

Η βιωματική Μάθηση κατά την Ενδοεπιχειρησιακή Εκπαίδευση στα Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα: Μια Ποιοτική Μελέτη

Experiential Learning during in-Service Training in Psychopedagogical Centers: A Qualitative Study

Νικόλαος Παππάς¹

¹Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Ελλάδα, nipappas@uniwa.gr

Nikolaos Pappas¹

¹University of West Attica, Greece, nipappas@uniwa.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά και διερευνά τη συμβολή της βιωματικής μάθησης στην απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων στο πλαίσιο εφαρμογής βιωματικών τεχνικών σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Ο ερευνητής, μέσω συνεντεύξεων και στη βάση της ποιοτικής προσέγγισης, απευθύνθηκε σε δείγμα είκοσι (20) εργαζόμενων σε Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα, προκειμένου να καταγραφούν και να αναλυθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη βιωματική μάθηση και ακολούθως, να διερευνηθεί η ενδεχόμενη αλλαγή των γνώσεων και απόψεών τους οι οποίες προσδίδουν αποτελεσματικότητα στην εργασία τους. Στην έρευνα αναδεικνύεται ο υψηλός βαθμός αποδοχής αλλά και εφαρμογής βιωματικών μορφών μάθησης, κυρίως μέσα από δραστηριότητες και μορφές συμμετοχικής δράσης στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στο χώρο εργασίας. Καταγράφεται η ενεργητική συμμετοχή των ερωτώμενων σε προγράμματα που αξιοποιούν βιωματικές τεχνικές καθώς και ο στοχασμός πάνω στις αλλαγές που συντελούνται στο επίπεδο των απόψεων, των αντιλήψεων και των ικανοτήτων τους στο χώρο εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: «Δια Βίου Μάθηση», «Γνώσεις και Ικανότητες», «Εργασιακή Εμπειρία», «Εμπειρική και Βιωματική μάθηση», «Ενδοεπιχειρησιακή Εκπαίδευση».

Abstract

This particular thesis studies and explores the contribution of experiential learning to acquiring new knowledge and skills in the application of empirical and experiential techniques in-service training programs. The researcher, using a qualitative approach, interviewed a sample of twenty (20) employees in the Psychopedagogical Centers, in order to identify and analyze their views and perceptions on experiential learning and then to investigate the change of knowledge and views which confer efficiency to their work. The research highlights the high degree of acceptance, but also the application of experiential forms of learning, mainly through activities and participatory forms of action within the activities implemented in the workplace. The active participation of the respondents in programs that utilize experiential techniques is recorded as well as the reflection on the changes that take place in the level of their opinions, perceptions and abilities in the workplace.

Key-words: «Lifelong learning», «Knowledge and Skills», «Work Experience», «Empirical and Experiential learning», «in-service training programs».

1. Εισαγωγή

Το μεγαλύτερο μέρος της απόκτησης προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων κατά την ενήλικη ζωή συντελείται έξω από πλαίσια οργανωμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο χώρος εργασίας συνιστά, από την ίδια του την υπόσταση και λειτουργία, ένα πεδίο ανθρώπινης αλληλεπίδρασης· μια πηγή εμπειριών που επηρεάζουν μεταμορφωτικά το σώμα των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ταλέντων που κάθε άτομο διαθέτει και ενεργοποιεί κατά την άσκηση της εργασίας (Lintzeris, 2021). Οι πολιτικές, εκπαιδευτικές αλλά και οικονομικές εξελίξεις που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο τοπίο της σύγχρονης ελληνικής, αλλά κυρίως της ευρωπαϊκής και διεθνούς πραγματικότητας, δίνουν μεγάλη προτεραιότητα στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσα από προγράμματα βιωματικής εκπαίδευσης, στα οποία ο χώρος εργασίας αναγνωρίζεται ως σημαντικός χώρος μετασχηματισμού της θεωρίας σε πράξη (Morris, 2019· Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2019· Radović et al., 2021a· Usher & Solomon, 1999· Yardley et al., 2012).

Η βιωματική μάθηση ως παιδαγωγικό εργαλείο στους χώρους πρακτικής άσκησης των φοιτητών που στρέφονται προς την επιχειρηματικότητα, φαίνεται πως προσδίδει καλύτερα αποτελέσματα στην απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων, ιδιαίτερα αν συνδυαστεί με τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης (Bonesso et al., 2015· Kozlinska et al., 2023· Leary, & Sherlock, 2020· Radović et al., 2021b). Τα τελευταία χρόνια, μεγάλη έμφαση δίνεται, επίσης, στον συνδυασμό της βιωματικής εκπαίδευσης και του αναστοχαστικού διαλόγου στην πρακτική άσκηση φοιτητών στους κλάδους επιχειρηματικότητας (Perusso et al., 2020). Οι Αρμακόλας και συν. (2019), υποστήριξαν πως η χρήση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών μέσω της τηλεδιάσκεψης μπορεί να δημιουργεί αυθεντικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα μάθησης. Αναφορικά με τις νέες μορφές βιωματικής μάθησης, σημαντικά ευρήματα ανέδειξε η συστηματική ανασκόπηση των Asad et al. (2021), σχετικά με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές σε ένα νέο πεδίο έρευνας όπως αυτό της εικονικής πραγματικότητας, ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενδυνάμωση των φοιτητών, μέσα από νέες μορφές βιωματικής εκπαίδευσης (τεχνητή νοημοσύνη, αίθουσες εικονικής πραγματικότητας, κ.ά.) κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

Ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που στη βιβλιογραφία πολλές φορές αποδίδονται με όρους όπως εμπειρική μάθηση, εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία ή εμπειρική εκπαίδευση, *experiential learning*, *active learning-training*, *on the job training*, (Φίλλιπς, 2004). Για την εμπειρία ως πηγή μάθησης αναφέρθηκε αρχικά ο Knowles (1970), ως εξής:

(α) Το απόθεμα εμπειρίας αποτελεί πλούσια πηγή μάθησης

(β) Οι άνθρωποι αποδίδουν περισσότερο νόημα στη μάθηση που αποκτούν μέσω εμπειρίας παρά στη μάθηση που αποκτούν παθητικά

(γ) Βασικές τεχνικές στην εκπαίδευση είναι η εμπειρική-πειραματική έρευνα, η επίλυση προβλημάτων, οι ασκήσεις προσομοίωσης, η επιτόπια εμπειρία, κ.ά.

(δ) Οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι έτοιμοι να μάθουν κάτι όταν βιώνουν την ανάγκη να το μάθουν προκειμένου να διαχειριστούν πιο ικανοποιητικά τις καταστάσεις ή τα προβλήματα της πραγματικής ζωής (Atherton, 2013· Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005β).

Η σημαντικότερη ίσως θεωρητική προσέγγιση για τη συμβολή της εμπειρίας στη διεργασία της μάθησης έχει ως κύριο εκφραστή της τον Kolb με την ανάπτυξη του μοντέλου του «κύκλου της εμπειρικής μάθησης» (experiential learning). Ο Kolb (1984) οικοδόμησε το θεωρητικό του μοντέλο επάνω στο έργο των Dewey, Lewin, Piaget και Vygotsky, υποστηρίζοντας πως η μάθηση συνίσταται στη διαδικασία όπου «η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας» (Kolb, 1984, σ. 38).

Το μοντέλο βιωματικής μάθησης του Kolb (1984) αναγνωρίζει ότι η μάθηση μπορεί εγγενώς να είναι μια αντικρουόμενη διαδικασία που απαιτεί από τον μαθητή να χρησιμοποιήσει διαφορετικά σύνολα ικανοτήτων για να προσεγγίσει και να διαπραγματευτεί διαφορετικές καταστάσεις μάθησης. Τα σύνολα ικανοτήτων είναι η συγκεκριμένη εμπειρία, η στοχαστική παρατήρηση, η αφηρημένη εννοιολόγηση και ο ενεργητικός πειραματισμός. Η συγκεκριμένη εμπειρία αναφέρεται σε μια πραγματική αλληλεπίδραση που θα έχει ένας εκπαιδευόμενος με το περιβάλλον ή ένα συγκεκριμένο μαθησιακό γεγονός. Η στοχαστική παρατήρηση παρέχει στον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία να αναλογιστεί τις εμπειρίες του από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Προωθεί τον μαθητή στο στάδιο της αφηρημένης εννοιολογίας, όπου ο μαθητής θα ενσωματώσει τις σκέψεις του από τις εμπειρίες του σε νέες έννοιες σχετικά με την μαθησιακή του εμπειρία και θα συνάγει συμπεράσματα σχετικά με τις εμπειρίες του. Το τελικό στάδιο είναι ο ενεργός πειραματισμός, όπου ο εκπαιδευόμενος προσλαμβάνει τις νέες έννοιες και τα συμπεράσματά του από τη φάση της αφηρημένης εννοιολογίας και τα εφαρμόζει σε νέα περιβάλλοντα μάθησης (Barron et al., 2017).

Σημαντική είναι η συνεισφορά του Rogers στη μελέτη της διεργασίας της εμπειρικής μάθησης, διότι συνέβαλε ενεργά με κριτική τοποθέτηση στις θεωρίες του Kolb σχετικά με την προσπάθεια τροποποίησης και συμπλήρωσης του κύκλου μάθησης, σε σχέση με την επεξεργασία της εμπειρίας και το στοχασμό πάνω στη νέα εμπειρία, καθώς και το στοιχείο της απόφασης που διατρέχει κατά τον Rogers και άλλα σημεία του κύκλου (Κόκκος, 2005β· Rogers, 1999). Η θεωρητική προσέγγιση του Freire αναφέρθηκε τόσο στην πολιτική δράση, τη χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή, όσο και στη σημασία της εμπειρικής μάθησης, τον κριτικό στοχασμό και τη σύνδεσή του με τη δράση. Για τη βιωματική μάθηση ανέφερε εκτός των άλλων, ότι η επίγνωση που αποκτάται μέσα από τη χειραφετούσα εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την πράξη αλλά και τις αναπόφευκτες συγκρούσεις που αυτή η διεργασία θα προκαλέσει (Jarvis, 2004· Ζαρίφης, 2009· Illeris, 2009· Κόκκος, 2005β, 2010). Ο Jarvis υποστήριξε ότι «η μάθηση αρχίζει πάντα με εμπειρία» η οποία γίνεται κατανοητή ως υποκειμενική γνώση μιας τωρινής κατάστασης, αλλά (αυτή η επίγνωση) αξιολογείται υπό το φως προγενέστερων εμπειριών σε συνάρτηση με την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος. Ο Mezirow (2007), συνδέει άμεσα την εμπειρία και ερμηνεία της με τα λεγόμενα «πλαίσια αναφοράς» του ατόμου ως μια δομή παραδοχών και προσδοκιών και ερμηνευτικό εργαλείο των αισθήσεων, ή

αλλιώς το αποτέλεσμα των τρόπων με τον οποίο ερμηνεύεται η εμπειρία. Η δυσαρμονία μεταξύ των ατομικών πλαισίων αναφοράς και των νέων εμπειριών κινητοποιούν τις διαδικασίες μετασχηματισμού και μάθησης.

Η βιωματική παιδαγωγική, αξιοποιεί μια δυναμική μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία που συνδέεται συνήθως με προσωπικές και αυθεντικές εμπειρίες των φοιτητών ως την κύρια πηγή της μάθησής τους (Béchar & Grégoire, 2007· Fiet, 2001 όπ. αναφ. στο Kozlinska et al., 2023). Η βιωματική μάθηση και η εφαρμογή της στον εργασιακό χώρο, αποτελούν ένα πεδίο το οποίο έχει διερευνηθεί διεξοδικά σε θεωρητικό επίπεδο τα προηγούμενα χρόνια, κυρίως από τον Kolb (Brookfield, 1995). Η Frontczak (1998) αναφερόμενη σε προηγούμενες σχετικές μελέτες (O'Hara & Shaffer, 1995· Wright et al., 1994), υποστηρίζει πως υπάρχουν αναφορές σε προγράμματα εκπαίδευσης όπου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζονται πλήθος βιωματικών τεχνικών, αλλά δε γίνεται αναφορά απευθείας στη θεωρία και το μοντέλο του Kolb. Παρ' όλα αυτά, περιλαμβάνονται έστω και άτυπα σε αυτή τη διαδικασία, τα τέσσερα στάδια του κύκλου βιωματικής μάθησης. Στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκρίνονται μέθοδοι και τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων/εκπαιδευτή, καθώς και εκπαιδευομένων μεταξύ τους, έτσι ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών, επεξεργασίας λύσεων στην εργασία, συμμετοχικής μάθησης και ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της λήψης αποφάσεων (βλέπε σχετικά Courau, 2000· Jaques, 2004· Jarvis, 2004· Κόκκος, 1999· Rogers 1999· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

Η μελέτη της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τη βιωματική εκπαίδευση στους χώρους εργασίας (Βεργίδης & Κόκκος, 2010· Jarvis, 2004· Καραλής, 2003· Κόκκος, 2005), κατέδειξε ότι δεν έχει αναδειχτεί επαρκώς και στον βαθμό που του αναλογεί στην Ελλάδα, η σύνδεση του πεδίου της βιωματικής μάθησης με το χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών, αλλά και με τις νέες μορφές κοινωνικής επιχειρηματικότητας (για παράδειγμα, οι Μη-Κυβερνητικές Οργανώσεις, οι κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις, καθώς και άλλες μικρό-μεσαίες επιχειρήσεις, σύλλογοι, κοινωνικοί συνεταιρισμοί, κ.ά.). Πιο συγκεκριμένα, ο Καραλής (2013) έχει επισημάνει ότι η συμμετοχή των Ελλήνων πολιτών στη διά βίου μάθηση κινείται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα, με αποτέλεσμα η Ελλάδα να κατατάσσεται στις τελευταίες θέσεις των ευρωπαϊκών χωρών.

Η σχέση ανάμεσα στη βασική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι τέτοιου είδους, ώστε η αρχική εκπαίδευση στην οποία έχουν συμμετάσχει τα άτομα να καθορίζει σημαντικά τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για περισσότερη εκπαίδευση, καθώς και τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής τους σε διάφορες μορφές προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Γκόβαρης & Κοντάκος, 2006). Η σύγχρονη οικονομική συγκυρία τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, αλλά κυρίως στην Ελλάδα, έχει επιβάλλει πολλές αλλαγές τόσο στο οικονομικό, όσο και στο κοινωνικό επίπεδο και έχουν προκύψει νέες, περισσότερο περίπλοκες και μεταβαλλόμενες συνθήκες στο εργασιακό περιβάλλον (Ζευγαρίδης & Σταματιάδης, 1997· Λυτσαρδάκης & συν., 2004). Ο Μουζάκης (2006), υποστήριξε πως σύμφωνα με τις τάσεις των νέων κατευθυντήριων τάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ως αναπόσπαστο στοιχείο της δια βίου μάθησης και, συνεπώς, έχει πολύ μεγάλη σημασία για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

Είναι επομένως σημαντική η μελέτη του πεδίου εφαρμογής βιωματικών μεθόδων μάθησης στους χώρους εργασίας, καθώς και η διερεύνηση του πως μπορεί αποτελεσματικά να αξιοποιηθεί η εμπειρία των εργαζομένων που δεν έχει πιστοποιηθεί με τυπικό τρόπο, αλλά εμπεριέχει σημαντικό κομμάτι γνώσης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Dwyer, 2004· Ευστράτογλου, 2004· Λυτσαρδάκης & συν., 2004). Η βιωματική μάθηση μπορεί, επίσης, να προσφέρει μια ολιστική-συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση μέσω της πρακτικής άσκησης, καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες διαφορετικών ομάδων ενηλίκων εκπαιδευομένων, συμπεριλαμβανομένων των μειονεκτούντων φοιτητών/τριών, καθώς και αυτών που προέρχονται από πολύγλωσσο, πολυπολιτισμικό, εθνοτικό και διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο (Gross & Rutland, 2017).

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Για την παρούσα έρευνα, κατά το μεθοδολογικό σχεδιασμό και την κατάρτιση του σχεδίου έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με το θέμα (Cohen & Manion, 1994· Mason, 2011· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010· Robson, 2010). Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία εστιάζεται σε έννοιες, σε νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται σχετικά με ένα αντικείμενο μελέτης (Γαλάνης, 2018· Mason, 2011· Τσιώλης, 2014, 2015). Σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ή τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων (Γαλάνης, 2018).

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των εργαζομένων σε ψυχοπαιδαγωγικά κέντρα, αναφορικά με τη βιωματική μάθηση στα πλαίσια της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και την ενδεχόμενη συμβολή αυτού του τρόπου μάθησης στην απόκτηση νέων γνώσεων, ικανοτήτων και εμπειριών. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εργαζομένων για τη συμβολή της βιωματικής μάθησης στην αποτελεσματική άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων τους;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εργαζομένων για τη βιωματική μάθηση και τη συμβολή της στην απόκτηση νέων γνώσεων και τη βελτίωση των ικανοτήτων τους σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας τους;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εργαζομένων για τη χρησιμότητα και τα οφέλη της βιωματικής μάθησης, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους και την απόκτηση νέας εργασιακής εμπειρίας;

2.1 Πληθυσμός Μελέτης

Η επιλογή του πληθυσμού αποτελεί δείγμα ευκολίας και με βάση το προσωπικό το οποίο μπορούσε να διαθέσει ο Φορέας για την ερευνητική διαδικασία, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία των Κέντρων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο συνολικός πληθυσμός των εργαζομένων στα Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα από τον οποίο αντλήθηκε ο πληθυσμός της έρευνας (20 εργαζόμενοι/ες), ήταν συνολικά 111

άτομα επιστημονικό προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων και συγκεκριμένα Ψυχολόγοι, Ειδικοί παιδαγωγοί, Εργοθεραπευτές/τριες, Λογοθεραπευτές/τριες, Κοινωνικοί λειτουργοί, Εικαστικοί θεραπευτές/τριες, Δραματοθεραπευτές/τριες. Από τους ανωτέρω, οι δεκατρείς (13/111) ήταν υπεύθυνοι των Κέντρων με ειδικότητες όπως Κοινωνικοί λειτουργοί, Ψυχολόγοι και Ειδικοί παιδαγωγοί. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι άτομα, τέσσερις άνδρες και δεκαέξι γυναίκες. Η ηλικιακή σύνθεση κυμάνθηκε από 25 έως 36 ετών, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (δεκάξι άτομα) να είναι έως τριάντα ετών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (ΑΤΕΙ, ΠΕ), δύο εκ των οποίων κατείχαν ήδη μεταπτυχιακό τίτλο.

2.2 Ερευνητική Διαδικασία

Ο Τσιώλης, (2018), σύμφωνα και με όσα ήδη έχουν ήδη αναφερθεί από τους Braun και Clarke (2006) και Clarke και Braun (2013), παρουσιάζει τα διαδοχικά στάδια που μπορεί να ακολουθήσει ένας ερευνητής, προκειμένου να αναλύσει τα δεδομένα του, υιοθετώντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης και έχουν παραχθεί μέσω της τεχνικής της ημι-δομημένης συνέντευξης ως εξής:

Βήμα πρώτο: Μετεγγραφή της συνέντευξης.

Βήμα δεύτερο: Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Βήμα τρίτο: Κωδικοποίηση.

Βήμα τέταρτο: Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα.

Βήμα πέμπτο: Έκθεση των ευρημάτων.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η τη μέθοδος των ατομικών συνεντεύξεων και ειδικότερα αυτός της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα. Ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η διάταξή της μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται κατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν ή περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2010). Η ημι-δομημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να ενεργοποιήσει επικοινωνιακές μορφές που προσιδιάζουν στον καθημερινό τρόπο ζωής του: την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία, το διάλογο και έχουν ευέλικτο και διαδραστικό χαρακτήρα (Τσιώλης, 2015).

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν εργαζόμενοι/ες σε Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα τα οποία λειτουργούσαν υπό την εποπτεία Φορέα Ψυχικής Υγείας. Αρχικά, εξασφαλίστηκε η έγκριση του φορέα και η αποδοχή συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία του επιστημονικού προσωπικού και στη συνέχεια οργανώθηκε το χρονοδιάγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας για την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου, 2014. Στη συνέχεια οριστικοποιήθηκε ο κατάλογος ερωτήσεων της συνέντευξης, σχεδιάστηκε ο τρόπος προσέγγισης των πιθανών συμμετεχόντων και οργανώθηκε το χρονοδιάγραμμα συνεντεύξεων. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι άτομα, τέσσερις άνδρες και δεκαέξι γυναίκες. Η ηλικία τους κυμάνθηκε από 25 έως 36 ετών, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (δεκάξι άτομα) να είναι έως τριάντα

ετών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), δύο εκ των οποίων κατείχαν ήδη μεταπτυχιακό τίτλο.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε πιλοτικός έλεγχος με σκοπό να διερευνηθεί και να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων στους/τις ερωτώμενους/ες, σε μια πιλοτική εφαρμογή που διενεργήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεφωνικής επικοινωνίας σε τυχαίο δείγμα τεσσάρων εργαζόμενων των Κέντρων, προκειμένου να εντοπιστούν πιθανά κενά, ελλείψεις και ασάφειες στη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων (Βάμβουκας, 2010). Ο χρόνος των συνεντεύξεων είχε προεπιλεγεί από τον ερευνητή σε μέγιστη διάρκεια μιας ώρας, και ο μέσος όρος συνολικά κυμάνθηκε περίπου στα 45-50 λεπτά της ώρας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την έγκριση αρχικά του φορέα εργασίας αλλά και των ερωτώμενων, προκειμένου να υπάρξει αξιόπιστη καταγραφή των απαντήσεων. Στη συνέχεια, την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2014, προχώρησε η διαδικασία της επεξεργασίας η οποία περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τη μετεγγραφή, τη μελέτη και επεξεργασία του υλικού.

2.3 Θεματικές Ενότητες - Κωδικοποίηση

Για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκε αρχικά ένας κατάλογος δεκαέξι (16) ερωτήσεων ο οποίος αποτέλεσε το κύριο υλικό της ημι-δομημένης συνέντευξης. Προβλέφθηκε η δυνατότητα σε κάποια σημεία της συνέντευξης να γίνουν επιμέρους διευκρινιστικές ερωτήσεις ή να διατυπωθούν απορίες σε μια πιο ελεύθερη συζήτηση που πιθανά θα φωτίσουν περισσότερες πτυχές του ζητήματος (Γούδας & Χασάνδρα, 2003).

Σε ότι αφορά στην παρούσα έρευνα, η κάθε συνέντευξη κωδικοποιήθηκε (Σ) και προστέθηκε αύξουσα αρίθμηση (Σ1, Σ2, κ.λπ.) με βάση τη χρονική σειρά απομαγνητοφώνησης και όχι απαραίτητα την ημερομηνία λήψης ή κάποιο άλλο χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2017). Ακολούθησε η ομαδοποίηση σε θέματα κατά ερευνητικό ερώτημα και στη συνέχεια απομονώθηκαν και αναλύθηκαν χαρακτηριστικά αποσπάσματα, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και βοηθούν ως προς την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Τσιώλης, 2014). Σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ή τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων (Γαλάνης, 2018).

Στην παρούσα μελέτη, η πρώτη θεματική ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις που συγκέντρωναν πληροφορίες για τα βασικά δημογραφικά στοιχεία των εργαζομένων και την επαγγελματική τους δραστηριότητα.

Η δεύτερη θεματική ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις που συγκέντρωναν πληροφορίες σε ότι αφορά στις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για τη βιωματική μάθηση, τις τεχνικές βιωματικής μάθησης και την πιθανή εφαρμογή τους στο χώρο εργασίας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτές μπορεί να συνέβαλαν στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους (1^η έως και τη 6^η).

Η τρίτη θεματική ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις (7^η έως και 11^η) οι οποίες βοηθούσαν τον ερωτώμενο να προσδιορίσει τις ήδη κερτημένες γνώσεις και ικανότητες και να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο η βιωματική μάθηση προσθέτει

νέα γνώση και εμπειρία και αν αυτό συνέβαλε στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους στην εργασία.

Η τέταρτη θεματική ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις (12^η έως και 16^η) οι οποίες βοηθούσαν τον ερωτώμενο να εκφράσει αν και με ποιο τρόπο η βιωματική μάθηση αλλάζει τον ήδη διαμορφωμένο τρόπο σκέψης με τον οποίο δραστηριοποιείται στην εργασία, να περιγράψει πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα αυτού του τρόπου μάθησης, καθώς και εάν προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση μέσα από την ενδουπηρεσιακή εκπαίδευση που πιθανά παρείχε ο φορέας.

2.4 Κριτήρια Αξιολόγησης και Ποιότητας

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι προσδιορισμού και κατανόησης των κριτηρίων της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας σε ότι αφορά στην αξιολόγηση της ποιότητας της ερευνητικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη Lather (1997, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), είναι ο αναγνώστης της έρευνας που καθορίζει την εγκυρότητά της με βάση τον βαθμό όπου μπορεί αυτή να μεταφερθεί και κατανοηθεί «στο δικό της πλαίσιο αναφοράς» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 124). Οι Giacomini και Cook (2000), σχετικά με τη μεθοδολογική αυστηρότητα μιας ποιοτικής μελέτης, προτείνουν ως κριτήρια αξιολόγησης τον αυστηρό σχεδιασμό και την επαρκή αιτιολόγηση του πληθυσμού της έρευνας.

Για τους Mulholland και Wallace (2003), η βασιμότητα της έρευνας και η επιβεβαιωσιμότητά της σχετίζεται με την αναλυτική και ειλικρινή περιγραφή που κάνει ο ερευνητής για τη διαδικασία της έρευνας που τελικά προέκυψε στο ερευνητικό πεδίο. Οι Mays και Pope (2000), υποστήριξαν ότι η αυστηρότητα στην ποιοτική έρευνα, διασφαλίζεται με τη συμμετοχή σε συστηματικό και συνειδητό σχεδιασμό έρευνας, συλλογή δεδομένων, ερμηνεία και επικοινωνία των ευρημάτων. Με αυτό τον τρόπο θεωρούν ότι θα προστατεύεται ο/η ερευνητής/τρια από την προκατάληψη και ενισχύεται η αξιοπιστία των ευρημάτων. Στην παρούσα ποιοτική μελέτη, οι συνεντεύξεις λήφθηκαν σε διαφορετικούς χώρους, οι συμμετέχοντες/σες είχαν το ίδιο αντικείμενο εργασίας αλλά διαφορετική ειδίκευση (πτυχίο, μεταπτυχιακό τίτλο) και εκπαίδευση, καθώς και εργασιακή εμπειρία.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικές χρονικές στιγμές σε διαφορετικούς χώρους εργασίας, ώστε ο ερευνητής να μην είναι επηρεασμένος από την προηγούμενη συνέντευξη και να εμπλουτίζονται οι επόμενες (Robson, 2010). Η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στο συγκεκριμένο της ενδουπηρεσιακής εκπαίδευσης δεν υπήρξε τυχαία, αλλά λήφθηκε με σκοπό να ικανοποιεί το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής με το ερευνητικό πεδίο σε συνδυασμό με την αναστοχαστικότητα και τη διατήρηση της ουδετερότητας του ερευνητή σε κάθε στάδιο της έρευνας και τη μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών (Yardley, 2000). Για τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), η διαδικασία αυτή μας παραπέμπει στην «*επιστημολογική αναστοχαστικότητα*», στο πλαίσιο της οποίας οι ερευνητές ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν τις αξίες τους, τις πράξεις τους, τις προσδοκίες τους, καθώς και τις επιλογές που κάνουν κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας.

2.5 Περιορισμοί της Έρευνας

Υπήρχαν ορισμένες αδυναμίες της παρούσας μελέτης. Η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένα Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα αλλά δε μπορούμε να γνωρίζουμε θα υπάρχουν τυχόν διαφοροποιήσεις σε παρόμοια έρευνα σε κέντρα άλλου φορέα με την ίδια ή παρόμοια λειτουργία. Αυτό είναι ένα σημαντικό κριτήριο γιατί είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορικές εννοιολογήσεις της βιωματικής μάθησης σε διαφορετικά πλαίσια. Επιπλέον, η μελέτη των παραγόντων που περιορίζουν τη διευκόλυνση της βιωματικής μάθησης δεν ήταν στόχος της παρούσας μελέτης αλλά αποτελεί σημαντικό πεδίο για μελλοντική έρευνα. Από αυτή την άποψη δεν μπορούμε να μιλάμε για γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας. Η βιωματική μάθηση είναι μια ιδιαίτερη μορφή μάθησης που, εκτός από τα πολλά άλλα πιθανά οφέλη που αποκομίζονται από τη διαδικασία που περιγράφεται στην παρούσα μελέτη, έχει πολλές δυνατότητες να ενθαρρύνει τη βαθιά εννοιολογική κατανόηση των συμμετεχόντων (Morris, 2019).

Η διασπορά των Ψυχοπαιδαγωγικών Κέντρων και οι αποστάσεις μεταξύ τους, καθώς και το πλήθος των συνεντεύξεων δημιούργησαν αρκετές καθυστερήσεις στη διαδικασία καταγραφής και στην επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, λήφθηκαν εκ μέρους του ερευνητή όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να προστατεύονται οι συμμετέχοντες από οποιοδήποτε πιθανό κίνδυνο ή ενδεχόμενη βλάβη όπως η πρόκληση έντονου συναισθηματικού στρες (Τσιώλης, 2014). Το άγχος, η απειρία αλλά και η προσπάθεια κάποιων να ανταποκριθούν με τυπικό τρόπο στη διαδικασία με σύντομες ή μονολεκτικές απαντήσεις κινητοποίησαν στις περισσότερες περιπτώσεις άμεσα τον ερευνητή, ο οποίος προσπάθησε μέσα από τη διατύπωση περισσότερο ελεύθερων ερωτήσεων για το θέμα, να δώσει πιο χαλαρή μορφή στη διαδικασία. Δεν έλειψαν όμως οι περιπτώσεις (2-3 ερωτώμενοι/ες), όπου η δυσκολία έκφρασης των απόψεων κάποιων εξ αυτών ήταν απροσπέλαστη και τα αποτελέσματα δεν κατέστη εφικτό να αναλυθούν σε βάθος (Βάμβουκας, 2010· Καλλινικάκη, 2010).

2.6 Δεοντολογία Έρευνας – Ηθικά Ζητήματα

Ο σχεδιασμός και η εκπόνηση μιας μελέτης απαιτούν την ύπαρξη ενός ερευνητικού πρωτοκόλλου, το οποίο πρέπει να αναλύει τα ηθικά ζητήματα που περιλαμβάνονται στη μελέτη και οι υποψήφιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες που συμφωνούν τελικά να λάβουν μέρος σε μια μελέτη πρέπει να υπογράψουν και το σχετικό έντυπο πληροφορημένης συναίνεσης (Γαλάνης, 2017). Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν λεπτομερώς για τους στόχους της μελέτης και είχαν ενημερωθεί σχετικά με την ανωνυμία στη συμμετοχή και για την τήρηση του απορρήτου των δεδομένων. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή, ήταν η γραπτή συγκατάθεση και η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική. Για αυτό τον λόγο, έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια διασφάλισης της πλήρους προστασίας των προσωπικών δεδομένων κατά τις διαδικασίες της επιλογής συμμετεχόντων, της λήψης ενημερωμένης συγκατάθεσης, της συλλογής και της ανάλυσης δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3. Ευρήματα της Έρευνας

Με την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (π.χ., μεταγραμμένων κειμένων συνέντευξης), που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης, επιχειρείται η απόδοση

νοήματος στα δεδομένα αυτά προκειμένου να δοθεί απάντηση στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα (Τσιώλης, 2018). Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων αποβλέπει στη γνώση τόσο του αντικειμένου όσο και του πληθυσμού των υποκειμένων που οδηγήθηκαν να εκφραστούν για το αντικείμενο (Βάμβουκας, 2010). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται σε θεματικούς άξονες συνοπτικά αποσπάσματα με τις απόψεις των εργαζομένων.

Οι συμμετέχοντες/σες στην έρευνα σε ότι αφορά στο βιωματικό τρόπο μάθησης θεωρούν ότι εξελίσσει το άτομο διαχρονικά, συμβάλλει στη καλλιέργεια ομαδικού κλίματος, αναπτύσσει τις γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες, ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις γνωστικές ικανότητες, προωθεί την ενεργητική συμμετοχή μέσα από συμμετοχικές τεχνικές και πρακτική εκπαίδευση και συντελεί στην εσωτερική και αφομοίωση των νέων εμπειριών.

Σ1,Σ4:«η εμπειρία σε βοηθά να εξελίξεσαι κατά τη διάρκεια του χρόνου»,

Σ3:«είναι αποτελεσματικός τρόπος μάθησης/συντελεί στη δημιουργία πλαισίου συνεργασίας και στην καλλιέργεια ικανοτήτων»,

Σ5:«η βιωματική μάθηση είναι γνώσεις και δεξιότητες/εστιάζει στην αντίληψη του συναισθήματος και του ενστίκτου»,

Σ6:«είναι αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος»,

Σ13: «λαμβάνει υπόψιν το συναίσθημα/αποτελεί υποκειμενικό βίωμα και τον τρόπο με τον οποίο το εσωτερικεύει κάποιος»,

Σ15:«εμπεριέχει προσωπική συμμετοχή και συμβολή σε γεγονότα/εντυπώνεται η εμπειρία/το ζεις, το βιώνεις»,

Σ18:«είναι μοντέλο που κυριαρχεί/αποτελεί πρακτική και καθημερινή εκπαίδευση»,

Σ20:«είναι το πρώτο που χρησιμοποιούμε στη δουλειά μας».

Οι συμμετέχοντες/σες απάντησαν θετικά στο ερώτημα σχετικά με το σύνολο των βιωματικών τεχνικών που αξιοποιούν.

Σ5:«Ουσιαστικά θα έλεγα ότι είναι η προσομοίωση, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη μιας περίπτωσης/ο καταγισμός ιδεών/η μελέτη και παρουσίαση περίπτωσης, εμπλέκονται δηλαδή όλες οι τεχνικές/υπάρχει το 'brain storming', το παιχνίδι ρόλων για να μπορέσουμε κάποιες φορές να υπάρξει ενσυναίσθηση και ανταλλαγή των πληροφοριών».

Σ8:«Ο καταγισμός ιδεών για τους πιο νέους συναδέλφους που έρχονται εδώ οπότε και αυτοί μπορούν με μια ομάδα που μπορεί να κάνουμε να βοηθηθούν και οι ίδιοι, με παρουσίαση και μελέτη περίπτωσης και την εργασία σε ομάδες, πιστεύω αυτές οι τρεις πολύ αποτελεσματικές τεχνικές για εδώ...».

Οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν ότι με τις τεχνικές βιωματικής μάθησης έχουν βοηθηθεί να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις δύσκολες καταστάσεις.

Σ9:«Ναι, σίγουρα υπάρχουν καταστάσεις τις οποίες οι εμπειρικές γνώσεις έχουν λειτουργήσει καθοριστικά στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων/επαναλαμβάνουμε αυτό το μοντέλο διαχείρισης του προβλήματος».

Σ17: «Εκεί βοηθούν περισσότερο έχοντας αντιμετωπίσει κάποιες περιπτώσεις-καταστάσεις μπορούμε να υποθέσουμε, θεωρητικά βέβαια, πως θα εξελιχθεί μια δύσκολη κατάσταση και έτσι να προβλέψουμε στην ουσία την εξέλιξη της και να δούμε πως είχαμε λειτουργήσει σε άλλες περιπτώσεις, ώστε να προσαρμόσουμε τη συμπεριφορά μας για να έχουμε το καλύτερο επιθυμητό αποτέλεσμα που θέλουμε».

Οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν πως οι γνώσεις τους βελτιώνονται μέσα από την εμπειρία, ειδικότερα όταν και οι ίδιοι δρουν και πράττουν έχοντας εμπλουτίσει τις ήδη αποκτημένες γνώσεις τους με νέα εμπειρικά δεδομένα.

Σ14: «...Και ποσοτικές γνώσεις με την έννοια του ότι εάν δεν κατέχεις κάποια δεξιότητα σίγουρα θα αναγκαστείς να την αποκτήσεις. Άρα μόνο μέσω της εμπειρίας θα μπορέσεις να βοηθηθείς σε αυτό το κομμάτι, αλλά και ποιοτικά στις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις που έχεις να τις αλλοιώσεις, να τις ανανεώσεις, να προσθέσεις δεξιότητες πάνω σε αυτά τα κομμάτια άρα και ποσοτικά και ποιοτικά».

Σ17: «Ναι μπορούμε να αποκτήσουμε περισσότερες γνώσεις όταν χρησιμοποιούμε κάποιες βιωματικές τεχνικές και να τις αξιοποιήσουμε σε ανάλογες περιπτώσεις».

Οι ερωτώμενοι/ες απάντησαν θετικά στην ερώτηση σχετικά με την αλλαγή των ήδη αποκτημένων γνώσεων τους, θεωρούν ότι οι γνώσεις τους εμπλουτίζονται, ενισχύονται, ακόμη ότι η συμμετοχή σε βιωματικές ασκήσεις συντελεί στο να «ανατραπεί το θεωρητικό υπόβαθρο σε κάποια σημεία».

Σ3: «οι γνώσεις μου πολλαπλασιάζονται», (μέσα από το βιωματικό τρόπο και την παρατήρηση).

Σ5: «επέρχεται μια αυτογνωσία/μπορούμε να είμαστε περισσότερο ευέλικτοι και να χειριστούμε κάποιες καταστάσεις με ένα τελείως διαφορετικό τρόπο».

Σ12: «κάθε φορά υπάρχει αυτό το αίσθημα ότι υπάρχει κάτι καινούργιο».

Σχετικά με τις παρατηρήσεις και απόψεις των ερωτώμενων της έρευνας, αναφορικά με τον τρόπο που θα μάθαιναν καλύτερα στην εργασία, το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων αφορά τη συμμετοχή των εργαζομένων σε εκπαιδευτικά σεμινάρια, ημερίδες και υποστηρικτικές ενέργειες του φορέα όπως η εποπτεία και ομάδες εργασίας.

Σ19: «Έχω την τύχη να εργάζομαι σε έναν φορέα ο οποίος ενισχύει τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση διοργανώνοντας σεμινάρια μέσα στο φορέα/γενικότερα και σαν κατεύθυνση δίνοντάς μας κίνητρα είτε με εκπτώσεις σε σεμινάρια, είτε με το να φεύγομε νωρίτερα από την εργασία μας για να τα παρακολουθήσουμε, παρακινώντας μας πολύ έντονα πράγμα που δεν συμβαίνει στις μέρες μας, μας κάνει ιδιαίτερα χαρούμενους και να θέλουμε να συνεχίσουμε/μια μορφή θεωρώ ότι είναι το κομμάτι της εποπτείας που εφαρμόζεται τα δυο τελευταία χρόνια και μέσα από τις ανάγκες και τη δυναμική της ομάδας ζητήματα τέτοια εισηγούνται, εκπαιδεύονται και λύνονται».

4. Συζήτηση

Η μάθηση μέσα από την εμπειρία είναι ένας εναλλακτικός τρόπος μάθησης άμεσος και αποτελεσματικός και αποτελεί απαραίτητο συμπληρωματικό στοιχείο για τη

θεωρητική κατάρτιση και τις γνώσεις που ήδη κατέχουν οι εργαζόμενοι (Boyatzis et al., 1999· Kolb et al., 2002). Αποτελεί μια άμεση και σημαντική πηγή γνώσης, όπου το άτομο αυτενεργεί και αναζητεί νόημα στην εμπειρία μέσα από τη συναισθηματική και διανοητική του κινητοποίηση (Kolb & Passarelli, 2010). Η βιωματική μάθηση, κινητοποιεί τον εκπαιδευόμενο να αυτενεργεί και να εμπλουτίζει τις γνώσεις του μέσα από μια διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης και αναστοχασμού της νέας γνώσης (Kolb, 1984· Mezirow, 2007· Φίλλιπς, 2005).

Με αυτό τον τρόπο μάθησης, οι εργαζόμενοι κατανοούν καλύτερα το αντικείμενο εργασίας και μέσα από την απόκτηση εμπειρίας, μπορούν και ανταπεξέρχονται καλύτερα στις δυσκολίες που συναντούν στην καθημερινότητά τους (Δεδούλη, 2002· Jarvis, 2004). Στην παρούσα μελέτη, καταγράφηκε σημαντικός βαθμός αποδοχής, γνώσης και κατανόησης αλλά και εξοικείωση με συγκεκριμένες τεχνικές βιωματικής μάθησης (Βαλκάνος & Φραγκούλης, 2010). Αναφορικά με το είδος των εκπαιδευτικών τεχνικών βιωματικής μάθησης που καλούνται να εφαρμόσουν στην εργασία τους, οι εργαζόμενοι φαίνεται να είναι αρκετά εξοικειωμένοι με βιωματικές τεχνικές, όπως τις γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία εκπαίδευσης ενηλίκων (βλέπε σχετικά Brookfield, 1995· Courau, 2000· Jaques, 2004· Jarvis, 2004· Gross, 1999· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010· Φίλλιπς, 2005)

Ιδιαίτερα σημαντική για την παρούσα μελέτη, είναι η αναφορά που γίνεται στο βιωματικό τρόπο μάθησης μέσα από την εικαστική τέχνη είτε σε επίπεδο ατομικών θεραπειών (συνεδρίες), είτε σε επίπεδο ομαδικής θεραπευτικής διαδικασίας μέσω της βιωματικής μάθησης. Τέτοια μορφή μάθησης μέσα από την τέχνη αποτελεί το *'Art Theraphy'* και συγκεκριμένα το *'Cinema Theraphy'* το οποίο εφαρμόζεται ως εργαστήριο βιωματικής μάθησης στα Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα του φορέα, σε μια προσπάθεια να εκπαιδευτούν οι εξυπηρετούμενοι αλλά και οι ίδιοι οι θεραπευτές, μέσα από έναν εναλλακτικό, διαδραστικό τρόπο εκπαίδευσης (CEDEFOP, 2013· Κόκκος & Μέγα, 2007· Mezirow, 2007).

Η εμπειρική γνώση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και καθοδήγηση νέων υπαλλήλων από περισσότερο έμπειρους εργαζόμενους οι οποίοι αποτελούν και ένα άτυπο πρόσωπο αναφοράς (Brookfield, 1995· Dewey, 1990· Lintzeris, 2021). Οι πρόσθετες γνώσεις που αποκομίζουν μέσα από τη βιωματική πρακτική οι εργαζόμενοι, προέρχονται κατά μεγάλο μέρος από τη βιωματική εμπειρία και την επικοινωνία που καλλιεργείται στην ομάδα συνεργασίας θεραπειών, την ενσυναίσθηση, την παρατήρηση και την ικανότητα να μπορούν να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με τις άλλες ειδικότητες, αλλά και με τους εξυπηρετούμενους των κέντρων (Κόκκος, 2005· Τσιμπουκλή, 2012). Η κοινωνική αλληλεπίδραση, ο τρόπος διαχείρισης του χρόνου και των πιθανών κρίσεων που μπορεί να προκύψουν, σε συνάρτηση με την κατοχή τυπικών αλλά και πρόσθετων προσόντων, αποτελούν επίσης ικανές προϋποθέσεις απόκτησης νέων πρόσθετων γνώσεων και ικανοτήτων στο χώρο εργασίας. Η διεργασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή και βιωματική μάθηση, αλλά και τη δια βίου εκπαίδευση εντός και εκτός εργασιακού πλαισίου (Lankard, 1995).

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την απόκτηση και την ικανότητα δημιουργίας νέων γνώσεων λόγω της συμμετοχής τους σε βιωματικές εργαστήρια στην εργασία (Αθανασούλα & Ιωάννου, 2008) οι συμμετέχοντες/σες στη έρευνα

θεωρούν ότι οι γνώσεις τους βελτιώνονται μέσω της εμπειρίας, ειδικότερα όταν και οι ίδιοι/ες δρουν και πράττουν έχοντας εμπλουτίσει τις ήδη εδραιωμένες γνώσεις τους με νέα εμπειρικά δεδομένα (Lintzeris, 2021). Η βιωματική παιδαγωγική αποτελεί έναν δυναμικό τρόπο μάθησης. Στην παρούσα μελέτη, οι εργαζόμενοι υποστηρίζουν πως μπορούν να προχωρήσουν με ασφάλεια και πέρα από το τυπικό θεωρητικό τους επίπεδο, να εμπλουτίσουν ή να ανανεώσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις καθώς και να αναπτύξουν νέες ικανότητες και δεξιότητες (Καραλής, 2013· Λυτζέρης, 2010). Στο επίπεδο της αλλαγής των ήδη αποκτημένων γνώσεων και ικανοτήτων δημιουργείται κάτι νέο, οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται, επέρχεται αυτογνωσία και ευελιξία, οι θεωρητικές γνώσεις ενισχύονται και παγιώνονται και οι εργαζόμενοι νιώθουν πιο έμπειροι και πιο ενισχυμένοι στην εργασία τους (Lintzeris, 2021· Φίλλιπς, 2005).

Ο χώρος εργασίας αναγνωρίζεται ως σημαντικός χώρος μετασχηματισμού της θεωρίας σε πράξη (Morris, 2019· Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2019· Radović et al., 2021a· Usher & Solomon, 1999· Yardley et al., 2012). Η εμπειρική γνώση βελτιώνει το παραγόμενο έργο, τονώνει την αυτοπεποίθηση και λειτουργεί υποστηρικτικά στις σχέσεις τους με τους/ις συναδέλφους, εφόσον προωθείται η συνεργατική μάθηση σε ομάδες (Kolb, 1980· Jarvis, 2004· Lintzeris, 2021· Τσιμπουκλή, 2012). Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις των ερωτώμενων, τα παραπάνω συμβάλουν στην αναβάθμιση των ικανοτήτων και των γνώσεών τους και προωθούν την ικανοποιητική συνεργασία με τους εξυπηρετούμενους των κέντρων.

Η συμμετοχή σε, διεπιστημονικές ομάδες και υποστηρικτικές δράσεις του φορέα όπως η εποπτεία, η συμμετοχή σε εποπτικές συναντήσεις, έχουν συντελέσει πραγματικά στη βελτίωση των ικανοτήτων και των γνώσεων τους στις απαιτήσεις που δημιουργεί το εργασιακό τους αντικείμενο, αλλά και στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Βεργίδης & συν., 2008· Καραλής, 2013). Είναι ιδιαίτερα σημαντική η υποστήριξη του φορέα εργασίας σε ζητήματα δια βίου εκπαίδευσης τα οποία ενισχύουν την ποιοτική αναβάθμιση σε παρεμφερείς δραστηριότητες όπως για παράδειγμα, εξειδικευμένα σεμινάρια κατάρτισης σε θέματα ειδικής αγωγής, ψυχοθεραπείας (Βεργίδης & συν., 2008· Κόκκος, 2005· Φίλλιπς, 2005) και ανάπτυξη προγραμμάτων εκμάθησης τεχνικών καθοδήγησης ομάδων (όπως για παράδειγμα σε ομάδες γονέων, εφήβων κ.ά.) (Τσιμπουκλή, 2012). Σημαντική είναι η υποστήριξη εικαστικών, θεραπευτικών δράσεων μέσα από την τέχνη, ή την προβολή ταινιών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο προσομοίωσης διαχείρισης περίπτωσης, που σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική τους θέση και απασχόληση (Κόκκος & Μέγα 2007· Mezirow, 2007).

7. Συμπεράσματα

Παρά τους εγγενείς περιορισμούς της παρούσας έρευνας, λόγω περιορισμένου πληθυσμού της μελέτης και μεθοδολογικής προσέγγισης, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τα ευρήματά μας συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία, καταδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη και αποτίμηση της αξίας της βιωματικής μάθησης στον εργασιακό χώρο. Αναφορικά με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, συμπεραίνουμε πως αξιοποιούνται σε άτυπη μορφή, τα στάδια του κύκλου μάθησης στο εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων της

έρευνας. Επίσης, γίνεται σαφής αναφορά στον τρόπο εσωτερίκευσης και αναστοχασμού των βιωμένων εμπειριών που ενθαρρύνουν, παράγουν νέα γνώση και προάγουν την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων.

Η περαιτέρω ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης, περισσότερο στοχευμένη σε μεθόδους και τεχνικές συμμετοχικής και βιωματικής μάθησης με έμφαση τόσο στη θεωρία και τον αναστοχασμό, όσο και στην πρακτική εφαρμογή, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με τέτοιο τρόπο έτσι, ώστε οι εργαζόμενοι να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός εργαζομένου/ης με διευρυμένες γνώσεις, νέες ικανότητες και δεξιότητες. Αυτό δυνητικά θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία δημιουργίας ομάδων μάθησης με κοινά χαρακτηριστικά στους χώρους εργασίας, θα κινητοποιούσε περισσότερο τις δημιουργικές δυνάμεις του προσωπικού και στην ενίσχυση της συνοχής και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων μάθησης και εφαρμογής βιωματικών μεθόδων στην εργασία με τη συνεργασία ενός πιστοποιημένου φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων, θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων που δεν θα παρέχουν μόνο γενικές θεωρητικές γνώσεις, αλλά θα εστιάζουν στις ανάγκες των φορέων και των εργαζομένων, όπως και του πληθυσμού που απευθύνονται και εξυπηρετούν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασούλα- Ρέπα, Α., & Ιωάννου, Ν. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Σ. Συμεωνίδου, Μ. Σωκράτους & Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία, 6-7 Ιουνίου 2008* (σσ.868-881). Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Asad, M. M., Naz, A., Churi, P., & Tahanzadeh, M. M. (2021). Virtual reality as pedagogical tool to enhance experiential learning: a systematic literature review. *Education Research International*, 1-17.
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Φραγκούλης, Ι. (2019). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της τηλεδιάσκεψης με χρήση και αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(2Α), 140-149.
- Atherton, J. S. (2013). *Learning and Teaching; Experiential Learning*. <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm> [Experiential Learning](#)
- Βαλκάνος, Ε., & Φραγκούλης, Ι. (2010, Σεπτέμβριος 16). *Η Συμβολή της Βιωματικής Μάθησης στην Ενδοεπιχειρησιακή Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. http://edu4adults.blogspot.gr/2010/09/blog-post_16.html
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Βαρβιτσιώτη, Ρ., Γούλας, Χ., Δέδε, Ι., Δημουλάς, Κ., Ζαχείλας, Λ., Μ., Gomes do Cormo, Costin, A.E., Hansen, L. E., Καραλής, Θ., Λιντζέρης, Π., Matache, M.,

- Patchev, P. Roukova, P., Werquin, P., N. Φωτόπουλος, N. & Καραλής Θ. (Επιμ.). (2010). *Δια Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*. 1-160. INE - ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ.
- Barron, D., Khosa, D., & Jones-Bitton, A. (2017). Experiential Learning in Primary Care: Impact on Veterinary Students' Communication Confidence. *Journal of Experiential Education*, 40(4), 349-365.
<https://doi.org/10.1177/1053825917710038>
- Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α.(Επιμ.). (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνής Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, (1^η έκδ.). Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κόκκος, Α., Κουλαουζίδης, Γ., Παρτώνας, Δ., & Τερλεξίδου, Μ. (2008). *Παροχή Εισαγωγικών Γνώσεων και Δεξιοτήτων Επιχειρηματικότητας και Πληροφορικής σε Αυτοαπασχολούμενους, Εργαζόμενους και Εργοδότες Μικρών Επιχειρήσεων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ΙΜΕ ΓΕΣΕΒΕ
http://www.imegsevee.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=109:2010-04-29-10-17-15&catid=86:ekpaideusi&Itemid=295
- Boud, D., Keogh, R., D., & Walker, D. (2002). *Αναπτύσσοντας το Στοχασμό. Απόσπασμα από το βιβλίο: "Reflection: Turning Experience into Learning"* (Δ. Ανδριτσάκου, Μετ.), 1-13. Kogan Page.
http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=43
- Bonesso, S., Gerli, F., & Pizzi, C. (2015). The interplay between experiential and traditional learning for competency development. *Frontiers in Psychology*, 6, 1305.
- Boyatzis, R., Kolb, D., & Mainemelis, C. (1999). *'Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions'*. The revised paper appears in: R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*, 1-40. Lawrence Erlbaum.
<http://learningfromexperience.com/media/2010/08/experiential-learning-theory.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brookfield, S. D. (1995). Adult Learning: An Overview. In A. Tuinjmman (Ed.). *International Encyclopedia of Education*, 1-12. Pergamon Press.
- Γαλάνης, Π. (2017). Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα. Μεθοδολογία σχεδιασμού των μελετών. *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, 34(4), 559-566.
- Γαλάνης, Π. (2018). Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα. Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, 35(3), 416-421.
- CEDEFOP (2013). *Ανάδειξη της Μάθησης: Προσδιορισμός, Αξιολόγηση και Αναγνώριση της Μη Τυπικής Μάθησης στην Ευρώπη*.
http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/summary3013_el.pdf

- Γκόβαρης, Χ., & Κοντάκος, Α. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαίδευση ή Παιδαγωγική Ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, 1-23. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2527/777.pdf>
- Γούδας, Μ., & Χασάνδρα, Μ. (2003). *Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα*. (Η τελική μορφή του άρθρου δημοσιεύτηκε στην Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος), 2, 31-48. <http://www.pseve.org/journal/>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου Μετ.). Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). *Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 145 - 159. <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Dwyer, I. R. (2004). Employee development using adult education principles. *Industrial and Commercial Training*, 36(2), 79-85.
- Ευστράτογλου, Α. (2004, Μάιος). Επαγγελματική Κατάρτιση. Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα. *Ενημέρωση*, 106(3). ΙΝΕ ΓΣΕΕ-Α.Δ.Ε.Δ.Υ. http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/106_MAIOS.pdf
- Frontczak, T. N. (1998). A Paradigm for the Selection, Use, and Development of Experiential Learning Activities in Marketing Education. *Marketing Education Review*, 8(3), 25-33. [http://library.ilsworld.com/papers/pdfs/Frontcza1998-\(Fall\).pdf](http://library.ilsworld.com/papers/pdfs/Frontcza1998-(Fall).pdf)
- Gentry, J.W. (1990). What is Experiential Learning?, in *The ABSEL Guide to Business Gaming and Experiential Learning* (J.W. Gentry Ed.), 9-20. <http://www.wmich.edu/casp/servicelearning/files/What%20is%20Experiential%20Learning.pdf>
- Giacomini, M.K., & Cook, D.J. (2000). "Users' guides to the medical literature: XXIII. Qualitative research in health care A. Are the result of the study valid?" *JAMA*. 284(3), 357-362.
- Gross, Z., & Rutland, S.D. (2017). Experiential learning in informal educational settings. *Int Rev Educ*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9625-6>
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις*. Παπαζήση.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Illeris, K. (Επιμ.). (2009). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης, 16 Θεωρίες Μάθησης με τα Λόγια των Δημιουργών τους*. Μεταίχμιο.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Τζιόλας.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες. Εγχειρίδιο σε Όσους Συντονίζουν Ομάδες Ενηλίκων Εκπαιδευομένων*. Μεταίχιμο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη* (1^η έκδ.). Μεταίχιμο.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ.). Τόπος.
- Καραλής, Θ. (2003). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα*. http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=43
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για την Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. IME ΓΣΕΒΕΕ, 1-230. <http://www.imegseevee.gr/ekpaideusi/662-2013-06-05-11-17-50>
- Κόκκος, Α. (2005). *Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες: Για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο; 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες: Δεκέμβριος 16-18, 2005* (σσ. 5-23). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. <http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/praktika-synedriou-EEEE.pdf>
- Κόκκος, Α. (Επ.Επιμ.). (2005). «Η Εμπειρική Εκπαίδευση Ενηλίκων». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 4-13. <http://alexiskokkos.gr/keimena/14iempeirikiekpaideusienilikwn.pdf>
- Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). *Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21. <http://alexiskokkos.gr/keimena/19kritikosstoxasmoskaitexnistinekpaideusi.pdf>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall PTR.
- Kolb, D. A., Baker, A. C., & Jensen, P. J. (2002). *Conversation as Experiential Learning*. <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/conversation-as-experiential-learning.pdf>
- Kolb, D. A., & Passarelli, A. (2010). The Learning Way-Learning from Experience as the Path to lifelong learning and Development. In Manuel London (Ed.), *Oxford Handbook of Lifelong Learning*, 1-37. <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/the-learning-waylearning-from-experience-as-the-path-to-lifelong.pdf>
- Kozlinska, I., Rebmann, A., & Mets, T. (2023). Entrepreneurial competencies and employment status of business graduates: the role of experiential entrepreneurship pedagogy. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 35(5), 724-761.

- Leary, M. P., & Sherlock, L. A. (2020). Service-Learning or Internship: A Mixed-Methods Evaluation of Experiential Learning Pedagogies. *Education Research International*, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2020/1683270>
- Lankard, B. A. (1995). Development Team: New Ways of Learning in the Workplace. *Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education*, 161, 1-8. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385778.pdf>
- Lintzeris, P. (2021). Από αρχάριος, ...ειδικός: Τροχιές απόκτησης δεξιοτήτων κατά την εργασία. *ADULT EDUCATION Critical Issues*, 1(1), 55–67. <https://doi.org/10.12681/aeci.28799>
- Λυτσαρδάκης, Μ., Σταμπουλής, Μ., & Τσεκούρας, Ι. (2004). *CEDEFOP: Η Χρηματοδότηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα: Περιγραφή του Συστήματος Χρηματοδότησης*. CEDEFOP, Parorama series; 90: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5143_el.pdf
- Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Πεδίο.
- Mezirow, J. & Τερλεξίδου, Μ.(Μετ.) (1998). Απόσπασμα από το άρθρο “On Critical Reflection”. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198. <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mez1.pdf?phpMyAdmin=lzNLY94N6L9lluoqEdeWoYPqSsG2&phpMyAdmin=db53c3e110bfbc398c933c5b448fcb6>
- Mezirow, J. (2003). *Epistemology of Transformative Learning*, 2-5. http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_user&view=login&return=aHR0cDovL3d3dy5hZHVsZGVkdWMuZ3lvMDAxL2luZGV4LnBocD9vcHRpb24yY29tX2Nvb3RlbnQmdmllZz1hcnRyY2x1JmIkPTY2JkI0ZW1pZD02Nw
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Jack Mezirow και Συνεργάτες*. Μεταίχμιο.
- Morris, T. H. (2019). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 1-29. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2532/782.pdf>
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: Restorying and the legitimization of research texts. *British Educational Research Journal*, 29(1), 5-23.
- Owusu-Agyeman, Y., & Fourie-Malherbe, M. (2019). Using an experiential learning model to design an assessment framework for workplace learning. *The Wiley handbook of global workplace learning*, 95-117.
- Perusso, A., Blankesteyn, M., & Leal, R. (2020). The contribution of reflective learning to experiential learning in business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 1001-1015.

- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.). (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Τόπος.
- Radović S., Hummel, H., & Vermeulen, M. (2021b). The Challenge of Designing 'More' Experiential Learning in Higher Education Programs in the field of teacher Education: A Systematic Review study. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 545–560. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1994664>
- Radović, S., Hummel, H., & Vermeulen, M. (2021a). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: theoretical foundations and practical guidelines. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1173–1190. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872527>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετ.). Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). Εργασία και δια βίου εκπαίδευση, προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης. (Εκπαιδευτικό υλικό). Θεματική Ενότητα: *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1-118. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). Στο Α. Κόκκος & Κ. Κουτρούμπα (Επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων Από Απόσταση Διάρκειας 100 Ωρών*, (3^η Διδακτική Ενότητα), σσ. 1-101. ΥΠΕΠΘ. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ΕΝΟΤΗΤΑ_3.pdf
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), σσ. 473-498. *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Usher, R., & Solomon, N. (1999). Experiential learning and the shaping of subjectivity in the workplace. *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 155-163.
- Φίλλιπς, Ν. (2005). *Η Συμβολή της Βιωματικής Μάθησης στην Απόκτηση Κοινωνικών Ικανοτήτων* [Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΔΔ. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17301#page/1/mode/2up>
- Yardley, L. (2000). "Dilemmas in qualitative health research." *Psychology and Health*, 15, 215-228.
- Yardley, S., Teunissen, P. W., & Dornan, T. (2012). Experiential learning: transforming theory into practice. *Medical teacher*, 34(2), 161-164.