

**Περιπτωσιακή Μελέτη της Συμβολής της Βιοματικής Μάθησης σε Περιβάλλον μη  
Τυπικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

**The contribution of experiential learning in a non typical adult vocational training  
environment. A Case Study**

**Νικόλαος Δουκάκης**, Οικονομικός Σύμβουλος, Εκπαιδευτής Ενηλίκων (M.Ed), dukakisnick@yahoo.com

**Ευθύμιος Βαλκάνος**, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Αναπληρωτής  
Καθηγητής, Καθηγητής – Σύμβουλος του ΕΑΠ (M.Sc, Ph. D), evalkan@uom.edu.gr

**Βασιλική Μπρίνια**, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας  
Καθηγήτρια – Σύμβουλος του ΕΑΠ, (MBA, Ph. D), vbrinia@aueb.gr

**Nick Dukakis**, Economic Consultant, Adult Educator (M. Ed), dukakisnick@yahoo.com

**Efthymios Valkanos**, University of Macedonia, Department of Educational and Social Policy, Associate  
Professor, Professor Tutor at the Hellenic Open University (M. Sc, Ph. D), evalkan@uom.edu.gr

**Vasiliki Brinia**, Athens University of Economics & Business, Department of Management Science and  
Technology, Professor Tutor at the Hellenic Open University (MBA, Ph. D), vbrinia@aueb.gr

**Abstract:** The purpose of this paper is to highlight the benefits of the experiential learning in non-formal adult vocational training environments by applying the Project Method. The method of teaching itself derives from the Greek antiquity and is based on the experiential works of Dewey, Lewin, Piaget and Kilpatrick. As an experiential learning technique it consists of four different phases described below: speculation, planning the didactical activities, conducting the didactical activities and evaluation. During the implementation of the experiential learning it appears that adult trainees activate competencies of emotional intelligence and learning skills. Thus, the function of thought is that of an effective tool for problem solving and action. The assessment process was undertaken with the multi-methodical approach to determine whether it can be applied to an entire group of adults, training in marketing communications as well as a variety of similar fields. This application proposes fertile speculation about alternative, practical instruction in the future institutes of broader vocational training as well as their effective connection with the economical and societal environment.

**Keywords:** Empirical learning, Vocational Adult Training, Project technique, Learning Skills, Emotional Intelligence.

**Περίληψη:** Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να αναδείξει τα οφέλη της βιωματικής μάθησης σε περιβάλλοντα μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων, μέσω εφαρμογής της μεθόδου των σχεδίων (project). Η μέθοδος προέρχεται από την ελληνική αρχαιότητα και βασίζεται στις εμπειρικές εργασίες των Dewey, Lewin, Piaget και Kilpatrick. Ως βιωματική τεχνική εκπαίδευσης συντίθεται από τέσσερις διαφορετικές φάσεις που παρατίθενται ακολούθως: προβληματισμός, σχεδίαση των διδακτικών δραστηριοτήτων, διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων και αξιολόγηση. Κατά την υλοποίηση της βιωματικής διδασκαλίας φαίνεται ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και μαθησιακές δεξιότητες. Έτσι, η σκέψη λειτουργεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για επίλυση προβλημάτων και δράση. Η διαδικασία αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε με την πολυμεθοδική προσέγγιση, ώστε να διαπιστωθεί αν είναι εφαρμόσιμη σε μια ολόκληρη ομάδα ενηλίκων καταρτιζόμενων στο αντικείμενο του επικοινωνιακού ΜΚΤ, καθώς και σε μια ποικιλία παρεμφερών αντικειμένων. Η εν λόγω εφαρμογή προτείνει έναν γόνιμο προβληματισμό σχετικά με εναλλακτικές, πρακτικές διδασκαλίας στα μελλοντικά ιδρύματα της ευρύτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και την αποτελεσματική τους σύνδεση με το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον.

**Λέξεις / Έννοιες - κλειδιά:** Εμπειρική μάθηση, Επαγγελματική Κατάρτιση Ενηλίκων, Τεχνική Project, Μαθησιακές Δεξιότητες, Συναισθηματική Νοημοσύνη.

## Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή του μεταμοντερνισμού και της μετανεωτερικότητας, ο ανθρώπινος νους, έχοντας ως κληρονομιά την αβεβαιότητα της «αναστοχαστικά εφαρμοσμένης γνώσης», συχνά εμφανίζεται επιρρεπής στη σύγχυση που προκαλείται απ' την πυκνότητα και την ταχύτητα των πληροφοριών, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα ν' αντιμετωπίζει ένα δυσδιάκριτο πλέγμα ανατροπών, αντιφάσεων και αμφισβητήσεων, ενώ η διαρκής εξέλιξη των δραστηριοτήτων στον παγκόσμιο χώρο της επιχειρηματική διοίκησης και -εν γένει- της οικονομίας, επηρεάζει ανάλογα και την εκπαίδευση, επιτείνοντας την αναζήτηση μιας νέας «μαθησιακής κουλτούρας». Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης πρόκλησης, των παρατηρούμενων αλλαγών στην παγκόσμια αγορά εργασίας και την ανάγκη για μια νέα πολιτική προσαρμογής των επιχειρήσεων, όλο και συχνότερα γίνεται λόγος για την «κοινωνία της γνώσης», τη σημασία του «κοινωνικού κεφαλαίου», την εκπαιδευτική πολιτική και τη «δια βίου εκπαίδευση», πράγμα, που αφορά κυρίως στη γνωριμία με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, δια των οποίων οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τους εκπαιδευόμενους -και δη τους ενήλικες- πώς να μαθαίνουν (Giddens, 2001; Goehlich, 2003; Unesco, 2005; Hodge & Derezotes; 2008).

## 1. Εμπειρική, Μετασχηματίζουσα Μάθηση & Συναισθηματική Νοημοσύνη - Απ' τον Κριτικό Στοχασμό στην Ενσυναίσθηση

### 1.1 Ιστορικό Πλαίσιο

Η ιδέα κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω της βιωματικής εμπειρίας, πηγάζει απ' την ελληνική αρχαιότητα. Ο Αριστοτέλης (387-322 π. Χ.), στο δεύτερο βιβλίο του έργου του «Ηθικά Νικομάχεια» αναφέρει επί λέξει: «ἄ γὰρ δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιῶντες μαθάνομεν»<sup>1</sup> (Β':1103 α', 30). Ότι δηλαδή «μαθαίνουμε κάνοντας, τα πράγματα που πρέπει να κάνουμε μαθαίνοντας» (Taylor, 2006). Η αναδρομική επαναφορά της εν λόγω προσέγγισης άρχισε να αποκτά βάση στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> μ. Χ. αιώνα, μέσω της θεωρίας του Πραγματισμού<sup>2</sup> (Pragmatisme) που, παρά την κριτική που δέχθηκε, αντιπαρατέθηκε στην ορθολογιστική φιλοσοφία και τον εμπειρισμό (Σφενδόνη - Μέντζου, 2004), ενώ εμπλουτίστηκε μέσω της θεωρίας της «δυναμικής της ομάδας» του Lewin, που εδράζεται ακριβώς στη σύνδεση θεωρίας-πράξης. Έτσι, η Μορφολογική Ψυχολογία, με κύριους εκπροσώπους (εκτός του Lewin) τους Wertheimer, Kofka, και Köhler, δημιούργησε - με τη σειρά της- πρόσφορο έδαφος για τις λεγόμενες «γνωστικές θεωρίες μάθησης», που διερευνούν τις γνωστικές δομές και τις νοητικές διεργασίες του ανθρώπου, δίνοντας έμφαση στη μορφή<sup>3</sup> (Gestalt), ως μία ενότητα απολύτως δομημένη, με καθοριστικό το στοιχείο της ποιότητας (Κολιάδης, 1997).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο «Γνωστικός Εποικοδομισμός» του Piaget όπου, εκτός απ' τη βιολογική ωρίμανση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η εμπειρία, «απλή» ή «πραγματική», αποτελεί το «συγχρωτισμό του υποκειμένου με το περιβάλλον» Ωστόσο ο Dewey, χωρίς να υποβαθμίσει την οικονομική και πολιτική έκφραση της πραγματιστικής θεωρίας, τόνισε την ηθική πλευρά της επηρεάζοντας αισθητά την εξέλιξη του ιστορικού κινήματος “Settlement Movement”<sup>4</sup>. Παραφράζοντας τη γνωστή (περί Δημοκρατίας) ρήση του Linkoln, αφού θεώρησε ότι η εμπειρία χάνει το νόημά της, αν δεν πειθαρχήσει και δε συνδυαστεί με την οργάνωση των φορέων εκπαίδευσης, τη διδακτέα ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας και τον υλικό εφοδιασμό, διακήρυξε: «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία, δια της εμπειρίας» (Dewey, 1938, Μπασέτας, 2002, Ράπτης & Ράπτη, 2007).

<sup>1</sup>[http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient\\_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=23&m=1](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=23&m=1)

<sup>2</sup> Προτάθηκε καταρχάς από τον Charles S. Peirce και εκπροσωπήθηκε κυρίως από τους W.James, J.Dewey, G.Mead (αμερικανική φιλοσοφική «Σχολή του Σικάγου») και τον F.C.S.Schiller (Αγγλία).

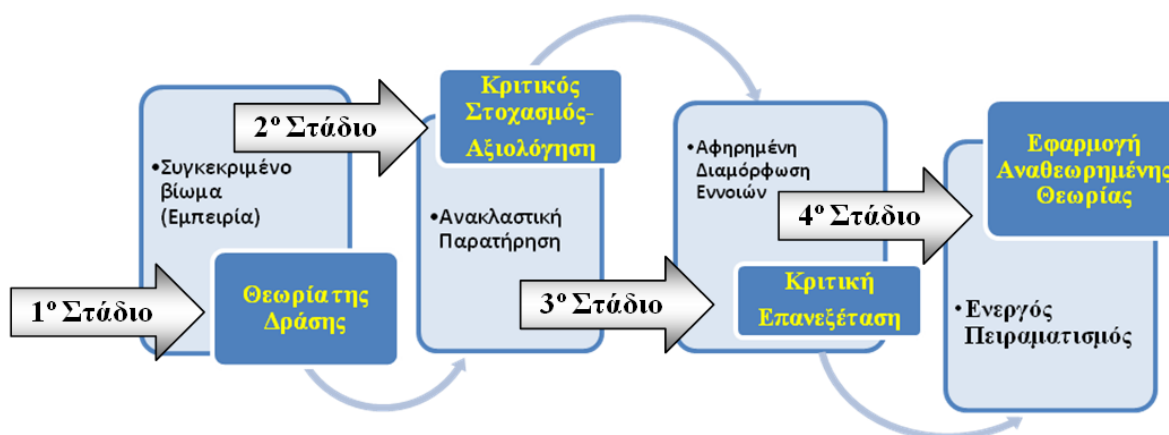
<sup>3</sup> Σύμφωνα με τα κριτήρια του Ehrenfels, το σύνολο δε συνίσταται απλά σε μια άθροιση των μερών που το συναποτελούν. Ως συνέπεια, η αντίληψη που έχουμε για το «όλον» παραμένει αναλλοίωτη, ακόμα κι αν μεταλλαχθούν τα στοιχεία του, αρκεί να διατηρηθεί η μεταξύ τους σχέση.

<sup>4</sup> Το εν λόγω κίνημα ξεκίνησε το 1880 και κορυφώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1920, σκοπεύοντας στον αυτόνομο χειρισμό των προβλημάτων των ανθρώπων των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων μέσω της ανάδειξης των κοινωνικών τους γνώσεων.

Με την έμφαση που δόθηκε περαιτέρω στις καθημερινές ανάγκες και εμπειρίες ζωής, προέκυψε στην πορεία η λεγόμενη «κοινωνικοποιημένη εκπαίδευση»<sup>5</sup>, που αφορούσε σε μια ηθελημένη προσπάθεια εδραίωσης των πεποιθήσεων μέσω του «ορθού λόγου», καθώς και σε μια προσεκτική, επίμονη και ενεργητική διερεύνηση, τόσο των συγκεκριμένων πεποιθήσεων, όσο και των «υποτιθέμενων γνώσεων». Επικεντρώθηκε ταυτόχρονα στις καθημερινές ανάγκες και εμπειρίες, αλλά και στις ενδεχόμενες, στην περίπτωση αυτή, συνέπειες, δεδομένου ότι απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων συνιστά η ώθησή τους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να χειραφετούνται, να αποκτούν αυτοδυναμία, υπευθυνότητα και, τελικά, να βελτιώνουν μέσω της μάθησης την κριτική τους σκέψη οδηγούμενοι σε πιο συνειδητές επιλογές (Mezirow, 2007, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010, Γρόλιος, 2011).

## 1.2 Βιοματική Εμπειρία, Εμπειρική Εκπαίδευση & Προσωπική ανάπτυξη

Αν και δεν υφίσταται εισέτι απόλυτη συναίνεση ως προς στη σύστασή της, η εμπειρική μάθηση ή «εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων» (Κόκκος, 2005), μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία σταδίων<sup>6</sup> (Kolb, 1984), που «αφορά και συγκινεί» επιμένοντας στην επικοινωνιακή διαδικασία και διευκολύνοντας, μέσω της συνεργασίας, της αυτορρύθμισης και του περιβάλλοντος, τη βιοματική εμπειρία, συνεπαγόμενη τη δημιουργία, αλλά και τον εμπλουτισμό του ψυχικού κόσμου των διεργασιών της ιδιοποίησης και της διαμόρφωσης (Εικόνα 1). Έτσι, αυτός ο συγκριμένος τύπος μάθησης, συνιστά ένα εναλλακτικό στοιχείο προσωπικής ανάπτυξης, αξιοποιώντας εμπειρίες που αναδύονται μέσα σ' έναν αλληλεπιδραστικό μαθησιακό τρόπο εκπαίδευσης, κατά τον οποίο το άτομο κατανοεί σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις, πέρα απ' τα στενά πλαίσια της σχολικής μετωπικής διδασκαλίας, καθώς διευκολύνεται στο ν' ανακαλύψει το νόημα της ύπαρξης και της φύσης του «κοινού καλού» (Δεδούλη, 2002, Φραγκούλης, 2010).



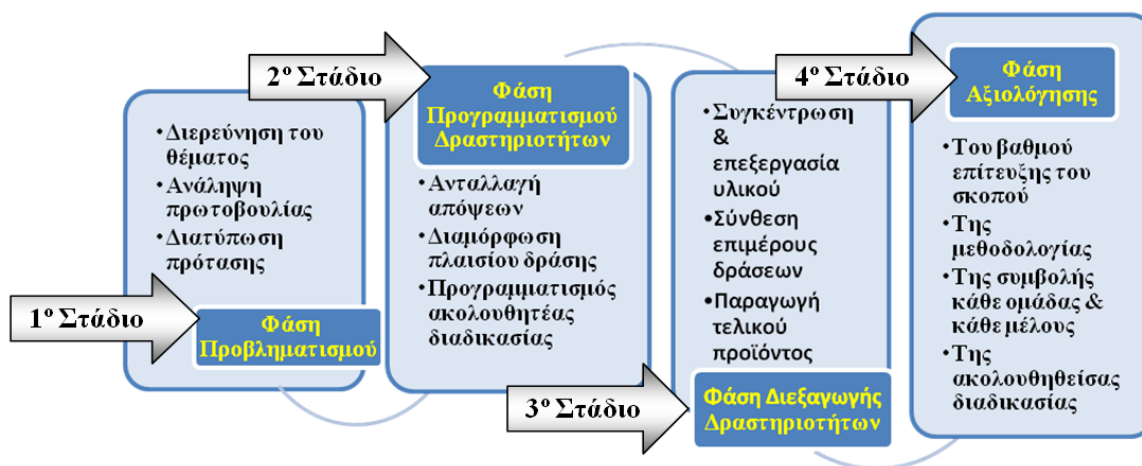
<sup>5</sup> Ο όρος οφείλεται στη Jane Addams (συνεργάτιδα του Dewey). Πρόκειται για ένα πάγιο χαρακτηριστικό ενηλικιότητας και, ως εκ τούτου, για ένα κρίσιμο στοιχείο στην κατεύθυνση της μάθησης των ενηλίκων.

<sup>6</sup> Περιλαμβάνει τα στάδια: 1) της συγκεκριμένης εμπειρίας, 2) της αναστοχαστικής παρατήρησης, 3) της αφηρημένης εννοιοποίησης και, 4) του ενεργού πειραματισμού.

### Εικόνα 1: Οι κατά Kolb φάσεις του κύκλου της Εμπειρικής Μάθησης

Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η «βιωματική» ή «εμπειρική» μάθηση, αν και δεν ταυτίζεται, ως όρος, με την πραγματική εμπειρία, εκπληρώνει τους σκοπούς της μόνον όταν βασίζεται σ' αυτήν (Dewey, 1980). Ο συγκεκριμένος τύπος μαθησιακής λειτουργίας (Χρυσαφίδης, 1994, όπ. αναφ. στο Μπρίνια, 2007), χωρίς να εξισώνεται απόλυτα, άπτεται ιδιαίτερος των σταδίων της μεθόδου Project<sup>7</sup> (Frey, 2002, Μπρίνια, 2008) της οποίας ο βιωματικός χαρακτήρας αποδόθηκε στην ελληνική βιβλιογραφία με τη χρήση των όρων «μέθοδος βιωμάτων» (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1952, στο Δεδούλη, όπ. π.), «βιωματική - επικοινωνιακή μάθηση» (Χρυσαφίδης, 2000) και «σχέδια εργασίας» (Ματσαγγούρας, 2002).

Πρόκειται για μια σχεδιασμένη βιωματική δράση (Εικόνα 2), που γίνεται «με όλη την καρδιά» μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στις μαθησιακές διαδικασίες, να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους (Kilpatrick, 1935; Brinia, 2011). Μ' αυτόν τον τρόπο, μόνον η μάθηση που οι ίδιοι ανακαλύπτουν και οικειοποιούνται, φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους, καθώς ο εκπαιδευτής, όντας ο ίδιος παράδειγμα, δεν επιλύει τους προβληματισμούς τους, αλλά τους παρέχει καταλυτική διευκόλυνση, διανέμοντας κατάλληλους «εκπαιδευτικούς πόρους» και κατανοώντας τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε, μέσω της ανατροφοδότησης, να καλλιεργήσουν οι ίδιοι τον κριτικό στοχασμό, αναδεικνύοντας γνώσεις και δεξιότητες (Corey 1990, όπ. αναφ. στο Τσιμπουκλή, 2012).



Εικόνα 2: Στάδια & Διαδικασίες Βιωματικής Μάθησης (Μέθοδος Project)

Ειδικότερα στην περίπτωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων<sup>8</sup> δίνεται έμφαση τόσο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους, όσο και στους τρόπους με τους οποίους οι

<sup>7</sup> Η συστηματική καθιέρωσή της οφείλεται στο μαθητή και συνεργάτη του Dewey, παιδαγωγό William H. Kilpatrick, που την εισηγήθηκε πρώτος το 1918.

<sup>8</sup> Η «σφαίρα» της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στοχεύει στην κάλυψη μη επαγγελματικών, επαγγελματικών, γενικών, τυπικών και μη τυπικών αναγκών κατάρτισης και, εν γένει, σε κάθε μορφή εκπαίδευσης συλλογικού

ίδιοι μαθαίνουν (Rogers, 2002, European Commission, 2008, όπ. αναφ. στο Ιωάννου, 2014). Πάντως, παρά τα πρόσθετα εμπόδια που ενίοτε αντιμετωπίζουν, καθότι μεγάλος αριθμός τους συνίσταται από μέλη «ευάλωτων ομάδων» (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014), πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει η εκ μέρους τους ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2010). Πράγματι, η λειτουργική πλευρά της σκέψης δεν παρουσιάζει στατικό χαρακτήρα, αλλά πηγάζει από «μετασχηματισμούς καταστάσεων» δημιουργώντας έτσι ποικίλες «γνωστικές λειτουργίες» ιδίως μέσω του αναστοχασμού (Piaget, 1970). Πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία μεταγνώσης, που αφενός συνδέεται με τα ζητήματα της «αξίας» και της «αλήθειας» και, αφετέρου, ως μια γνήσια «διδασκτική πράξη», συσχετίζει την προηγούμενη γνώση με τις υποκειμενικές εμπειρίες του εκάστοτε ενήλικα εκπαιδευόμενου, ακόμη και στην περίπτωση που ο ίδιος τυγχάνει εκπαιδευτής (Cornford, 2002; Nelson & Sadler, 2013).

Χαρακτηριζόμενος δε ο αναστοχασμός από ευκαμψία στο χρόνο και στο χώρο, συσχετίζει την κοινωνική, οικονομική, πολιτική και εν γένει πολιτισμική πραγματικότητα με τις τεχνικές της διδασκαλίας και το περιεχόμενό της μετατρέποντάς την -εν τέλει- σε «συνεχή επαγγελματική κατάρτιση (αρχική και συνεχιζόμενη) για απόκτηση προσόντων» (Βεργίδης, 2001, Πασσιάς, 2006). Σ' ένα ανάλογο, λοιπόν, περιβάλλον μη τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπου οι ενήλικες καλούνται να στοχαστούν στο πλαίσιο μιας βιωματικού τύπου μαθησιακής διαδικασίας, στην ουσία καλούνται να επικοινωνήσουν διαλεκτικά ως προς την πραγματικότητα που βιώνουν και την οποία ταυτοχρόνως δημιουργούν και αναδημιουργούν, όντας οι ίδιοι, λόγω της ιστορικής φύσης του ανθρώπινου είδους, «κριτικά επικοινωνιακά όντα» (Freire, 2011).

Η ενηλικιότητα, βέβαια, δεν ταυτίζεται με την ενηλικίωση<sup>9</sup>, καθότι αφορά κυρίως «στο κύρος και στην αυτο - εικόνα» του ατόμου (Tight, 2002, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010). Φαίνεται δηλαδή να προκύπτει τόσο κοινωνικά, εφόσον το ίδιο αναλαμβάνει να διαδραματίσει -μεταξύ άλλων- και το ρόλο του «πλήρως απασχολούμενου», όσο και ψυχολογικά, εφόσον κατακτήσει την αυτοαντίληψη ότι το ίδιο είναι υπεύθυνο για τη ζωή του, δυνάμενο να αυτοπροσδιορίζεται (Knowles, 1998). Πρόκειται για ένα άτομο που, βέβαια, «[...]έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση.» (ΟΟΣΑ, 1977, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999).

Σ' αυτήν λοιπόν την ιδιαίτερη φάση, όπου η μάθηση συχνά αντιμετωπίζει εμπόδια ως προς την ομαλή ένταξη της ήδη αποκτημένης γνώσης και εμπειρίας (Κόκκος, 2005 & 2008a), αναδύεται ενίοτε η ανάγκη μιας αποτελεσματικής κριτικής επανεξέτασης των νοητικών έξεων, με στόχο την αρμονική επανένταξή τους στη νέα πραγματικότητα. Πρόκειται για τη διεργασία της «μετασχηματίζουσας μάθησης», που αφορά στην ανάπλαση των ενδεχόμενων

---

και κοινωνικού χαρακτήρα, αφορώντας σε άτομα που έχουν υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά τους δεν είναι η εκπαίδευση, ενώ υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των υπαγόμενων στο εν λόγω πλαίσιο προγραμμάτων (ΟΟΣΑ, στο Rogers, 1999).

<sup>9</sup> Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008), «ενήλικας θεωρείται κάθε άτομο ηλικίας 16 ετών και άνω που έχει ολοκληρώσει το αρχικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης».

προβληματικών πλαισίων αναφοράς<sup>10</sup>, ώστε τα ίδια να καταστούν «ανοιχτά», περιεκτικότερα και ευκρινέστερα, επιδεκτικά στο στοχασμό και δεκτικά από συναισθηματική άποψη στην επερχόμενη «αλλαγή» (Mezirow, 2009). Άλλωστε η ίδια η μάθηση εξελίσσεται ως μια διεργασία κατά την οποία οι εμπειρίες μετασχηματίζονται «σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, και συναισθήματα». (Jarvis, 2004, όπ. αναφ. στο Κόκκος: 2007).

Η περίφημη «αξιολόγηση της αιτιολόγησης των πεποιθήσεων» (Dewey, 1933), στην οποία αναφέρεται η στοχαστική διαδικασία, απ' τη στιγμή που επανεξετάζει τις αντιλήψεις και τις αξίες στη βάση των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση της πραγματικότητας, εξελίσσεται σε κριτικό στοχασμό. Αν και διεθνώς διάφοροι παρεμφερείς όροι, όπως λ.χ. η «κριτική σκέψη», η «κριτική ανάλυση» και η «κριτική συνειδητοποίηση» συχνά αλληλεπικαλύπτονται (Moon, 2008), ο ίδιος ο Dewey πρεσβεύει πως η ουσία αυτής της έννοιας εμπεριέχει την αντίληψη ότι ο άνθρωπος, μέσω της ενεργητικής, αλλά αυτοδύναμης σκέψης του, μπορεί να αμφισβητεί ακόμα και το αντιληπτικό του σύστημα ανακατευθύνοντας την προσωπική του πορεία και αναδημιουργώντας την κοινωνική του πραγματικότητα, μη περιοριζόμενος σε μια συστηματική ανάλυση πεποιθήσεων, γνώσεων, ή απλώς στη βελτίωση των εκφάνσεων της συμπεριφοράς του (Κόκκος, 2007).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση, ως μαθησιακή εμπειρία, αφορά σε αλλαγές στη θεμελιώδη αντίληψη του πλαισίου των νοημάτων που υιοθετήσαμε κατά τη διαμόρφωσή μας, οι οποίες σχετίζονται ακόμη και με τα πρότυπα δράσης (Illeris, 2004). Όμως η μάθηση μέσω της εμπειρίας, εκτός από σημαντική, φαντάζει και ως μια προβληματική περιοχή έρευνας, αφού ενσωματώνει και διαστάσεις πέραν της γνωστικής, όπως την κοινωνική ή αυτήν των συναισθημάτων και των παρορμήσεων που παρεμβαίνουν στη λογική πηγάζοντας απ' το υποσυνείδητο (Fenwick, 2000; Yorks & Kasl, 2002). Η ολιστική αυτή φύση της μαθησιακής δυναμικής, περιλαμβάνει το σύνολο των διεργασιών, όπου το άτομο ως «σώμα»<sup>11</sup> και «νους»<sup>12</sup>, δομεί, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής κατάστασης, την κατόπιν μετασχηματιζόμενη γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά εμπειρία, που ενσωματώνεται εν τέλει στην «ατομική του βιογραφία» (Jarvis & Parker, 2005).

### 1.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη & Συναισθηματικός Εγγραμματισμός

Εδώ ακριβώς αναδεικνύεται η σημασία της ικανότητας αντίληψης όχι μόνον των προσωπικών, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και της αξιοποίησής της στον τρόπο σκέψης και δράσης. Της συναισθηματικής δηλαδή νοημοσύνης (Emotional Intelligence ή E.I.) που, ως ικανότητα κινητοποίησης του εαυτού για τον έλεγχο των παρορμήσεων, τη ρύθμιση των διαθέσεων και τη διευκόλυνση του τρόπου σκέψης, συντίθεται από δύο διακριτά ζεύγη δεξιοτήτων (Εικόνα 3): αφενός απ' την αυτεπίγνωση (self

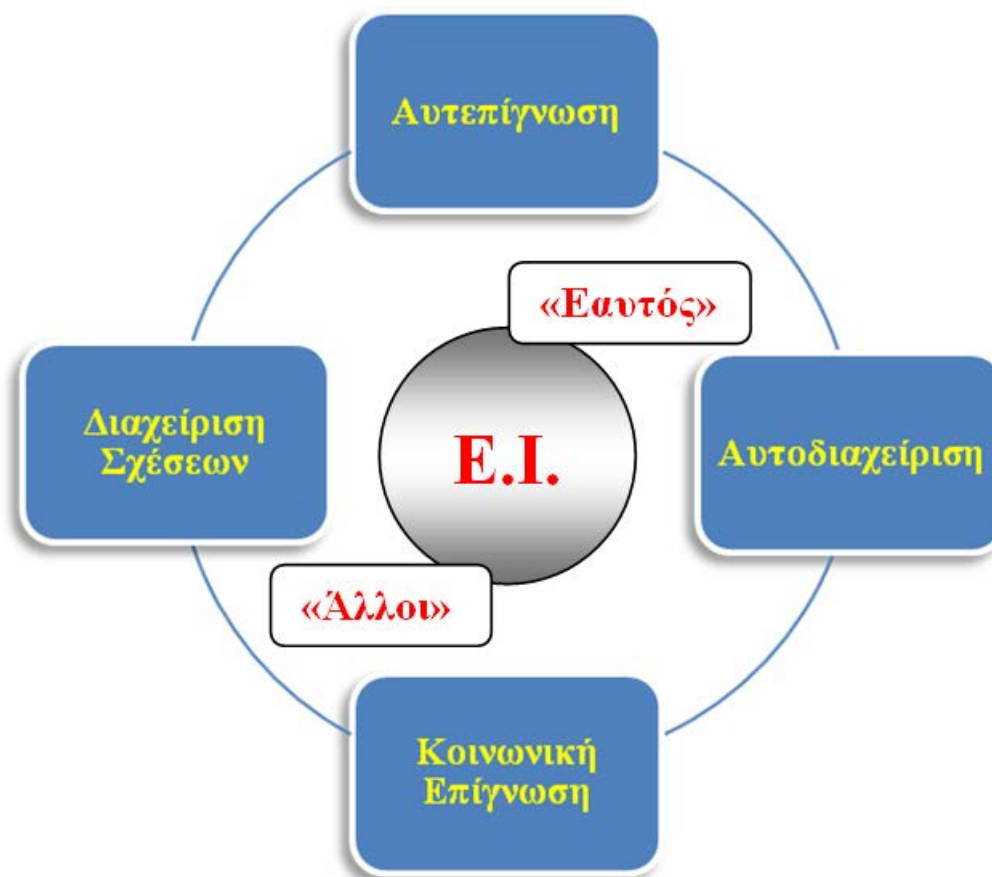
<sup>10</sup> Ο όρος αναφέρεται σε δομές παραδοχών και προσδοκιών που περιλαμβάνουν σκέψεις, «νοητικές συνήθειες» και «νοηματικές προοπτικές».

<sup>11</sup> Αφορά στους όρους: «γενετικό», «φυσικό» και «βιολογικό».

<sup>12</sup> Αφορά σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες και αισθήσεις.

awareness) και την αυτοδιαχείριση (self management), που αφορούν στην έννοια του «εαυτού» και, αφετέρου, απ' την κοινωνική επίγνωση (social awareness) και τη διαχείριση σχέσεων (relationship management), που αφορούν στην έννοια του «άλλου» (Mayer & Salovey, 1993; Goleman, 1995). Πιο συγκεκριμένα, η αυτεπίγνωση σχετίζεται με την κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων, δυνατοτήτων και αδυναμιών, η αυτοδιαχείριση με τη διαχείριση των «εσωτερικών καταστάσεων» του εαυτού, των παρορμήσεων και των διαθέσεων, η διαχείριση σχέσεων με τις κοινωνικές δεξιότητες (δια των οποίων επικοινωνούμε και αναπτύσσουμε σχέσεις ή συνεργασίες χειριζόμενοι διαφωνίες) και, τέλος, η κοινωνική επίγνωση, με τον προσανατολισμό στην εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου και την ενσυναίσθηση (empathy), (Brandberry & Greaves, 2006, Goleman, 1998a, στο Μπρίνια, 2008).

Η ενσυναίσθηση, ειδικότερα, που ενίοτε εκτιμάται ξεχωριστά από τη συναισθηματική νοημοσύνη -μέσω, λ.χ. της κλίμακας διαπροσωπικής ανταπόκρισης IRI (Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1980)- φαίνεται να διαδραματίζει (από κοινού με το βίωμα) κυρίαρχο ρόλο στην εν γένει παιδαγωγική προσέγγιση και, εν τω προκειμένω, στη βιωματική



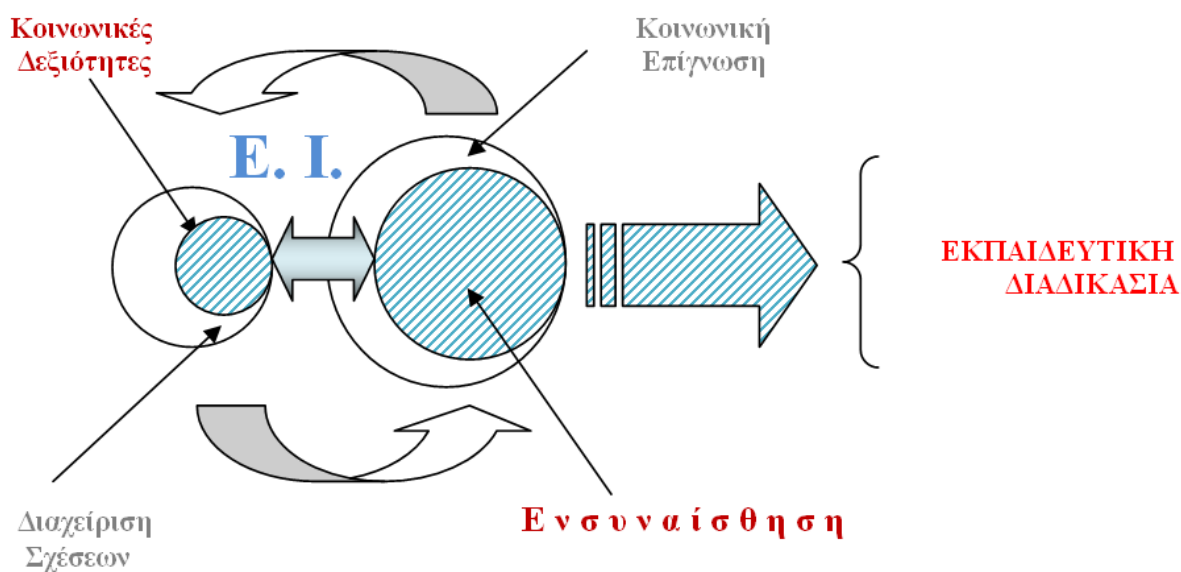
Εικόνα 3: Το πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων)



μάθηση, καθότι αφορά σ' εκείνη τη μορφή συμπεριφοράς με την απώτερη βαθμίδα κατανόησης, που αποδέχεται την ετερότητα αποφεύγοντας τις συγκρούσεις και, σε συνάρτηση με τις προαναφερθείσες δεξιότητες, συντελεί στην εκπαιδευτική διαδικασία υπό την έννοια του «συναισθηματικού εγγραμματισμού» (Εικόνα 4). Πρόκειται για μια μη εγγενή ικανότητα υψηλού βαθμού αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, συνοδευόμενη από θετική διάθεση, υψηλή αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό (Delaney & Kaiser 2001; Coppock, 2007).

Βάσει της συγκεκριμένης αυτής οπτικής γωνίας, η ενσυναίσθηση, από κοινού με την παρακίνηση (δηλαδή τη ικανότητα ώθησης και κινητοποίησης του εαυτού για την επίτευξη των στόχων με επιμονή και διάρκεια), φαίνεται να εκλαμβάνουν ανεξάρτητες ιδιότητες χάριν των οποίων μπορούν να προσεγγιστούν ακόμη και ως ξεχωριστές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, όπ.π., Μπουραντάς, 2002 στο Μπρίνια, 2008.). Παρά, πάντως, την αμφισβήτηση που κατά καιρούς υφίσταται η θεωρία για τη συναισθηματική νοημοσύνη (κυρίως όσον αφορά στην αυτονομία της ως προς τα πλαίσια της γνωστικής νοημοσύνης ή της προσωπικότητας), πλείστες πρακτικές εφαρμογές της στην εκπαίδευση, την εργασία, την υγεία και την κλινική ψυχολογία, τυγχάνουν ευρείας απήχησης και αποδοχής, γεγονός που ενθαρρύνει την περαιτέρω επέκταση της επιστημονικής έρευνας στα διάφορα πεδία ενδιαφέροντος (Πλατσίδου, 2004).

Πάντως, αν και προς το παρόν δε διατίθεται μια απολύτως ολοκληρωμένη αντίληψη για τον ακριβή τρόπο ανάπτυξης της καθ' όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, εν τούτοις, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως ιδιαίτερα οι ενήλικες φαίνεται να αναπτύσσουν τη λεγόμενη «αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη» που, ως έννοια, ενέχει το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης (Πλατσίδου, 2006) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εκπαίδευση, τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000, Mayer, et al., 2000, Goleman, 1998b, Zeidner et al., 2003, στο Πλατσίδου, όπ.π.).



Εικόνα 4: Ο μηχανισμός του Συναισθηματικού Εγγραμματισμού

Για την προσεγγιστική άλλωστε μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιείται ήδη μια πληθώρα εργαλείων, κυρίως υπό μορφή τεστ και κλιμάκων, όπως είναι -μεταξύ άλλων- τα προαναφερθέντα μοντέλα μέτρησης του Bar-On (EQ-i™), που βασίζεται στην «αυτοέκθεση», του Goleman (Emotional Intelligence Competencies ή ECI), που βασίζεται στις «πολλαπλές εκτιμήσεις» και, επιπλέον, το μοντέλο των Mayer - Salovey - Caruso (The Mayer- Salovey -Caruso Emotional Intelligence Test ή MSCEIT), που βασίζεται στην «ικανότητα με βάση την αξιολόγηση» (Bar-On, 2004; Bharwaney, Bar-On & MacKinlay, 2007 & 2011).

## 2. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

### 2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της διεξαχθείσας έρευνας<sup>13</sup> ήταν η αξιολόγηση της εφαρμογής της βιωματικής μάθησης με γνωστικό αντικείμενο τα στοιχεία του MKT Επικοινωνιών<sup>14</sup> (Βαλάκας, 2008), στο περιβάλλον των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης<sup>15</sup> (IEK) που, ως φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης<sup>16</sup> και εποπτευόμενα από τη Γ. Γ. Διά Βίου Μάθησης, παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση καταρχάς στους άνω των 18 ετών απόφοιτους της τυπικής, μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ και ΣΕΚ) και υπάγονται στην ευρύτερη «σφαίρα» της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Βεργίδης, 2008).

Αν και πρόκειται για έναν σχετικά νέο θεσμό στην Ελλάδα (Ν.2009/1992), που σχεδιάστηκε βάσει των πορισμάτων λειτουργίας του σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπου η επιχειρηματική ανταγωνιστικότητα στηρίζεται εν πολλοίς σε αυτόν, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop, 2002), κατά τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται σημαντικό ρεύμα από πτυχιούχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εισρέουν στα Δημόσια και Ιδιωτικά IEK (ΔIEK και ΠIEK αντίστοιχα), κυρίως για λόγους επαγγελματικής πιστοποίησης<sup>17</sup>.

Στο συγκεκριμένο, λοιπόν, πλαίσιο αναζητήθηκε ένας αρμονικός συνδυασμός θεωρίας και πράξης, καθότι τόσο η αποτελεσματικότητα, όσο και η εγκυρότητα της πρακτικής άσκησης εξαρτώνται μεν απ' τη θεωρητική θεμελίωσή της, σημαντικό όμως μέρος της μάθησης αποκτάται εμπειρικά (Mezirow, 1981, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999, Στραβάκου, 2007).

<sup>13</sup> Πρακτικό, 5/2932011/Εγγραφο:6572103,1ΔΕΚΕ (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων).

<sup>14</sup> Μορφή MKT, βασιζόμενη στην προστιθέμενη αξία που προσδίδει στα προϊόντα η προγραμματισμένη αξιολόγηση του στρατηγικού ρόλου της προώθησης των πωλήσεων, της διαφήμισης, των PR κλπ.

<sup>15</sup> Το φθινόπωρο του 2012 λειτουργούσαν 93 δημόσια IEK (ΔIEK) σε 74 πόλεις και 46 ιδιωτικά (ΠIEK) σε 15 πόλεις με 10.800 και 21.300 καταρτιζόμενους/ες αντίστοιχα.

<sup>16</sup> (ΦΕΚ 193/2013 - Ν.4186/2013, άρθρο 7).

<sup>17</sup> Σύμφωνα με την εν λόγω εκτίμηση, το συγκεκριμένο ποσοστό των φοιτητών που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους, αλλά και πτυχιούχων ΑΕΙ και ΤΕΙ και εγγράφονται στα IEK, ανέρχεται στο 10% του συνόλου των εισακτέων.

## 2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στηρίχθηκαν στο μοντέλο Kirkpatrick (1994), που εμπλουτίστηκε με την προσθήκη τριών κατηγοριών αποτελεσμάτων γνώσεων, ικανοτήτων και συναισθημάτων, συνδεδεμένων με βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (πρβ.1.3, 2.4.1, 2.5.1 και 3.2):

- 1) Σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν οι καταρτιζόμενοι από τη συμμετοχή τους στο project μιας διαδικασίας Βιωματικής Μάθησης;
- 2) Ποιαν αντίληψη διαμόρφωσαν οι ίδιοι ως προς την εκπαιδευτική σημασία του συγκεκριμένου τύπου Βιωματικής Μάθησης;
- 3) Σε ποιο βαθμό επηρεάστηκε η συμπεριφορά και το περιβάλλον των καταρτιζόμενων σε σχέση με την αξιοποίηση γνώσεων ή εμπειριών που απέκτησαν μετά το πέρας των διαδικασιών της Βιωματικής Μάθησης σε προσωπικό και, ενδεχομένως, επαγγελματικό επίπεδο;
- 4) Πώς επέδρασε η Βιωματική Μάθηση στο επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των καταρτιζόμενων κατά τα διάφορα στάδια εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνικής που ακολουθήθηκε;

## 2.3. Πλαίσιο, δείγμα και περιορισμοί της έρευνας

Το ευρύτερο πεδίο αναφοράς της έρευνας που διεξήχθη καθ' όλη τη διάρκεια του Εαρινού Εξαμήνου, ήταν τα ΙΕΚ της Επικράτειας. Ο «αντικειμενικός πληθυσμός» (target population) αφορούσε στο σύνολο των καταρτιζόμενων, ενώ ο «υπό μελέτη πληθυσμός» (study population), αφορούσε στο σύνολο των καταρτιζόμενων στα συναφή τμήματα της περιοχής Θεσσαλονίκης. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο ή «στατιστικό δείγμα» (sampling frame) (Cochran, 1977, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008b), αποτελέστηκε απ' τους καταρτιζόμενους ενός τυχαία επιλεγέντος τμήματος<sup>18</sup> Ιατρικών Επισκεπτών (ομάδα Υγείας/Τομέας Υγείας, Αισθητικής, Κοινωνικών Υπηρεσιών), του οποίου βασικά γνωστικά αντικείμενα, αφορούν στο πλέγμα ΜΚΤ. Το πλήθος του δείγματος ανήλθε σε 22 άτομα (13 γυναίκες και 9 άνδρες), με ηλικίες που κυμαίνονταν από τα 19 έως και τα 43 έτη. Λόγω ακριβώς του μικρού μεγέθους του δείγματος επιλέχθηκε η εφαρμογή της μεθόδου της «απλής, τυχαίας δειγματοληψίας» (Simple Random Sampling), χωρίς επανάθεση. Στο εν λόγω δειγματοληπτικό σχέδιο, «κάθε μονάδα απομακρύνεται από τον πληθυσμό μετά την επιλογή της στο τυχαίο δείγμα» και «μια μονάδα του πληθυσμού επιλέγεται τυχαία, ώστε να εξασφαλίζει την ίδια ακριβώς πιθανότητα ενδεχομένου επιλογής σε κάθε μια από τις  $n$  μονάδες του πληθυσμού»<sup>19</sup> (Bird et al., 1999).

<sup>18</sup> Πρόκειται για τμήμα υπαγόμενο στο ΔΙΕΚ Τριανδρίας Θεσσαλονίκης Αριθ. Πρωτοκόλλου 7101/161, βάσει του Πρακτικού 5/293201- Εγγραφο:6572103,1ΔΕΚΕ.

<sup>19</sup> Όπου  $n$  θετικός ακέραιος ( $n \in \mathbb{Z}_+$ ), εκφράζων το πλήθος των ημονάδων με μέγιστο ανεκτό σφάλμα εκτίμησης το πολύ ίσο με 5%.

Το συγκεκριμένο, συνεπώς, δείγμα, ενώ διατηρούσε την αντιπροσωπευτικότητα μόνον του εαυτού του, προσδοκούσε εξαιτίας της αυθεντικότητας των δεδομένων, να μην υπολείπεται σε εγκυρότητα και αξιοπιστία, ώστε να επιτευχθούν οι απαραίτητες γενικεύσεις, ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό. (Cohen & Manion, 1994, Cochran, όπ. π., όπ. αναφ. στο Κόκκος, όπ. π.).

## 2.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

### 2.4.1 Η Εσχάρα του Ερωτηματολογίου

Οι μεταβλητές που μετρήθηκαν μέσω της εσχάρας του ερωτηματολογίου, αφορούσαν στις εξής κατηγορίες αποτελεσμάτων (Μπρίνια, 2008, Βεργίδης & Καραλής, 2008):

I. Γνωστικά Αποτελέσματα (cognitive outcomes), που σχετίζονται με το επίπεδο 2 του Kirkpatrick (Learning).

II. Αποτελέσματα που βασίζονται σε ικανότητες (skill - based outcomes) και σχετίζονται με τα επίπεδα 2 και 3 του Kirkpatrick (Learning & Behavior).

III. Συναισθηματικά Αποτελέσματα (affected outcomes) που συσχετίζονται με το επίπεδο 1 του Kirkpatrick (Reaction) και το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, καθότι συμπεριλαμβάνουν στοιχεία στάσεων και παρακίνησης, που αφορούν στις αντιδράσεις των καταρτιζόμενων, ως προς το βαθμό ικανοποίησής τους από τη βιωματική μάθηση.

Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω άξονες (Μπρίνια, όπ. π.):

1. Μεταφορά Γνώσης (Transfer of Learning).
2. Προσωπική Βελτίωση (Personal Development).
3. Αυτογνωσία/Αυτεπίγνωση (Self – Awareness).
4. Επικοινωνία (Communication).
5. Δημιουργία Ομάδας (Team Building).
6. Αποτελεσματικότητα Ομάδας (Team Effectiveness).
7. Ηγεσία (Leadership).

## 2.5. Οι Συνεντεύξεις

Σχεδιάστηκαν πέντε συνεντεύξεις «βάθους» (Depth focus Interview), ώστε να διερευνηθούν στοιχεία σχετικά με τις αντιδράσεις, τη μάθηση, τη συμπεριφορά και τη μεταφορά γνώσης, με βάση τα δρώμενα κατά τη στιγμή της διεξαγωγής τους, ακόμα και σε περιπτώσεις «απρόβλεπτης κατεύθυνσης προς την οποία μπορεί να οδηγήσει η γνώση αυτών που απαντούν» (Merton & Kendall, 1946, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994). Επρόκειτο επομένως για μια ζωντανή διαδικασία, που έλαβε χώρα μέσα σε πραγματικές συνθήκες και επέτρεψε τη λήψη όλων των απαραίτητων διευκρινίσεων, όποτε αυτό κρίθηκε απαραίτητο (Bird et al., όπ. π., Ιωσηφίδης, 2003).

### 2.5.1 Το Ερωτηματολόγιο των Συνεντεύξεων

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου των συνεντεύξεων βασίστηκε σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα (άξονες), που αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα:

- I. Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης, με βασικούς δείκτες την αυτεπίγνωση (έμφαση στην ικανότητα επίγνωσης συναισθημάτων), την αυτορρύθμιση, (έμφαση στις ικανότητες αυτοελέγχου και προσαρμοστικότητας), την παρακίνηση (μέσω ενθάρρυνσης), την ενσυναίσθηση (μέσω κατανόησης) και τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω ανάπτυξης σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και χειρισμού διαφωνιών. Πρόκειται για δείκτες (Μπρίνια, όπ. π.) συνδεδεμένους με σχετικούς βιωματικούς παράγοντες<sup>20</sup>.
- II. 1<sup>ο</sup> Επίπεδο του Kirkpatrick (Reaction), με αντιπροσωπευτικό δείκτη τις αντιδράσεις των καταρτιζόμενων (ιδιαίτερα το βαθμό ικανοποίησης απ' τη μαθησιακή εμπειρία).
- III. 2<sup>ο</sup> Επίπεδο του Kirkpatrick (Learning), με αντιπροσωπευτικό δείκτη τις γνώσεις και τις εμπειρίες που οι ίδιοι αποκόμισαν (πρβ. 2ο Ερώτημα), καθώς και το 3<sup>ο</sup> επίπεδο του Kirkpatrick (Behavior) με αντιπροσωπευτικούς δείκτες τη συμπεριφορά που οι ίδιοι διαμόρφωσαν και τη μεταφορά δεξιοτήτων που επιτεύχθηκε.
- IV. 4<sup>ο</sup> Επίπεδο του Kirkpatrick (Results), με αντιπροσωπευτικό δείκτη τα αποτελέσματα που είχε στο περιβάλλον τους η συμμετοχή τους στις διαδικασίες της Βιωματικής Μάθησης.

### 2.6. Το Ημερολόγιο Δράσης των Εκπαιδευόμενων

Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ως υπόμνημα αποτυπώνοντας δεδομένα απ' την παρατήρηση, τις συζητήσεις, τις συνεντεύξεις, καθώς και προσωπικές σκέψεις - στοχασμούς του ερευνητή σχετικά με το ρόλο του και τη μέθοδο που εφαρμόστηκε κατά το σχεδιασμό, την κατασκευή και συμπλήρωση του αναλυτικού χρονοδιαγράμματος δραστηριοτήτων των εκπαιδευόμενων και, τέλος, της πορείας υλοποίησης των σταδίων τα οποία ακολουθήθηκαν (πρβ. 1.3 – Εικόνα 2), μαζί με δυσχέρειες που τυχόν παρουσιάστηκαν (Levin, 2008).

---

<sup>20</sup> Οι κατηγορίες μεταβλητών που αφορούσαν στη συναισθηματική νοημοσύνη, σχετίζονται με συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης:

- 1) Στάσεις και απόψεις σχετικές με τη βιωματική μάθηση.
- 2) Μεταφορά γνώσης κατά τη βιωματική μάθηση.
- 3) Ανασταλτικούς παράγοντες.
- 4) Επικοινωνία στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης.
- 5) Ομαδική Εργασία (Teamwork).
- 6) Ηγεσία (Leadership).
- 7) Διοίκηση αλλαγών (Change Management).
- 8) Προσωπική αλλαγή & ανάπτυξη μέσω της βιωματικής μάθησης.

## **2.7. Μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων**

Δεδομένου του γεγονότος ότι προηγήθηκε η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου project (Ιωσηφίδης, 2008), και δεδομένης επίσης της σχετικής πολυπλοκότητας των θεμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, για την κατά τεκμήριο αποτελεσματικότερη αντίληψη της ερευνητικής κατάστασης, επελέγη η πολυμεθοδική προσέγγιση, ώστε τα προκύπτοντα στοιχεία να συνιστούν ίδια αποτελέσματα ερευνητικών δεδομένων (τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών), η ποικιλία των οποίων θα προέκυπτε με συνδυασμό διαφορετικών ειδών τριγωνοποίησης (Somekh, 1983, Cohen & Manion, 1994. Robson, 2007; Clark et al., 2010; Östlund, 2011), όπως:

### **2.7.1 Μεθοδολογική τριγωνοποίηση**

Σ' αυτό το πλαίσιο αξιοποιήθηκαν: ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, ημερολόγιο δραστηριοτήτων των εκπαιδευόμενων και παρατήρηση των διαδικασιών εντός και εκτός του Ινστιτούτου, με καταγραφή ήχου και εικόνας, μέσω φυσικής παρουσίας του ερευνητή (Κυριαζή, 2002).

### **2.7.2 Συνδυασμένα επίπεδα τριγωνοποίησης**

Αξιοποιήθηκαν άξονες ανάλυσης που αντιστοιχούσαν στα τρία βασικά επίπεδα του χώρου των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: ατομικό, επίπεδο αλληλεπίδρασης και επίπεδο συλλογικών δραστηριοτήτων (Cohen & Manion, όπ. π.), καθώς και η σύνθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεντρώθηκαν στοιχεία απ' τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, την εκπαιδύτρια ενηλίκων που εφάρμοσε τα στοιχεία Βιωματικής Μάθησης, τη διεύθυνση και τους λοιπούς εκπαιδευτές ειδικότητας του συνεργασθέντος Ινστιτούτου Κατάρτισης. Ειδικότερα μέσω των συνεντεύξεων η ανάλυση επεκτάθηκε στο οικογενειακό, το επαγγελματικό και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των εκπαιδευόμενων.

### **2.7.3 Χρονική τριγωνοποίηση**

Από τη φύση τους οι εργασίες που κλήθηκαν να σχεδιάσουν, να αξιοποιήσουν και να αξιολογήσουν οι συμμετέχοντες, σε τέσσερα διαδοχικά στάδια, απαιτούσαν χρόνο. Ο χαρακτήρας συνεπώς της έρευνας επέβαλε την αξιοποίηση βασικών στοιχείων χρονικής τριγωνοποίησης (Cohen & Manion, όπ.π.). Άλλωστε η αξιοποίηση των ερωτηματολογίων συνεχίστηκε και μετά το πέρας των καθ' αυτό διαδικασιών και των συνεντεύξεων.

## 2.8. Μέθοδος Επεξεργασίας δεδομένων ερωτηματολογίου συνεντεύξεων

Για την επεξεργασία των στοιχείων του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση με στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων, για τη διαχείριση των οποίων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, ενώ για την επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου<sup>21</sup>, που επέτρεψε τη μετατροπή του λεκτικού περιεχομένου της συνέντευξης σε συνοπτικά ευρήματα, ερμηνεύτηκαν κατόπιν με ποιοτικούς όρους (Holsti, 1969; Neuendorf, 2002; Verma & Mallick, 2004). Επόμενο βήμα της συγκεκριμένης ανάλυσης ήταν ο ορισμός των μονάδων καταγραφής (recording units) του κειμένου προς ταξινόμηση στην κάθε κατηγορία (άξονα) και, ειδικότερα στην κάθε επιμέρους ερώτησης (Weber, 1990, Δημητρόπουλος, 2001, Creswell, 2011).

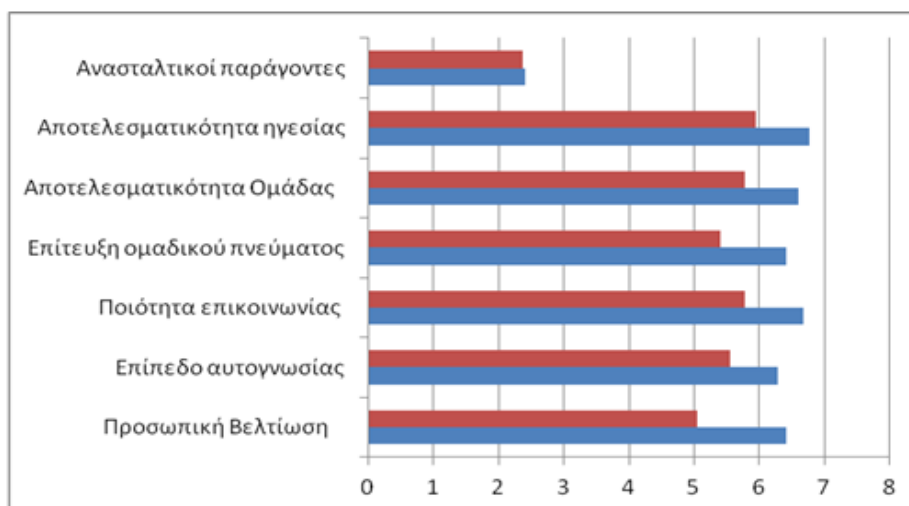
## 3. Τα Αποτελέσματα της Έρευνας

### 3.1. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Ο μέσος αριθμητικός όρος *M* (*Mean*) με βάση την επταβάθμια κλίμακα Likert, παρουσιάζει σε τριάντα (30), από σαράντα έξι (46) περιπτώσεις απαντήσεων (ποσοστό 65,22 %), τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του έξι (6). Επίσης, σε τριάντα τρεις (33) από σαράντα έξι (46) περιπτώσεις, δηλαδή σε ποσοστό 71,74%, η ελάχιστη τιμή του *M* υπερβαίνει το τέσσερα (4). Εξάλλου, στις δύο προτάσεις που αφορούν στην ενότητα «Αναστολές», και αφορούν στους ανασταλτικούς για τη μάθηση παράγοντες, η παρουσία μικρών τιμών (κοντά στο ένα), συνοδευόμενη από έναν εξαιρετικά χαμηλό μέσο αριθμητικό όρο, αντικατοπτρίζει ομοίως τη θετική κρίση των ερωτώμενων για τη βιωματική μάθηση (Διάγραμμα 1).

<sup>21</sup> Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω μονάδες καταγραφής:

- 1) Λέξη (word): καταγράφεται κάθε λέξη που αντιστοιχεί σε μία κατηγορία.
- 2) Συνώνυμα (word sense): καταγράφονται λέξεις με το ίδιο νόημα και δεν καταγράφεται η ίδια λέξη, όταν έχει διαφορετικά νόημα.
- 3) Πρόταση (sentence): καταγράφεται μία ολόκληρη πρόταση που αναφέρεται σε μία κατηγορία. Για παράδειγμα, μπορεί να καταγραφεί κάθε πρόταση, η οποία περιέχει μία θετική, αρνητική, ή ουδέτερη αναφορά σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, που ορίζεται με μία κατηγορία.
- 4) Θέμα (theme): ένα θέμα που εκφράζεται με πρόταση ή παράγραφο μπορεί να αποτελέσει μονάδα καταγραφής.

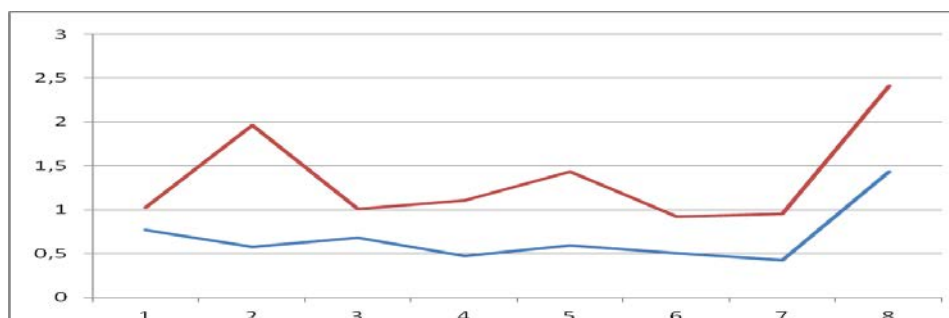


Διάγραμμα 1:Μέγιστοι & Ελάχιστοι Μέσοι Αριθμητικοί Όροι (Means)

Τέλος, σε τριάντα οκτώ (38) περιπτώσεις (ποσοστό 79,17%), η Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation), που κατά τεκμήριο είναι ο πιο ευαίσθητος απ' τους δείκτες διασποράς, εμφανίζεται μικρότερη από τη μονάδα (Διάγραμμα 2). Το συμπέρασμα αποκτά σημασία, καθότι στην περίπτωση της κανονικής κατανομής, (που εκφράζεται με τη γνωστή καμπύλη Gauss), αποδεικνύεται, ως γνωστόν, ότι το 68% των τιμών της μεταβλητής βρίσκονται εντός του διαστήματος (M-S, M+S), όπου S η τυπική απόκλιση. Χαρακτηριστική είναι η συμπεριφορά των γραφημάτων των ελάχιστων και μέγιστων τιμών των μέσων όρων των τυπικών αποκλίσεων που παρατηρήθηκαν και οι οποίες σε γενικές γραμμές συνάδουν με τα λοιπά ευρήματα της περιγραφικής στατιστικής.

### 3.1.1. Έλεγχος αξιοπιστίας & εσωτερικής συνέπειας δεδομένων Ερωτηματολογίου

Ελέγχθηκε αν τα στοιχεία του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν τάσεις σύγκλισης προς την ίδια κατεύθυνση (Chu & Murrmann, 2006). Παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι συντελεστές Alpha - Cronbach ήταν αρκετά μεγαλύτεροι από 0,8. Μάλιστα επτά από τις οκτώ συνολικά μετρήσεις έδωσαν τιμές πάνω από 0,9, γεγονός που εξασφάλιζε τόσο την αξιοπιστία, όσο και την εσωτερική συνέπεια των δεδομένων.



Διάγραμμα 2: Μέγιστοι & ελάχιστοι μέσοι όροι τυπικών αποκλίσεων



### 3.2. Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου Συνεντεύξεων

Σ' αυτή τη φάση αξιοποιήθηκε το Εργαλείο Ανάλυσης Περιεχομένου Συνέντευξης (Cohen et al., 2008), όπου καταχωρήθηκαν όλες οι χρήσιμες μονάδες καταγραφής, κυρίως υπό μορφή προτάσεων (sentences) ή θεμάτων (themes), τόσο για την ανάλυση και το σχολιασμό των δεδομένων των συνεντεύξεων, που λήφθηκαν από τους αντιπροσώπους κάθε ομάδας, όσο και για τη σύγκριση και το συνδυασμό τους με τα δεδομένα της περιγραφικής Στατιστικής μέσω τριγωνισμού. Προς αυτήν την κατεύθυνση λήφθηκαν συνεντεύξεις από μία συντονίστρια (ομάδα Δ), έναν συντονιστή (ομάδα Α), δύο καταρτιζόμενες (ομάδες Β και Ε) και έναν καταρτιζόμενο (ομάδα Γ). Συμφώνως προς τη βιβλιογραφία, προέκυψαν τα εξής ευρήματα ως προς τους δείκτες που ελέγχθηκαν ανά επίπεδο:

#### 3.2.1. Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

*Ελέγχθηκαν χαρακτηριστικοί δείκτες που αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένες ικανότητες διαστάσεων της E.I.:*

##### 3.2.1.1. Αυτεπίγνωση

(Δόθηκε έμφαση στην ικανότητα επίγνωσης των συναισθημάτων):

*«[...]τα συναισθήματα ήταν θετικά» (Α). «[...] στις περισσότερες περιπτώσεις αισθανόμουν ικανοποίηση» (Β). «Στην αρχή ένιωσα λίγο αγχωμένος [...] στη διάρκεια μπορώ να πω ότι όλοι, αισθανόμασταν καλά» (Γ). «Ήταν, πιστεύω, ειλικρινή τα συναισθήματα... Όχι μόνο τα δικά μου, αλλά και των υπολοίπων...» (Δ). «Προσωπικά, ένιωσα πολύ καλά... Τουλάχιστον τις πιο πολλές φορές...» (Ε).*

##### 3.2.1.2. Αυτορρύθμιση

(Δόθηκε έμφαση στην ικανότητα του αυτοελέγχου και της προσαρμοστικότητας):

*«[...]το να ελέγχω τον εαυτό μου, ήταν απαραίτητο για να συνεργάζομαι [...]» (Α). «Πάντα χρειάζεται η προσαρμογή... Ειδικά όταν κάνεις κάτι για πρώτη φορά, πρέπει να προσπαθείς περισσότερο...» (Γ). «Χρειάστηκε να προσαρμοστώ...» (Ε). «Έπρεπε, άλλωστε, ν' ακούω προσεκτικά όλους μέσα στην ομάδα, άσχετα αν διαφωνούσα ή όχι...» (Δ). «Κάποιες φορές, [...], χρειάστηκε να αξιοποιήσω αυτή τη δυνατότητα (...))» (Β).*

##### 3.2.1.3. Παρακίνηση

(Δόθηκε έμφαση στην ικανότητα ενθάρρυνσης):

«Προσωπικά, [...] έπρεπε να ενθαρρύνω περισσότερο τους συναδέλφους μου, απ' ότι αυτοί εμένα...» (Α). «[...] σε αρκετές περιπτώσεις, [...] ήταν προτιμότερο να ενθαρρύνω(...) απ' το να διαφωνήσω [...]. Η παρακίνηση, [...] λειτούργησε αυθόρμητα...» (Β). «[...] ενθαρρύνσαμε ο ένας τον άλλον [...]. Γίνεται αυθόρμητα αυτό. [...]» (Γ). «Για να είμαι ειλικρινής, εγώ χρειαζόμουν περισσότερη ενθάρρυνση» (Ε) (ενν. απ' τους άλλους). «Και βέβαια το αισθάνθηκα...» (Δ) (ενν. ότι ενθαρρύνθηκε).

#### 3.2.1.4. Ενσυναίσθηση

(Δόθηκε έμφαση στην ικανότητα κατανόησης):

«[...] η εκπαιδευτριά μας έδειξε καλή διάθεση και κατανόηση απ' την αρχή. [...] αυτό μας ώθησε να κάνουμε το ίδιο» (Α). «[...] δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε κάποιος που δεν καταλάβαινε τις ανάγκες μου...» (Β) [...] αρκετές φορές και μάλιστα χωρίς να το ζητήσω, με βοήθησαν άτομα απ' την ομάδα μου [...]. Ύστερα το παρατήρησα και στον εαυτό μου... (Γ) Ήταν [...] κάτι που το εισέπραττα... (Δ) «Δεν έχω παράπονο... Ούτε από την καθηγήτρια (ενν. την εκπαιδευτριά) ούτε απ' την ομάδα μου [...]». Γι αυτό κι εγώ φιλοτιμήθηκα ακόμη περισσότερο...» (Ε).

#### 3.2.1.5. Κοινωνικές δεξιότητες

(Δόθηκε έμφαση στις ικανότητες ανάπτυξης σχέσεων, επικοινωνίας, συνεργασίας και χειρισμού διαφωνιών):

«Όταν η επιτυχία δεν εξαρτάται μόνον από σένα, τότε και συνεργάζεσαι και συνεννοείσαι καλύτερα...» (Α). «[...] υπήρχε καλή «Χημεία» [...]. Παρόλη την αρχική αμηχανία, σιγά - σιγά «λυνόμασταν» [...]. Επικοινωνούσαμε πολλές φορές με τα μάτια, ψιθυρίζαμε πριν πούμε κάτι, για να σιγουρευτούμε...» (Β). «[...] οι διαφωνίες δεν μας εμπόδισαν να κάνουμε τη δουλειά μας... Με τη συζήτηση μπορούσαμε να βρούμε άκρη και να πάμε παρακάτω...» (Γ). «Ακόμη κι όταν προέκυπτε κάποια διαφωνία [...] πάντα πηγαίναμε σε κάποια εναλλακτική λύση [...]» (Δ). «Υπήρξαν κάποιες διαφωνίες [...]. Τις αντιμετωπίζαμε με χιούμορ» (Ε).

### 3.2.2. Επίπεδο αντιδράσεων (1<sup>ο</sup> επίπεδο Kirkpatrick)

(Ελέγχθηκαν δείκτες σχετικοί με γνώσεις, εμπειρίες και συμπεριφορά):

#### 3.2.2.1. Γνώσεις / εμπειρίες

Οι ερωτηθέντες εκπρόσωποι των ομάδων διαπίστωσαν μεταξύ άλλων ότι:

- I. Ενεργοποίησαν παλαιότερες γνώσεις: «[...]θυμήθηκα πράγματα»(Α)  
«Συνειδητοποίησα καλύτερα αυτά που ήξερα...» (Α).
- II. Έμαθαν να αξιοποιούν την ενεργητική ακρόαση: «Κατάλαβα[...]πόση σημασία έχει το να είμαστε καλοί ακροατές» (Α). «[...]έγινα καλύτερος ακροατής» (Γ).
- III. Απέκτησαν ή βελτίωσαν ηγετικές δεξιότητες: «[...]και ότι χρειάζεται να αναπτύσσεις πρωτοβουλία...» (Α). «Έμαθα, επίσης, να δρω πιο αποτελεσματικά μέσα απ' το ρόλο του συντονιστή... Κατάλαβα ότι η ομάδα έχει ανάγκη από έμπνευση »(Δ).«[...]απέκτησα περισσότερη αυτοπεποίθηση» (Ε).
- IV. Απέκτησαν ή βελτίωσαν μαθησιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες: «Έμαθα να μαθαίνω καλύτερα[...]» (Α). «Έμαθα σημαντικά πράγματα απ' τη συμμετοχή μου στο Project για το Επικοινωνιακό Μάρκετινγκ[...] » (Β). «Έμαθα να εφαρμόζω τη θεωρία στην πράξη» (Γ).
- V. Έμαθαν πως να αναπτύσσουν ή να βελτιώνουν κοινωνικές και, ειδικότερα, επικοινωνιακές δεξιότητες: «Συνειδητοποίησα πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία» (Α). «Βελτίωσα [...] τον τρόπο που επικοινωνώ» (Β). «[...]Πιο ομαδικός...» (Γ). «[...]είδα [...] πώς να διαχειρίζομαι τα άτομα με ευγένεια [...] να είμαι σαφής και ακριβής» (Ε).
- VI. Απέκτησαν δεξιότητες αυτορρύθμισης: «[...]να συνδυάζουμε τα συναισθήματα με τη λογική» (Α). «Να ελέγχω την ένταση και τον τόνο της φωνής μου [...] να σέβομαι τις αντιρρήσεις [...]. Να έχω [...] επαγγελματική συμπεριφορά [...] και να κρίνεις [...] αντικειμενικά ό, τι κάνεις [...]να το αξιολογείς...» (Ε).
- VII. Απέκτησαν δεξιότητες αντιμετώπισης των αναστολών: «Ακόμα έμαθα να μη διστάζω, όταν έπρεπε να κάνω κάτι από μόνος μου[...]» (Γ).
- VIII. Απέκτησαν δεξιότητες μεταφοράς γνώσης:  
«[...]κατάλαβα καλύτερα πως συνδέεται η προσωπική πώληση με τα καθήκοντα του Ιατρικού Επισκέπτη» (Α). «Ότι [...]στο Project καθορίζεται ποιος κάνει τι, τότε, πώς και γιατί», «[...] να είμαστε προσεκτικοί και υποψιασμένοι...» (Δ).

### 3.2.2.2. Συμπεριφορά

Οι ερωτηθέντες εκπρόσωποι των ομάδων διαπίστωσαν θετικές αλλαγές καθότι εκδήλωσαν διάθεση:

- I. Να δείχνουν περισσότερη κατανόηση στους άλλους: «Κατάλαβα [...] πόση σημασία έχει το να είμαστε καλοί ακροατές [...] καταλαβαίνεις περισσότερο αυτό που λέει ή αισθάνεται ο άλλος[...]» (Α). «[...] μπορώ να εκτιμήσω καλύτερα [...] και τους άλλους [...] να καταλάβω, πως η συμπεριφορά μου μπορεί να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο, αν ενδιαφερθώ για τις ανάγκες των άλλων...» (Β). «[...]προσέχω πιο πολύ τους άλλους και να ζητώ τη γνώμη τους (...) έγινα καλύτερος ακροατής» (Γ). «[...]προσέχω

- περισσότερο... Στο πώς να εκφράζω αυτό που σκέπτομαι ή αυτό που αισθάνομαι...» (Δ).
- II. Να προάγουν την ομαδική συνεργασία: «[...]έγινα πιο ομαδικός» (Α). «[...]με έκανε να είμαι πιο συνεργάσιμη με τους άλλους» (Ε).
- III. Να είναι περισσότερο επικοινωνιακοί: «Όταν εκπαιδεύεσαι να ακούς (...) τότε έχεις πιο πολλές πιθανότητες να σ' ακούσει κι ο άλλος [...]γίνεσαι και πιο κοινωνικός [...]. Δίνεις περισσότερη σημασία στις κινήσεις, στις εκφράσεις του προσώπου, ακόμα και στο βλέμμα [...]στους τρόπους» (Α). «Στο πώς να εκφράζω αυτό που σκέπτομαι ή αυτό που αισθάνομαι...» (Δ).
- IV. Να επιδιώκουν την αυτοαξιολόγηση και να καλλιεργούν την αξιοπιστία: «[...]η εμπειρία και η γνώση που αποκόμισα [...], με έκαναν [...]πιο συνειδητοποιημένη[...]μπορώ να εκτιμήσω καλύτερα τον εαυτό μου» (Β) «[...]σιγά σιγά γίνομαι πιο αντικειμενική» (Δ).
- V. Να αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση: «Απέκτησα περισσότερη αυτοπεποίθηση[...]» (Β).
- VI. Να ασκούν επιρροή: «Παρατήρησα [...]ότι όταν εσύ ο ίδιος αλλάζεις προς το καλύτερο, οι άλλοι σου συμπεριφέρονται καλύτερα [...]» (Γ).
- VII. Να επιδεικνύουν άνεση στη διαφορετικότητα: «... στο πώς να διαχειρίζομαι διαφορετικές συμπεριφορές.[...]. Πρέπει να δείχνουμε κάποια ανοχή, μέχρι να καταλάβουμε τον άλλο[...]» (Δ).
- VIII. Να εκδηλώνουν επιθυμία επίτευξης στόχων: «Έχω πιο έντονη την επιθυμία να κάνω κάτι επαγγελματικά» (Ε).
- IX. Να προδιατίθενται, ώστε να χειρίζονται διαφωνίες:  
«πρέπει να χειρίζομαι αντιρρήσεις... [...] να έχω πιο πολλή υπομονή...» (Γ).

### 3.2.3. Μαθησιακό επίπεδο (2<sup>ο</sup> επίπεδο του Kirkpatrick) και επίπεδο συμπεριφοράς (3<sup>ο</sup> επίπεδο του Kirkpatrick)

(Ελέγχθηκε ο βαθμός ικανοποίησης των καταρτιζόμενων απ' τη μαθησιακή εμπειρία που βίωσαν):

«Για το χρονικό περιθώριο που είχαμε στη διάθεσή μας, ειλικρινά, θα έλεγα, απόλυτα... »(Α). «Πάρα πολύ...» (Β). « Νομίζω ότι η επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην πρακτική [...]. Γι αυτό μου άρεσε η μέθοδος...» (Γ). «Προσωπικά βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα την όλη διαδικασία...» (Δ). «Μου άρεσε αυτό που αποκόμισα [...]» (Ε).

### 3.2.4. Επίπεδο αποτελεσμάτων (4<sup>ο</sup> Επίπεδο του Kirkpatrick)

(Ελέγχθηκε ο δείκτης των αποτελεσμάτων που είχε στο περιβάλλον τους η συμμετοχή τους στη διαδικασία Βιωματικής Μάθησης):

«[...]είδα πως η ευγένεια και η καλή διάθεση μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους γύρω... Και τους συνεργάτες και τους πελάτες...» (Α). «[...] μια θετική στάση μπορεί να γίνει κατανοητή στους γύρω μας, όταν δείχνουμε υπομονή κι επιμονή... Και τότε θα μας το ανταποδώσουν... » (Β). «[...] νιώθω ότι ήδη στο στενό περιβάλλον μου, κάποια άτομα έχουν δει σε μένα μια αλλαγή προς το καλύτερο...» (Γ). «[...] στη δουλειά μου διακρίνω μια θετική στάση, όταν προσπαθώ να διαχειρίζομαι κάποιες τριβές... ή, [...] όταν προσπαθώ να ενθαρρύνω συναδέλφους μου, που βρίσκονται κάτω από πίεση... Ανταποκρίνονται νομίζω...» (Δ). « Μπορώ να πω ότι βρίσκω ανταπόκριση... Κυρίως από τη μητέρα μου, που έχει καταλάβει τη διαφορά...» (Ε).

### Συμπεράσματα – Συζήτηση

Το παρόν άρθρο στόχευσε στην ανάδειξη των ωφελειών της επίδρασης της βιωματικής μάθησης σε περιβάλλοντα μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων, επαναφέροντας ταυτοχρόνως στοιχεία για έναν γόνιμο προβληματισμό σχετικά με τις προοπτικές τρόπων διδασκαλίας σε ανάλογους (σημερινούς ή μελλοντικούς) μαθησιακούς χώρους. Υπενθύμισε την αξία της πολυμορφίας της ομάδας, σε αντιδιαστολή με την ομοιομορφία που επιβαλλόταν -τρόπον τινά- σε κάθε μέλος της, καθ' όλη την προηγούμενη σχολική ζωή του (Χρυσ αφίδης, 2006), αναδεικνύοντας μίαν από τις βασικότερες προϋποθέσεις της εμπειρικής διδασκαλίας, καθότι το περιεχόμενό της φάνηκε να σχετίζεται με τις πραγματικές ανάγκες και εμπειρίες των καταρτιζόμενων (Βεργίδης, 1998, Κόκκος, 2005).

Στη διάρκεια της διεξαχθείσας έρευνας, μέσω της εφαρμογής της βιωματικής τεχνικής που ακολουθήθηκε, φαίνεται πως αναδύθηκαν ορισμένες ρηζικέλευθες ιδέες στις οποίες ίδια βασίζεται: «όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ίδια αξία και αντιμετωπίζονται με την ίδια εκτίμηση και τον ίδιο σεβασμό» (Μπρίνια, 2007). Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας φάνηκε να ευνοεί την ανάπτυξη της κοινωνικότητας μέσω του συνεργατικού πνεύματος, στοιχείο που οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι ανέδειξαν στην πορεία, μετέχοντας στην ποσοτική και ποιοτική αναβάθμιση του γνωστικού και εμπειρικού τους επιπέδου (Χρυσ αφίδης, 2003).

Συμμετέχοντας για πρώτη φορά ενεργά σε μια τέτοιου είδους διαδικασία, αντιμετώπισαν βέβαια και την πρόκληση του εντοπισμού και της αμφισβήτησης των πρότερων απόψεών τους (Mezirow et al., 1990). Επεξεργαζόμενοι όμως την ποικιλία των δρώμενων, καθώς οι διαδικασίες της βιωματικής μάθησης βρίσκονταν σε εξέλιξη, κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τις πρόσθετες γνώσεις και εμπειρίες μέσω ενός νέου «πλαισίου αναφοράς» (Rogers, 1999; Mezirow et al., 2000). Επιχειρώντας λοιπόν έναν από κοινού σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δεν περιέγραψαν απλώς τη διαδοχή των φάσεων της βιωματικής μάθησης,

αλλά, αφού ενεπλάκησαν ενεργά στις δραστηριότητες, τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο ομάδων, συσχέτισαν -εν τέλει- τα νέα στοιχεία κατάρτισης με το γνωστικό τους αντικείμενο, ανακλώντας την «παιδαγωγική πρόθεση» του σχεδιασμού (Falconer & Littlejohn, 2009).

Αν και οι ίδιοι χρειάζονταν χρόνο, ώστε να συνειδητοποιήσουν την εκπλήρωση ή μη των προσδοκιών τους, εφόσον «όταν αποφασίζουν να μάθουν κάτι, διερευνούν εξονυχιστικά, τόσο τα οφέλη, όσο και τις επιπτώσεις» (Knowles, 1980), στηριζόμενοι -σχεδόν αποκλειστικά- στις δικές τους δυνάμεις, φαίνεται ότι κατάφεραν να διαπεράσουν τα στεγανά της «παραδοσιακής» διδασκαλίας, δημιουργώντας κατάλληλες γέφυρες επικοινωνίας με την πραγματική επαγγελματική ζωή, ως προς το γνωστικό αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους (Μπρίνια, ό.π.). Διαχειριζόμενοι δε κατάλληλα τα συναισθήματά τους σχεδίασαν και υλοποίησαν από κοινού ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα δράσης, μέσα από τη ανάληψη νέων ρόλων και την ανάπτυξη νέων σχέσεων, ενώ ενδυνάμωσαν την αυτοπεποίθησή τους καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, ενεργοποιώντας, έτσι το μηχανισμό του συναισθηματικού εγγραμματος. Η διαδικασία κατάρτισης δεν αποτέλεσε επομένως μιαν απλή συσσώρευση γνώσεων που απλώς προστέθηκε στις παλαιότερες, αλλά παρουσίασε σαφή χαρακτηριστικά μετασχηματίζουσας μάθησης (transformative learning) (Mezirow et al., ό.π.).

Επιπροσθέτως, η κοινωνικοποίηση που παράχθηκε, καθορίστηκε απ' το πεδίο αλληλεπίδρασης μεταξύ των καταρτιζόμενων, καθώς και όλων των αμέσως ή εμμέσως εμπλεκέντων ατόμων, επιχειρήσεων ή φορέων, πράγμα που διευκόλυνε το μοίρασμα της εμπειρίας. Έτσι, η μεν εξωτερίκευση δημιουργήθηκε με το διάλογο και την ομαδική συνεισφορά λογικής και συναισθημάτων, ο δε συνδυασμός μέσω της σύνδεσης της νεοδημιουργηθείσας γνώσης με την ήδη υπάρχουσα δια της αποκρυστάλλωσής τους σε νέα προϊόντα. Ακολούθησε η πράξη της «νέας γνώσης», έλκοντας έτσι τις ιδιότητες της εσωτερίκευσης. Ο προκύψας κατ' αυτόν τον τρόπο κύκλος μετατροπών, παρήγαγε μια νέα δυναμική διαμορφώνοντας περαιτέρω την τρισδιάστατη «έλικα της γνώσης» (Nonaka, & Takeuchi, 1995). Με τη βιωματική δηλαδή μάθηση, η δημιουργία γνώσης έδειξε πράγματι να λειτουργεί ως μια «σπειροειδής» διαδικασία, που ξεκίνησε από το ατομικό επίπεδο και κατευθύνθηκε προς το κοινωνικό, τόσο μέσω της διεύρυνσης της επικοινωνίας, όσο και μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης.

Σε τελική ανάλυση ήταν εφικτή η ενεργοποίηση της κριτικής, όσο και της αυτοκριτικής διάθεσης των καταρτιζόμενων, ώστε να αναδειχθεί η ποιοτική διαφορά της βιωματικής διδασκαλίας απέναντι των συνήθων, συμβατικών τρόπων. Έδειξαν, συνεπώς, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, ότι ενισχύθηκαν ηθικά και συναισθηματικά, ώστε να τολμήσουν τακτικές στις οποίες δεν είχαν συμμετάσχει προηγουμένως, αποκτώντας σημαντικές νέες γνώσεις και εμπειρίες μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν. Εν κατακλείδι, σε όλες τις διερευνήσεις – στόχους της πραγματοποιηθείσας έρευνας, φάνηκε να εξορύσσεται η φάση «επαλήθευσης της αναθεωρημένης εμπειρίας μέσα από τη δράση» (Rogers, ό.π.; Mezirow & Associates, ό.π., Boud et al., 1985) που, με τη σειρά της, συνιστά νέα αφετηρία για την ανάπτυξη στοχαστικών διεργασιών, που έλκονται από τη

σπειροειδή κίνηση της μάθησης, στο χώρο και στο χρόνο. Στο αέναο, δηλαδή, ταξίδι για την αναζήτηση του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111-142.
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & MacKinlay, A. (2007, 2011). EQ and the bottom line. UK: Ei World Limited, Retrieved April, 20, 2015, from <https://www.yumpu.com/en/document/view/5850662/>
- Bird, M., Hammersley M., Gomm R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη*. Εγχειρίδιο Μελέτης, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Brandberry, T. & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη– Τοαπλό βιβλίο*. Μαρκαζάνε Ε. (μτφ.), Αθήνα: Κριτική.
- Brinia, V. (2011). Project: A trainee-oriented training method, an empirical approach. *Higher Education. Skills and Work-based Learning*, 1(2), 169-186.
- Cedefop (2003). *Lifelong Learning: Citizen's views, Lifelong learning: citizen's views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chu, K.H.I, & Murrmann, S. K. (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. *Tourism Management*, 27 (6), 1181-1191.
- Clark, V. L. P., Garrett, A. L., & Leslie - Pelecky, D. L. (2010). Applying three strategies for integrating quantitative and qualitative databases in a mixed methods study of a non - traditional graduate education program. *Field Methods*, 22(2), 154-174.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3<sup>rd</sup> edition). NY: Wiley & Sons. Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ., (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρα, Π., Φιλοπούλου, Μ., (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coppock, V. (2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children and Society*, 21 (6), 405-419.
- Corey, G. (1990). *Theory and Practice of Group Counseling*. San Francisco: Brooks /Cole.

- Cornford, I.R. (2002). Reflective Teaching: Empirical Research Findings and Some Implications for Teacher Education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 219-235.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Τσορμπατζούδης, Χ.(επιμ.), Αθήνα: Έλλην.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, (10), 85-105.
- Delaney, E. M., & Kaiser, A. P. (2001). The effects of teaching parents blended Communication and behavior support strategies. *Behavioral Disorders*, 26(2), 93 - 116.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edition). Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Retrieved April, 20, 2015, <https://books.google.gr/books>.
- Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Πολενάκης, Λ. (μτφ.), Αθήνα: Γλάρος.
- European Commission (2008). Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. Call Number: EAC 11/2008.
- Falconer, I., & Littlejohn, A. (2009). Representing Models of Practice. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho, & B. Harper (Eds), *Handbook of Research in Learning Design Objects. Issues, Applications, and Technologies*, (pp.20-40). Hershey/ London: Information Science Reference, IGI Global.
- Fenwick, J. Tara (2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the life contemporary perspectives on cognition. *Adult education quarterly*, 56(4),243-272.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική Εκπαίδευση*. Κουλαουζίδης, Γ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Frey, K.(2002). *Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και Πράξη*. Μάλλιου Κ. (μτφ.), Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Giddens A. (2001). *Οι συνέπειες της Νεωτερικότητας*. Λυκιαρδόπουλος, Γ. (επιμ.), Μερτίκας, Γ. (μτφ.), Αθήνα: Κριτική.
- Goehlich M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Χρυσανθίδης Κ.(επιμ.), Νούσια Ε. (μτφ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998a). What makes a Leader? *Harvard Business Review*, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Goleman, D. (1998b). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* Μεγαλούδη, Φ. (μτφ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Hodge, D. R., & Derezotes, D.S. (2008). Postmodernism and Spirituality: Some pedagogical implications for teaching content on spirituality. *Journal of Social Work Education* 44 (1), 103-124.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, Mass.: Addison, Wesley.
- Illeris, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning*. (2<sup>nd</sup> edition). Frederikseberg, Leicester: Roskilde University Press & Niace Publications.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. & Parker, S. (eds.). (2005). *Human Learning: A holistic approach*. London / New York, NY: Routledge
- Kilpatrick, W. H. (1935). Die project - methode. In P. Petersen (ed.), *Der Projekt- Plan: Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick* (pp. 161-179). Weimar: Böhlau.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: the four levels*. California: Berrett.: San Francisco, CA: Koehler Publishers.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Association Press.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Levin, M. (2008). The Praxis of Educating Action Researchers. In Reason, P. & Bradbury, H. (eds.). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (2<sup>nd</sup> edition). London: Sage.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, (4), 433-442.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Merton & Kendall (1946). R. K. and The Focused Interview in Cohen & Manion (1994), *American Journal of Sociology*, 51, (p. 377).
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32, 3 – 24.
- Mezirow J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood* San Francisco: Jossey-Bass. Πρώτο κεφάλαιο: Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αποστολοπούλου, Ν., Μέγα, Γ.(μτφ). Διαθέσιμο (Απρίλιος, 20, 2015) στο δικτυακό τόπο: <http://neollines.files.wordpress.com/2009/02/mezirow.pdf>
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Mezirow, J. & Associates (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Κουλαουζίδης, Γ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. *Contemporary theories Of learning, Illeris*, (pp.90-105). London / New York, NY: Routledge.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. London/ New York, NY: Routledge.
- Nelson, F.L. & Sadler, T. (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives*, 14, (1), 43-57.
- Neuendorf, Kimberly A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: how Japanese Companies Create Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York, NY.
- Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y., & Rowa-Dewar, N. (2011). Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: A methodological review. *International journal of nursing studies*, 48(3), 369-383.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology* (3<sup>rd</sup> edition). New York: Columbia University Press.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.(2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων, Παπαδοπούλου, Μ., Τόμπρου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης*. Στο Κόκκος Α. (Επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, σ. 84-114. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Somekh, B., (1983). Triangulation methods in action: A practical example. *Cambridge Journal of Education*, 13(2), 31-37.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική ομάδα και επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. ΙΝΕ-ΓΣΣΕ.
- Taylor, C.C.W. (2006). *Aristotle, Nicomachean Ethics, Books II – IV*, Clarendon Aristotle Series, Oxford: Oxford University Press.
- Tight, M.(2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*, (2<sup>nd</sup> edition).London / New York: Routledge.
- Unesco (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: Unesco World Report.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Γρίβα, Ε.(μτφ..). Αθήνα: Τυπωθήτω -Δαρδανός.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (2<sup>nd</sup> edition). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yorks, L. & Kasl, E.(2002). Toward a theory and practice for whole person learning. conceptualizing the role of affect /, 52 (3), *Adult education quarterly* 172- 192.

- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96
- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.
- Βαλάκας, Ι. (2008). *Ολοκληρωμένες Επικοινωνίες Μάρκετινγκ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν., Β. Πετρούλακης, Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Πρακτικά του Θ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της. Στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, (σ. 16). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής Θ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, (3), 15- 51. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). «Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 145-159. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Ιωάννου, Ν. (2014). Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευομένου και εμπόδια στη μάθηση. Δραστηριότητα Ομαδικής Μάθησης. «*Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*». Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ. (1952, 1980). *Η Νέα Αγωγή*, (1)-(3). Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο. Δια Βίου / Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση, 1, 45-48.
- Κόκκος, Α. (2008α). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων – Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. (1). Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Κόκκος, Α., κ.ά.(2008b). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όψεις της Πραγματικότητας- Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*, (5). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ. & Α.
- Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 65-84). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Τόμος Β'. Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν.(2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (4η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.(2002). *Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπαλαίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπουραντάς, Δ.(2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2007). *Η εισαγωγή της μεθόδου project (βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία) στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Πασσιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική(1950-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολίτου (Επιμ.Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146).Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2007). Πρακτική Άσκηση, στο Π. Ξωχέλλης, (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σφενδόνη – Μέντζου, Δ. (2004). *Πραγματισμός - Ορθολογισμός - Εμπειρισμός: Θεωρίες της γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Φραγκούλης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Πάτρα: Πικραμένος.
- Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί* Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. (2003, 2006). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.