

Η Επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση των ΙΕΚ

Αλεξανδροπούλου Δήμητρα

ΠΕ90

dimialex1980@gmail.com

Καρανικόλα Ζωή

ΣΕΠ LRM51, Διδάσκουσα ΠΜΣ

zoekar@upatras.gr

Παναγιωτόπουλος Γεώργιος

Αν. Καθηγητής, Παν/μιο Πατρών

pangiorgos@upatras.gr

Περίληψη

Η εξέλιξη της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, κατά την εκπαιδευτική πρακτική, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή έκβασή της. Ιδιαίτερα, στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων προβλέπεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση, η αποκρυστάλλωση και αναδόμηση των στάσεων, αντιλήψεων, απόψεων και πεποιθήσεων. Με την παρούσα επιχειρείται η προσέγγιση της διαδικασίας της επικοινωνίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και των εμπλεκόμενων σε αυτή. Κατόπιν ανασκόπησης θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων, χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων σε αυτή και εκτενέστερη μελέτη της διαδικασίας της επικοινωνίας, προσεγγίστηκε η άποψη των εκπαιδευομένων σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) προκειμένου να διερευνηθεί η επικοινωνιακή σχέση μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτών τους. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν η ποσοτική έρευνα, με δειγματοληπτικό έλεγχο, σε δείγμα ευκολίας και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε Google Forms.

Λέξεις κλειδιά: : Εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευόμενος, εκπαιδευτής, επικοινωνία (λεκτική- μη λεκτική)

Εισαγωγή

Στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τη *Λευκή Βίβλο*, είναι η δυνατότητα πρόσβασης των ενηλίκων σε γενικές και ειδικές γνώσεις, καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων τέτοιων, ώστε να μπορούν να ακολουθούν και να προσαρμόζονται στη συνεχώς μεταβαλλόμενη νέα τάξη πραγμάτων, μέσα από ανοικτά δομημένα προγράμματα καθοδηγούμενης μάθησης και εκπαίδευσης (Κόκκος, 1999). Η περίοδος από την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ 1981 και έπειτα, πυροδοτεί την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με πρώτο στόχο την κατάρτιση των εκπαιδευομένων μέσω της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Το δυναμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε δομές Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΕΚ στην Ελλάδα, από τις αρχές του 1992 κι έπειτα, απαιτεί την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και την συνεχή εναλλαγή ρόλων πομπού και δέκτη, μεταξύ των εμπλεκόμενων, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάρτιση των εκπαιδευομένων, συμπληρωματική ή αρχική, με σκοπό την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα και τη λειτουργία των παραπάνω δομών.

Όπως αναφέρει ο Rogers (1999), το πεδίο της μάθησης κατά τον Gagne συμπεριλαμβάνει τις *κινητικές δεξιότητες* οι οποίες απαιτούν πρακτική εφαρμογή κατά την εκπαιδευτική δράση και τη *λεκτική πληροφόρηση* ως βασικό παράγοντα μάθησης, υπό την προϋπόθεση της οργανωμένης παρουσίας σε ολοκληρωμένα νοηματικά συμφραζόμενα.

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και κατά συνέπεια η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, από τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών τους κατά την εκπαιδευτική δράση.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το γενικό μέρος, όπου λαμβάνει χώρα η βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας, και το ειδικό μέρος όπου στοιχειοθετείται η αναγκαιότητα της έρευνας, περιγράφεται η μεθοδολογία αυτής, γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συζήτηση επί αυτών με προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου εκπαίδευση σε Ευρώπη και Ελλάδα

Οι Παναγιωτόπουλος και συν. (2019), σημειώνουν ότι από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων των ανθρώπων, προκειμένου να διευρυνθούν οι επιλογές απασχόλησής τους και να εξελιχθούν τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά. Δίνεται, δε, ιδιαίτερη έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην επένδυση του ανθρώπινου κεφαλαίου (υγεία, διατροφή, εκπαίδευση). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης σκιαγραφείται από τον Dewey, όπως αναφέρει ο Jarvis (2004), ως μια διαδικασία η οποία ξεκινά από την παιδική ηλικία και δεν σταματά όταν ολοκληρώνονται οι σχολικές υποχρεώσεις, αλλά δύναται να λάβει χώρα σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του ανθρώπου. Αυτή η τοποθέτηση υιοθετήθηκε από την UNESCO και εφαρμόζεται στην πράξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Jarvis, 2004).

Σε κείμενο της UNESCO (2015) γίνεται αναφορά σχετικά με τις δεξιότητες των ανθρώπων του 21^{ου} αιώνα, και συγκεκριμένα στο κείμενο «Human Development Report» (2016), περιλαμβάνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων του ανθρώπου, ανάλογα με την ομάδα - στόχο κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης, ως προς τον τρόπο σκέψης, τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, την επικοινωνία και τη συνεργασία επί της εργασίας, και τέλος, την ανάπτυξη δεξιοτήτων «ζωής» προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης.

Η εκπαίδευση ενηλίκων, ως ένας ταχέως αναπτυσσόμενος τομέας πολλαπλών θεμάτων, εξοπλίζει τα άτομα με τα απαραίτητα εφόδια και τις ικανότητες, ούτως ώστε να έχουν δικαιώματα και ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση της κοινωνικής, επαγγελματικής, πολιτικής και οικονομική ζωής τους (Ανδρεαδάκης και συν., 2019). Η *δια βίου μάθηση* αναφέρεται σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης, τυπική, άτυπη και μη-τυπική εκπαίδευση, και περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση που μπορεί να λάβει ένας άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Κόκκος, 2005α).

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΣΕΕΚ) στην Ευρώπη, παρέχεται μετά από την αρχική εκπαίδευση ή μετά την έναρξη της εργασιακής πορείας του κάθε ανθρώπου και αποσκοπεί κατά βάση, στην προαγωγή της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης, μέσω της επανεκπαίδευσης και της κατάρτισης με σημαντικές διαφορές ως προς την κατανομή του πληθυσμού, με μια διαφορά της τάξεως του 15% έως άνω του 70% (ec.europa.eu, 2020). Οι τελευταίες εξελίξεις της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα της (2020), σχετικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση αφορούν στην καθοδήγηση για ανάκαμψη από την κρίση covid-19, την οποία διανύουμε, προτείνοντας την αναβάθμιση δεξιοτήτων, καθορίζοντας ποσοτικούς στόχους καθώς και τον τρόπο για την επίτευξή τους σε επίπεδο Ε.Ε. Η συμβουλευτική επιτροπή κατάρτισης δρα υπό την υποστήριξη του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) και το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ETF, 2020). Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, είναι ο

επιτελικός φορέας Δια Βίου Μάθησης στην χώρα μας. Σύμφωνα με το Ν. 3879/2010, η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της δια βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή του, η οποία εκτελεί επιτελικό έργο. Ένας από τους φορείς δια βίου μάθησης στην Ελλάδα είναι και τα Ι.Ε.Κ (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης) τα οποία αποτέλεσαν εστίες περισυλλογής των δεδομένων μας. Ως φορείς δια βίου μάθησης τα Ι.Ε.Κ., είτε Δημόσια είτε Ιδιωτικά, ακολουθούν για την υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, βασικές αρχές των σημαντικότερων θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους και να εμπλέξουν τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία.

Θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων – Χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σύμφωνα με τους θεωρητικούς (π.χ. Rogers, Knowles, Freire), παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά επί των οποίων στηρίζονται οι θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων. Η θεωρία της Ανδραγωγικής, της Κοινωνικής αλλαγής και αυτή της Μετασχηματίζουσας μάθησης, θέτουν το πλαίσιο σχεδιασμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των ενηλίκων. Οι Hiemstra & Sisco (1990), παρατηρούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά, όσον αφορά τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους:

1. Διακόπτουν την εκπαίδευσή τους όταν νιώσουν ότι χάνουν τον χρόνο τους.
2. Η εκπαίδευση τους ενδιαφέρει μόνο ως παράπλευρη απασχόληση. Άλλα θέματα απασχολούν τον χρόνο και το ενδιαφέρον τους.
3. Κάποια επείγουσα ανάγκη ή κίνητρο τους έφερε στην εκπαίδευση.
4. Δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να έχουν έρθει για να κάνουν φίλους, ή για να γίνουν μέρος μιας ομάδας, ή για να αποκτήσουν γνώσεις.
5. Θέλουν να νιώθουν άνετα.
6. Θέλουν να κάνουν κοινωνικές σχέσεις.
7. Έχουν ελάχιστο χρόνο για να κάνουν εργασίες στο σπίτι, παρόλο που θα βρουν τον χρόνο να τις κάνουν.
8. Τους αρέσει να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους.
9. Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή.
10. Θέλουν επιβεβαίωση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ό,τι θελήσουν να κάνουν ή να μάθουν.
11. Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση.
12. Χρειάζονται την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων.
13. Κινητοποιούνται από μια έντονη ανάγκη για μάθηση.
14. Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται από τον χρόνο και τη βιασύνη να εφαρμόσουν όσα έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν.
15. Έχουν πλούσια εμπειρία να μοιραστούν με την ομάδα.
16. Μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα.
17. Εκτιμούν μια σαφή, καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία.
18. Είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση και εκτίμηση της καλής διδασκαλίας (Hiemstra & Sisco, 1990,σελ.172-173).

Όσο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων ο Κόκκος (2005), συνοψίζοντας τη θέση του για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Συνέπεια όλων αυτών είναι να ζητείται από τον εκπαιδευτή ενηλίκων να λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος και εμπυχωτής, ως εκείνος που ενθαρρύνει την «ευρετική» πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας [...]. Έχει νευραλγική σημασία να μπορεί ο εκπαιδευτής να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα [...], ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τη δυναμική του και

να την οδηγεί προς το επιθυμητό αποτέλεσμα» (Κόκκος, 2008, σελ.67-68). Οι ειδικοί του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005), συμφωνούν στο ότι βασικός στόχος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν είναι η απλή μετάδοση γνώσης, αλλά η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και εμπύχωσης με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν ποιοτικό έλεγχο της ζωής τους. Οι σύγχρονες θεωρίες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αναγνωρίζουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτές ενηλίκων να αναλαμβάνουν τους ρόλους του *εμπυχωτή, του διευκολυντή, του διαμεσολαβητή και του υποστηρικτή*.

Η επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η Satir (1976, σελ.36) ορίζει την επικοινωνία ως την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ανθρώπων και τη θεωρεί ως κλειδί στη διαμόρφωση των ανθρώπινων επαφών. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «Η επικοινωνία είναι για τις σχέσεις δυο ανθρώπων ό,τι η αναπνοή για τη διατήρηση της ζωής...».

Η επικοινωνιακή σχέση στη διδακτική πρακτική είναι αυτή που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το μαθησιακό αποτέλεσμα (Βαϊκούση και συν., 2008).

Όπως προκύπτει από τις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων, η επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης και επηρεάζει άμεσα τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Πρόκειται για μια πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία εξαρτάται από τη δυνατότητα των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων να κωδικοποιούν - αποκωδικοποιούν τα μηνύματα και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για να θεωρηθεί αποτελεσματική η μεταξύ τους επικοινωνία, η πληροφορία που μεταδίδεται από τον εκπαιδευτή (πομπό) θα πρέπει να λαμβάνεται και να κατανοείται (αποκωδικοποιείται) από τον εκπαιδευόμενο (δέκτη) προκαλώντας του την επιθυμητή μαθησιακή αλλαγή. Ο Barnes (1979), κατά τους Haggarty & Postlethwaite (2002), δίνει έμφαση στη σημασία της επικοινωνίας για τη μάθηση και υποστηρίζει, σύμφωνα με την κοινωνική κονστρουκτιβιστική σκέψη, ότι η αποτελεσματική μάθηση προϋποθέτει την αναδόμηση των υπάρχουσών ιδεών των εκπαιδευομένων, οι οποίοι πρέπει, αφού λάβουν το μήνυμα του εκπαιδευτή, να το κατανοήσουν αλληλεπιδρώντας με τους εαυτούς τους και με τον εκπαιδευτή. Αυτό ακριβώς ορίζει και τη σημασία της τοποθέτησης των εκπαιδευομένων κατά την εκπαιδευτική πρακτική για την κατανόηση ή όχι του μηνύματος.

Τονίζεται παράλληλα, η ανάγκη για «ανοιχτότητα» ως προς την έκφραση των παραδοχών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη διαδικασία της ανοικοδόμησης. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου μπορεί να καθορίζεται από τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για τη μάθηση και τον ρόλο του ως δασκάλου. Προκειμένου να μεταφέρουμε τις σκέψεις και τα μηνύματά μας με ακρίβεια απαιτείται η επιλογή της κατάλληλης λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως επίσης και για να λάβουμε μηνύματα με ακρίβεια, πρέπει να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τη γλώσσα και τα μη λεκτικά μηνύματα του πομπού (Verderber, 1998). Οι βασικές μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική πρακτική, όπως θα αναλυθούν στη συνέχεια, ανάλογα με το μέσο που χρησιμοποιούμε για τη μεταβίβαση ενός μηνύματος, είναι η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία.

Λεκτική – μη λεκτική επικοινωνία χαρακτηριστικά

Η γλώσσα (λεκτική επικοινωνία) χρησιμοποιείται προκειμένου να προσδιοριστούν, να οριστούν και να αξιολογηθούν καταστάσεις και γεγονότα. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να διαμορφώσουμε το περιβάλλον γύρω μας, να παρέχουμε ή να αναζητούμε πληροφορίες, να επιλέγουμε αν θα είμαστε κατανοητοί ή όχι, και τέλος, αν θα αποκαλύψουμε ή θα κρύψουμε σκέψεις και συναισθήματα, επηρεάζοντας κάθε είδους σχέση μας (Verderber, 1998). Γνωστοί τρόποι έκφρασης της λεκτικής επικοινωνίας είναι: η ομιλία με χρήση κάποιας συσκευής (τηλέφωνο), η άμεση ομιλία (πρόσωπο με πρόσωπο), η γραπτή (σημειώματα, επιστολές, εγκύκλιοι, κ.α.) και η ηλεκτρονική λεκτική επικοινωνία η οποία περιλαμβάνει (mail, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.α.) (Παυλάκης, 2013).

Η μη λεκτική επικοινωνία, επηρεάζει σε ποσοστό 65% τη μετάδοση του μηνύματος κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία (Verderber, 1998). «Στην επικοινωνία, όπως και σε πολλά θέματα, οι πράξεις μιλούν πιο δυνατά από τις λέξεις. Τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας παίζουν κριτικό ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας» (Verderber, 1998, σελ.120).

Στο Γιάννου (2013) οι Σφηγγάκη και Χουντουμάδη παραθέτουν τον ορισμό του Mehrgabian , σύμφωνα με τον οποίο: «η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται σε οτιδήποτε, από την έκφραση του προσώπου και τις χειρονομίες, ως τη μόδα και τα σύμβολα κύρους, τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος, τη φωνή και τα παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας...» (Γιαννού, 2013, σελ.61-62).

Η Burgoon (1985α), ορίζει τη μη λεκτική επικοινωνία ως εκείνες τις συμπεριφορές, πέραν των λέξεων, που σχηματίζουν ένα κοινωνικά κοινόχρηστο σύστημα κωδικοποίησης μηνυμάτων το οποίο αποστέλλεται με πρόθεση και ερμηνεύεται συναινετικά μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, αποδίδοντάς του αναγνωρίσιμες ερμηνείες (Burgoon, 1985α). Στη φύση της μη λεκτικής επικοινωνίας ο Verderber (1998) εντάσσει τις κινήσεις του σώματος και τους ήχους της φωνής, οι οποίοι, επιβεβαιώνοντας τον παραπάνω ορισμό της Burgoon, σκόπιμα και στοχευμένα κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται από μια κοινωνική ομάδα. Επιπλέον, την εξέλιξη της επικοινωνίας, όπως προσθέτει, επηρεάζουν ο ρουχισμός, το φως, τα έπιπλα στο χώρο, η θερμοκρασία και τα χρώματα (Verderber, 1998). Η λανθασμένη κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων οδηγεί σε παρερμηνεία του μηνύματος και διαστρέβλωση της πληροφορίας.

Προβληματική έρευνας – Ερευνητικό ερώτημα

Ένας σημαντικός κλάδος της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης κατά τα τελευταία χρόνια είναι η εκπαίδευση ενηλίκων. Στη χώρα μας, από το 1992, η εκπαίδευση ενηλίκων που αφορά στη μη τυπική εκπαίδευση μέσω των δημοσίων και ιδιωτικών δομών Ι.Ε.Κ, έχει άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας και την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευομένων. Στην παρούσα εργασία, γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της επικοινωνιακής διάστασης που υπάρχει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα στους εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους, καθώς και έλεγχος της βαρύτητας που έχει η διαδικασία της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα σε δομές ιδιωτικών Ι.Ε.Κ.

Η έλλειψη πληθώρας ερευνών και μετα – ανάλυσης αποτελεσμάτων, αναφορικά με την επικοινωνία και των εμποδίων αυτής στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα η μελέτη από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων, προβληματίζει και επιβεβαιώνεται από τις εργασίες των Καλύβα-Ράπτη (2016), Σελεβίστα (2018), Ηλιόπουλου (2019). Μετά από την παράθεση αποτελεσμάτων περιγραφικής και στατιστικής, προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα. Στη σημαντικότητα της επικοινωνίας μέσα στην τάξη και στην αποτελεσματικότητα αυτής συναινεί και η Frymier (2005) σε σχετικό άρθρο μετά από συναφή έρευνα στο πανεπιστήμιο Midwestern. Η ανάγκη για ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προκύπτει, τόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας.

Η παρούσα εργασία, έχει καθορίσει ως ερευνητικό πρόβλημα την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευομένους στις δομές των ιδιωτικών ΙΕΚ, όπως επίσης και τον εντοπισμό των εμποδίων στην επικοινωνία, που υπάρχουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τίθενται μέσα από αυτήν την εργασία, είναι:

1. Πώς επηρεάζεται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και κατά συνέπεια η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας από τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών τους κατά την εκπαιδευτική δράση;
2. Ποια είναι τα εμπόδια στην επικοινωνία που εντοπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτές τους;
3. Κατά πόσο επηρεάζεται η επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους από το φύλο του

εκπαιδευτή;

Αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος θα παρουσιαστούν στην παρούσα δημοσίευση.

Μεθοδολογία της έρευνας-πληθυσμός και δείγμα

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι πρωτογενής ποσοτική με τη βοήθεια ενός δομημένου ερωτηματολογίου σταθμισμένων ερωτήσεων κλειστού τύπου, με διαβαθμισμένη πενταβάθμια κλίμακα likert, το οποίο διενεμήθη στο δείγμα. Αυτή η μέθοδος ήταν η κατάλληλη και η πιο ασφαλής επιλογή, προκειμένου να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα δεδομένα με βάση τον σκοπό που θέλει να επιτύχει αυτή η έρευνα. Μέσω της ποσοτικής έρευνας, συλλέχθηκε, ποσοτικοποιήθηκε και αναλύθηκε στατιστικά, ένας μεγάλος αριθμός δεδομένων και έγινε αναγωγή των ευρημάτων του πληθυσμού αυτής. Όσον αφορά στη μορφή της ερευνητικής μεθόδου, πρόκειται για μια περιγραφική έρευνα, καθώς αποσκοπεί στην περιγραφή των σχέσεων διαφόρων μεταβλητών που χαρακτηρίζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών τους. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, λόγω ευκολίας, οικονομίας και μεγάλου βαθμού ανωνυμίας, με αποτέλεσμα την αντικειμενική συμπλήρωση δεδομένων (Καραγεώργος,2002).

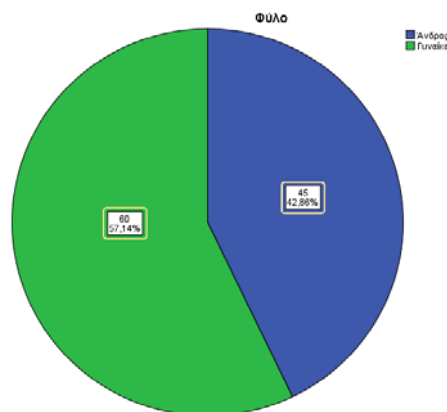
Δημιουργήθηκε σε περιβάλλον Google Forms, περιλαμβάνει συνολικά πενήντα μία ερωτήσεις και δομήθηκε σε τρεις άξονες.

Στην έρευνα αυτή, το στοιχείο είναι οι εκπαιδευόμενοι, η μονάδα δειγματοληψίας είναι οι εκπαιδευόμενοι που σπουδάζουν στις δομές των ιδιωτικών ΙΕΚ, τα γεωγραφικά όρια, δηλαδή η έκταση στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι η περιοχή της Πάτρας και τέλος, τα χρονικά όρια, δηλαδή το διάστημα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι από 21/05/2020 έως 20/06/2020. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε πιλοτικά σε είκοσι (20) άτομα, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν λάθη ή μη κατανοητά ερωτήματα και να διορθωθούν καθώς επίσης και για να γίνει έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι κλίμακας Likert. Επιπρόσθετα, έγινε χρήση του συντελεστή alpha του Cronbach, ο οποίος, σύμφωνα με Αναστασιάδου (2012), μετρά την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας. Με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS βρέθηκε ότι ο δείκτης Cronbach αντιστοιχεί σε 0,773. Το τελικό ερωτηματολόγιο μοιράστηκε εκ νέου στο τελικό δείγμα μεγέθους 105 ατόμων.

Αποτελέσματα της έρευνας

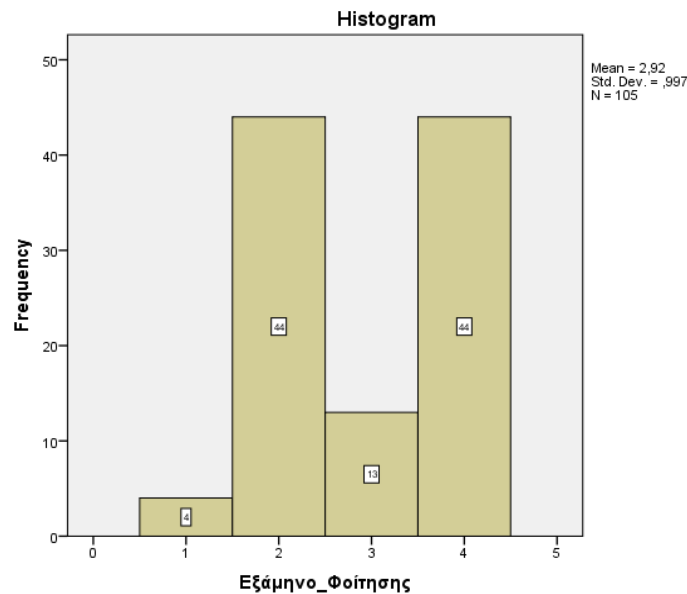
Περιγραφική ανάλυση

Ξεκινώντας την περιγραφική ανάλυση στο γράφημα πίτας 5.1 διακρίνεται σε κάθε κομμάτι της πίτας το ποσοστό της κάθε αξίας, «Άνδρας» και «Γυναίκα» για τη μεταβλητή «φύλο» του δείγματός μας.



Γράφημα πίτας 1.- Μεταβλητή: Φύλο

Το εξάμηνο φοίτησης των ερωτηθέντων, έχει ταξινομηθεί σε 4 κατηγορίες, «Α», «Β», «Γ» και «Δ». Παρατηρώντας τα αποτελέσματα στο ιστόγραμμα 1, φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων εμφανίζεται σε δύο κατηγορίες, στο Β' και στο Δ' εξάμηνο, επομένως δεν υπάρχει μια επικρατούσα τιμή.



Ιστόγραμμα 1. Μεταβλητή: Εξάμηνο Φοίτησης

Στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στη λεκτική επικοινωνία, η ερώτηση που έλαβε τη μεγαλύτερη τιμή του μέσου όρου ήταν η Αξιολόγηση τρόπου ομιλίας του εκπαιδευτή.

Στον πίνακα 2 βλέπουμε όλα τα περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, η ελάχιστη τιμή (Minimum) που παίρνει η μεταβλητή είναι το 1 και η μέγιστη τιμή (Maximum) που παίρνει είναι το 5, καθώς είναι κλίμακας Likert. Ο Μέσος (Mean) ισούται με 4,29, δηλαδή το δείγμα μας κατά μέσο όρο συμφωνεί λίγο πως ο τρόπος ομιλίας του εκπαιδευτή είναι υποστηρικτικός. Η Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation) ισούται με 1,081 και η Διακύμανση (Variance) ισούται με 1,168. Η λοξότητα (Skewness) είναι αρνητική και ισούται με -1,574 που σημαίνει ότι τα δεδομένα απλώνονται στο αριστερό κομμάτι της κατανομής και η κύρτωση (Kurtosis) θετική και ισούται με 1,763 που σημαίνει ότι η κατανομή είναι λεπτόκυρτη. Συγκρίνοντας την διπλάσια τιμή των τυπικών σφαλμάτων (Std. Error) της Λοξότητας και της Κύρτωσης με την απόλυτη τιμή της Λοξότητας και της Κύρτωσης αντίστοιχα παρατηρούμε ότι:

Skewness: $2 * \text{Std. Error} < \text{Statistic}$ γιατί $2 * 0,236 = 0,472 < 1,574$

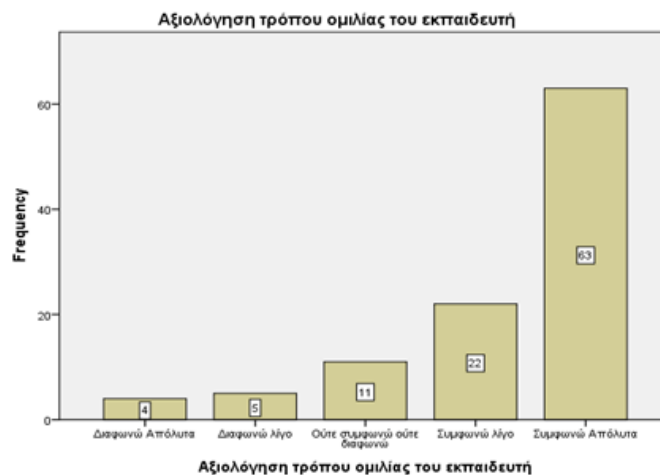
Kurtosis: $2 * \text{Std. Error} < \text{Statistic}$ γιατί $2 * 0,467 = 0,934 < 1,763$.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι η υπό εξέταση μεταβλητή, δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά για τη μεταβλητή «Αξιολόγηση τρόπου ομιλίας του εκπαιδευτή»

	Descriptive Statistics									
	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean Statistic	Std. Deviation Statistic	Variance Statistic	Skewness		Kurtosis	
							Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Αξιολόγηση τρόπου ομιλίας του εκπαιδευτή	105	1	5	4,29	1,081	1,168	-1,574	,236	1,763	,467
Valid N (listwise)	105									

Από το ραβδόγραμμα 1 βλέπουμε τις απαντήσεις που λάβαμε για κάθε μία από τις πέντε επιλογές. Συγκεκριμένα, το 3,8% των ερωτηθέντων, δηλαδή 4 άτομα, απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα πως ο τρόπος ομιλίας του εκπαιδευτή είναι υποστηρικτικός, το 4,8%, δηλαδή 5 άτομα, απάντησε ότι διαφωνεί, το 10,5%, δηλαδή 11 άτομα, ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 21%, δηλαδή 22 άτομα, ότι συμφωνεί και με το 60% των ερωτηθέντων, δηλαδή 63 άτομα, να συμφωνεί απολύτως πως ο τρόπος ομιλίας του εκπαιδευτή είναι υποστηρικτικός. Η επικρατούσα τιμή είναι 5, που αντιστοιχεί στην επιλογή «Συμφωνώ απόλυτα».



Ραβδόγραμμα 1. Μεταβλητή: Αξιολόγηση τρόπου ομιλίας του εκπαιδευτή

Στον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία, η ερώτηση που έλαβε τη μεγαλύτερη τιμή του μέσου όρου ήταν η μεταβλητή Αξιολόγηση ηρεμίας του εκπαιδευτή.

Στον πίνακα 3 βλέπουμε όλα τα περιγραφικά στατιστικά για τη μεταβλητή την οποία εξετάζουμε. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, η ελάχιστη τιμή (Minimum) που παίρνει η μεταβλητή είναι το 1 και η μέγιστη τιμή (Maximum) που παίρνει είναι το 5, καθώς είναι κλίμακας Likert. Ο Μέσος (Mean) ισούται με 4,29 δηλαδή το δείγμα μας κατά μέσο όρο συμφωνεί λίγο πως ο εκπαιδευτής έχει ήρεμη έκφραση στο πρόσωπο. Η Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation) ισούται με 0,988 και η Διακύμανση (Variance) ισούται με 0,975. Η λοξότητα (Skewness) είναι αρνητική και ισούται με -1,398 που σημαίνει ότι τα δεδομένα απλώνονται στο αριστερά κομμάτι της κατανομής και η Κύρτωση (Kurtosis) θετική και ισούται με 1,416 που σημαίνει ότι η κατανομή είναι λεπτόκυρτη. Συγκρίνοντας την διπλάσια τιμή των τυπικών σφαλμάτων (Std. Error) της Λοξότητας και της Κύρτωσης με την απόλυτη τιμή της Λοξότητας και της Κύρτωσης αντίστοιχα παρατηρούμε ότι:

Skewness: $2 * \text{Std. Error} < \text{Statistic}$ γιατί $2 * 0,236 = 0,472 < 1,398$

Kurtosis: $2 * \text{Std. Error} < \text{Statistic}$ γιατί $2 * 0,467 = 0,934 < 1,416$

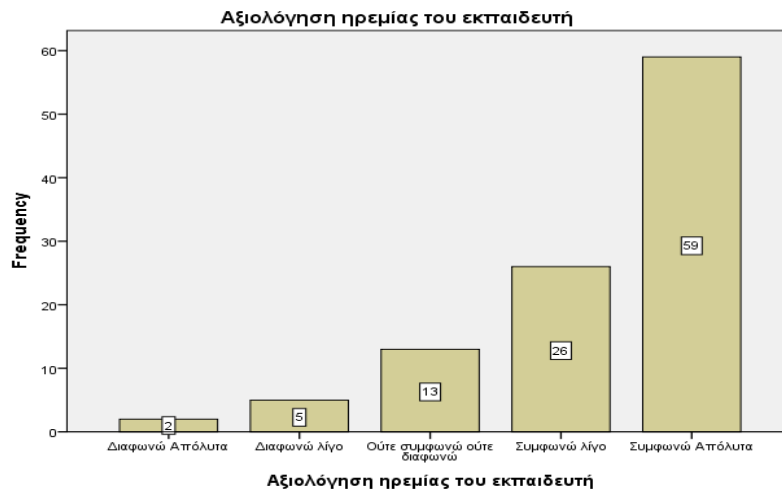
Από τα αποτελέσματα που προκύπτουν παρατηρούμε ότι η υπό εξέταση μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά για τη μεταβλητή «Αξιολόγηση ηρεμίας του εκπαιδευτή»

	Descriptive Statistics									
	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean Statistic	Std. Deviation Statistic	Variance Statistic	Skewness Statistic	Std. Error	Kurtosis Statistic	Std. Error
Αξιολόγηση ηρεμίας του εκπαιδευτή	105	1	5	4,29	,988	,975	-1,398	,236	1,416	,467
Valid N (listwise)	105									

Από το ραβδόγραμμα 2 βλέπουμε τις απαντήσεις που λάβαμε για κάθε μία από τις πέντε επιλογές. Συγκεκριμένα, το 1,9% των ερωτηθέντων, δηλαδή 2 άτομα, απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 4,8%, δηλαδή 5 άτομα, απάντησε ότι διαφωνεί, το 12,4%, δηλαδή 13 άτομα, ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 24,8%, δηλαδή 26 άτομα, ότι συμφωνεί και διακρίνουμε ότι το 56,2%, δηλαδή 59 άτομα, να συμφωνεί απολύτως πως ο εκπαιδευτής έχει ήρεμη έκφραση στο πρόσωπο.

Η επικρατούσα τιμή είναι 5, που αντιστοιχεί στην επιλογή «Συμφωνώ απόλυτα».



Ραβδόγραμμα 2. Μεταβλητή: Αξιολόγηση ηρεμίας του εκπαιδευτή

Διμεταβλητή ανάλυση συχέτισης

Συνεχίζοντας με τη διμεταβλητή ανάλυση η συσχέτιση που θα δούμε, είναι ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή «Αξιολόγηση κατανοητής ομιλίας του εκπαιδευτή» και στην ανεξάρτητη μεταβλητή «Αξιολόγηση χρήσης λέξεων - κλειδιά στις παρουσιάσεις του εκπαιδευτή». Οι υπό εξέταση μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και ούτε η υπόθεση της γραμμικότητας ικανοποιείται.

Δεδομένου ότι δεν ικανοποιείται ούτε η συνθήκη της κανονικότητας ούτε η συνθήκη της γραμμικότητας, σε αυτή την περίπτωση ο συντελεστής συσχέτισης που θα χρησιμοποιήσουμε για τις δυο scale μεταβλητές μας είναι ο Spearman.

Στον πίνακα 4 συσχετίσεων μεταξύ των δύο μεταβλητών «Αξιολόγηση κατανοητής ομιλίας του εκπαιδευτή» και «Αξιολόγηση χρήσης λέξεων κλειδιά στις παρουσιάσεις του εκπαιδευτή», παρατηρούμε πως υπάρχει μία μετρίως ισχυρή, ($0,690 < 0,7$), θετική συσχέτιση ($0,690 > 0$) η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 ($\text{Sig} = 0,000 < 0,01$). Δηλαδή όταν οι ερωτηθέντες συμφωνούν πολύ πως η ομιλία του εκπαιδευτή είναι κατανοητή, τότε συμφωνούν πολύ πως ο εκπαιδευτής κάνει χρήση από λέξεις κλειδιά στις παρουσιάσεις του.

Πίνακας 4. Πίνακας συσχετίσεων

Nonparametric Correlations

Correlations

		Αξιολόγηση κατανοητής ομιλίας του εκπαιδευτή		Αξιολόγηση απλού επεξηγηματικού τρόπου του εκπαιδευτή
Spearman's rho	Αξιολόγηση κατανοητής ομιλίας του εκπαιδευτή	Correlation Coefficient	1,000	,690**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	105	105
	Αξιολόγηση απλού επεξηγηματικού τρόπου του εκπαιδευτή	Correlation Coefficient	,690**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις

Όσον αφορά το υπό εξέταση ερευνητικό ερώτημα για το πώς η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία επηρεάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με αντίστοιχη έρευνα του Ηλιόπουλου (2019). Συγκεκριμένα, και στις δύο έρευνες οι εκπαιδευόμενοι, όσον αφορά στη λεκτική επικοινωνία, κρίνουν υποστηρικτική και ενθαρρυντική την ομιλία των εκπαιδευτών τους, προάγοντας την καλή επικοινωνία μεταξύ τους και δε χρησιμοποιούν λόγο που προσβάλλει τους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα των ερευνών συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτές αποφεύγουν να διακόψουν τους εκπαιδευόμενους κατά την ώρα του μαθήματος όταν αυτοί μιλούν για θέματα σχετικά με το μάθημα. Επιπρόσθετα, στην έρευνα μας προέκυψε ότι υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση της επιστημονικής ορολογίας των εκπαιδευόμενων και ότι το λεξιλόγιο παρόλο που πολλές φορές είναι δυσνόητο, δεν θεωρείται ακατάλληλο. Οι λέξεις κλειδιά χρησιμοποιούνται περισσότερο στις σημειώσεις των εκπαιδευτών απ' όσο στις παρουσιάσεις τους. Οι παραπάνω δυσκολίες, ενδέχεται να οφείλονται στην απουσία του ενιαίου εκπαιδευτικού υλικού και εγχειριδίων (διατίθεται μόνο οδηγός σπουδών) από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους εκπαιδευτές μεμονωμένα να αναζητούν βιβλιογραφικές πηγές κατά βούληση, οι οποίες δεν είναι εγκεκριμένες και πολλές φορές ενδέχεται να είναι ακατάλληλες προς κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου από τους εκπαιδευόμενους (Ματούση και συν., 2014).

Ως προς τη μη λεκτική επικοινωνία, τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών συμπίπτουν ως προς την καταλληλότητα της εμφάνισης των εκπαιδευτών, (η οποία δεν τους αποσπά την προσοχή από το μάθημα), ως προς την συνήθεια να κινούνται στον χώρο και να μην κάθονται απόμακρα στο έδρανο, χωρίς ταυτόχρονα να παραβιάζουν τον προσωπικό χώρο των εκπαιδευόμενων. Έχουν ήρεμη έκφραση στο πρόσωπο και με τη «βλεμματική» επαφή ενισχύουν την παρακολούθηση του μαθήματος. Στην παρούσα έρευνα επιπρόσθετα, σημειώνεται η καταλληλότητα του τόνου της φωνής του εκπαιδευτή και τα διαστήματα σιωπής που επιτρέπουν την επεξεργασία και κατανόηση των όσων διδάσκονται.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δύναται να χρησιμοποιηθούν από τη Γ.Γ.Δ.Β.Μ., προκειμένου να εντοπιστούν τα σημεία στα οποία η επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενδέχεται να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα για το πρόγραμμα και τους σκοπούς που εξυπηρετεί. Προτείνεται προέκταση της παρούσας με περαιτέρω έρευνα σε περισσότερες δομές, προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα παραπάνω ευρήματα.

Η προέκταση θα μπορούσε να συμπεριλάβει την άποψη όχι μόνο των εκπαιδευόμενων αλλά και εκείνη των εκπαιδευτών και των διευθυντών των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και βιώνουν την διάσταση της επικοινωνίας με

τους εκπαιδευόμενους. Συνδυάζοντας ποσοτική και ποιοτική έρευνα μπορούν να προκύψουν αξιολογικά αποτελέσματα. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ενδεχόμενη μελλοντική διερεύνηση του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ μέσω των διευθύνσεων των εκπαιδευτικών μονάδων, για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών σε θέματα επικοινωνίας και διαχείρισης τάξης ομάδων ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Η γεωγραφική διεύρυνση του δείγματος σε όλη τη χώρα, συνίσταται για καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένης και της συγκεκριμένης έρευνας .

Τέλος, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων, πέραν των εξετάσεων πιστοποίησης, με μέριμνα του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, σε θέματα αναφορικά με τη σημασία της επικοινωνίας και την επίλυση πιθανών επικοινωνιακών εμποδίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορές

Burgoon, J. K. (1985α). *Nonverbal signals*. Στο Knapp, M., L. & Miller, G., R.(Επμ.), *Handbook of Interpersonal Communication*. Newbury Park, CA: Sage.

Council of the European Union. (2011) *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning* OJ C 372, 20.12.2011, p. 1–6. Ανακτήθηκε από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011G1220\(01\) \(15/8/2020\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011G1220(01) (15/8/2020)).

E.E, (2020). *Εκπαίδευση και κατάρτιση*. Ανακτήθηκε από: [https://ec.europa.eu/education/node_el \(27/9/2020\)](https://ec.europa.eu/education/node_el (27/9/2020))

ETF Mission. (2020). Ανακτήθηκε από :[https://www.etf.europa.eu/en/about/mission-planning \(9/8/2020\)](https://www.etf.europa.eu/en/about/mission-planning (9/8/2020)).

Haggarty, L., & Postlethwaite, K. (2002). *Strategies for improving communication between teachers and school students about learning: a university/school collaborative research project*. *Educational Action Research*, 10(3), p.454. Ανακτήθηκε: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790200200195 \(27/8/2020\)](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790200200195 (27/8/2020)).

Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*. San Francisco : Jossey - Bass.

Jarvis, Peter. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη* (μτφ. Μανιάτη Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Satir V. (1976). *Ανθρώπινη Επικοινωνία* (μτφ. Ντούργα Α.). Αθήνα: Δίοδος.

Verderber, R. (1998). *Η Τέχνη της επικοινωνίας* (μτφ. Ν. Σαρρής). Αθήνα: Ιων.

Αναστασιάδου, Δ., Σ. (2012). *Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ανδρεαδάκης, Ν., Καρανικόλα, Ζ., Κόνσολας, Μ., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βαϊκούση και συν. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι ομάδα εκπαιδευομένων*. (Τόμος Δ). Πάτρα :Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βεργίδης, Δ., & Πρόκου, Ελ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικό-Οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γιάννου, Β. (2013). *Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή. Η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στη μη λεκτική επικοινωνία του με μαθητές – μαθήτριες*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Ηλιόπουλος, Α. (2019). *Αντιλήψεις εκπαιδευομένων στα Δημόσια ΙΕΚ Αχαρνών και Μεταμόρφωσης Αττικής για την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών τους*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καλύβα-Ράπτη, Α. (2016). *Η επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση του 2^{ου} εσπερινού ΕΠΑΛ Περιστερίου*. Αθήνα: ΕΑΠ.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κόκκος, Α. (1999). *Το πεδίο, Οι αρχές μάθησης, Οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ

Κόκκος, Α. (2005^α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Στο Κουτρούμπα, Κ. (επμ), Αθήνα:.

Ματούση, Μ., Σαρακινιώτη, Α. & Τσατσαρώνη, Α. (2014). *Μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ι.Ε.Κ.: Δικαίωμα στη γνώση ή ευκαιρία στη δια βίου μάθηση; 7^ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις», 27-30 Ιουνίου 2014, (σσ. 34-46). Πάτρα: Ιστορικό Αρχείο του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.*

Παυλάκης, Μ. (2013). *Επικοινωνία & δυναμική της ομάδας*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/epikoionia-kai-dynamiki-tis-omadas/> (16/8/2020).

Σελεβίστα, Μ.,Χ. (2018). *Διερεύνηση της επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Έρευνα σε δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Π.Ε Αιτωλοακαρνανίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.