη βελτίωση της ποιότητας των τουριστικών παροχών είναι η κατάλληλη πρακτική εμπειρία. Η συνεργασία της βιομηχανίας του τουρισμού με τα πανεπιστήμια και τους αντίστοιχους φορείς του τουρισμού θα μπορούσε να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενημερωμένων προγραμμάτων, τη χρήση καταλληλότερων μεθόδων διδασκαλίας, τον εντοπισμό των σχετικών αναγκών και την ανάπτυξη ικανοποιητικών προγραμμάτων τοποθέτησης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να βελτιώσουν τη σχέση τους με τη βιομηχανία τουρισμού. Υπάρχουν σημαντικά προβλήματα που μπορούν να ξεπεραστούν όταν ενισχυθεί η θεωρία με το πρακτικό περιεχόμενο και αρχίσουν να εφαρμόζουν τη βιωματική μάθηση.

Η τοποθέτηση αυτή γίνεται κατανοητή εάν αναλογισθούμε πως οι συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας και η βιωματική μάθηση παρέχουν στους εκπαιδευόμενους ποικίλους τρόπους

στην απόκτηση της νέας γνώσης και κυρίως τους βοηθούν στον ενεργητικό ρόλο κατά τη διεργασία της μάθησης, (Α. Κόκκος, 1999).

Μια καθοριστική προϋπόθεση της εκπαίδευσης ενηλίκων και των χαρακτηριστικών των ενηλίκων γενικότερα είναι ότι πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν το νόημα της εμπειρίας τους. Στις σύγχρονες κοινωνίες πρέπει να μάθει κανείς να δίνει τις δικές του ερμηνείες αντί να ενστερνίζεται ξένους σκοπούς, πεποιθήσεις, κρίσεις ή και τα συναισθήματα άλλων. Ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω των συμμετεχικών τεχνικών διδασκαλίας είναι αυτός, όπου η μετασχηματιστική μάθηση αναπτύσσει την αυτόνομη σκέψη.

Σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow, (Mezirow, 1996), η μετασχηματιστική μάθηση είναι η διαδικασία της αλλαγής σε ένα πλαίσιο αναφοράς. Μέσω των εμπειριών που αποκτούν οι ενήλικες τα πλαίσια αναφοράς αυτά, όπως είναι οι έννοιες, οι αξίες, τα συναισθήματα τα οποία καθορίζουν όλη τους τη ζωή, διαμορφώνονται. Ο άνθρωπος έχει μια ισχυρή τάση να απορρίπτει ιδέες που δεν ταιριάζουν στις προκαταλήψεις του, επισημαίνοντας αυτές τις ιδέες ως παρεκκλίσεις, ανοησίες ή λάθος. Όταν όμως το επιτρέπουν οι συνθήκες, η «γραμμή δράσης» που έχει οριστεί αλλάζει από τους μεταμορφωτικούς μαθητές. Κινούνται προς ένα πλαίσιο αναφοράς που είναι πιο περιεκτικό, διακρίνει, αυτό-ανακλαστικό και ενσωματωμένο στην εμπειρία. Το πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει γνωστικά, συγγενικά και συναισθηματικά συστατικά και αποτελείται από δύο διαστάσεις: συνήθειες του νού και μια νέα οπτική γωνία, (Edwards & Usher, 2001).

## 6.2 Περιορισμοί τη έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί μια από τις λίγες στον αντίστοιχο κλάδο της εκπαίδευσης στα τουριστικά επαγγέλματα και εκεί κυρίως εντοπίζεται η πρωτοτυπία αλλά και η αναγκαιότητά της. Ωστόσο, η διεξαγωγή της έρευνας συνέπεσε με την πανδημία του COVID-19 η οποία δημιούργησε ένα άλλο εντελώς διαφορετικό τοπίο σε κάθε κλάδο της οικονομίας.

Η κατάσταση αυτή δυσκόλεψε ιδιαίτερα την εύρεση εκπαιδευτών ενηλίκων που ασχολούνται με τον τουρισμό, ενώ η ψυχολογική κατάσταση των συμμετεχόντων δεν παρέμεινε ανεπηρέαστη από την πανδημία, πράγμα το οποίο να είχε ενδεχομένως συνέπειες στην ποιότητα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Προβληματική ήταν επίσης και η ομαδική επιστολή των ερωτηματολογίων μέσα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς κανένα δεν ήταν ανοικτό την συγκεκριμένη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Εναλλακτικά, χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο και οι φόρμες google προκειμένου να φτάσει το ερωτηματολόγιο σε όσους περισσότερους εκπαιδευτές ενηλίκων του τουρισμού γίνεται. Εκτιμάται ωστόσο, ότι η προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτές θα ήταν περισσότερο αποτελεσματική και αντίστοιχα καλύτερος θα ήταν και ο ρυθμός απόκρισης των συμμετεχόντων.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας έχει να κάνει με το περιορισμένο δείγμα. Υπό άλλες συνθήκες θα μπορούσε μια αντίστοιχη έρευνα να εξάγει γενικεύσιμα αποτελέσματα εάν τηρούνταν απολύτως η αρχή της αντιπροσωπευτικότητας (ανά περιοχή, ηλικία κλπ).

Τέλος αξίζει να σημειωθεί και η συμβολή των κοινωνικών δικτύων αναφορικά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Η χρήση των κοινωνικών δικτύων σύμφωνα με αναρίθμητες μελέτες τα τελευταία χρόνια μονοπωλείται από άτομα ηλικιών κάτω των 45. Αυτό

έχει ως συνέπεια τον αποκλεισμό σημαντικών μονάδων της τουριστικής εκπαίδευσης τη στιγμή που οι άνθρωποι αυτοί είναι εξαιρετικά έμπειροι και η παρουσία τους στο δείγμα θα μπορούσε να ήταν καταλυτική για ορισμένες από τις υποθέσεις της έρευνας.

### 6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα επάνω στις εκπαιδευτικές ανάγκες των στελεχών του τουρισμού αποτελεί ένα θέμα μείζονος σημασίας για όλες τις χώρες των οποίων το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν βασίζεται εν πολλοίς στο τουριστικό προϊόν. Η Ελλάδα ανήκει στις χώρες όπου ο τουρισμός συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας, συνεισφέροντας πάνω από 50 δις ευρώ στο ΑΕΠ, δηλαδή πάνω από 25%. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι είναι αναγκαίες οι στοχευμένες επενδύσεις στο τουριστικό προϊόν, όπως επίσης και οι στοχευμένες παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού που απασχολείται στον τουρισμό. Χαρακτηριστικά, πρέπει να αναφερθεί ότι περίπου 500 χιλιάδες εργαζόμενοι απασχολούνται σε θέσεις που σχετίζονται με τον τουρισμό, και αν υπολογίσει κανείς και τις θέσεις που απασχολούνται στην εστίαση, περίπου 300 χιλιάδες εργαζόμενοι, είναι φανερό ότι οι δύο αυτοί κλάδοι, όντας αλληλοσυμπληρούμενοι, απασχολούν περίπου το 15% του συνολικού εργατικού δυναμικού της χώρας.

Στα πλαίσια αυτά, είναι απαραίτητη η συνέχιση των ερευνών στην κατεύθυνση της διαπίστωσης των εκπαιδευτικών αναγκών των στελεχών του τουρισμού, καθώς το όλο ζήτημα άπτεται της γενικότερης αναπτυξιακής πολιτικής της χώρας.

Ειδικότερα, θα πρέπει να διεξαχθούν έρευνες που έχουν στόχο την ανίχνευση του είδους των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών που είναι πιο αποτελεσματικές στην τουριστική βιομηχανία. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητη η διερεύνηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στην τουριστική βιομηχανία. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι μιλώντας για δεξιότητες εννοούμε τις οριζόντιες δεξιότητες που σχετίζονται με την προσωπικότητα και την συμπεριφορά. Είναι απαραίτητη λοιπόν η επένδυση στην διάγνωση των οριζοντίων

δειοτήτων σε πρώτη φάση και σε δεύτερη φάση στην δημιουργία προγραμμάτων ανάπτυξης των οριζοντίων δεξιοτήτων στα στελέχη του τουρισμού.

Τέλος, είναι απαραίτητη η έρευνα σε βάθος σχετικά με τις δεξιότητες των στελεχών του τουρισμού που αποκτώνται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Στη λογική αυτή, πρέπει να διαπιστωθεί το χάσμα ανάμεσα στις δεξιότητες που αποκτώνται στα πανεπιστήμια και τις δεξιότητες που έχει ανάγκη η αγορά εργασίας στον τουρισμό.



## Βιβλιογραφία

### Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

*Experiential Learning Theory: From Theory To Practice | Request PDF.* (n.d.). ResearchGate. Retrieved May 2, 2020, from [https://www.researchgate.net/publication/303201335\\_Experiential\\_Learning\\_Theory\\_From\\_Theory\\_To\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/303201335_Experiential_Learning_Theory_From_Theory_To_Practice)

*Dialogue in Freire's Educational Method, in Era of Crisis.* (n.d.). ResearchGate. Retrieved May 8, 2020, from [https://www.researchgate.net/publication/312136301\\_Dialogue\\_in\\_Freire%27s\\_Educational\\_Method\\_in\\_Era\\_of\\_Crisis](https://www.researchgate.net/publication/312136301_Dialogue_in_Freire%27s_Educational_Method_in_Era_of_Crisis)

*Hospitality management education in Greece An exploratory study.* (n.d.). ResearchGate. Retrieved May 5, 2020, from [https://www.researchgate.net/publication/222351294\\_Hospitality\\_management\\_education\\_in\\_Greece\\_An\\_exploratory\\_study](https://www.researchgate.net/publication/222351294_Hospitality_management_education_in_Greece_An_exploratory_study)

*Public Tourism Education and Training in Greece: A Study of the Necessity for Educational Restructuring.* (n.d.). ResearchGate. Retrieved May 4, 2020, from [https://www.researchgate.net/publication/233622060\\_Public\\_Tourism\\_Education\\_and\\_Training\\_in\\_Greece\\_A\\_Study\\_of\\_the\\_Necessity\\_for\\_Educational\\_Restructuring](https://www.researchgate.net/publication/233622060_Public_Tourism_Education_and_Training_in_Greece_A_Study_of_the_Necessity_for_Educational_Restructuring)

### Άρθρα - Βιβλία (Ξένη Βιβλιογραφία)

Abrami \*, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24*(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/0144341032000160146>

- Airey, D., & Tribe, J. (2006). *An International Handbook of Tourism Education*. Routledge.
- Alexopoulos, P., Andreadis, A., Andreadis, S., Karantemiri, K., Kravaritis, K., Kreis, G., Mataragas, M., Skoulas, N., Tsartas, P., Christou, E., & Psaropoulou, C. (2006). 'Tourismeducation.' *Tourism Report*, 34.
- Amoah, V., & Baum, T. (1997). Tourism education: Policy versus practice. *International Journal of Contemporary Hospitality Managemen*, 9(1), 5–12.
- Apps, J. W. (1973). *Toward a Working Philosophy of Adult Education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED078229>
- Arcodia, C., & Dickson, C. (2009). ITHAS: An Experiential Education Case Study in Tourism Education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 21(1), 37–43.  
<https://doi.org/10.1080/10963758.2009.10696935>
- Athanasiou, L. (2004). *Tourism Education and Training: Development, Problems, Needs and Policy*. ITEP, Athens.
- Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2005). Conversation as Experiential Learning. *Management Learning*, 36(4), 411–427. <https://doi.org/10.1177/1350507605058130>
- Baum, T. (1994). The development and implementation of national tourism policies. *Tourism Management*, 15(3), 185–192. [https://doi.org/10.1016/0261-5177\(94\)90103-1](https://doi.org/10.1016/0261-5177(94)90103-1)
- Baum, T., & Szivas, E. (2008). HRD in tourism: A role for government? *Tourism Management*, 29(4), 783–794. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2007.09.002>
- Beder, H. W., & Darkenwald, G. G. (1982). Differences Between Teaching Adults and Pre-Adults: Some Propositions and Findings. *Adult Education*, 32(3), 142–155.  
<https://doi.org/10.1177/074171368203200303>
- Caffarella, R. S., & Barnett, B. G. (1994). Characteristics of adult learners and foundations of experiential learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(62), 29–42.  
<https://doi.org/10.1002/ace.36719946205>

- Carton, A. M., & Cummings, J. N. (2012). A Theory of Subgroups in Work Teams. *Academy of Management Review*, 37(3), 441–470. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0322>
- Cass, B. (2014). *Training and Development for a Successful Tourism Industry in Newfoundland*. 26.
- Čavlek, N. (2015). Experiential Learning in Tourism Education: The Case of ITHAS: The Case of ITHAS. In P. J. Sheldon & C. H. C. Hsu (Eds.), *Tourism Social Science Series* (Vol. 21, pp. 101–113). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1571-504320150000021005>
- Chisnal, P. M. (1986). *Marketing Research*, Mc Graw-Hill. 3rd Ed.
- Cooper, C., Shepherd, R., & Westlake, J. (1996). *Educating the Educators in Tourism: A Manual of Tourism and Hospitality Education*. World Tourism Organization.
- Cooper, C., & Westlake, J. (1998). Stakeholders and tourism education: Curriculum planning using a quality management framework. *1998, 12*(Industry and Higher Education), 93–100.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά “εργαλεία” του εκπαιδευτή ενηλίκων* (1η έκδ). Μεταίχιμιο.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education* (New York). Simon & Schuster.
- Edgell, D. L. (1990). *International tourism policy*. New York : Van Nostrand Reinhold.  
<http://archive.org/details/internationaltou00davi>
- Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273–287. <https://doi.org/10.1177/07417130122087296>
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed). Krieger Pub.
- Ferber, R., & Hauk, M. (1984). *A Framework for Dealing with Response Errors in Consumer Surveys*. American Marketing Association.
- Gorham, J. (1985). Differences Between Teaching Adults and Pre-Adults: A Closer Look. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 194–209. <https://doi.org/10.1177/0001848185035004002>
- Haywood, K. M. (1989). A radical proposal for hospitality and tourism education. *International Journal of Hospitality Management*, 8(4), 259–264.  
<https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/19901874835>

- Imel, S. (1989). *Teaching Adults: Is It Different? ERIC Digest No. 82*. <https://eric.ed.gov/?id=ED305495>
- Jarvis, P., & Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed).  
RoutledgeFalmer.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2),  
67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.: Vol.*  
*Vol.1*. Englewood Cliffs.
- Kolb, David A., & Kolb, A., Y. (n.d.). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0*.
- Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education*. Croom Helm [u.a.].
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York, New Republic, inc.  
<http://archive.org/details/meaningofadulted00lind>
- Longworth, (2003). Lifelong learning in action: transformating education in the action. Kogan, London
- Loo, R. (2004). *Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is there a linkage?* 24(1), 99–108.
- Phillips, N. (2004). Conditions for experiential learning: Definitions. *Adult education. Metaixmio*,  
*No3*(Athens), pp.4-10.
- Qiu Zhang, H., Lam, T., & Bauer, T. (2001). Analysis of training and education needs of mainland Chinese  
tourism academics in the twenty-first century. *International Journal of Contemporary Hospitality*  
*Management*, 13(6), 274–279. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005969>
- Rogers, A. (1996). *Teaching adults* (2nd ed). Open University Press.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a Person Boston*. Houghton Mifflin.
- Sheldon, P. J., & Hsu, C. H. C. (2015). *Tourism Education: Global Issues and Trends*. Emerald Group  
Publishing.
- Tennant, M. (1986). An evaluation of Knowles' theory of adult learning. *International Journal of Lifelong*  
*Education*, 5(2), 113–122. <https://doi.org/10.1080/0260137860050203>

- Tsirikas, A.(2011). “Strategic Knowledge Management in modern business. The impact of the “Communication and Knowledge Motivator Model” on the average productivity rate”. Doctoral Dissertation. University of Macedonia, Department of Accounting and Finance (March, 2011).
- Tsirikas, A., Katsaros, K.K. & Nicolaidis, C. (2012) Knowledge management, tolerance of ambiguity and productivity: Evidence from the Greek public sector, *Employee Relations*, 34 (4), pp. 344 -359. CNRS,FNEGE Ranked
- Tsirikas, A. & Katsaros, K.K. (2014), Linking knowledge management, job satisfaction and productivity in the Greek public sector, *International Journal of Knowledge Management Studies*, Vol. 5, No: 3/4, 2014, pp.244-264.
- Tusting, K., & Barton, B. (2003). *Models of adult learning*. Lancaster University.
- UNESCO. (1999). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - Ο ΘΗΣΑΥΡΟΣ ΠΟΥ ΚΡΥΒΕΙ ΜΕΣΑ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ ΥΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΕΔΡΙΑ ΤΟΥ JACQUES DELORS*. Gutenberg.
- Valkanos, E., & Fragoulis, I. (2007a). Development and Learning In Organizations. *Emerald Group Publishing Limited*, 21, 21–23. <https://doi.org/10.1108/14777280710779454>
- Valkanos, E., & Fragoulis, I. (2007b). Training & Management Development Methods. *Emerald Group Publishing Limited*, 21, 3.21-3.31. <https://doi.org/10.1108095133500710776568>
- Zagonari, F. (2009). Balancing tourism education and training. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 2–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2008.03.006>
- Zoellick, E. M. (n.d.). *College of Education and Human Service Professions*. 99.

#### **Άρθρα - Βιβλία (Ελληνική Βιβλιογραφία)**

- Βοσνιάδου, Σ., Σελίμης, Σ., & Κουκουτσάκης, Α. (Eds.). (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Gutenberg.

- Καραβάκου, Β. (Ed.). (2018). *Η φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη δια βίου μάθηση*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καραβάκου, Β., & Παπαδήμα, Γ. (2018). *Γνώθι σαυτόν: Η σημασία της προσωπικής εκαιδευτικής φιλοσοφίας στη δια βίου μάθηση*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. Γ., & Βρεττός, Γ. Ε. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Ατραπός.
- Καψάλης, Α. Γ., & Νημά, Ε. Α. (2008). *Σύγχρονη διδακτική* (2η έκδ). Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. Γ., & Παπασταμάτης, Α. Ι. (2000). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. χ.ό.
- Κόκκος, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Β' Τόμος* (ΕΑΠ).
- Κόκκος, Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Βαϊκούση, Δ. κ. ά., Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Δ, 13–86.
- Κόκκος, Αλέξης. (1999). *Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Αλέξης. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο* (1η έκδ). Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Αλέξης, & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Eds.). (1999). *Εκπαιδευτικές μέθοδοι, ομάδα εκπαιδευομένων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός: Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Λογοθέτης, Μ. (1982). *Tourism Policy*. Παπαζήση.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας* (1η έκδ). Gutenberg.
- Μουλαδούδης, Γ., & Κοσμόπουλος, Α. (2009). *Ο CARL ROGERS ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ* (Ελληνικά Γράμματα).
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (Ed.). (2007). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Αφοί Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης, Α. Ι. (2011). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Θεμέλια της διδακτικής πράξης* (2η έκδ). Ι. Σιδέρης.

Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Τουρισμού /. (n.d.). Retrieved April 27, 2020, from <http://www.mintour.gov.gr/>

Χρήστου, Ε. (1999). *Έρευνα Τουριστικής Αγοράς*. Interbooks

## Παράρτημα Α

Το ερωτηματολόγιο της εργασίας

Ερωτηματολόγιο Έρευνας Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Έρευνα που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων στον τουριστικό τομέα και την αξιοποίηση των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

Αγαπητοί συνάδελφοι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, σας καλώ να συμμετέχετε στην έρευνα που πραγματοποιώ για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος "Δια Βίου Μάθηση" του Πανεπιστημίου Μακεδονίας απαντώντας στο παρόν ερωτηματολόγιο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το πεδίο της Βιωματικής Μάθησης και πιο συγκεκριμένα διερευνώνται οι μορφές διδασκαλίας και η αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Παρακαλώ θερμά όλους τους συναδέλφους να λάβετε μέρος στην παρούσα έρευνα και να καταθέσετε με ειλικρίνεια τις απόψεις σας. Βεβαιώνεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικό σκοπό όπως επιβάλλει η επιστημονική δεοντολογία της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα δέκα λεπτά.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων

Με εκτίμηση,

Δημητριάδου Ελενα

elenadimi2018@gmail.com

Υ.Γ. Έαν έχετε την καλοσύνη προωθήστε το ερωτηματολόγιο και σε άλλους συναδέλφους του κλάδου.

### Κλίμακα Απόκρισης

1. Συμφωνώ Απόλυτα
2. Συμφωνώ
3. Είμαι Ουδέτερος
4. Διαφωνώ
5. Διαφωνώ Απόλυτα

1. Αν χρησιμοποιώ συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν να συμμετέχουν.

1.      2.      3.      4.      5.

2. Η εκπαιδευτική κατάρτιση που έχω σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με προετοίμασε ώστε να τις εφαρμόσω επιτυχώς.



1. 2. 3. 4. 5.

3. Οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης είναι σύμφωνες με τη φιλοσοφία της δικιάς μου διδασκαλίας.

1. 2. 3. 4. 5.

4. Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης είναι μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση.

1. 2. 3. 4. 5.

5. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού.

1. 2. 3. 4. 5.

6. Θεωρώ ότι μπορώ να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

1. 2. 3. 4. 5.

7. Έχω λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω επιτυχώς τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

1. 2. 3. 4. 5.

8. Η συμμετοχή σε συμμετοχικές δραστηριότητες ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

1. 2. 3. 4. 5.

9. Ο διαθέσιμος χρόνος είναι ελάχιστος, ώστε να προετοιμάσουμε τους μαθητές για τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

1. 2. 3. 4. 5.

10. Οι μαθητές μου είναι απρόθυμοι να εφαρμόσουν συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

1. 2. 3. 4. 5.

11. Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων είναι ακατάλληλη για το αντικείμενο που διδάσκω.

1. 2. 3. 4. 5.

12. Η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων προάγει θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση.

1.      2.      3.      4.      5.

13. Προτιμώ να χρησιμοποιώ μεθόδους διδασκαλίας που μου είναι ήδη οικείες παρά νέες μεθόδους.

1.      2.      3.      4.      5.

14. Ο τρόπος οργάνωσης της αίθουσας στέκεται εμπόδιο για την εφαρμογή των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

1.      2.      3.      4.      5.

**Πείτε μας για τον εαυτό σας**

**Παρακαλώ κυκλώστε την κατάλληλη απάντηση σύμφωνα με τις προτάσεις που βρίσκονται κάτω από κάθε ερώτηση.**

15. Φύλο

Άνδρας              Γυναίκα

16. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας

A. 0 έως 1 έτος

B. 2 έως 5 έτη

Γ. 6 έως 15 έτη

Δ. 16 έως 24 έτη

E. 25 έτη και άνω

17. Αντικείμενο Διδασκαλίας

.....

18. Το αντικείμενο διδασκαλίας ανήκει στα μαθήματα Θεωρητικής Κατεύθυνσης ή Πρακτικής Κατεύθυνσης;

A. Θεωρητικής Κατεύθυνσης

B. Πρακτικής Κατεύθυνσης

19. Μέγεθος τμήματος/τάξης

- A. Λιγότεροι από 18 εκπαιδευόμενοι
- B. Από 18 έως 24 εκπαιδευόμενοι
- Γ. Από 25 έως 29 εκπαιδευόμενοι
- Δ. Από 30 έως 34 εκπαιδευόμενοι
- E. Περισσότεροι από 34 εκπαιδευόμενοι

20. Πόσα χρόνια εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;

- A. Κανένα
- B. Έως 2 χρόνια
- Γ. Πάνω από 2 έως 4 χρόνια
- Δ. Πάνω από 4 έως 8 χρόνια
- E. Περισσότερο από 8 χρόνια

21. Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

- A. Κανένα
- B. Λιγότερο από μια ολόκληρη μέρα
- Γ. Μεταξύ 1 και 6 ημερών
- Δ.. Περισσότερες από 6 ημέρες

22. Έχετε λάβει κάποιο είδος υποστήριξης σχετικά με τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;

- A. Καμία
- B. Με εκπαιδευτή
- Γ. Με συναδέλφους
- Δ. Με τη διεύθυνση του ΙΕΚ
- E. Μεταπτυχιακό
- ΣΤ. Με προσωπικό διάβασμα

Ζ. ΑΣΠΑΙΤΕ

Η. Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ

### Τρέχουσες Πρακτικές Διδασκαλίας

Για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις παρακαλώ βάλτε σε κύκλο την απάντηση που αντιστοιχεί καλύτερα στις διδακτικές πρακτικές σας, σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα απαντήσεων:

#### Κλίμακα Απαντήσεων

1. Εντελώς
2. Σε μεγάλο βαθμό
3. Σε κάποιο βαθμό
4. Λίγο
5. Καθόλου

23. Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης χρησιμοποιούνται από εσάς μέσα στην τάξη.

1.      2.      3.      4.      5.

24. Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό και εάν οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης θα χρησιμοποιηθούν από εσάς ως μέθοδοι διδασκαλίας στο μέλλον.

1.      2.      3.      4.      5.

**ΕΑΝ ΔΕΝ χρησιμοποιείτε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, παρακαλώ σταματήστε εδώ. ΕΑΝ χρησιμοποιείτε τις συμμετοχικές τεχνικές παρακαλώ απαντήστε τις ακόλουθες ερωτήσεις 25. έως 30. (Στο τέλος του ερωτηματολογίου μπορείτε να συμπληρώσετε σχετικά σχόλια, τα οποία πιθανόν να φανούν χρήσιμα στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα).**

25. Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό δομείτε τις μαθησιακές σας δραστηριότητες για να διασφαλιστεί ότι όλα τα μέλη της τάξης συνεργάζονται ενεργά μαζί.

1.      2.      3.      4.      5.

26. Σε μια τυπική συμμετοχική μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη σας, βαθμολογείτε σε ποιο βαθμό συμμετέχουν ενεργά τα μέλη της τάξης.

1.      2.      3.      4.      5.

27. Σε μια τυπική μαθησιακή δραστηριότητα συνεργασίας στην τάξη σας υπολογίστε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές σας ολοκληρώνουν το μερίδιό τους στην ομάδα εργασίας.

1.      2.      3.      4.      5.

28. Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να αυξήσετε τα ακαδημαϊκά σας επιτεύγματα.

1.      2.      3.      4.      5.

29. Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να δημιουργήσετε κίνητρα στους εκπαιδευόμενους.

1.      2.      3.      4.      5.

30. Αξιολογήστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να βελτιώσετε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

1.      2.      3.      4.      5.