ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος **2**

Introduction: Adult Education in Greece **3-7**

Κεφάλαιο 1: Η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών **8**
1.1 Τα χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών **8-10**
1.2 Ερμηνευτική προσέγγιση **10-12**

Κεφάλαιο 2: Ο σχεδιασμός του προγράμματος **13**
2.1 Οι στόχοι **13-14**
2.2 Οι γενικές προδιαγραφές του προγράμματος **14-16**
2.3 Η συστημική δόμηση του προγράμματος **16-20**
2.4 Το διδακτικό υλικό **20-30**
2.5 Οι εκπαιδευτικές συναντήσεις **30-34**
2.6 Οι γραπτές εργασίες **34-37**
2.7 Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων **37-40**

Κεφάλαιο 3: Η επιλογή, τα χαρακτηριστικά και η εκπαίδευση των 265 εκπαιδευτών των εκπαιδευτών **41**
3.1 Η διαδικασία επιλογής **41-42**
3.2 Τα χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές ανάγκες **43-47**
3.3 Τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών **47-50**
3.4 Η ανάπτυξη των συμμετεχόντων **51-55**

Κεφάλαιο 4: Αξιολόγηση του Προγράμματος **56**
4.1 Η γνώμη εμπειρογνωμόνων **56-60**
4.2 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευθέντων εκπαιδευτών **61-62**
4.3 Η γνώμη των εκπαιδευθέντων και των εκπαιδευτών τους **62-69**
4.4 Ο Μετασχηματισμός των Στάσεων **70-90**
4.5 Η ανάπτυξη των γνώσεων και ικανοτήτων **91-97**
4.6 Ο συνδυασμός στάσεων, γνώσεων και ικανοτήτων **97-99**
4.7 Η συμβολή των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών **99**
4.8 Οι επιπτώσεις του προγράμματος – Προτάσεις **100-101**

Τελικά Συμπεράσματα **102**

Παράρτημα: Τα ερωτηματολόγια **103-110**

Βιβλιογραφία **111-113**

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην Ελλάδα, το 2002, το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων αποφάσισε να γίνει, για πρώτη φορά, ένα εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 300 ωρών (225 ώρες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και 75 ώρες σεμιναρίων). Το περιεχόμενο, καθώς και το επιμορφωτικό υλικό, σχεδιάστηκαν το 2003, και τον ίδιο χρόνο πραγματοποιήθηκε η εκπαίδευση των 265 εκπαιδευτών των εκπαιδευτών. Το 2006-2008 πραγματοποιήθηκε τελικά το πρόγραμμα και το παρακολούθησαν περίπου 10.000 εκπαιδευτές επαγγελματικής κατάρτισης.

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι ενέργειες σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος.

Στην Εισαγωγή, παρουσιάζεται διαχρονικά η κατάσταση Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, ώστε να περιγραφεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα.

Στο Κεφάλαιο 1 παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο έγινε η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών που συμμετείχαν.

Στο Κεφάλαιο 2 παρουσιάζονται όλες οι ενέργειες που αφορούσαν στο σχεδιασμό του περιεχομένου και της μεθοδολογίας του προγράμματος, καθώς και του διδακτικού υλικού.

Στο Κεφάλαιο 3 περιγράφεται και αξιολογείται η ενέργεια της εκπαίδευσης των 265 εκπαιδευτών των εκπαιδευτών.

Τέλος, στο Κεφάλαιο 4 περιγράφεται και αξιολογείται η πραγματοποίηση του προγράμματος.

Ελπίζουμε, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του προγράμματος να αποτελέσουν χρήσιμο έναυσμα για προβληματισμό στους υπεύθυνους της εκπαίδευσης ενηλίκων και στους εκπαιδευτές της Ελλάδας, των Βαλκανικών και των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών.

INTRODUCTION: ADULT EDUCATION IN GREECE*

The orientation of adult education from the end of the 19th century, when it was first acknowledged as a social institution, to the middle of the 1980's, when the globalization impact became apparent, did not focus largely to professional training. Assuredly there were training programmes targeting to employed and unemployed citizens but most of the organized activities aimed to the dissemination of general education and the development of personal and social change (UNESCO 1997). The main idea was to provide the trainees with the necessary input in order to critically comprehend the conditions of their life and to assist them towards their emancipation and participation in the social, economical and cultural environment. Thus, adult education as an institution contributed in many countries – and in some of them in a decisive way – to the development of active citizens. It is not a coincidence that adult education was called during these days "liberal education" (Jarvis 2002· Swedish National Council of Adult Education 2003).

However, since the middle of the 1980's the situation changed rapidly due to the impact of the globalization phenomenon. The unbounded international commerce, the free movement of capital and the escalation of international business competition lead the national economies to a continuous inquiry for methods of increasing productivity while at the same time unemployment was striking harshly a larger percentage of the general population. Within this framework vocational training is emerging as one of the most significant means to promote economical development and intensification in the "use" of human resources.

The Treaty of Lisbon (also known as the Reform Treaty) in 2000 is one of the most distinctive examples of an international strategy regarding the connection of vocational training with economical development and promotion of employment. The European Social Fund (ESF) is the main funding resource of the European Union towards the realization of this strategy. More specifically the ESF´s main aim is to "*to provide the citizens the necessary employment skills to improve their self-esteem and their ability to adjust in the labor market*" (European Commission, 1998).

Since mid 1980s, a rapid development of vocational training is noticeable all over the world – especially in the European and the other developed countries. At the same time a significant decrease of "liberal", humanistic oriented adult education is reported (Merriam and Caffarella 1999· Rubenson 2000).

Nevertheless, we have to recognize that despite the world's turn to vocational training, in many developed countries a lot of liberal adult education activities are implemented especially in the fields of active citizenship, critical thinking, training of socially marginalized groups, and there is always a live movement for the fighting of illiteracy in third world countries (UNESCO 2003).

In Greece, during the 20th century and in contrast with what had happened in other countries in Europe (especially in central and northwestern countries), adult education was not an institution inscribed in the collective culture and the social

---

*This indroduction is based on the text of Alexis Kokkos «Adult Education in Greece»: published in Demirel O., Sunbul A (Eds), Further Education in the Balkan Countries, Editim Academi, τ. 1, 2008, σ. I-XIX.

practice of the citizens. Up to 1980, the activities of adult education were in a “fetal” condition – related mainly with illiteracy and extension education (Vergidis 2005), while the public discussion and the scientific inquiry about the process of education beyond the formal school system was simply nonexistent. Even in the dawn of the 21st century (2002) the Greek citizens who were attending non formal adult education programmes were slightly exceeding 1.2% of the population which is considered as the productive age (i.e. 25-64 years) within the month that the research took place, while the European Union average for the same age group was 8.5% (Commission des Communautés Européennes, 2003, p. 25). This phenomenon is justified by some researchers (Vergidis 2005 · Karalis 2008 · Kokkos 2005, 2008) due to five interrelated factors: a) the fact that until the fall of the dictatorship (1967-1974) in 1974 there were long periods of political dominance by conservative powers, a situation that was not fertile for the development of activities towards the emancipation of citizens, b) the weakness of the social and syndicate movements throughout the 20th century in Greece, a condition which contributed to the deferral of the need for educational activities by the society, c) the fact that the vast majority of Greek businesses are family managed, have a traditional character and low competitiveness and therefore little attention is given to human resource investment, d) the dysfunctional characteristics of the state organizations that are responsible for adult education (centralization, bureaucratization, low service quality), and e) the low quality and inefficiency of the institutions which provide adult education services.

Nevertheless, it must be noted that during the period 1981 – 1985 some interesting developments occurred which still have an impact to what is going on in the field. In 1981, Greece for the first time in modern history elects a social democratic government which sets as a priority the establishment of Popular Education as a social institution aiming specifically to the personal development of the citizens through their conscious and energetic participation to the social and political milieu and to the creative use of leisure time. During that period 350 Education Centres operate all over Greece. As it is shown in Table 2, the number of participants in Popular Education was increasing rapidly: from 69.594 in 1980 they reached an average of 213.000 in 1981-1985. Thus, Popular Education became by far the largest area of adult education in Greece.

At the same time some innovative actions were realized. These interrelated actions aimed to improve the quality of the Popular Education institution. During these years the General Secretariat of Popular Education was founded and several high qualified people were employed to its departments. The Secretariat also recruited and placed in all the prefectures Popular Education Advisors. The advisors had an average age of 30-35 years and their responsibilities included the study of the training needs of the local population and the coordination of educational activities. Moreover, the General Secretariat founded and funded the Centre for Studies and Self-directed Learning which undertook the training of the staff members of Popular Education, published the journal “Self-directed Learning" and a number of books and organized a series of international conferences.

However, as of 1986 the situation changed dramatically. ESF altered its priorities, gradually focusing them to vocational training, especially after 1989 when the First Community Support Framework (know also as “Delor I”) was initiated. The Greek governmental policy followed literally all the directions of the ESF in order not to lose its funding and to denote its European orientation. At the same time the state support towards Popular Education gradually stopped due to the growing conservatism

of the Greek society and its political life – a result rooted in the beginning of the engagement with the process of globalization. This fact had as a consequence the disablement of the Councils of Popular Education and the termination of the operations of the above mentioned Centre for Study and Self-directed Learning. Thus, alongside with the quantitative reduction of the "liberal" adult education, the quality institutions that were aiming to the theoretical inquiry and advancement of the field were also damaged. Simultaneously, until 1999, the participants have decreased to 15.886 and funding was only one third (1/3) of what it used to be during the years 1981 – 1985 (Karalis and Vergidis 2006, 51-55).

Hence, since 1986 we experience the start of an infertile period for liberal adult education which lasted for about 15 years and had the following characteristics:

1. Continuing Vocational Training dominated the field of adult education. One strong characteristic of the era is the fact that during the period 1994-1999 the participants in this type of programmes presented an annual average of 86.229 trainees (OECD 2003, p. 16), while the same indicator for Popular Education was only 15.963 participants (Karalis and Vergidis 2006, 55).
2. The ESF supported and imposed free market conditions in the distribution of funds, and as a result most of the continuing vocational training programmes were implemented by private and for-profit oriented organizations which had the form of companies up to the mid- 1990's and then the form of Centres of Vocational Training.

On the other hand, it must be mentioned that some progress was made especially at the end of this period. The Hellenic Open University started its operation (1999) and offered a second chance for university studies in the adult population. Through the funds provided by the ESF for one of its secondary targets, that of social cohesion, the Schools of Secondary Chance, the Centres for Adult Education and the Parenting Schools were introduced. In addition, the Centres of Vocational Training were certified (1998) and some first translated textbooks on adult education were published within a series called "Adult Education" from a well known publisher in Greece. Finally, a lot of adult educators were developing their skills through self-directed learning activities and the practical experience they acquired as they were operating in the field. These steps were small and not interconnected. However, they became the stepping stone for a series of processes innitiated in 2003 and are still active.

In 2003 **the first national program (300 hours) dealing with the training of adult education trainers was initiated**. A total of 250 adult trainers participated and successfully completed the first phase of the programme, while the whole project was completed in 2006-2008 with the participation of 10.000 trainees. According to an evaluation study, which was implemented, at the end of the project 90% of the participants were in position to respond to the demands of their role as adult educators (Kokkos 2008). Simultaneously, in 2007-2008 another training programme of adult educators was implemented. This time the duration of the programme was 100 hours and 8.ooo adult educators from the field of general adult education participated. We should also mention that similar programmes are also organized from time to time by the General Confederation of Labor and the Hellenic Confederation of Professionals, Craftsmen and Merchants.

Furthermore, in 2003 the General Secretariat of Adult Education initiated the operation of the Centers of Adult Education and the Parenting Schools which together

with the Schools of Second Chance are absorbing a gradually increasing number of participants, having reached today a total of 32.000 persons (Efstratoglou and Nikolopoulou 2008). If we add to the previous number the 25.000 students of the Hellenic Open University, the 20.000 students of the programmes of Popular Education and all those who participate in various training programmes organized by organizations in order to fight social exclusion, we may conclude that general adult education has increased significantly in the last years reaching a total of 80.000 participants.

On the other hand continuing vocational training is still absorbing almost the same number of trainees as in the previous described period. In the period 2001-2006, an average of 96.845 people attended programmes which are supervised by the Ministry of Employment and Social Protection[1] and it is estimated that this number escalates to 120.000 people when the trainees of other institutions are added (e.g. training organizations supervised by other ministries, other public organizations and corporate training). Thus, continuing vocational training is still occupying the largest part of the adult education activities although its ratio to the activities of general education has improved a lot in favor of the second: from 1: 0,2 during the period 1994-1999 to 1: 0,7 during the period 2003-2008.

Within several organizations of general adult education but also in some organizations from the field of continuing vocational training groups of adult educators are formed and try to improve the quality of the provided programmes. At the same time an increasing number of adult educators are becoming more conscious about their role and their professional identity. Moreover, books from prominent authors of the field are translated (e.g. Freire, Knowles, Shor, Schön, Jarvis, Mezirow) and the first informal groups of self-directed learning start to function examining in depth issues like the transformative learning theory, the role of critical reflection, the use of art in adult education.

During the maturity process of the conditions for adult education a crucial role is given to the Hellenic Adult Education Association and to the social partners (General Confederation of Labor and the Hellenic Confederation of Professionals, Craftsmen and Merchants) who have already adopted a positive attitude towards the training of their members. We may learn a lot from the long tradition which has been developed in other countries – under different conditions of course – where adult education is developed not due to state interventions but due to grassroots actions, due to the initiatives undertaken by organizations of citizens and by the associations of adult educators (Jarvis 2007). Through this kind of approaches it was possible to realize, for example, the university level courses for workers in Great Britain which operate since the start of the 20th century, the radical activities of the Highlander School in the U.S., the Antigonish movement in Canada, the Learning Cycles and the Folk Schools which for decades are important units of popular education and democratic dialogue in the Scandinavian countries, and the significant activities undertaken by the Associations of adult educators in the U.K, the U.S, Canada, South Korea, Bolivia, Ireland, etc. (Long 1996· Jarvis 2007). On the other hand we have to be patient given the special conditions of the Greek society where the “active citizenship” movement is still fragile and weak

[1] Data by the Ministry of Employment and Social Protection, Special Unit for the Administration of the O.P. “Employment, and Vocational Training” and Special Unit for Designing and Monitoring ESF actions.

to oppose the state mechanisms (Voulgaris 2008· Mouzelis 2002).

So what one should do? Reinforce self-organization and networking. Be aware that each individual stance is important for all the adult educators. If cooperation continues to grow, if educators insist to operate with dignity, professional efficiency and continue to aim towards the strengthening of adult learners´ self-reliance through the development of critical consciousness regarding every problem they face, one may hope that adult education in Greece will continue to create cells which will contribute to the process of social progress.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:
Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

1.1 Τα χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών

Μέχρι το 2000 δεν υπήρχε κανένας περιορισμός στο να αυτοανακηρύσσεται κάποιος εκπαιδευτής ενηλίκων στην Ελλάδα. Έτσι χιλιάδες άτομα αναλάμβαναν κάθε χρόνο αυτό το έργο στο πλαίσιο ποικίλων φορέων (Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Υπουργεία, ΟΑΕΔ, Δημόσιοι Οργανισμοί, ΝΕΛΕ κ.ά.). Όμως, με την Απόφαση 105128/8-1-2001 του Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, προσδιορίστηκαν οι προϋποθέσεις με βάση τις οποίες ήταν δυνατόν να εντάσσονται σε Μητρώο και στη συνέχεια να πιστοποιούνται οι εκπαιδευτές των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ), που συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Η απόφαση αυτή δεν κάλυπτε τους εκπαιδευτές που δραστηριοποιούνται σε άλλου είδους προγράμματα, λ.χ., γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ή σε προγράμματα που αυτοχρηματοδοτούνται από τους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς.

Η Υπουργική Απόφαση του 2001 προσδιόρισε ότι για να πιστοποιηθεί κάποιος ως εκπαιδευτής ΣΕΚ χρειαζόταν: πρώτον, να εγγραφεί στο Μητρώο Εκπαιδευτών του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ), δεύτερον, να παρακολουθήσει πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών και τρίτον, να ολοκληρώσει με επιτυχία το πρόγραμμα αυτό, δηλαδή να αξιολογηθεί θετικά.

Για να ενταχθεί κάποιος στο Μητρώο εκπαιδευτών θεωρητικής κατάρτισης, που αφορά στη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών, χρειαζόταν να διαθέτει, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση: α) πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, β) τριετή επαγγελματική εμπειρία συναφή προς το αντικείμενο σπουδών, εμπειρία που αποκτήθηκε την πενταετία πριν από την υποβολή της αίτησης εγγραφής στο Μητρώο και γ) διδακτική εμπειρία 150 ωρών στην εκπαίδευση ή κατάρτιση ενηλίκων η οποία αποκτήθηκε στα προηγούμενα τρία έτη. Μπορούσε επίσης κάποιος να ενταχθεί στο Μητρώο των εκπαιδευτών του πρακτικού μέρους της κατάρτισης ακόμα και αν ήταν απόφοιτος Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αρκεί να είχε ορισμένα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

Η παραπάνω Υπουργική Απόφαση όριζε επίσης ότι στο μέλλον επρόκειτο να συσταθεί και Μητρώο Πιστοποιημένων Εκπαιδευτών, στο οποίο θα εγγράφονταν όσοι θα παρακολουθούσαν με επιτυχία το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, οι διαδικασίες του οποίου θα προσδιορίζονταν αργότερα από άλλη Υπουργική Απόφαση.

Πάνω από είκοσι χιλιάδες άτομα κατέθεσαν αιτήσεις για ένταξη στο Μητρώο˙ από αυτές εγκρίθηκαν οι 14.000. Το υψηλό ποσοστό απόρριψης δείχνει τη σύγχυση που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία αναφορικά με το ποιος έχει τις δυνατότητες να είναι εκπαιδευτής ενηλίκων. Όμως και η Υπουργική Απόφαση με τη σειρά της, παρότι αποτέλεσε ένα βήμα για να προσδιοριστούν η ιδιότητα και τα προσόντα των εκπαιδευτών, χαρακτηριζόταν από ελλείψεις. Πρώτον, δεν αναγνωριζόταν η παλαιότερη διδακτική εμπειρία σε ενηλίκους, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από το Μητρώο έμπειροι εκπαιδευτές, οι οποίοι για διάφορους λόγους δεν είχαν πρόσφατη

διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Δεύτερον, δεν αναγνωριζόταν η γενικότερη επαγγελματική εμπειρία στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή η τυχόν εμπειρία στο σχεδιασμό, στην οργάνωση ή στην αξιολόγηση προγραμμάτων. Τρίτον, η Υ.Α. εξαιρούσε τους διδάσκοντες στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από το κριτήριο του διδακτικού έργου προς ενηλίκους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος (περίπου 40%) των εγγεγραμμένων στο Μητρώο να αποτελείται από εκπαιδευτικούς από τους οποίους οι περισσότεροι δεν είχαν διδάξει ενηλίκους. Τέταρτον, η επαγγελματική εμπειρία συσχετιζόταν μόνο με το αντικείμενο των αρχικών σπουδών και όχι με το αντικείμενο που ο ενδιαφερόμενος διδάσκει σε ενηλίκους, με αποτέλεσμα να αποκλείεται από το Μητρώο ακόμα μια κατηγορία έμπειρων εκπαιδευτών. Και πέμπτον, δεν εντασσόταν στο Μητρώο κάποιος που μπορεί να μη συγκέντρωνε ορισμένα από τα παραπάνω προσόντα, είχε όμως ολοκληρώσει εξειδικευμένες σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων ή είχε συστηματικά παρακολουθήσει σεμινάρια εκπαίδευσης εκπαιδευτών.

Ας εξετάσουμε τώρα τα χαρακτηριστικά και τα προσόντα εκείνων που εντάχθηκαν στο Μητρώο. Μια μελέτη του Α. Ευστράτογλου επάνω στα δεδομένα του Μητρώου (2005) έδωσε τις ακόλουθες πληροφορίες:

- Σε ό,τι αφορά στην ειδικότητα: 87% ασχολούνταν με τη θεωρητική κατάρτιση. Μεταξύ αυτών σχεδόν όλοι ασχολούνταν *και* με την πρακτική άσκηση και 16% ασχολούνταν *και* με την εκπαίδευση σε βασικές δεξιότητες πληροφορικής. Από την άλλη, 11% ασχολούνταν αποκλειστικά με την πρακτική άσκηση και 2% αποκλειστικά με την εκπαίδευση σε βασικές δεξιότητες πληροφορικής.
- Σε ό,τι αφορά στο φύλο, οι άντρες αποτελούσαν το 66% και οι γυναίκες το 34%.
- Σε ό,τι αφορά στις σπουδές: 72% είχαν πανεπιστημιακό τίτλο (εκ των οποίων 30% μεταπτυχιακό), 20% είχαν τελειώσει την Ανώτερη Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, 6,5% ήταν απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και 1,5% απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Τέλος, σε ό,τι αφορά στο επάγγελμα, σύμφωνα με την κατάταξη που υιοθετεί το ΕΚΕΠΙΣ, το 69%, ανήκε στα “επιστημονικά – καλλιτεχνικά επαγγέλματα”, το 15% ήταν “τεχνολόγοι – τεχνικοί βοηθοί”, το 7% ήταν “ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη” κ.ο.κ. Είναι φανερό ότι η κατάταξη των επαγγελμάτων στο Μητρώο δεν επέτρεπε την εξαγωγή περισσότερο ευκρινών συμπερασμάτων.

Ωστόσο, όπως σωστά επισήμανε στο ίδιο κείμενο ο Α. Ευστράτογλου (2005), η κατοχή ενός πτυχίου ή μιας θέσης εργασίας δεν αποτελούν από μόνα τους αποδεικτικά στοιχεία ότι ο κάτοχός τους διαθέτει αυτόματα τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις, που σχετίζονται με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Για να προσεγγιστεί λοιπόν το ζήτημα των ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτών – ή, με άλλα λόγια, των εκπαιδευτικών τους αναγκών στο βαθμό που δεν διέθεταν αυτά τα προσόντα – χρειάζονταν πορίσματα ερευνών με ποιοτικό χαρακτήρα. Στην περίοδο 1995 – 2002 είχαν γίνει δύο τέτοιες μελέτες, (Κόκκος και Χριστοφιλοπούλου, 1995· Βεργίδης, 2002) τα πορίσματα των οποίων ήταν τα εξής:

Οι εκπαιδευτές της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εμφάνιζαν αδυναμίες κυρίως σε τρία επίπεδα, που είναι όλα κρίσιμα για την άσκηση του ρόλου τους: α) στη χρήση καινοτόμων – για τα ελληνικά δεδομένα – ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, β) στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, γ) στο χειρισμό της επικοινωνίας και της δυναμικής των σχέσεων μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα. Ας σημειωθεί ότι σε παρεμφερή συμπεράσματα κατέληξε και η διπλωματική εργασία της Πιέρας

Λευθεριώτου. Η έρευνα αυτή εξέτασε με ποιοτικές μεθόδους (συνεντεύξεις, παρατήρηση) τις εκπαιδευτικές ανάγκες 30 εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το συμπέρασμα ήταν ότι οι ελλείψεις τους εντοπίζονται κυρίως σε θέματα χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων, αλλά και σε θέματα δυναμικής της ομάδας και διεξαγωγής της πρώτης εκπαιδευτικής συνάντησης (Λευθεριώτου, 2005, 4^{ο} μέρος).

Το γενικό λοιπόν συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι, στις αρχές του 21ου αιώνα, το επίπεδο των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα δεν ήταν ικανοποιητικό.

1.2 Ερμηνευτική προσέγγιση

Ήδη στην Εισαγωγή αυτής της μελέτης εξηγήσαμε γιατί μέσα στο γεμάτο προβλήματα πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα η κατάσταση των εκπαιδευτών δεν ήταν δυνατόν να βρίσκεται σε καλύτερο σημείο. Ανάμεσα στα πιο σημαντικά αίτια της προβληματικής κατάστασης είχαμε αναφέρει την έλλειψη παράδοσης και τις αδυναμίες συντονισμού των σχετικών δράσεων σε εθνικό επίπεδο. Επιπλέον, το έναυσμα για τον πολλαπλασιασμό των προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν προήλθε τόσο από τη ροή των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων στη χώρα όσο από την ανάγκη απορρόφησης των κονδυλίων για την κατάρτιση, που αφειδώς παρείχε και εξακολουθεί να παρέχει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ας προσθέσουμε εδώ ορισμένα ακόμα αίτια. Ένα από αυτά είναι το δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο που κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία και βρίσκεται σε αντίθεση με τις αρχές της συμμετοχικότητας, της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτών – εκπαιδευόμενων και της αμοιβαιότητας, αρχές που υιοθετεί η εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis, 2004˙ Rogers, ^{2}2002˙ Mezirow, 2007). Άλλο ένα αίτιο είναι η φορμαλιστική αντίληψη για την εκπαίδευση που επίσης επικρατεί στην ελληνική κοινωνία (Μουζέλης, 1978, σ. 303-330). Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν γίνεται επικέντρωση στην ουσία των μαθησιακών αντικειμένων, δηλαδή στην κριτική προσέγγιση των ζητημάτων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων που συνδέονται οργανικά με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, αλλά στη φόρμα. Αυτό σημαίνει ότι η έμφαση δίνεται κυρίως στη μεταβίβαση τυποποιημένων γνώσεων με στερεότυπο τρόπο, χωρίς την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην πορεία της μάθησης. Ένα ακόμα αίτιο, που συνδέεται με τα παραπάνω, είναι η απουσία διαδικασιών προώθησης της καινοτομίας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Karalis και Vergidis, 2004). Τέλος, το γεγονός ότι μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα δεν προσφέρονταν αναγνωρισμένα πιστοποιητικά στους εκπαιδευτές ενηλίκων ή στους εκπαιδευόμενους, τα οποία θα μπορούσαν να έχουν κάποιο ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη, συνέβαλε με τη σειρά του στο να χαρακτηρίζεται το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων από μειωμένο κύρος και χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών.

Βέβαια πρέπει να αναφέρουμε ότι ήδη από τη δεκαετία του Ϋ90 ορισμένοι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς, όπως το ΕΛΚΕΠΑ, μερικά ΚΕΚ, ιδιωτικές επιχειρήσεις, τράπεζες κ.ά., είχαν αρχίσει να οργανώνουν σεμινάρια εκπαίδευσης εκπαιδευτών με αύξουσα διάρκεια (Καραλής και Κόκκος, 2008). Οι προσπάθειες αυτές, που πραγματοποιούνταν σε μία περίοδο, όπου δεν είχε διαχυθεί στη χώρα η τεχνογνωσία της εκπαίδευσης ενηλίκων, προσέφεραν αρκετά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτών και δεν μπορούν να υποτιμηθούν. Όμως, δεν αρκούσαν για να γενικευτεί και εδραιωθεί μια κουλτούρα

συνεχούς εκπαίδευσης και αναβάθμισης των εκπαιδευτών. Επιπλέον, λόγω του ότι οι συντελεστές αυτών των σεμιναρίων βασίζονταν κυρίως στην εμπειρία τους, χωρίς να τη συνδυάζουν με εξειδικευμένες γνώσεις στο αντικείμενο, τα αποτελέσματα δεν έφταναν στο επιθυμητό επίπεδο.

Εντοπισμός των δυσκολιών και των ισχυρών στοιχείων

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, θα μπορούσε να αντληθεί το συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών στην εκκίνησή του αντιμετώπιζε δύο ειδών δυσκολίες. Η πρώτη αφορούσε τις ελλείψεις, που χαρακτήριζαν τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτών και κυρίως τους εκπαιδευτές. Η δεύτερη δυσκολία ήταν η πιο σημαντική. Είχε να κάνει με την πιθανολογούμενη στάση που θα τηρούσαν οι 14.000 εκπαιδευτές απέναντι στο πρόγραμμα. Όπως έχουμε επισημάνει, αρκετοί από αυτούς, έχοντας γαλουχηθεί στο κυρίαρχο δασκαλοκεντρικό και φορμαλιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, δεν ήταν εξοικειωμένοι με τα καινοτόμα – για την ελληνική πραγματικότητα – στοιχεία, που όφειλε να περιέχει το πρόγραμμα σύμφωνα με τις προδιαγραφές της προκήρυξής του από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτών – εκπαιδευόμενων, αξιολόγηση – βλ. στην Εισαγωγή). Αυτή η έλλειψη εξοικείωσης πιθανόν θα είχε ως αποτέλεσμα τη δυσκολία προσαρμογής μιας μερίδας εκπαιδευτών στις απαιτήσεις του προγράμματος. Σε αυτό θα μπορούσε να προστεθεί και το γεγονός ότι ορισμένοι θεωρούσαν περιττή τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Με άλλα λόγια, επρόκειτο για ένα φαινόμενο, που συναντάται συχνά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων: τα εσωτερικά εμπόδια και τις αντιστάσεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στο προσφερόμενο περιεχόμενο της μάθησης. Όπως έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές (Brookfield, 1986˙ Freire, 1977˙ J. Rogers, [5]1986˙ A. Rogers, [2]2002˙ Noyè και Piveteau, [2]2002˙ Mezirow και Συνεργάτες, 2007 κ.ά.), τα εσωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση συναρτώνται με το σύστημα των γνώσεων και αξιών, που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τις πρότερες δραστηριότητες της ζωής τους. Σε αυτές τις γνώσεις και αξίες – στις οποίες μάλιστα έχουν συχνά επενδύσει συναισθηματικά – προσκολλώνται επίμονα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχτούν καινούρια μαθησιακά αντικείμενα ή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Επίσης, τα εσωτερικά εμπόδια μπορεί να προέρχονται από το φόβο της αξιολόγησης, της κριτικής ή της αποτυχίας, που προκαλείται από την επανακτούμενη ιδιότητα του "μαθητή". Το αποτέλεσμα αυτών των ψυχολογικών διεργασιών είναι ότι συχνά οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, όταν δυσκολεύονται να ενστερνιστούν νέες γνώσεις και αξίες, καταφεύγουν σε μηχανισμούς άμυνας, αντίρρησης ή υπεκφυγής στην προσπάθειά τους να μην αμφισβητηθούν αυτά που πιστεύουν και να μην υποβληθούν οι ίδιοι σε αξιολόγηση. Επιπλέον, πιθανολογούταν ότι στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος η αρνητική προδιάθεση μιας μερίδας συμμετεχόντων θα επιτεινόταν από το γεγονός ότι έπρεπε να καταβάλουν αρκετή προσπάθεια για να το παρακολουθήσουν, πράγμα που βρισκόταν σε αναντιστοιχία με τη χρονική διαθεσιμότητά τους ή και με τα κίνητρα που είχαν για να αναπτυχθούν ως εκπαιδευτές, δεδομένου ότι περισσότεροι ασκούσαν αυτό το ρόλο περιστασιακά ή σε συνθήκες μερικής απασχόλησης.

Ωστόσο υπήρχαν, μέσα στη διεργασία υλοποίησης του προγράμματος, ορισμένα στοιχεία, που θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθούν και να συμβάλλουν στην επιτυχή έκβασή του. Θα μπορούσε να αναμένεται ότι η στάση και η λειτουργία αρκετών

δυναμικών υποομάδων, που υπήρχαν στους κόλπους των εκπαιδευτών εκπαιδευτών και των εκπαιδευτών, θα είχαν καταλυτικά θετική επίδραση. Και υπήρχε η ελπίδα ότι, εάν η εκπαίδευση των εκπαιδευτών και στη συνέχεια το πρόγραμμα για τους εκπαιδευτές σχεδιαζόταν και πραγματοποιούταν με κατάλληλο τρόπο, θα ήταν δυνατόν να αντισταθμιστούν σε μεγάλο βαθμό οι δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

2.1: Οι στόχοι

Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει στόχους σε τρία επίπεδα: α) Στο *επίπεδο των γνώσεων* (τι θα πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του προγράμματος), β) στο *επίπεδο των ικανοτήτων* (τι θα είναι ικανοί να κάνουν) και γ) στο *επίπεδο των στάσεων* (ποιες προδιαθέσεις θα αναπτύξουν ή θα αποκτήσουν, οι οποίες θα επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά τους για ορισμένα πρόσωπα ή καταστάσεις). Οι στόχοι του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών διαμορφώθηκαν από την επιστημονική ομάδα πολύ προσεκτικά με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες που διαπιστώθηκαν σε συνδυασμό με τις προδιαγραφές της προκήρυξης του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Υπενθυμίζουμε ότι οι κυριότερες εκπαιδευτικές ανάγκες των 14.000 εκπαιδευτών είχαν εντοπιστεί στα ζητήματα της χρήσης καινοτόμων ενεργητικών τεχνικών μάθησης, του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και του χειρισμού της δυναμικής της ομάδας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω προσδιορίστηκαν έξι (6) βασικοί στόχοι, που αποτυπώθηκαν ως εξής στον Οδηγό Σπουδών (Κόκκος, 2006α):

Οι στόχοι του προγράμματος

1. *Όσοι το παρακολουθήσουν να γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες αυτοί μαθαίνουν αποτελεσματικά, ώστε να σχετίζονται μαζί τους ανάλογα.*
2. *Να γνωρίζουν τις διάφορες εκπαιδευτικές θεωρίες και τεχνικές, ιδίως εκείνες που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, και να μπορούν να τις συνδυάζουν και να τις εφαρμόζουν εύστοχα.*
3. *Να γνωρίζουν και να μπορούν να εφαρμόζουν τη μεθοδολογία σχεδιασμού και αξιολόγησης των διδακτικών ενοτήτων.*
4. *Να γνωρίζουν τους κανόνες που διέπουν τη δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας και να μπορούν να τη συντονίζουν και να την εμψυχώνουν αποτελεσματικά.*
5. *Να συμβάλλουν στην ανάπτυξη κλίματος μάθησης, που να χαρακτηρίζεται από ευαισθησία στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ουσιώδη επικοινωνία, συνεργατικότητα, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό.*
6. *Να γνωρίζουν τις διαστάσεις του σύγχρονου ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό να επανεξετάζουν κριτικά και να βελτιώνουν αδιάκοπα τις διάφορες πλευρές της εκπαιδευτικής τους πρακτικής.*

Είναι προφανές ότι οι στόχοι 1-4 αποσκοπούσαν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών, που είχαν προσδιοριστεί από την επιστημονική ομάδα. Ο τρόπος διατύπωσης αυτών των στόχων υποδηλώνει ότι απέβλεπαν στην ανάπτυξη τόσο γνώσεων όσο και ικανοτήτων. Ο 5^{ος} στόχος ήταν συμπληρωματικός του 4^{ου}. Διατυπώθηκε ξεχωριστά προκειμένου να δοθεί έμφαση στις στάσεις, που χρειάζεται να αναπτύσσονται στο πλαίσιο κάθε εκπαιδευόμενης ομάδας.

Ο 6^{ος} στόχος διαπερνούσε ολόκληρο το πρόγραμμα και είχε στρατηγικό χαρακτήρα. Απέβλεπε στην ανάπτυξη των γνώσεων, των ικανοτήτων και κυρίως *των στάσεων*, που περιέχονται στο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων και αποτελούν το υπόβαθρο επάνω στο οποίο οικοδομούνται οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί. Ο στόχος αυτός

διατυπώθηκε πιο αναλυτικά στην Εισαγωγή του εκπαιδευτικού υλικού, που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους. Εκεί υπογραμμιζόταν ότι το μοντέλο ενός εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος μεταφέρει γνώσεις, αποδεικνύει και εξηγεί, δεν αντιστοιχεί στις σύγχρονες μεθόδους μάθησης. Χρειάζεται ο εκπαιδευτής να είναι λιγότερο ένας μεταφορέας γνώσεων και περισσότερο ένας συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος των εκπαιδευόμενων, εκείνος που τους δίνει εναύσματα ώστε να διερευνούν μόνοι τους τα μαθησιακά αντικείμενα, να αναζητούν πηγές, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και εμπειρίες που διαθέτουν, να μαθαίνουν πράττοντας και, σε τελική ανάλυση, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα (Κόκκος, 2006γ).

Ειδικά το εγχείρημα της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας ήταν φιλόδοξο. Απέβλεπε στην ενίσχυση των δυνατοτήτων των εκπαιδευομένων εκπαιδευτών – και της αντίστοιχης στάσης τους – να επανεξετάζουν κριτικά όσα συμβαίνουν στην εκπαιδευτική διεργασία, καθώς και τον ίδιο τους τον ρόλο και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Ο στόχος ήταν να μπορούν να επανεκτιμούν τις απόψεις τους, που ενδεχομένως θεωρούν δεδομένες και αυτονόητες, αλλά στην πράξη χαρακτηρίζονται από δυσλειτουργικότητα. Είχαμε επίγνωση ότι ο στόχος αυτός εν μέρει μόνο μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, λόγω των χρονικών περιορισμών που υπήρχαν. Ωστόσο, στο βαθμό που θα εκπληρωνόταν έστω και μερικά, το πρόγραμμα θα συνδεόταν με τη θεωρία και την πρακτική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, που σήμερα αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η θεωρία αυτή αποσκοπεί, μέσω του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου, οι εκπαιδευόμενοι να επανεξετάζουν τα θεμέλια των δυσλειτουργικών αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητά τους, έτσι ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν.

Τέλος, το πρόγραμμα έθεσε έναν ακόμα σημαντικό στόχο, ο οποίος επίσης προέκυπτε από την προηγηθείσα μελέτη των αναγκών, όμως δεν ήταν δυνατόν να ανακοινωθεί ρητά. Αφορούσε την άμβλυνση των αντιστάσεων απέναντι στο πρόγραμμα, οι οποίες χαρακτήριζαν μία μερίδα εκπαιδευόμενων. Επρόκειτο για ένα εγχείρημα πολύ δύσκολο αλλά εξίσου κρίσιμο, γιατί από αυτό εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία του προγράμματος.

2.2 Οι γενικές προδιαγραφές του προγράμματος

Με βάση τους στόχους που τέθηκαν, διαμορφώθηκαν στη συνέχεια οι γενικές προδιαγραφές του προγράμματος. Ως πυξίδα των ενεργειών θέσαμε την αρχή που έχει διατυπώσει ο Scriven (1967), ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να επιδιώκει τη μεγαλύτερη δυνατή αντιστοιχία ανάμεσα στους επιδιωκόμενους στόχους, στο περιεχόμενο και στις εκπαιδευτικές μεθόδους.

Πρώτα, με δεδομένο ότι επρόκειτο για πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση, εξετάσαμε τα μοντέλα που έχουν προτείνει ορισμένοι από τους θεμελιωτές αυτού του επιστημονικού πεδίου, όπως οι: B. Holmberg (1981), D. Keegan (2001), Ph. Race (1999, 2002), D. Rowntree (1996), M. Moore (1990). Έτσι καταλήξαμε σε ένα συνθετικό μοντέλο, που είχε τα ακόλουθα συστατικά στοιχεία:

- Η μάθηση συντελείται κυρίως μέσα από την κατ’ ιδίαν μελέτη του διδακτικού υλικού, που είναι ειδικά διαμορφωμένο για τις ανάγκες της εκπαίδευσης από

απόσταση και βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους.

- Οι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζονται από εκπαιδευτή – σύμβουλο (στην προκειμένη περίπτωση από εκπαιδευτή εκπαιδευτών). Αυτός τους καθοδηγεί επιστημονικά, τους εμψυχώνει στην προσπάθειά τους, τους βοηθάει να αξιοποιούν το διδακτικό υλικό. Ο εκπαιδευτής – σύμβουλος επικοινωνεί τακτικά με τους εκπαιδευόμενους, τους συναντά σε ορισμένα σεμινάρια, φροντίζει να προωθεί τη μεταξύ τους συνεργασία. Επίσης, σχολιάζει τις γραπτές εργασίες που του στέλνουν στη διάρκεια των σπουδών.

Από την άλλη, συχνά έχει διαπιστωθεί ότι τα παραπάνω στοιχεία της εκπαίδευσης από απόσταση δεν αρκούν για να επιτευχθούν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Και έχει υποστηριχθεί (Race, 1999, 2002· Keegan, 2001· Σηφάκης και Χιλλ, 2007) ότι, για να μπορέσει να αποδώσει περισσότερο το μοντέλο της εκπαίδευσης από απόσταση, χρειάζεται να εμπλουτιστεί με στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι η έμφαση στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο ομάδας και ο βιωματικός / εμπειρικός τρόπος εκπαίδευσης. Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης είναι γνωστά ορισμένα πιλοτικά προγράμματα που έγιναν την τελευταία δεκαετία και δοκίμασαν με μεγάλη επιτυχία αυτόν το συνδυασμό στοιχείων της εκπαίδευσης από απόσταση και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το Πανεπιστήμιο του Surrey οργάνωσε μαθήματα διάρκειας ενός έτους, όπου επί μία εβδομάδα κάθε μήνα οι σπουδαστές συμμετείχαν κατά ομάδες σε σεμινάρια με στόχο την αλληλεπίδραση, την εκπόνηση κοινών εργασιών και κυρίως την οικοδόμηση συνεργατικού κλίματος. Στην ίδια κατεύθυνση, το Πανεπιστήμιο Athabasca (Καναδάς) οργάνωσε σπουδές από απόσταση, όπου ολόκληρη την πρώτη εβδομάδα οι φοιτητές εργάζονταν μαζί, πράγμα που επέτρεπε να αναπτύσσονται δημιουργικές σχέσεις και ομαδικό πνεύμα, το οποίο βοηθούσε τη μετέπειτα συνεργασία τους, όταν πλέον ο καθένας μελετούσε κατ’ ιδίαν. Επίσης, ο Mintzberg (2003, σ. 264-268), αναφερόμενος σε εμπειρίες προγραμμάτων εκπαίδευσης στο μάνατζμεντ, επισημαίνει ότι, σε περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων και εκπαίδευση από απόσταση, ενισχύθηκαν σημαντικά οι δεσμοί και οι μαθησιακές δυνατότητες των μελών της ομάδας.

Με γνώμονα λοιπόν τον εμπλουτισμό του μοντέλου της εκπαίδευσης από απόσταση με στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων τέθηκαν οι ακόλουθες *προδιαγραφές* στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών:

α. Το πρόγραμμα, όπως είχε ορίσει το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (βλ. στην Εισαγωγή), διαρκεί 300 ώρες, από τις οποίες οι 225 είναι εκπαίδευση από απόσταση. Μέσα σε αυτό το διάστημα κάθε συμμετέχων μελετά σταδιακά έντυπο διδακτικό υλικό σύμφωνα με οδηγίες και χρονοδιάγραμμα, καθώς και οπτικοαουστικό και ηλεκτρονικό υλικό. Το υλικό είναι ειδικά διαμορφωμένο, ώστε να βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τους συμμετέχοντες και να τους παρέχει εναύσματα για εμπέδωση, κριτική σκέψη και αναστοχασμό.

β. Κάθε εκπαιδευόμενος μετέχει σε ομάδα (20 ατόμων), η οποία συντονίζεται από εκπαιδευτή εκπαιδευτών. Αυτός επικοινωνεί τακτικά με τους συμμετέχοντες και επιπλέον σχολιάζει αναλυτικά και αξιολογεί τρεις εργασίες, που του στέλνουν στη διάρκεια του προγράμματος.

γ. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων κορυφώνεται με

τέσσερις σεμιναριακές συναντήσεις που γίνονται σε Σαββατοκύριακα. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο των συναντήσεων αποτελεί η παρουσίαση των *μικροδιδασκαλιών*. Πρόκειται για την παρουσίαση δείγματος διδασκαλίας (15’ – 20’) με τη μορφή προσομοίωσης, η οποία δίνει σε κάθε εκπαιδευόμενο εκπαιδευτή τη δυνατότητα να μαθαίνει πράττοντας και να εφαρμόζει όσα γνωρίζει.Ο παρουσιάζων παίρνει το ρόλο του εκπαιδευτή και οι άλλοι συμμετέχοντες το ρόλο των εκπαιδευόμενών του. Η παρουσίαση μικροδιδασκαλιών θεωρείται διεθνώς η μέθοδος που κατεξοχήν συμβάλλει στην ανάπτυξη της διδακτικής ικανότητας (Gonzàlez και Talavera, 2007). Στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μία δοκιμαστική και μία τελική μικροδιδασκαλία.

δ. Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων γίνεται με βάση την τελική μικροδιδασκαλία τους, καθώς και τις τρεις εργασίες που εκπονούν.

2.3 Η συστημική δόμηση του προγράμματος

Όλα όσα έχουμε αναφέρει ως εδώ για τον σχεδιασμό του προγράμματος οδηγούν σε ένα συμπέρασμα, που σχετίζεται με το ανθρώπινο δυναμικό που θα αναλάμβανε να τον κάνει πράξη. Όσο συγκροτημένος και αν ήταν ο σχεδιασμός, δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει αν οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτών δεν έδιναν ουσιώδη υπόσταση σε όλες τις διαστάσεις του (εκπαιδευτικές συναντήσεις, σχολιασμός των εργασιών, επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους) και δεν κατόρθωναν να εμφυσήσουν σε αυτούς μια δημιουργική διάθεση τόσο για το ίδιο το πρόγραμμα όσο και για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, που επρόκειτο να ασκήσουν. Από την άλλη, ήταν φανερό ότι το έργο που θα αναλάμβαναν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών ήταν πολύ απαιτητικό, ακόμα περισσότερο γιατί αρκετοί δεν διέθεταν την αναγκαία εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και σχεδόν όλοι δεν γνώριζαν τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση, ενώ επιπλέον έπρεπε να αντιμετωπίσουν την αρνητική προδιάθεση που είχε μια μερίδα εκπαιδευόμενων σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή της στο πρόγραμμα.

Συνεπώς η εκπαίδευση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών αναγόταν σε ζήτημα υψηλής προτεραιότητας. Χρειαζόταν οι 265 συνάδελφοι να αποκτήσουν σε βάθος τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις που σχετίζονται με το ρόλο τους, αλλά και κάτι παραπάνω: να πιστέψουν πρώτα αυτοί στη σημασία του προγράμματος και στη σκοπιμότητα της ολοκληρωμένης τήρησης των προδιαγραφών του, ώστε να μεταφέρουν αυτή την αντίληψη στις αίθουσες όπου θα εκπαίδευαν τους συναδέλφους τους.

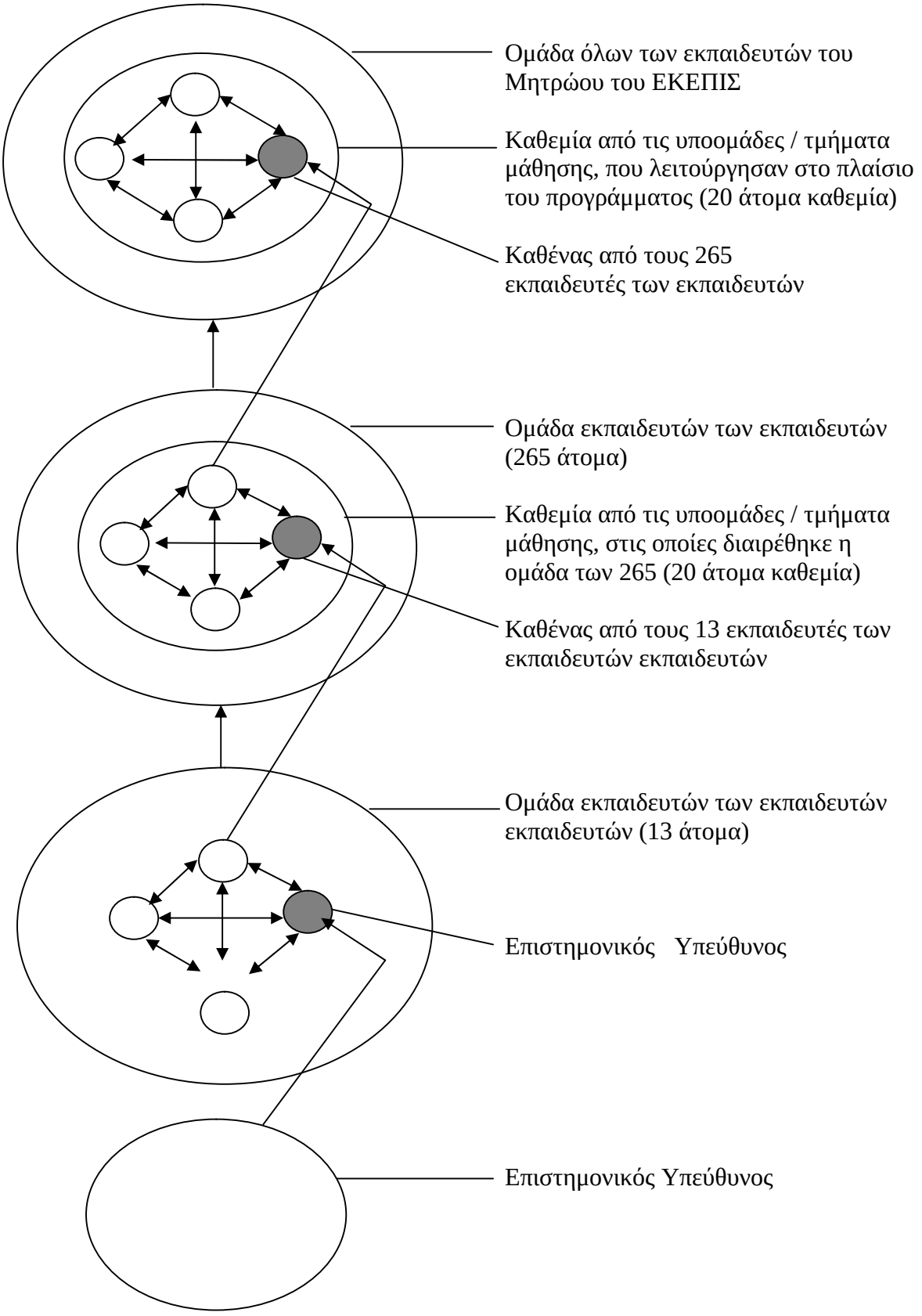
Για να σχεδιαστούν αυτά με λειτουργικό τρόπο αναζητήθηκε μια κατάλληλη θεωρητική προσέγγιση, που να έχει εφαρμοστεί με θετικά αποτελέσματα και στην εκπαιδευτική πράξη. Η προσέγγιση που διέθετε αυτά τα στοιχεία ήταν η θεωρία των ανθρωπίνων συστημάτων έτσι όπως εξειδικεύεται και εφαρμόζεται στις κοινωνικοεκπαιδευτικές τεχνικές ομάδας (Βασιλείου και Βασιλείου, 1975 · Satir, 1989 · Beck et all, 1986 · Πολέμη – Τοδούλου, 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία των ανθρωπίνων συστημάτων, κάθε άτομο αποτελεί οργανικό τμήμα μιας ευρύτερης αμάδας (συστήματος) μέσα στο οποίο εντάσσεται ως υποσύστημά του και βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη. Με τη σειρά της αυτή η ομάδα / σύστημα αποτελεί υποσύστημα ενός ευρύτερου συστήματος (υπερσύστημα) κ.ο.κ. Στο μέτρο που κάθε υποσύστημα /σύστημα/υπερσύστημα λειτουργεί με δημιουργικότητα, εσωτερική

συνοχή και συνεργατικότητα, διαμορφώνεται βαθμιαία, με σπειροειδή εξέλιξη, μια αυξανόμενη «οργανωμένη συμπλοκότητα» (Βασιλείου και Βασιλείου, 1975, σ.7), η οποία προσδίδει λειτουργικότητα σε όλη την κλίμακα των αλληλεξαρτώμενων συστημάτων. Τότε γίνεται δυνατή η εκπλήρωση των ατομικών και ομαδικών στόχων για αμοιβαία ωφέλεια (ό.π., σ.8).

Στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αυτό το μοντέλο λειτουργεί αποτελεσματικά υπό τις εξής προϋποθέσεις (Πολέμη – Τοδούλου, 2006, ενότητα 1.1). Ο επιστημονικός υπεύθυνος που προγράμματος εντάσσεται και λειτουργεί στο πλαίσιο μιας επιτελικής ομάδας/συστήματος (στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επρόκειτο για την ομάδα των 13 συνεργατών, οι οποίοι ανέλαβαν την εκπαίδευση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών). Ο εκπαιδευτικός υπεύθυνος, όπως και κάθε μέλος της ομάδας, βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους άλλους. Στη συνέχεια η επιτελική ομάδα εντάσσεται και λειτουργεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ομάδας / συστήματος (στο πρόγραμμα επρόκειτο για την ομάδα των 265 εκπαιδευτών των εκπαιδευτών) που και αυτή με τη σειρά της υπάγεται στο ευρύτερο υπερσύστημά της (στη δική μας περίπτωση υπερσύστημα ήταν η ομάδα των δέκα χιλιάδων εκπαιδευόμενων διαιρεμένη σε εκατοντάδες υποσυστήματά της/τμήματα μάθησης, καθένα από τα οποία συντονιζόταν από έναν από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών). Στο Σχήμα 1 κάθε κύκλος υποδηλώνει μια ομάδα/σύστημα και οι μικροί κύκλοι μέσα σε κάθε κύκλο υποδηλώνουν τις υποομάδες / υποσυστήματά του, που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση.

ΣΧΗΜΑ 1

Τα επίπεδα της διεργασίας στα οποία συντελέστηκε το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών



Όπως επισημαίνει η Μίνα Πολέμη – Τοδούλου αναφερόμενη στην παραπάνω συστημική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (2006, ενότητα 9.1), η ανάπτυξη της ευρύτατης ομάδας, που είναι και ο τελικός στόχος του προγράμματος, διευκολύνεται σημαντικά εάν πραγματοποιείται διαδοχικά δημιουργικό έργο πρώτα στο επίπεδο της επιτελικής ομάδας, ύστερα στο επίπεδο της ευρύτερης και τελικά στο επίπεδο της πλέον διευρυμένης. Έτσι η διεργασία αναπτύσσεται σταδιακά από τα απλούστερα συστήματα στα πιο σύνθετα. Κάθε βήμα επιχειρείται όταν όλοι όσοι θα συντονίσουν το έργο στο επόμενο επίπεδο /σύστημα έχουν ήδη συνεργαστεί αποτελεσματικά στο προηγούμενο, όπου έχουν επεξεργαστεί σε βάθος το έργο που θα αναλάβουν και γνωρίζουν καλά τι πρόκειται να κάνουν. Ένα ακόμα πλεονέκτημα αυτής της σταδιακής εξέλιξης είναι ότι η εργασία σε κάθε επίπεδο/σύστημα αποκτά την υψηλότερη κατά το δυνατόν ποιότητα, δεδομένου ότι πραγματοποιείται συλλογικά και συνθετικά και έτσι εμπεριέχει μεγαλύτερο πλούτο ιδεών και εμπειριών από εκείνον που μπορεί να διαθέτει ένα μεμονωμένο άτομο. Το τελικό αποτέλεσμα αυτής της πολυεπίπεδης διεργασίας είναι ότι οι εμπλεκόμενοι αποκτούν μεγάλο βαθμό ομοψυχίας, εφόσον όλοι συμβάλουν στη διαμόρφωση του έργου, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζονται καλύτερα για να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες, που θα προκύψουν στην πορεία της υλοποίησης του προγράμματος.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει εποικοδομητικά αυτή η διεργασία είναι η αποκατάσταση σε όλα τα επίπεδα ενός κλίματος μέσα στο οποίο ενθαρρύνεται η ανοικτή επικοινωνία, η ενθάρρυνση της έκφρασης των ιδεών και συναισθημάτων, η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, η μέγιστη δυνατή συναλλαγή καθενός με τους άλλους, η αξιοποίηση της συνεισφοράς καθενός ώστε όλοι να γίνονται συνυπεύθυνοι στην οικοδόμηση του έργου. Είναι προφανές ότι η εκπλήρωση αυτών των προϋποθέσεων στο επίπεδο της αρχικής ομάδας δημιουργεί τους όρους ώστε να δημιουργηθεί ανάλογο κλίμα στην επόμενη μεγαλύτερη ομάδα και από εκεί στην πλέον διευρυμένη.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό αυτής της διεργασίας είναι ότι το ηγείσθαι προσλαμβάνει ριζικά διαφορετική υφή από τη στερεότυπη του συντονιστή - «υπεύθυνου για όλα». Ο Γιώργος και η Βάσω Βασιλείου έχουν γράψει χαρακτηριστικά:
Είναι γλωσσική παγίδα, το να χρησιμοποιήσει κανείς ουσιαστικά αντί για ρήματα. Να μιλήσει π.χ. για "ηγέτη" ομάδας κι όχι για το "ηγείσθαι" που χρειάζεται η ομάδα. Το ηγείσθαι είναι φυσικά μια σειρά από διεργασίες που, έστω κι αν αρχίσουν από ένα μέλος της ομάδας, τον "Καταλύτη-Ρυθμιστή" – που θα μπορούσε να τον πει κανείς "Συντονιστή" – θα περιλάβουν αμέσως κι όσα άλλα μέλη της ομάδας είναι θετικά κινητοποιημένα εκείνη τη στιγμή. Απ' αυτό προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα του "ηγείσθαι" είναι ευθέως ανάλογη, όπως θα λέγαμε στα μαθηματικά, με την ικανότητα του "Συντονιστή" να ενεργοποιεί ξανά τις διεργασίες του "αυτο-ηγείσθαι" μέσα στο καθένα από τα μέλη της ομάδας.

(Γιώργος και Βάσω Βασιλείου, 1975, σ.12)

Για να μπορέσουν να εφαρμοστούν τα παραπάνω στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες βασικές επιλογές που αποσκοπούσαν να δημιουργηθεί βαθμιαία η πολυεπίπεδη διεργασία που προαναφέρθηκε, έτσι ώστε σε κάθε βήμα να εφαρμόζεται ο εφοδιασμός των συντελεστών με τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα τους χρειάζονταν στο επόμενο στάδιο, αλλά και να σφυρηλατείται η θετική τους στάση και δέσμευση αναφορικά με το πρόγραμμα και ευρύτερα με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων:

Οι 13 συνεργάτες που αποτελέσαν την επιτελική ομάδα εργάστηκαν εντατικά και συλλογικά για να προετοιμάσουν το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών. Διοργάνωσαν οκτώ πολύωρες ομαδικές συναντήσεις, στη διάρκεια των οποίων αντάλλαξαν απόψεις, εξέτασαν βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες και διάφορες γραπτές εργασίες και διαμόρφωσαν κριτήρια για την αξιολόγησή τους. Επίσης, έγιναν προσομοιώσεις των μεθόδων με τις οποίες θα εκπαιδεύονταν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών, ώστε να εξασφαλιστεί υψηλή ποιότητα και ομοιογένεια στο όλο εγχείρημα.

- Μια ακόμα κρίσιμη επιλογή αφορούσε το περιεχόμενο και τη διάρκεια που θα είχε το πρόγραμμα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Όπως είχε δείξει η μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών, η διάρκειά του χρειαζόταν να είναι αρκετά μεγάλη, ώστε να γίνει εφικτή η ανάπτυξη όλων των απαραίτητων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Από την άλλη, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν για την προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε διαδοχικά επίπεδα, ήταν ιδιαίτερα σκόπιμο στο επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών οι τελευταίοι να μυηθούν στις συγκεκριμένες αρχές, μεθόδους και τεχνικές του προγράμματος, που θα τους βοηθούσαν στη συνέχεια να εκπαιδεύσουν το ίδιο αποτελεσματικά τους άλλους εκπαιδευτές. Με γνώμονα αυτές τις σκέψεις η λύση που επιλέχθηκε ήταν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών να εκπαιδευτούν με τις ίδιες ακριβώς προδιαγραφές (περιεχόμενο και χρονική διάρκεια του προγράμματος, διδακτικό υλικό, εκπαιδευτικές μέθοδοι, εκπόνηση εργασιών, μικροδιδασκαλιών κ.ο.κ), με τις οποίες με τη σειρά τους θα εκπαίδευαν τους συναδέλφους τους. Με άλλα λόγια, η ιδέα ήταν να τους δοθεί η δυνατότητα να βιώσουν εκ του σύνεγγυς όλες τις διαδικασίες του προγράμματος ώστε να κατανοήσουν σε βάθος, μέσα από την πράξη, τις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές του έργου τους. Τα μόνα στοιχεία που είχε επιπλέον το πρόγραμμα για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών σε σχέση με το ευρύτερο πρόγραμμα αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα λειτουργούσαν ως εκπαιδευτές από απόσταση, καθώς και τις μεθόδους με τις οποίες θα αντιμετώπιζαν την τυχόν αρνητική προδιάθεση ορισμένων συμμετεχόντων. Με άξονα αυτή την ιδέα, η επιτελική ομάδα επεξεργάστηκε τον σχεδιασμό του προγράμματος.

Θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τα στοιχεία του σχεδιασμού, ώστε οι αναγνώστες, ιδίως όσοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την εκπαίδευση από απόσταση, να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα των χαρακτηριστικών που δόθηκαν στο πρόγραμμα.

2.4 Το διδακτικό υλικό

1. Το έντυπο διδακτικό υλικό

Το έντυπο υλικό αποτέλεσε τον κύριο όγκο του διδακτικού υλικού, δεδομένου ότι, σύμφωνα με προέρευνα που κάναμε το 2002 στο Μητρώο των εκπαιδευτών, 40% δεν χρησιμοποιούσαν Η/Υ. Όπως όμως θα δούμε στη συνέχεια, τους προσφέρθηκε ένα CD-ROM για εθελοντική χρήση, με στόχο τον εφοδιασμό τους με περαιτέρω πηγές μάθησης αλλά και την εξοικείωσή τους με τη χρήση ηλεκτρονικού διδακτικού υλικού.

Υπολογίστηκε ότι στις 225 ώρες εκπαίδευσης από απόσταση αντιστοιχούσε έντυπο διδακτικό υλικό περίπου 700 σελίδων (δύο τόμοι). Αυτό το συμπέρασμα προήλθε από τα εξής.

Έγκυροι φορείς της εκπαίδευσης από απόσταση, όπως το βρετανικό Open University και το ισπανικό πανεπιστήμιο UNED, θεωρούν ότι για καθεμία (1) ώρα μελέτης του σπουδαστή που μελετά κατ' ιδίαν αντιστοιχούν κατά μέσο όρο 3 – $3^{1/2}$ σελίδες διδακτικού υλικού. Σε αυτήν την ώρα περιέχονται και οι επαναλήψεις που κάνει ο σπουδαστής, καθώς και η εκπόνηση των ασκήσεων που υπάρχουν στο έντυπο υλικό. Τον ίδιο χρονικό υπολογισμό έχει υιοθετήσει και το ΕΑΠ. Ωστόσο οι 225 ώρες κατ' ιδίαν μελέτης δεν θα αφιερώνονταν όλες στη μελέτη του έντυπου υλικού. Θα χρειάζονταν 15 περίπου ώρες για τη σύνταξη των τριών γραπτών εργασιών, καθώς και 12 περίπου ώρες για τη μελέτη και ανάλυση των εκπαιδευτικών βιντεοταινιών. Συνεπώς, το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών είχε ως διδακτέα ύλη έντυπο υλικό περίπου 700 σελίδων (200 περίπου ώρες x $3^{1/2}$ σελίδες).

Οι 550 σελίδες του υλικού συντάχθηκαν από μέλη της επιστημονικής ομάδας, ενώ άλλες 150 σελίδες αντλήθηκαν από τρία έγκυρα βιβλία για την εκπαίδευση ενηλίκων[2]. Και αυτό γιατί, όπως κυριαρχεί στη διεθνή πρακτική, είναι σκόπιμο το βασικό διδακτικό υλικό της εκπαίδευσης από απόσταση να παραπέμπει σε άλλα βιβλία, ώστε να προσφέρονται στον εκπαιδευόμενο πολλαπλές πηγές που του επιτρέπουν να γνωρίσει διάφορες προσεγγίσεις σχετικά με όσα μελετά και να τις συγκρίνει μεταξύ τους. Τα βιβλία αυτά λειτουργούν ως συμπληρωματικά κείμενα αναφοράς (Readers) του βασικού διδακτικού υλικού. Χρειάζεται ασφαλώς να υπάρχουν κατάλληλες διασυνδέσεις (γέφυρες) μεταξύ του βασικού υλικού και των Readers και, επίσης, να περιέχονται στο βασικό υλικό ασκήσεις, που να βοηθούν στην εμπέδωση της ύλης που περιέχεται στα Readers.

Το διδακτικό υλικό συγκροτήθηκε από την Εισαγωγή και 12 κεφάλαια. Παραθέτουμε εδώ τους τίτλους των κεφαλαίων, καθώς και το σκοπό καθενός, όπως ακριβώς διατυπώνεται στους τόμους του εκπαιδευτικού υλικού.

1. "Κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων" (Θ. Καραλής). Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται ο ρόλος και η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα, με έμφαση στην περιγραφή και ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών του πλαισίου υλοποίησης των σχετικών δραστηριοτήτων στην Ελλάδα [*Πρόκειται για εισαγωγικό κεφάλαιο, που σχετίζεται με τον 1^{ο} και 6^{ο} από τους 7 στόχους του προγράμματος που παρουσιάσαμε στην ενότητα 2α.1*].
2. "Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων" (Ζ. Παληός). Σκοπός του κεφαλαίου είναι να εξοικειώσει τους εκπαιδευόμενους με τις σημαντικότερες θεωρίες μάθησης, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τις αρχές και τις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων. [*Το κεφάλαιο αντιστοιχεί στον 2^{ο} και 6^{ο} στόχο του προγράμματος*].
3. "Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης" (Α. Κόκκος). Σκοπός του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που__έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι (σε σχέση με τους ανηλίκους) και με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά να προσδιοριστούν οι κυριότερες προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά [*Το κεφάλαιο αντιστοιχεί στον 1^{ο}, 4^{ο} και 5^{ο} στόχο*].

[2] α) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* του A. Rogers, [2]2002, εκδ. Μεταίχμιο β) *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* των Noyé και Piveteau, [2]2002, εκδ. Μεταίχμιο γ) *Η Επιβίωση στις Ομάδες* του T. Douglas, 1997, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

4. “Η εναρκτήρια συνάντηση” (Α. Κόκκος). Σκοπός του κεφαλαίου είναι να εξοικειώσει τους εκπαιδευόμενους με τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτής, καθώς και με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει όταν έρχεται για πρώτη φόρα σε επαφή με τους εκπαιδευόμενους ενός προγράμματος κατάρτισης. [*Το κεφάλαιο αντιστοιχεί στον 3^{ο}, 4^{ο} και 5^{ο} στόχο*].
5. “Εκπαιδευτικές Τεχνικές” (Α. Κόκκος). Σκοπός του κεφαλαίου είναι να εξεταστούν οι βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων και να προταθούν τρόποι εφαρμογής και κριτήρια για να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά. [*Το κεφάλαιο αντιστοιχεί στον 2^{ο} και 3^{ο} στόχο*].
6. “Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος” (Ι. Βαλάκας). Σκοπός του κεφαλαίου είναι να αναλύσει τη σκοπιμότητα και τις δυνατότητες αξιοποίησης των εκπαιδευτικών μέσων (ή εποπτικών μέσων διδασκαλίας) και του εκπαιδευτικού χώρου, αλλά και να παρουσιάσει τρόπους για την αποτελεσματική χρήση τους. [*Το κεφάλαιο αντιστοιχεί στον 2^{ο} και 3^{ο} στόχο*].
7. “Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας” (Ε. Γιαννακοπούλου). Σκοπός του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν τα κύρια ζητήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτής, καθώς και τα βασικά στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει, ώστε να μπορεί να σχεδιάζει με πληρότητα και σαφήνεια κάθε διδακτική ενότητα, την οποία πρόκειται να διδάξει σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης. [*Το κεφάλαιο αντιστοιχεί στον 3^{ο} στόχο*].
8. “Η πρακτική άσκηση” (Κ. Δημουλάς, Μ. Κωνσταντάκη, Β. Σιδηρά). Σκοπός του κεφαλαίου είναι να εξοικειώσει τους εκπαιδευόμενους με τη σημασία της πρακτικής άσκησης και το ρόλο του εκπαιδευτή κατά τη διάρκειά της, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να παρακολουθούν διάφορες μορφές πρακτικής άσκησης, καθώς και να αξιολογούν τα αποτελέσματά της. [*Αντιστοιχεί στον 2^{ο}, 3^{ο} και 4^{ο} στόχο*].
9. “Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση” (Θ. Καραλής). Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται ορισμένες όψεις της σχέσης κατάρτισης και απασχόλησης, κυρίως όμως προτείνονται τρόποι, με τους οποίους οι εκπαιδευτές μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση των εκπαιδευόμενων στην απασχόληση. [*Αντιστοιχεί στον 3^{ο} και 6^{ο} στόχο*].
10. “Αξιοποιώντας την ομάδα στην εκπαίδευση” (δυναμική της ομάδας) (Μ. Τοδούλου). Σκοπός του κεφαλαίου είναι να ενεργοποιήσει τη “στοχαστική διάθεση” του εκπαιδευτή γενικά στο θέμα “ομάδα”, αλλά και ειδικότερα στις εμπειρίες από εκπαιδευτικές ομάδες και να δώσει ερεθίσματα για συζήτηση και ομαδική επεξεργασία, τα οποία αφορούν στη λειτουργία, στο σχεδιασμό της δράσης και στο συντονισμό της εκπαιδευτικής ομάδας. [*Αντιστοιχεί σε όλους του στόχους, ιδίως στον 4^{ο}, 5^{ο} και 6^{ο}*].
11. “Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου” (Γ. Μαυρογιώργος). Σκοπός του κεφαλαίου είναι να αναφερθεί συνοπτικά στις θεωρητικές προσεγγίσεις, στις προϋποθέσεις και στις διαδικασίες, με τις οποίες είναι δυνατό να αξιοποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με διπλό στόχο:
    i. Την ανίχνευση και καταγραφή δεικτών, που επιτρέπουν να διαπιστώνουμε αν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει τις βασικές γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, τις οποίες επιδιώκουμε στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας.
    ii. Την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρθηκε, από την πλευρά του εκπαιδευτή.

    Και τα δύο αυτά θέματα είναι θεμελιώδους σημασίας για το διαρκή επαναπροσδιορισμό και την επανεξέταση των παιδαγωγικών αρχών και των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτής κατά την άσκηση του έργου του. [*Το κεφάλαιο αντιστοιχεί στον 3^{ο}, 4^{ο} και 6^{ο} στόχο*].

12. “Ο ρόλος του ‘νέου’ εκπαιδευτή ενηλίκων” (Γ. Μαυρογιώργος). Στο κεφάλαιο αυτό επιδιώκονται δύο στόχοι:
    i. Η ανάδειξη της σημαντικής θέσης που έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στις αλλαγές, οι οποίες συντελούνται στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης κατάρτισης.
    ii. Η περιγραφή και ανάλυση των νέων ρόλων, που καλούνται οι εκπαιδευτές ενηλίκων να αναλάβουν, μέσα από την επανεξέταση παραδοσιακών αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών.

    Τα δύο αυτά ζητήματα είναι στρατηγικής σημασίας για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων σε συνάρτηση με τις ευρύτερες αλλαγές που συντελούνται στο πεδίο της συνεχιζόμενης κατάρτισης. [*Το κεφάλαιο αντιστοιχεί σε όλους τους στόχους και ιδίως στον 6^{ο}*].

Το θέμα κάθε κεφαλαίου και η έκτασή του προσδιορίστηκαν με βάση τη μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών για την οποία μιλήσαμε στην ενότητα 1.1. Έτσι, τα περισσότερα κεφάλαια, που κάλυπταν και τη μεγαλύτερη έκταση των σελίδων (4, 5, 6, 7, 8, 10, 12), σχετίζονταν άμεσα με τα ζητήματα, στα οποία είχε διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι εμφάνιζαν τις μεγαλύτερες αδυναμίες.

Ας προστεθεί ότι το κεφάλαιο 5, που αναφερόταν στις εκπαιδευτικές τεχνικές, το συνόδευε ένας ακόμα τόμος 300 σελίδων προαιρετικής κατά βάση μελέτης που περιείχε δύο παραρτήματα. Το πρώτο αποτελούσε εξειδίκευση του κεφαλαίου 5 σε ό,τι αφορά στον τρόπο, με τον οποίο καθεμία εκπαιδευτική τεχνική εφαρμόζεται στα διαφορετικά θεματικά πεδία της επαγγελματικής κατάρτισης, λ.χ. στα πεδία “Περιβάλλον”, “Πληροφορική”, “Τουρισμός”. Το δεύτερο παράρτημα αφορούσε στις εξειδικεύσεις που προσλαμβάνει η ύλη του κεφαλαίου 5 ανά ομάδα κοινωνικού αποκλεισμού (λ.χ. μετανάστες, φυλακισμένοι, τσιγγάνοι κ.ά.). Υπήρχε ένα ειδικό κεφάλαιο για κάθε ομάδα, που αναφερόταν στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητές της, στους τρόπους προσέγγισής της, καθώς και στις μεθόδους, στις τεχνικές και στα διδακτικά μέσα που ταιριάζουν στην εκπαίδευσή της. Κάθε εκπαιδευόμενος μπορούσε να ανατρέξει προαιρετικά στην ύλη που αντιστοιχούσε στα θεματικά πεδία και στις ομάδες που τον ενδιέφεραν. Όμως, ήταν υποχρεωμένος να μελετήσει τουλάχιστον ένα κεφάλαιο από κάθε παράρτημα.

Με δεδομένο ότι το έντυπο υλικό προοριζόταν για εκπαίδευση από απόσταση, δόθηκε έμφαση στο να ενσωματωθούν σε αυτό όλα εκείνα τα στοιχεία που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική αποσκοπούν να διευκολύνουν και να εμψυχώνουν τους εκπαιδευόμενους όταν μελετούν (Mills και Tait, 1996˙ Race, 1999˙ Rowntree, 1996˙ Willes, 1994 κ.ά.). Τα στοιχεία αυτά, που αποτελούν την ειδοποιό διαφορά ενός κειμένου εκπαίδευσης από απόσταση, είναι τα ακόλουθα:

1. *Στοιχεία που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν καλύτερα και ευκολότερα το κείμενο:*
    1.1 Σκοπός κάθε κεφαλαίου.
    1.2 Προσδοκώμενα αποτελέσματα (στην αρχή του κεφαλαίου).
    1.3 Έννοιες-Κλειδιά (στην αρχή του κεφαλαίου).
    1.4 Εισαγωγικές Παρατηρήσεις στο κεφάλαιο (σχετικά με τη σημασία του, τη διασύνδεσή του με τα προηγούμενα και επόμενα κεφάλαια, τον τρόπο με τον οποίο είναι σκόπιμο να μελετηθεί, βασικές πληροφορίες για την ύλη που περιέχει κ.ά.).
    1.5 Σχόλια που συνδέουν τα μέρη του κεφαλαίου.
    1.6 Υπενθυμίσεις όσων έχουν αναφερθεί.

1.7 Παραδείγματα.
1.8 Διευκρινήσεις, επεξηγήσεις, αναλύσεις εννοιών.
1.9. Γλωσσάρι.
1.10 Τυπογραφικές παρεμβάσεις, ώστε να δίνεται έμφαση σε ορισμένα σημεία (υπογραμμίσεις, πλαίσια, είδος γραμμάτων, στοιχεία bold, χρήση διαφόρων χρωματικών αποχρώσεων κ.ά.).
1.11 Οπτικά στοιχεία (απεικονίσεις, διαγράμματα, πίνακες, σχήματα, φωτογραφίες κ.ά.).
1.12 Σύνοψη κάθε κεφαλαίου.

2. *Πηγές γνώσεων συμπληρωματικές προς το κείμενο:*
   2.1 Βιβλιογραφικές αναφορές.
   2.2 Βιβλιογραφία στο τέλος κάθε κεφαλαίου.
   2.3 Οδηγός για περαιτέρω μελέτη ύστερα από τη βιβλιογραφία (πληροφορίες για τα πιο σημαντικά βιβλία της βιβλιογραφίας).
   2.4 Παραπομπές σε άλλα κείμενα, ιδίως στα Readers, διασυνδέσεις με αυτά και κατάλληλες οδηγίες για τη μελέτη τους.
3. *Στοιχεία που βοηθούν στην εφαρμογή των γνώσεων και στη μάθηση μέσω της πράξης*:
   3.1.Ασκήσεις πολλαπλών επιλογών.
   3.2.Ερωτήσεις ανοικτές και κλειστές.
   3.3.Μελέτες περίπτωσης.
   3.4.Ασκήσεις που οδηγούν στην επεξεργασία ζητημάτων (εντοπισμός παραμέτρων, ανάλυση περιστατικών, σύγκριση κειμένων κ.ά.).
   3.5.Ασκήσεις που παροτρύνουν την εφαρμογή όσων έμαθε ο εκπαιδευόμενος.
   3.6.Ασκήσεις που παροτρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αναζητήσει και να παρουσιάσει προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του και να τις συνδέσει με το μελετώμενο ζήτημα.
   3.7.Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι οι απαντήσεις (ανατροφοδοτήσεις) που υπάρχουν στις ασκήσεις και που παρουσιάζονται σε παράρτημα στο τέλος κάθε κεφαλαίου. Η ανατροφοδότηση έχει στόχο αφενός να δίνει στον εκπαιδευόμενο απάντηση για το αν εκπόνησε σωστά την άσκηση, αφετέρου να του προσφέρει πρόσθετα εναύσματα για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό. Είναι, επίσης, δυνατόν ο συγγραφέας ενός κεφαλαίου να μη δίνει γραπτή απάντηση, αλλά να προτείνει στον αναγνώστη πηγές από τις οποίες μπορεί να αντλήσει την ανατροφοδότηση.

2. Οι εκπαιδευτικές βιντεοταινίες / DVD

Το εκπαιδευτικό βίντεο / DVD μπορεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης από απόσταση να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο, συμπληρωματικό στο έντυπο διδακτικό υλικό (Race, 1999). Το εκπαιδευτικό βίντεο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την ανάλυση παραδειγμάτων και πρακτικών, μέσα από τα οποία εμπεδώνονται θεωρητικά μέρη του υλικού και αναπτύσσονται ικανότητες. Ο δικός μας συγκεκριμένος στόχος ήταν να χρησιμοποιηθεί το εκπαιδευτικό βίντεο για να αναπτυχθούν ικανότητες, που αφορούν στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων, στην πρακτική άσκηση, στην επικοινωνία εκπαιδευτών-εκπαιδευόμενων και στη δυναμική της ομάδας.

Για το σκοπό αυτό παράχθηκαν δύο DVD. Το πρώτο παρουσίαζε εκπαιδευτές ενηλίκων να διδάσκουν (“καλά” και μη παραδείγματα). Το δεύτερο περιείχε μια δίωρη εκπαίδευση σε ζητήματα δυναμικής της ομάδας μαζί με τα αντίστοιχα σχόλια.
Η χρήση των DVD λειτουργούσε ως εξής:

- Όταν οι εκπαιδευόμενοι μελετούσαν τα κεφάλαια 5, 6 και 10, παρακολουθούσαν στα DVD στιγμιότυπα που σχετίζονται με τα μελετώμενα ζητήματα. Με βάση οδηγίες που τους έδινε το έντυπο υλικό ανέλυαν τα στιγμιότυπα, τα συσχέτιζαν με το έντυπο υλικό, κρατούσαν σημειώσεις, εκπονούσαν ασκήσεις. Μετά επανέρχονταν στο βιντεοσκοπημένο υλικό για μελέτη κ.ο.κ. Οι οδηγίες που σχετίζονταν με το DVD 1 έδιναν έμφαση στην ανάλυση της διδακτικής συμπεριφοράς των βιντεοσκοπημένων εκπαιδευτών (μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτουν). Οι οδηγίες που αφορούσαν στο DVD 2 αναφέρονταν στις επικοινωνιακές σχέσεις εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων.

3. Το συμπληρωματικό ηλεκτρονικό υλικό (εκπαιδευτικό CD-ROM)

Η στρατηγική που ακολουθήσαμε σε ό,τι αφορά στη χρήση ηλεκτρονικού υλικού ήταν να δοθεί στους εκπαιδευόμενους ένα συμπληρωματικό CD – ROM, με το οποίο θα μπορούσαν να εμπλουτίζουν τη μελέτη τους και να εμβαθύνουν στα μελετώμενα αντικείμενα. Η πρόσβαση στο CD – ROM ήταν προαιρετική και μπορούσε να γίνεται σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή είτε κατά τη διάρκεια του προγράμματος είτε αργότερα. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώχθηκε οι μη χρήστες πληροφορικής να εξοικειώνονται με το ηλεκτρονικό υλικό, χωρίς να τυγχάνουν υποδεέστερης εκπαίδευσης από τους άλλους. Για να επιτευχθεί αυτό έγιναν οι εξής αλληλοσυμπληρωνόμενες ενέργειες.

1. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι έλαβαν το βασικό διδακτικό υλικό τόσο σε έντυπη μορφή όσο και σε μορφή CD-ROM.
2. Το CD-ROM απαιτούσε χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή σχετικά χαμηλών προδιαγραφών, ώστε να είναι εύκολη η χρήση του σε εθνικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη και τη γεωγραφική διασπορά των εκπαιδευόμενων.
3. Το CD – ROM συνοδευόταν από οδηγίες για τη χρήση του.
4. Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που ήταν οι ανάδοχοι του έργου της εκπαίδευσης εκπαιδευτών θα έπρεπε να παρέχουν στους εκπαιδευόμενους, που δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή ή δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση πληροφορικής: α) εξασφάλιση πρόσβασης σε υπολογιστή, β) συμβουλευτική υποστήριξη για τη χρήση του CD-ROM, γ) ταχύρρυθμο σεμινάριο σε όσους επιθυμούσαν, ώστε να εξοικειωθούν με τη χρήση του συγκεκριμένου CD-ROM, δ) δυνατότητα παροχής του συμπληρωματικού υλικού σε εκτυπωμένη μορφή (με μικρή οικονομική επιβάρυνση για όσους το επιθυμούσαν), ε) αρχείο διαθέσιμο με όλα τα υπερκείμενα σε έντυπη μορφή.
5. Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονταν από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών να αξιοποιούν το CD-ROM. Επίσης ενθαρρύνονταν να συγκροτούν μικρές ομάδες αλληλοϋποστήριξης για τη χρήση του.

<u>Το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του CD-ROM</u>

Το CD-ROM περιείχε: α) Το βασικό διδακτικό υλικό. β) Πλήρη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων και αντίστοιχο οδηγό για περαιτέρω μελέτη. γ) Υπερκείμενα (hypertext), στα οποία περιλαμβάνονταν κείμενα (συμπληρωματικά του έντυπου διδακτικού υλικού) και ασκήσεις (ορισμένες με απαντήσεις πολλών τύπων και μορφών). Επίσης, παρείχε τη δυνατότητα θεματολογικής αναζήτησης σε 36 θέματα – κλειδιά του υλικού.

Το CD-ROM επιδιώχθηκε να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Να είναι αλληλεπιδραστικό: να «αντιδρά» στις επιλογές του χρήστη, προσφέροντας πολλαπλές επιλογές και υποκινώντας νέες αντιδράσεις του.
- Να είναι εμπλουτισμένο: να περιέχει στοιχεία που είναι δυνατόν να παρουσιάσουν μία πληροφορία με διάφορες μορφές (εικόνα, γραφικά, κίνηση), αλλά και συνδέσμους (links), ώστε ο χρήστης να μπορεί να ανατρέξει σε επιμέρους θέματα.
- Να είναι κατάλληλο για τους εκπαιδευτές από την άποψη των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων που προϋποθέτει η χρήση του.
- Να είναι φιλικό προς το χρήστη, σαφές και ευπροσάρμοστο.
- Να δίνει τη δυνατότητα μετάβασης σε παρακαμπτήριες οδούς.
- Να δίνει τη δυνατότητα για «βηματισμούς» εμπρός ή πίσω.
- Να παρέχει τη δυνατότητα εξόδου σε οποιοδήποτε σημείο και δυνατότητα επανεκκίνησης από το σημείο εξόδου.
- Να παρέχει οδηγίες και συμβουλές όπου απαιτείται.
- Να αυτοπροστατεύεται από ανεπιθύμητους χειρισμούς.

4. Οι δύο Οδηγοί Σπουδών

Στα προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση ο Οδηγός Σπουδών για τους εκπαιδευόμενους αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του διδακτικού υλικού και σημαντικό εργαλείο για την υποβοήθησή τους και την καθοδήγηση της μελέτης τους. Για τις ανάγκες του προγράμματος διαμορφώθηκαν: α) Οδηγός για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτές. β) Εγχειρίδιο (Οδηγός) για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών.

α. Ο Οδηγός για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτές αποτέλεσε εγχειρίδιο περίπου 33 σελίδων, με τα εξής περιεχόμενα:

- Αρχές της εκπαίδευσης από απόσταση.
- Σκοπός και στόχοι του προγράμματος.
- Προδιαγραφές και διάρθρωση του προγράμματος (τρόπος λειτουργίας του, σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενων, σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων κ.ά.).
- Παρουσίαση του διδακτικού υλικού.
- Οδηγίες για τη μελέτη του διδακτικού υλικού (μεθοδολογία μελέτης, διασύνδεση του βασικού έντυπου υλικού με τα συνοδευτικά βιβλία, τα DVD, το CD-ROM).
- Οδηγίες για τον τρόπο εκπόνησης των τριών γραπτών εργασιών. Παρουσίαση μοντέλων.
- Πληροφορίες για τις τέσσερις εκπαιδευτικές συναντήσεις.
- Βασική βιβλιογραφία.
- Χρονοδιάγραμμα ενεργειών. Παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά το χρονοδιάγραμμα των 9 πρώτων εβδομάδων.

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ

Α/Α ΕΒΔΟΜΑΔΩΝ	ΜΕΛΕΤΗ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΤΗΛΕΦΩΝΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ	ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ
1	Παραλαβή υλικού από τους εκπαιδευόμενους		Τέλος 1ης εβδ. (αφού πρώτα ο εκπαιδευτής έχει αποστείλει επιστολή γνωριμίας)	
2	Κεφάλαια 1 και 2	1η: Τέλος 2ης εβδομάδας		
3	Κεφάλαιο 3			
4	Κεφάλαιο 4			
5	Κεφάλαιο 5 (ενότητες 1-3)		Μέσα στην 5η εβδομάδα	
6	Κεφάλαιο 5 (ενότητες 4.1 – 4.8)			
7	Εκπόνηση Εργασίας Ι			Αποστολή Εργασίας Ι
8	Υπόλοιπο του κεφαλαίου 5 (πλην των παραρτημάτων Α&Β)			
9	Προετοιμασία της Μικροδιδασκαλίας των 15’ που θα παρουσιαστεί στη 2η Εκπ. Συνάντηση	2η: Τέλος 9ης εβδομάδας		

β. Το Εγχειρίδιο (Οδηγός) των εκπαιδευτών εκπαιδευτών είχε 46 σελίδες και περιείχε όλα τα στοιχεία του Οδηγού για τους εκπαιδευόμενους και επιπρόσθετα ειδικές οδηγίες για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών, όπως:

- το αναλυτικό περιεχόμενο καθεμίας εκπαιδευτικής συνάντησης,
- οδηγίες για τον τρόπο επικοινωνίας εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων,
- οδηγίες για την αξιολόγηση και βαθμολόγηση των γραπτών εργασιών και των μικροδιδασκαλιών, μοντέλα για τις απαντήσεις των εκπαιδευτών στις γραπτές εργασίες των εκπαιδευόμενων,
- το αναλυτικό χρονοδιάγραμμα ενεργειών του εκπαιδευτή εκπαιδευτών (μέρος αυτού, που αφορά στις εννέα πρώτες εβδομάδες, παρουσιάζεται παρακάτω).

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

Οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτής εκπαιδευτών έχουν ως εξής.

1η εβδομάδα:

- Την πρώτη ημέρα αποστέλλει επιστολή γνωριμίας στους εκπαιδευόμενους.
- Στο τέλος της 1ης εβδομάδας κάνει τηλεφώνημα γνωριμίας στους εκπαιδευόμενους.

2η εβδομάδα:

- Προετοιμάζει την 1η εκπαιδευτική συνάντηση.
- Στο τέλος της εβδομάδας γίνεται η συνάντηση.

3η – 4η εβδομάδα:

- Επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους εάν το ζητήσουν (αυτή η επικοινωνία μπορεί να γίνεται τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά ή γραπτά).

5η εβδομάδα:

- Τηλεφωνεί ο ίδιος στους εκπαιδευόμενους, εάν δεν πήραν αυτοί την πρωτοβουλία στις τρεις προηγούμενες εβδομάδες. Μεταξύ άλλων τους υπενθυμίζει ότι θα πρέπει να αρχίσουν να προετοιμάζονται να εκπονήσουν την Εργασία Ι. Επίσης, τονίζει την ανάγκη να κρατούν σημειώσεις από τη μελέτη του υλικού και από τις εκπαιδευτικές συναντήσεις, γιατί αυτές θα τους χρησιμεύσουν στην εκπόνηση της Εργασίας ΙΙ.

6η – 8η εβδομάδα:

- Επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους εάν αυτοί το ζητήσουν.
- Στο τέλος της 7ης εβδομάδας ελέγχει εάν έστειλαν την Εργασία Ι όλοι οι εκπαιδευόμενοι . Εάν διαπιστώσει ότι ορισμένοι δεν την έστειλαν, τους τηλεφωνεί για να είναι βέβαιος ότι γνώριζαν αυτή την υποχρέωση. Επιμένει ότι όλοι θα πρέπει να τη στείλουν μέχρι το τέλος της εβδομάδας αυτής. Μπορεί, σε συνεννόηση με τον εκπαιδευόμενο, να δώσει παράταση μιας εβδομάδας εάν διαπιστωθούν προβλήματα ασθένειας ή τεχνικών κωλυμάτων να αποσταλεί η εργασία κ.λ.π.). Εάν τελικά διαπιστώσει ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι δεν έστειλαν εγκαίρως την εργασία, τους ειδοποιεί ότι δεν θα βαθμολογηθούν γι' αυτήν.
- Το αργότερο μέσα σε 10 ημέρες (περιλαμβανομένων των αργιών) από το τέλος της 7ης εβδομάδας στέλνει τα σχόλια της Εργασίας Ι στους εκπαιδευόμενους.

9η εβδομάδα:

- Προετοιμάζει τη 2η εκπαιδευτική συνάντηση.
- Στο τέλος της 9ης εβδομάδας πραγματοποιείται η εκπαιδευτική συνάντηση.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα για το διδακτικό υλικό, κρίνουμε σκόπιμο να επανέλθουμε στο στόχο της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευομένων εκπαιδευτών και να παρουσιάσουμε ορισμένα δείγματα του τρόπου με τον οποίο ο σχεδιασμός του υλικού συνέβαλε στην επίτευξη του στόχου. Θα περιοριστούμε στην παράθεση δύο παραδειγμάτων, που αφορούν ασκήσεις και τον αναστοχασμό επάνω σε αυτές.

Το πρώτο παράδειγμα με τίτλο “Απρόσκλητος Επισκέπτης” έχει αντληθεί από το 10ο κεφάλαιο. Εδώ η συγγραφέας παραθέτει πρώτα ένα εκπαιδευτικό περιστατικό και στη συνέχεια δίνει εναύσματα ώστε οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την άσκηση 10 να επανεξετάσουν στερεότυπες αντιλήψεις και συμπεριφορές αναφορικά με την εκπαιδευτική διεργασία, αλλά και να αναπτύξουν την ικανότητα να βρίσκουν λύσεις όταν αντιμετωπίζουν δυσλειτουργικές καταστάσεις.

Παράδειγμα: Απρόσκλητος Επισκέπτης

Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης ανέργων στο μάνατζμεντ διεξάγεται η 5η από τις 14 συναντήσεις. Η ομάδα έχει ήδη χτίσει ένα αρκετά οικείο συγκινησιακό – κοινωνικό κλίμα, έχει ενεργοποιηθεί η συμμετοχή των μελών και είναι η φάση που δουλεύεται ένα θέμα επαναπροσδιορισμού σχέσεων μέσα στον εργασιακό χώρο (…).

Ξαφνικά ανοίγει η πόρτα, μπαίνει με φόρα ένας κύριος από τη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού και πριν προλάβει ο εκπαιδευτής να αντιδράσει, ανεβαίνει στην έδρα και αρχίζει να αναγγέλλει το πού και πότε οι εκπαιδευόμενοι θα εισπράξουν την επιδότηση από το πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτής με ευγένεια τον οδηγεί γρήγορα έξω από την αίθουσα, πληροφορώντας τον ψιθυριστά ότι «αυτή τη στιγμή η ομάδα επεξεργάζεται κάτι σημαντικό, που θα χαλάσει αν διακοπεί» και ότι αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη να δώσει την πληροφορία στους εκπαιδευόμενους σε καταλληλότερη στιγμή.

Η αντίδραση του εκπαιδευτή ήταν τόσο άμεση, σίγουρη και με τον απαραίτητο σεβασμό, που δεν άφησε περιθώρια αμφισβήτησης στον επισκέπτη, ο οποίος αντέδρασε συμμορφούμενος και ευχαριστώντας τον εκπαιδευτή, που ανέλαβε να δώσει την πληροφορία για την επιδότηση. Η ομάδα συνέχισε τη δουλειά της με ανανεωμένο το συναίσθημα της εμπιστοσύνης.

Κεφάλαιο 10 – Άσκηση 10

Οριοθέτηση απέναντι στον απρόσκλητο επισκέπτη

Με βάση το παράδειγμα «Απρόσκλητος Επισκέπτης» σκεφτείτε τα εξής:

1. Με ποια στερεότυπη αντίληψη σχετικά με την εκπαίδευση λειτούργησε το διοικητικό στέλεχος, που ξαφνικά άνοιξε την πόρτα με τέτοια ευκολία, για να κάνει μία κατά τα άλλα σημαντική ανακοίνωση;

……
……
……
…….....

2. Τι είναι αυτό που φοβήθηκε ο εκπαιδευτής και αντέδρασε όπως αντέδρασε;
Αναφέρετε δύο-τρεις κινδύνους.

……
……
……
…….....

Η δική μας άποψη βρίσκεται στο παράρτημα του κεφαλαίου.

Η άποψη δε αυτή, που βρίσκεται στο παράρτημα, έχει ως εξής.

Η ΑΠΟΨΗ ΣΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οριοθέτηση απέναντι στον απρόσκλητο επισκέπτη

- Το διοικητικό στέλεχος λειτούργησε με βάση την παραδοσιακή αντίληψη, που θεωρεί ότι η εκπαίδευση ταυτίζεται με ένα σύνολο πληροφοριών, το οποίο μεταδίδεται με τρόπο γραμμικό. Συνεπώς είναι εύκολο να διακοπεί και να ξαναρχίσει. Δεν συλλαμβάνει την εκπαιδευτική πράξη ως ζωντανή διεργασία, που εκτυλίσσεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων και η οποία «τραυματίζεται» εάν διακοπεί.

- Ο εκπαιδευτής φοβήθηκε: α) τον προαναφερθέντα «τραυματισμό» της αλληλουχίας, β) ότι θα διαταραχθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευόμενων προς αυτόν ως «φρουρό της πόρτας», γ) ότι θα διαταραχθεί, γενικότερα, το συγκινησιακό κλίμα που είχε διαμορφωθεί έως εκείνη τη στιγμή.

Το δεύτερο παράδειγμα είναι μια άσκηση στο 12^{ο} κεφάλαιο, που αποσκοπεί να ευαισθητοποιήσει τον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτή να επανεξετάζει κριτικά το ρόλο του και του προτείνει να μην περιοριστεί στον αυτοστοχασμό, αλλά να προβεί και σε συλλογικό κριτικό στοχασμό με συναδέλφους.

Κεφάλαιο 12 – Άσκηση 4

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, δημιουργήστε έναν κατάλογο με αρμοδιότητες, δραστηριότητες και ικανότητες που, κατά τη γνώμη σας, εκφράζουν την άποψη ότι «ο εκπαιδευτής καλείται να επανεξετάζει διαρκώς το ρόλο του». Συζητήστε το θέμα με τους συναδέλφους σας.

2.5 Οι εκπαιδευτικές συναντήσεις

Οι εκπαιδευτικές συναντήσεις αποτελούν την πιο σημαντική επαφή εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης από απόσταση. Διαρκούν συνήθως 4-8 ώρες και πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στο πρόγραμμα που εξετάζουμε, προκειμένου να ενισχυθεί η δια ζώσης αλληλεπίδραση, οι εκπαιδευτικές συναντήσεις ορίστηκαν σε τέσσερις και καθεμία διαρκούσε ένα πλήρες Σαββατοκύριακο ενώ απείχε περίπου ενάμισυ μήνα από την προηγούμενη ή την επόμενη.

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση (The Open University, 1992˙ Peters, 1998˙ Race, 1999 κ.ά.) ο σκοπός μιας τέτοιας εκπαιδευτικής συνάντησης δεν είναι να πραγματοποιηθούν συμπληρωματικά μαθήματα. Στη διάρκειά της δίνονται πληροφορίες και επεξηγήσεις για την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος, γίνεται διάλογος και επεξεργασία απόψεων, σχολιασμός των γραπτών εργασιών που εκπονήθηκαν, προετοιμασία για τα επόμενα στάδια της μελέτης, ασκήσεις εμπέδωσης, ομαδικές εργασίες, βιβλιογραφική επισκόπηση κ.ο.κ. Αυτά ακριβώς τα στοιχεία προγραμματίστηκαν να υλοποιούνται στις εκπαιδευτικές συναντήσεις του προγράμματος. Από την άλλη, προκειμένου να υπάρξει ικανός βαθμός ομοιογένειας του περιεχομένου των εκπαιδευτικών συναντήσεων, που θα πραγματοποιούνταν σε

εκατοντάδες τμήματα μάθησης, αλλά και για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών στο έργο τους, συμπεριλήφθηκε στο Εγχειρίδιο (Οδηγό) ένα περίγραμμα των δραστηριοτήτων κάθε δίωρης διδακτικής ενότητας των εκπαιδευτικών συναντήσεων. Ας παρουσιάσουμε ένα παράδειγμα από αυτό το Εγχειρίδιο, που αφορά στις οδηγίες σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών θα έπρεπε να συντονίσουν την εναρκτήρια συνάντηση με τους εκπαιδευόμενούς τους.

ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
[Απόσπασμα από το Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτών]

1η Ενότητα
α. Καλοσώρισμα και **αυτοπαρουσίαση** του εκπαιδευτή – συμβούλου (ιδιότητα, εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων / εκπαίδευση εκπαιδευτών / εκπαίδευση από απόσταση, λόγοι προσωπικής εμπλοκής στο πρόγραμμα). Περίπου **5'**.

β. Αλληλοπαρουσίαση των εκπαιδευόμενων (δυάδες). (Εάν ο αριθμός των εκπαιδευόμενων είναι μονός, η τελευταία ομάδα είναι τριάδα). Ο εκπαιδευτής ζητάει, για να είναι πλήρης η παρουσίαση, καθένας να πει στον άλλον:

- Την ιδιότητά του
- Την εμπειρία του ως εκπαιδευτή
- Αν θέλει, ορισμένα προσωπικά στοιχεία (οικογενειακή κατάσταση, ενδιαφέροντα κ.ά.)

Στη συνέχεια ο ένας εκπαιδευόμενος παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά και τις απόψεις του άλλου. Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων ο εκπαιδευτής θέτει, εάν χρειάζεται, διευκρινιστικές ερωτήσεις, ενθαρρύνει, εμψυχώνει. Επίσης ο εκπαιδευτής σημειώνει, για δική του χρήση, σε ένα χαρτί τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ώστε να διευκολυνθεί να θυμάται ονόματα, ιδιότητες κ.λ.π.

Όλο το β διαρκεί 40' – 60'.

γ. Οι εκπαιδευόμενοι διαιρούνται σε **ομάδες εργασίας των 4 ατόμων**. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους κάθε ομάδας να συζητήσουν τα παρακάτω για περίπου **20' – 25'** και στη συνέχεια ένας εκπρόσωπος να παρουσιάσει:
γ1. Τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα.
γ2. Τα "δυνατά" σημεία τους (τις θα τους διευκολύνει) και τα "αδύνατα" (τι θα τους δυσκολέψει).
γ3. Τι έχουν να ρωτήσουν σχετικά με το πρόγραμμα (για το υλικό, την επικοινωνία με τον εκπαιδευτή, τις εργασίες, την αξιολόγηση, κ.λ.π.).

Όλο το γ διαρκεί περίπου 60'.

2η Ενότητα
Συνεχίζεται η πρώτη ενότητα.

Ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση, ώστε να προσεγγιστούν με ακόμα μεγαλύτερη πληρότητα τα ζητήματα που προέκυψαν από το γ3 και φροντίζει να συνδέσει τις απαντήσεις του με όσα είπαν οι εκπρόσωποι για τα γ1 και γ2.

- Ο εκπαιδευτής σε αυτή τη διαδικασία δίνει έμφαση, ανάλογα με την πορεία της

1. Στη σημασία τήρησης του χρονοδιαγράμματος από τους εκπαιδευόμενους, αλλά και από τον εκπαιδευτή (μελέτη / αποστολή εργασιών, σχολιασμός εργασιών).
2. Στη σημασία και λειτουργία της επικοινωνίας εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων: α) οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτή μια καθορισμένη ημέρα και ώρα κάθε εβδομάδα. β) Πότε ο εκπαιδευτής θα παίρνει πρωτοβουλία για να επικοινωνήσει με αυτούς. γ) Στοιχεία αυτής της επικοινωνίας. δ) Σημασία της επικοινωνίας όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων αλλά και των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους.
3. Στη σημασία και λειτουργία των μικροδιδασκαλιών (οι πιλοτικές, οι τελικές).
4. Στη σημασία και λειτουργία της εκπόνησης των γραπτών εργασιών.
5. Στη σημασία του να συμβουλεύονται συχνά οι εκπαιδευόμενοι τον Οδηγό Σπουδών.
6. Στη σημασία του να κρατούν σημειώσεις (portofolio) από τη μελέτη του υλικού και τις εκπαιδευτικές συναντήσεις. Οι σημειώσεις θα τους βοηθήσουν ιδιαίτερα στην Εργασία ΙΙ.

Στη διάρκεια αυτής της συζήτησης προκύπτει σταδιακά, ως προϊόν της, **το εκπαιδευτικό συμβόλαιο**.

3η Ενότητα

α. Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται χρόνος **15’** για να επεξεργαστεί τα ζητήματα:

«α1. *Πώς σας φάνηκε η εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε νωρίτερα, κατά την εναρκτήρια συνάντηση της ομάδας μας; Πώς σας φάνηκε η διαδικασία της διαμόρφωσης εκπαιδευτικού συμβολαίου*;
α2. *Οι τεχνικές αυτές ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που πρέπει να έχει η εκπαίδευση ενηλίκων*;»

Χρόνος **20’** για τις παρουσιάσεις των ομάδων και τη σύνθεση από τον εκπαιδευτή.

- Οι απόψεις των ομάδων καταγράφονται στον Πίνακα (πιθανόν από εθελοντή).

β. Στη συνέχεια, **στις ίδιες ομάδες**, οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται **(για 10’ – 15’)** τα εξής:

«β1. *Είναι σκόπιμο να εφαρμόσουμε αυτές τις εκπαιδευτικές τεχνικές της εναρκτήριας συνάντησης και της διαμόρφωσης συμβολαίου στα προγράμματα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης; Ποιες δυσκολίες ενδεχομένως θα υπάρξουν; Πώς θα τις ξεπεράσουμε*;
β2. *Μπορούμε να σκεφτούμε άλλες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές για την εναρκτήρια συνάντησή μας με τους εκπαιδευόμενούς μας;» (βοηθητικό είναι εδώ το κεφάλαιο 4, από το οποίο μπορείτε να αντλήσετε παραδείγματα).*

Χρόνος **15’ – 20’** για τις παρουσιάσεις των ομάδων και τη σύνθεση από τον εκπαιδευτή.

- Οι απόψεις των ομάδων καταγράφονται στον Πίνακα (πιθανόν από εθελοντή).
- Ο εκπαιδευτής εξηγεί ότι στην κατάρτιση μπορούμε να αξιοποιούμε <u>εναλλακτικά</u> αρκετές εκπαιδευτικές τεχνικές, αρκεί να είμαστε σίγουροι για αυτές.

γ. Τέλος, αντλούνται γενικά συμπεράσματα για τη μεθοδολογία διεξαγωγής της εναρκτήριας συνάντησης εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων.

Στη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων υπήρχε ο στόχος μέσα από τις συζητήσεις, τους σχολιασμούς, τις συμμετοχικές ασκήσεις κ.ο.κ., να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να κατανοούν βαθύτερα τα μαθησιακά αντικείμενα και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν την ικανότητά τους να τα εφαρμόζουν στην πράξη.

Ωστόσο οι εκπαιδευτικές συναντήσεις είχαν έναν επιπλέον στόχο. Υπήρχε η ελπίδα ότι μέσα από όλες τις προαναφερθείσες διεργασίες – και ιδιαίτερα μέσα από τις συμμετοχικές, βιωματικές ασκήσεις και τις μικροδιδασκαλίες – θα αναπτυσσόταν βαθμιαία ένα μαθησιακό κλίμα συνεργατικότητας, ανοικτής επικοινωνίας, δημιουργικής άμιλλας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Στο μέτρο που θα διαμορφωνόταν αυτό το κλίμα, μπορούσαμε να προσδοκάμε ότι θα δημιουργούνταν οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση, με παράπλευρο αποτέλεσμα να αμβλύνονται οι αρνητικές προδιαθέσεις απέναντι στη συμμετοχή στο πρόγραμμα, οι οποίες είδαμε ότι χαρακτήριζαν μια μερίδα των εκπαιδευόμενων.

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη αυτών των στόχων ήταν οι μικροδιδασκαλίες. Θέσαμε την προδιαγραφή όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευόμενοι να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν δύο μικροδιδασκαλίες. Μία δοκιμαστική (διάρκειας 15’) στο πλαίσιο της δεύτερης ή της τρίτης εκπαιδευτικής συνάντησης και μια τελική (20’) στην τέταρτη και τελευταία συνάντηση. Μετά την παρουσίαση κάθε μικροδιδασκαλίας ακολουθούσε αναλυτικός σχολιασμός της πρώτα από τους συνεκπαιδευόμενους του παρουσιάζοντος και ύστερα από τον εκπαιδευτή - σύμβουλο.

Η πρώτη μικροδιδασκαλία διεξαγόταν χωρίς άγχος, εφόσον δεν βαθμολογούνταν. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους, να πειραματιστούν και στη συνέχεια μέσα από τον αλληλοσχολιασμό – που δεν είχε λόγο να μην είναι συναδελφικός και υποβοηθητικός – να συνειδητοποιήσουν εναργέστερα τα αδύνατα αλλά και τα ισχυρά τους σημεία αναφορικά με την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Μπορούσαν επίσης να συγκρίνουν μεταξύ τους τις διάφορες παρουσιαζόμενες τεχνικές και να διαπιστώσουν τόσο τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα καθεμίας όσο και το ποιες ταιριάζουν περισσότερο στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα αλλά και στις δικές τους ικανότητες και δυνατότητες. Ταυτόχρονα, παρατηρώντας στην πράξη τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, που είχαν στο μεταξύ μελετήσει μέσω του εκπαιδευτικού υλικού και των DVD, μπορούσαν να στοχαστούν περαιτέρω επάνω σε όσα είχαν μάθει. Επιπλέον, έβλεπαν στην πράξη τη δυσκολία που είχαν ορισμένοι συνεκπαιδευόμενοι να ξεφύγουν από την πεπατημένη των παραδοσιακών τεχνικών και έτσι αντιλαμβάνονταν βαθύτερα το ζήτημα των εσωτερικών εμποδίων απέναντι στη μάθηση, το οποίο στο μεταξύ είχαν θεωρητικά προσεγγίσει μέσα από τα διαβάσματά τους. Ακόμα, έβλεπαν στην πράξη τη συμπεριφορά του ίδιου του εκπαιδευτή – συμβούλου απέναντι στους συνεκπαιδευομένους τους, οι οποίοι ενδεχομένως δυσκολεύονταν να αποκολληθούν από τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης ή και τηρούσαν αμυντική στάση μη παραδεχόμενοι τις αδυναμίες τους. Παρατηρώντας τον εκπαιδευτή – σύμβουλο, αντλούσαν ευρύτερες ιδέες σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί προκειμένου να συντονίσει την ομάδα, να αξιοποιήσει τις δυνατότητές της και να την εισαγάγει στα νέα μαθησιακά αντικείμενα. Τέλος, ελπιζόταν ότι, μέσα από τη συνεχή αλληλόδραση των παρουσιάσεων και των σχολιασμών των μικροδιδασκαλιών, οι συνεκπαιδευόμενοι θα συνειδητοποιούσαν ότι αποτελούν και αυτοί παραγωγούς γνώσης, πράγμα που αποτελεί θεμελιώδη επιδίωξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, ελπιζόταν ότι θα αμβλυνόταν η περιχαράκωση

στο “εγώ” εκείνων που χαρακτηρίζονταν από αμυντισμό ή υπέρμετρα ενισχυμένη αυτοεικόνα και αντίστροφα θα ενδυναμωνόταν το πνεύμα του “εμείς”, με την έννοια της αναγνώρισης της σημασίας της συλλογικής προσπάθειας, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της πιο ανοικτής ανταλλαγής εμπειριών και απόψεων και της αύξησης του ενδιαφέροντος να ακούει ο ένας πιο δεκτικά την άποψη του άλλου.

Ολόκληρος αυτός ο κύκλος επαναλαμβανόταν με την παρουσίαση και το σχολιασμό των τελικών μικροδιδασκαλιών στην τέταρτη εκπαιδευτική συνάντηση. Ελπιζόταν ότι η επανάληψη των παρουσιάσεων θα δημιουργούσε τις προϋποθέσεις ώστε οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι στάσεις που αποκτήθηκαν στον πρώτο κύκλο των μικροδιδασκαλιών να προσλάβουν τώρα περισσότερο βάθος και εδραίωση. Επιπλέον, με δεδομένο ότι κάθε εκπαιδευόμενος μπορούσε να παρουσιάσει στην τελική μικροδιδασκαλία το ίδιο θέμα που είχε διαλέξει στη δοκιμαστική, θα δινόταν σε όλους η δυνατότητα να στοχαστούν και να μάθουν περαιτέρω με βάση την εμπειρία τους, αλλά και να νιώσουν ικανοποίηση για τη βελτίωσή τους από τη μία μικροδιδασκαλία στην άλλη.

Είναι λοιπόν φανερό ότι οι μικροδιδασκαλίες αποτελούσαν μια πολύ σημαντική διεργασία, που συνέβαλε στην προσέγγιση και των επτά στόχων του προγράμματος. Έδινε έμφαση τόσο στην ανάπτυξη της διδακτικής και σχεδιαστικής ικανότητας των εκπαιδευόμενων όσο και στην ενίσχυση της θετικής στάσης τους ως προς το έργο που θα αναλάμβαναν, αλλά και ως προς το ίδιο το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν. Με δεδομένο λοιπόν ότι η διεργασία των μικροδιδασκαλιών είχε στρατηγική σημασία, της αφιερώθηκε μισός περίπου χρόνος, που διατέθηκε στις εκπαιδευτικές συναντήσεις.

2.6 Οι γραπτές εργασίες

Στη διεθνή πρακτική της εκπαίδευσης από απόσταση θεωρείται κοινός τόπος ότι η τακτική εκπόνηση γραπτών εργασιών αποτελεί θεμελιώδη διεργασία μέσα από την οποία συντελείται η μάθηση.

Στην πρακτική πολλών Ανοικτών Πανεπιστημίων (Open University, Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ισπανίας, ΕΑΠ κ.ά.) έχει διαπιστωθεί ότι η διαδικασία της εκπόνησης γραπτών εργασιών όχι μόνο βοηθάει σημαντικά τους εκπαιδευόμενους να εμπεδώνουν την ύλη, αλλά και επανενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους για το πρόγραμμα σπουδών. Πρόσφατα εξάλλου γνωστοποιήθηκαν τα αποτελέσματα μιας έρευνας (Βασάλα κ.ά., 2007) σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές του ΕΑΠ θεωρούν στη μεγάλη τους πλειοψηφία ότι η εκπόνηση των εργασιών ενισχύει τις ικανότητές τους για αξιολόγηση και αξιοποίηση πληροφοριών, τεκμηριωμένη ανάπτυξη επιχειρημάτων, ανάδειξη προηγούμενων γνώσεων, αυτοαξιολόγηση, καθώς και την αυτοπεποίθηση και την υπεθυνότητά τους.

Αυτά τα πλεονεκτήματα των γραπτών εργασιών ενισχύονται καταλυτικά, εάν οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν από τον εκπαιδευτή – σύμβουλο γραπτό αναλυτικό σχολιασμό κάθε εργασίας τους (1-2 σελίδες). Αυτός ο σχολιασμός αποτελεί σημαντική συνιστώσα της διδασκαλίας (Λιοναράκης, 1998). Ο εκπαιδευτής – σύμβουλος έχει την ευκαιρία να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν τις αδυναμίες τους, να εντοπίσει τα ισχυρά τους σημεία, να αιτιολογήσει το βαθμό που δίνει στις εργασίες τους, να επισημάνει την πρόοδο που παρουσιάζουν, να τους ενθαρρύνει και να τους συμβουλεύσει για περαιτέρω προσπάθεια, να τους εφοδιάσει με πηγές γνώσης κ.ά.

Στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών εκπονήθηκαν τρεις εργασίες, που σχετίζονταν με όλους τους στόχους του προγράμματος.

- Η **πρώτη εργασία** ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δουν δύο μικροδιδασκαλίες στο DVD που είχαν παραλάβει και να τις σχολιάσουν αναλυτικά, έχοντας υπόψη την ύλη των κεφαλαίων 2-5, που είχαν ήδη μελετήσει.
- Η **δεύτερη εργασία**, που εκπονήθηκε στη μέση του προγράμματος, σχετιζόταν κυρίως με τον 6^{ο} στόχο του προγράμματος και ιδιαίτερα με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Η εργασία ζητούσε από τους συμμετέχοντες να στοχαστούν κριτικά επάνω στο περιεχόμενο της ύλης που μάθαιναν και, ευρύτερα, επάνω στο ρόλο τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων. Στόχος ήταν να εντοπίσουν οι ίδιοι τα σημεία στα οποία οι απόψεις τους ενδεχομένως μετασχηματίζονταν γύρω από αυτά τα ζητήματα και να σκεφτούν με ποιους τρόπους θα ενσωμάτωναν τις νέες οπτικές τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

ΘΕΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΙΙ

Εξετάστε:

- Την Εργασία σας Ι και τα σχόλια του εκπαιδευτή - συμβούλου σας σ' αυτήν.
- Το υλικό των κεφαλαίων 1-8.
- Σημειώσεις που τυχόν κρατήσατε στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές συναντήσεις.

Με βάση τα παραπάνω υλικά απαντήστε στις ακόλουθες **ερωτήσεις** (συνολικά 3 σελίδες περίπου):

1. α) Τι καινούργιο «μάθατε» έως αυτή τη στιγμή του προγράμματος; β) Σκέφτεστε να το ενσωματώσετε στην εκπαιδευτική σας πρακτική ως εκπαιδευτής / εκπαιδεύτρια ενηλίκων: γ) Εάν ναι, πώς θα το ενσωματώσετε;
2. Σε ποιο βαθμό και σε ποια σημεία διαπιστώσατε τυχόν να μεταλλάσσονται στη διάρκεια του προγράμματος οι απόψεις σας για την επαγγελματική κατάρτιση;
3. Ποια «βήματα» θα χρειαστείτε ακόμα να κάνετε για την τελειοποίησή σας στο ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων;

- Η **τρίτη εργασία** είχε τρία θέματα. Το *πρώτο* αποσκοπούσε να προετοιμάσει τους εκπαιδευόμενους για την τελική μικροδιδασκαλία που θα παρουσίαζαν. Τους ζητούσε να επιλέξουν ένα πρόγραμμα κατάρτισης στο οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί το θέμα της μικροδιδασκαλίας τους και να περιγράψουν αναλυτικά τα στοιχεία αυτού του προγράμματος (θέμα, διάρκεια, χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, μέθοδοι διερεύνησης των αναγκών, στόχοι της διδακτικής ενότητας στην οποία εντάσσεται η μικροδιδασκαλία, μέθοδοι αυτοαξιολόγησης αυτής της διδακτικής ενότητας). Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευόμενοι, γράφοντας ένα δοκίμιο για τα παραπάνω, όχι μόνο θα είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν το ευρύτερο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας, αλλά και να εφαρμόσουν όσα είχαν μελετήσει στα κεφάλαια 3, 5, 6, 7, 8 και 11 του εκπαιδευτικού υλικού.

  Το *δεύτερο θέμα* ζητούσε από συμμετέχοντες να σχεδιάσουν μία μικρή διδακτική

ενότητα (μικροδιδασκαλία 20’), να την εντάξουν μέσα στο πρόγραμμα που περιέγραψαν, να αιτιολογήσουν τις επιλογές που έκαναν αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα και, επίσης, να προσδιορίσουν τις μεθόδους με τις οποίες θα μπορούσαν να αυτοαξιολογηθούν ως εκπαιδευτές. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευόμενοι, πέρα από την προετοιμασία της μικροδιδασκαλίας, είχαν την ευκαιρία να εμπεδώσουν όσα είχαν μελετήσει στα κεφάλαια 5, 6, 7 και 8 του εκπαιδευτικού υλικού.

Τέλος, το *τρίτο θέμα* τους ζητούσε πρώτα να μελετήσουν ένα απομαγνητοφωνημένο εκπαιδευτικό περιστατικό και, στη συνέχεια, αξιοποιώντας όσα είχαν μελετήσει στα κεφάλαια 10 και 12, να αναλύσουν τη δυναμική των σχέσεων και τους χειρισμούς που έκανε ο εκπαιδευτής σε ό,τι αφορά στο συντονισμό της ομάδας.

Ο σχολιασμός των εργασιών από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών

Όπως προαναφέρθηκε, ο εποικοδομητικός σχολιασμός των εργασιών από τον εκπαιδευτή – σύμβουλο αποτελεί στοιχείο με βαρύνουσα σημασία για την ανάπτυξη των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευόμενων. Επίσης μέσω του σχολιασμού παρουσιάζεται μια μοναδική ευκαιρία για την ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας του εκπαιδευτή με καθέναν εκπαιδευόμενο, που είναι δυνατόν να συμβάλει στη σφυρηλάτηση της μεταξύ τους σχέσης. Για αυτό, στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών δώσαμε έμφαση στο σχολιασμό των εργασιών και κάναμε πολλές σχετικές ασκήσεις. Παράλληλα, στον Οδηγό Σπουδών ενσωματώθηκαν αναλυτικές οδηγίες για την εκπόνηση των εργασιών, ενώ στο Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτών ενσωματώθηκαν θετικά παραδείγματα σχολιασμού και διατυπώθηκαν ρητά οι ακόλουθες οδηγίες.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
[Απόσπασμα από το Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτών]

Τα σχόλια του εκπαιδευτή - συμβούλου έχουν έκταση τουλάχιστον 20 σειρών και μπορούν να επεκταθούν έως τις 50 – 60 σειρές. Είναι σκόπιμο τα σχόλια να περιέχουν τα εξής **στοιχεία:**

1. Επισημαίνονται τα θετικά στοιχεία της εργασίας. Σκόπιμο είναι αυτό να γίνεται με παραδείγματα.
2. Αναδεικνύονται και επισημαίνονται οι ελλείψεις και τα λάθη, που υπάρχουν στην εργασία. Σκόπιμο είναι αυτό να γίνεται μετά την επισήμανση των θετικών στοιχείων. Επίσης είναι ιδιαίτερα σκόπιμο να γίνονται συγκεκριμένες αναφορές σε λάθη και να παρουσιάζονται παραδείγματα.
3. Τα σχόλια κάνουν αναφορές στο διδακτικό υλικό (λ.χ. ποια σημεία του υλικού φαίνεται ότι αξιοποίησε ή δεν αξιοποίησε ο εκπαιδευόμενος, ποια τυχόν παρερμήνευσε, κλπ.). Γενικά, ο εκπαιδευτής – σύμβουλος επιμένει να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι αναφορές στο διδακτικό υλικό. Έτσι τεκμηριώνουν όσα γράφουν και ταυτόχρονα το αξιοποιούν, αλλά και δείχνουν ότι το μελέτησαν.
4. Δίνεται ανατροφοδότηση (τι να κάνει ο εκπαιδευόμενος ώστε να βελτιωθεί και να συγγράψει καλύτερα τις επόμενες εργασίες, τι να προσέχει, ποιες εμπειρίες του να αξιοποιήσει, κλπ).
5. Υπενθυμίζονται, αν χρειάζεται, οι οδηγίες για την εκπόνηση των γραπτών εργασιών (Παράρτημα Α του Οδηγού Σπουδών).
6. Υπάρχει η διάσταση της ενθάρρυνσης / εμψύχωσης του εκπαιδευόμενου.
7. Στο τέλος, αν χρειάζεται, γίνονται ορισμένες υπενθυμίσεις στον εκπαιδευόμενο (λ.χ. πότε θα γίνει η επόμενη συνάντηση, ποια υλικά να φέρει μαζί του, τυχόν αλλαγή δ/νσης του εκπαιδευτή – συμβούλου, τυχόν αλλαγές στο χρονοδιάγραμμα, κλπ).

Είναι ευνόητο – και έχει συχνότατα διαπιστωθεί – ότι οι εκπαιδευόμενοι, όταν ο εκπαιδευτής έχει σχολιάσει με προσοχή την εργασία, ωφελούνται, εμψυχώνονται, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κατακόρυφη άνοδο της απόδοσής τους. Αντίστροφα, όταν αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτής έχει σχολιάσει πρόχειρα την εργασία, αποθαρρύνονται και μειώνουν αντίστοιχα και τη δική τους προσπάθεια.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στόχος ήταν οι γραπτές εργασίες να γίνουν, μαζί με τις μικροδιδασκαλίες και τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, οι πυλώνες επάνω στους οποίους θα οικοδομούνταν η ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων αναφορικά με όλους ανεξαιρέτως τους στόχους του προγράμματος.

2.7 Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων

Πολλοί μελετητές της εκπαίδευσης από απόσταση (Rowntree, 1996˙ Race, 1999˙ Moore και Kearsley, 1996˙ Tait, 1995) θεωρούν ότι λίγοι από όσους εκπαιδεύονται από απόσταση μπορούν να μελετούν στηριζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις. Πρόκειται για εκείνους που είναι εξοικειωμένοι με τον ανοικτό τρόπο εκπαίδευσης, έχουν έντονο ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο και σημαντικά κίνητρα για την

παρακολούθηση του προγράμματος και, ακόμα, έχουν αυξημένη ικανότητα αυτοοργάνωσης και ανάληψης μαθησιακών πρωτοβουλιών. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι όμως έχουν ανάγκη από υποστήριξη. Η ανάγκη αυτή μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, που ορισμένες φορές λειτουργούν σωρευτικά. Άλλοι δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το διδακτικό υλικό, γιατί δεν διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες μελέτης. Δεν γνωρίζουν πώς να προσεγγίζουν διεισδυτικά το αντικείμενο την μάθησης, να γράφουν εργασίες, να χρησιμοποιούν μαθησιακές πηγές. Αμφιβάλλουν λοιπόν αν προχωρούν σωστά, και χρειάζονται τακτικά ανατροφοδότηση και αξιολόγηση. Άλλοι δεν έχουν την κατάλληλη αυτοοργάνωση και συγκέντρωση και δεν διαχειρίζονται λειτουργικά το χρόνο τους, ο οποίος συχνά είναι περιορισμένος λόγω άλλων υποχρεώσεών τους. Άλλοι πάλι δυσπιστούν απέναντι στον καινούριο για αυτούς τρόπο της από απόσταση εκπαίδευσης. Αυτό μάλιστα ισχύει με έμφαση σε μία χώρα σαν την Ελλάδα, όπου δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα παράδοση κατ’ ιδίαν εκπαίδευσης.

Μελετώντας αυτές τις τάσεις, πολλοί από τους θεμελιωτές του πεδίου της εκπαίδευσης από απόσταση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο συνεχής διάλογος και η αλληλεπίδραση των σπουδαστών με έναν εκπαιδευτή – σύμβουλο που τους συμβουλεύει και τους υποστηρίζει αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της μάθησης (Holmberg, 1986˙ Mills και Tait, 1996). Εξάλλου ο Rowntree (1996) αναφέρει αρκετά παραδείγματα «πακέτων» εκπαίδευσης από απόσταση που απέτυχαν, γιατί δε συνοδεύτηκαν από ανθρώπινη υποστήριξη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση από απόσταση χρειάζονται κάποιον που παρακολουθεί την επιστημονική τους πρόοδο και ταυτόχρονα τους βοηθάει να αξιοποιούν το διδακτικό υλικό και να συμμετέχουν ενεργητικά στην πορεία της μάθησης, τους ανατροφοδοτεί με σχόλια και παρατηρήσεις, προτείνει στον καθένα αποτελεσματικές μεθόδους μελέτης, τους βοηθάει να έρχονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, φροντίζει να αξιοποιούνται οι υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, επικεντρώνει το ενδιαφέρον τους στα κομβικά σημεία της ύλης, δίνει εναύσματα για εμπέδωση. Αυτόν ακριβώς τον ρόλο ανέλαβαν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Επιπλέον, στο Εγχειρίδιο, με το οποίο τους εφοδιάστηκαν, υπήρχε η ακόλουθη ενότητα με οδηγίες σχετικά με τη διεξαγωγή της επικοινωνίας.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ – ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
[Απόσπασμα από το Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτών]

Γενικά

Είναι αναγκαίο να υπάρχει επικοινωνία εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος με όποιο μέσο είναι πρόσφορο και συμφωνηθεί μεταξύ τους (γραπτή αλληλογραφία, e-mail, τηλεφωνικές επαφές). Ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι στην εκπαίδευση από απόσταση αποφεύγουν να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτή - σύμβουλο είτε από διακριτικότητα, φοβούμενοι ότι τον ενοχλούν, είτε από έλλειψη αυτοπεποίθησης. Ο εκπαιδευτής – σύμβουλος οφείλει λοιπόν να αντιστρέψει αυτή την κατάσταση, εξηγώντας τους αφενός ότι είναι *υποχρέωσή* του να τους υποστηρίζει, και αφετέρου ότι οι ίδιοι θα ωφεληθούν σημαντικά, εάν συνηθίσουν να εκφράζουν με συγκροτημένο τρόπο τις απόψεις τους.

Τα συμπεράσματα από τις εμπειρίες από τη διεξαγωγή σπουδών εκπαίδευσης από απόσταση στην Ελλάδα έχουν οδηγήσει σε ορισμένες *προδιαγραφές* αναφορικά με την ανάπτυξη της επικοινωνιακής σχέσης εκπαιδευτών – εκπαιδευόμενων, οι οποίες, συγκεκριμενοποιημένες για το παρόν πρόγραμμα, παρουσιάζονται παρακάτω.

Προδιαγραφές

1. Πότε και πώς γίνεται η επικοινωνία

- Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται πιο άνετα όταν γνωρίζουν ότι ο εκπαιδευτής – σύμβουλος είναι διαθέσιμος, δηλαδή ότι μπορούν να του τηλεφωνούν σε συγκεκριμένη ημέρα και σε ώρες που εκείνος αφιερώνει γι’ αυτό το σκοπό. Αυτό το ανακοινώνει ο εκπαιδευτής – σύμβουλος με την πρώτη επιστολή του στους εκπαιδευόμενους.
- Η τηλεφωνική επικοινωνία είναι ίσως η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος σε περιπτώσεις κατά τις οποίες χρειάζεται να υποστηριχθούν εκπαιδευόμενοι που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παρακολούθηση του προγράμματος. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτής – σύμβουλος χρειάζεται να κάνει το πρώτο “βήμα” της επικοινωνίας.
- Για να διασφαλιστεί ότι θα γίνουν οπωσδήποτε ορισμένες επικοινωνίες, ο εκπαιδευτής – σύμβουλος τηλεφωνεί ο ίδιος στους εκπαιδευόμενους την 1η, 5η, 14η και 20η εβδομάδα.
- Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ο εκπαιδευτής – σύμβουλος να ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους, που απουσίασαν από κάποιες συναντήσεις. Αυτό καλύτερα είναι να γίνεται τηλεφωνικά, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να θέσει και τις ερωτήσεις του.
- Ο εκπαιδευτής – σύμβουλος χρειάζεται να χειρίζεται καλά την επικοινωνιακή τεχνική της “ενεργητικής ακρόασης”: Να μπορεί να έρχεται στη θέση του συνομιλητή του, να είναι σίγουρος ότι έχει κατανοήσει το μήνυμά του ζητώντας διευκρινήσεις, να προχωρά σταδιακά μαζί του στην επεξεργασία του ζητήματος, να τον ενθαρρύνει να εκφράσει ολοκληρωμένα και με σαφήνεια τη γνώμη του.
- Οι κατ’ ιδίαν συναντήσεις δεν αποτελούν υποχρέωση του εκπαιδευτή – συμβούλου, ούτε πρέπει να γίνεται κατάχρησή τους, γιατί τότε το σύστημα της εκπαίδευσης από απόσταση τείνει να μετατραπεί σε σύστημα συμβατικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι η ανταπόκριση του εκπαιδευτή – συμβούλου στο αίτημα ορισμένων εκπαιδευόμενων για συνάντηση μαζί του επιφέρει συχνά σπουδαία αποτελέσματα. Εκπαιδευόμενοι, που κινδύνευαν να εγκαταλείψουν, επανεργοποιούνται, ενώ άλλοι, που ζητούσαν πρόσθετες πληροφορίες, ανεβάζουν το δείκτη της απόδοσής τους.
- Μια ιδέα, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί εθελοντικά, είναι ο εκπαιδευτής – σύμβουλος, κάθε δύο ή τρεις εβδομάδες, να παρευρίσκεται στο χώρο όπου γίνονται οι εκπαιδευτικές συναντήσεις, έτοιμος δηλαδή για ενδεχόμενη (άτυπη και εθελοντική) συνάντηση με όσους εκπαιδευόμενους επιθυμούν να προσέλθουν.

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν στις ενότητες 2.1 – 2.7 ολοκληρώθηκε η παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο σχεδιάστηκε το πρόγραμμα. Ας προχωρήσουμε τώρα, για να δούμε ποια αποτελέσματα είχε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΠΙΛΟΓΗ, ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ 265 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

3.1 Η διαδικασία επιλογής

Ένα από τα πιο κρίσιμα σημεία του προγράμματος ήταν το κατά πόσο εκείνοι, που θα επιλέγονταν για το νευραλγικό ρόλο του εκπαιδευτή εκπαιδευτών, θα διέθεταν τα κατάλληλα χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με απόφαση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ), η επιλογή των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών του προγράμματος θα έπρεπε να γίνει με βάση τα ακόλουθα προσόντα που συγκέντρωσαν οι υποψήφιοι.

Α. Μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών με Παιδαγωγική Κατεύθυνση. Ως "παιδαγωγική κατεύθυνση" ορίστηκαν οι σπουδές στις επιστήμες της αγωγής, στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στον επαγγελματικό προσανατολισμό, στην ψυχολογία και στην κοινωνιολογία.
Β. Πτυχίο ΑΕΙ και Σεμινάριο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών άνω των 100 ωρών ή πανεπιστημιακό πιστοποιητικό παιδαγωγικής επιμόρφωσης.
Γ. Πτυχίο ΑΕΙ και επαγγελματική εμπειρία άνω των 3 ετών σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Σύμφωνα με την απόφαση του ΕΚΕΠΙΣ θα επιλέγονταν κατά σειρά προτεραιότητας όσοι συγκέντρωναν και τα τρία παραπάνω χαρακτηριστικά, θα ακολουθούσαν όσοι συγκέντρωναν τα Α και Β, ύστερα τα Β και Γ και, αν δεν προέκυπτε ο επιθυμητός αριθμός των 265 – όπως και πράγματι συνέβη[3] – θα επιλέγονταν στη συνέχεια άτομα από τις κατηγορίες Α, Β, Γ, έως ότου συμπληρωθεί ένας κατάλογος με 400 περίπου υποψηφίους. Στη συνέχεια θα επιλέγονταν μετά από συνέντευξη οι 265 εκπαιδευτές των εκπαιδευτών.

Από την παραπάνω ρύθμιση, δεν αξιοποιήθηκε όσο έπρεπε η δυνατότητα να αναζητηθούν εκπαιδευτές εκπαιδευτών από ένα ευρύτερο φάσμα ειδικοτήτων συνυπολογιζόμενης της επαγγελματικής εμπειρίας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Και αντίστροφα, αρκετοί από τους επιλεγέντες δεν διέθεταν γνώσεις ή εμπειρία σχετική με τις ιδιαιτερότητες που εμφανίζει η εκπαίδευση των ενηλίκων, αλλά σε άλλους τομείς που λίγο σχετίζονται με αυτήν. Για παράδειγμα, ένας κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην παιδαγωγική επιστήμη με ειδίκευση λ.χ. στη σχολική αγωγή ή ένας κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην κοινωνιολογία με ειδίκευση λ.χ. στο μεταναστευτικό ζήτημα, δεν διέθεταν το ειδικό υπόβαθρο γνώσεων και ικανοτήτων, που θα τους επέτρεπαν να προσαρμοστούν εύκολα στις απαιτήσεις του προγράμματος. Ο παραπάνω συλλογισμός βασίζεται στο γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει από καιρό υποστηριχθεί ότι το σώμα

[3] Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΕΚΕΠΙΣ, τα χαρακτηριστικά Α + Β + Γ συγκέντρωναν μόνο 4 άτομα, τα Α + Β 34, τα Α + Γ 29, και τα Β + Γ 56 (σύνολο 123, δηλαδή περίπου οι μισοί από τον αριθμό 265).

γνώσεων και ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής[4] λίγο σχετίζεται με τα αντίστοιχα άλλων επιστημών, όπως οι επιστήμες της αγωγής, οι κοινωνικές επιστήμες κ.λ.π. Ο Lindeman, για παράδειγμα, υποστήριξε ήδη το 1926 ότι όλοι οι φοιτητές που σπούδαζαν για δάσκαλοι σχολείων θα έπρεπε, αν ήθελαν να διδάσκουν και ενηλίκους, να παρακολουθήσουν και ένα έτος σπουδών στην εκπαίδευση ενηλίκων (στο Jarvis, 2004, σ. 245). Είναι εξάλλου γνωστές οι απόψεις των Jarvis και Chadwick (1996) ότι, αν ανατίθενται προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε εκπαιδευτές που δεν είναι εξοικειωμένοι με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των συμμετεχόντων, δεν προκύπτουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Είναι επίσης χαρακτηριστικές οι απόψεις του Rogers (2005, σ. 185), που δημοσιεύτηκαν στο υλικό του μεταπτυχιακού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών του ΕΑΠ:

Μια μεγάλη δυσκολία που αντιμετώπισα είναι στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών (training of trainers). Έχω ανακαλύψει ότι οι πιο πολλοί από τους εκπαιδευόμενους έρχονται με μια σχολική αντίληψη στο μυαλό τους και η προσπάθειά μου είναι να τους πείσω να δουν τους ενηλίκους διαφορετικά από τα παιδιά. Και αυτή είναι η μεγαλύτερη δυσκολία από όλες. Το αντιλαμβάνομαι, φυσικά, γιατί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών συνήθως διαρκεί μερικές εβδομάδες και συνήθως οι εκπαιδευόμενοι είναι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης, με εμπειρία 10-12 ετών. Είναι τεράστιο πρόβλημα να "βγάλεις" το δάσκαλο από το μοντέλο της τυπικής εκπαίδευσης.

Ήδη λοιπόν πριν την έναρξη του προγράμματος προέκυπτε μία πρώτη δυσκολία, ότι δηλαδή αυτό θα στηριζόταν σε εκπαιδευτές εκπαιδευτών, που δεν είχαν επιλεγεί με τα βέλτιστα κριτήρια. Αυτό βέβαια δεν σήμαινε ότι πολλοί δεν θα ήταν δυνατόν, βασιζόμενοι στην ευρύτερη παιδεία τους, στην ευαισθησία και στη θέλησή τους να επιτελέσουν με επιτυχία το έργο τους. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, αυτό έγινε σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο το πρόγραμμα θα είχε ισχυρότερα θεμέλια στην εκκίνησή του εάν επιλέγονταν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών από ένα πιο διευρυμένο φάσμα υποψηφίων.

[4] Το σώμα των γνώσεων αφορά στα φιλοσοφικά και θεωρητικά θεμέλια της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην αλληλεπίδρασή της με το κοινωνικό πλαίσιο, στις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων, στα εμπόδια και στις μορφές υποκίνησής τους απέναντι στην εκπαίδευση, στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις εμπειρίες για μαθησιακούς σκοπούς, στη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσεται στις εκπαιδευόμενες ομάδες,στις διδακτικές μεθόδους και στις μεθόδους σχεδιασμού και αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αντιστοιχούν στις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων κ.ά. (Demunter, 2003, σ.52˙ Κόκκος, 2005, σ. 46). Το σώμα των ικανοτήτων και στάσεων αφορά στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, στην ενδυνάμωση των θετικών τους διαθέσεων, στη δημιουργία κλίματος που ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους, στην προσαρμογή του ρυθμού της μάθησης στις δυνατότητές τους, στην ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους, στην προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες τους και στο επίπεδό τους, στον συντονισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στην εφαρμογή των αρχών μάθησης που ταιριάζουν σε ενηλίκους, στη χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, στη σύνδεση της μαθησιακής διεργασίας με τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων κ.ά. (Mocker και Noble, 1981, σ. 45-46).

3.2 Τα χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα χαρακτηριστικά των 265 επιλεχθέντων εκπαιδευτών των εκπαιδευτών εντοπίστηκαν από έρευνα που πραγματοποιήσαμε το 2003 μέσω ερωτηματολογίου που τους διανεμήθηκε στην έναρξη της εκπαίδευσής τους. Έγινε δυνατόν να συγκεντρωθούν 185 ερωτηματολόγια από τους 243 εκπαιδευτές εκπαιδευτών, οι οποίοι ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα της εκπαίδευσής τους. Πρώτα διερευνήθηκαν τα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ (185 ερωτηματολόγια)				
Ομάδες Εκπαιδευτών				
	Α/Α		Ν	% επί του συνόλου
Φύλο (Ν=185)	1	Άνδρες	77	41,6
	2	Γυναίκες	108	58,4
Ηλικία (Ν=184)	3	Κάτω των 35 ετών	60	32,4
	4	35-45 ετών	92	49,7
	5	Άνω των 45 ετών	32	17,3
Επίπεδο Σπουδών (Ν=185)	6	Με μεταπτυχιακές σπουδές	134	72,4
	7	Με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	51	27,6
Είδος Σπουδών (Ν=185)	8	Επιστήμες της αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.ά.	124	67,0
	9	Νομική, Οικονομική κ.ά. Επιστήμη	11	5,9
	10	Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες	6	3,2
	11	Άλλο	44	23,8
Επάγγελμα (Ν=183)	12	Εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης	78	42,2
	13	Διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ	23	12,4
	14	Στελέχη Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα	45	24,3
	15	Ελεύθερο/ Επιστημονικό Επάγγελμα	11	5,9
	16	Άλλα Επαγγέλματα	26	14,1
Έτη Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Ν=181)	17	1-3 χρόνια	40	21,6
	18	4-7 χρόνια	60	32,4
	19	Πάνω από 7 χρόνια	81	43,8
Μορφή Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση	20	Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτές/τριες	74	40,0

	21	Περιστασιακά ως εκπαιδευτές/τριες, καθώς και σε άλλες δραστηριότητες	53	28,6
	22	Με πλήρη απασχόληση, σε διάφορες δραστηριότητες	52	28,1

Τα πιο βασικά χαρακτηριστικά ήταν ότι οι γυναίκες αντιπροσωπεύονταν με 58,4% έναντι 34% στο σώμα των εκπαιδευτών, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων ήταν 72,4%, ενώ οι ασχολούμενοι με τις τεχνολογικές επιστήμες ήταν πολύ λιγότεροι. Οι διδάσκοντες στην Α/θμια και στη Β/θμια Εκπαίδευση είχαν ιδιαίτερα υψηλή εκπροσώπηση στο σώμα των εκπαιδευτών εκπαιδευτών (4/10). Άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία ήταν ότι οι νέοι κάτω των 35 ετών αποτελούσαν το 1/3 του σώματος, ενώ η εκπροσώπηση της ομάδας εκείνων που διέθεταν πολυδιάστατη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων (Α/Α 22) ήταν επίσης σημαντική (28%).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε βαθύτερα, μέσω ανοικτών ερωτήσεων (βλ. το ερωτηματολόγιο στο παράρτημα), κατά πόσο οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών διέθεταν ορισμένα εφόδια, που θα μπορούσαν να τους ενισχύσουν στην άσκηση του έργου τους. Συγκεκριμένα:

α) Ερωτήθηκαν κατά πόσο οι σπουδές που είχαν πραγματοποιήσει σχετίζονταν με την εκπαίδευση ενηλίκων. Προέκυψε ότι αυτό ίσχυε μόνο για 3 άτομα.
β) Ερωτήθηκαν εάν είχαν παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια ή προγράμματα ή μεταπτυχιακά επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο την εκπαίδευση εκπαιδευτών ή και την εκπαίδευση ενηλίκων και τους ζητήθηκε να αναφέρουν τον τίτλο των σεμιναρίων και τη διάρκεια σε ώρες. Προέκυψαν τα εξής δεδομένα:
   - 11,0% είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον 2 μεγάλης διάρκειας προγράμματα ή σεμινάρια.
   - 25,8% είχαν παρακολουθήσει 1-2 προγράμματα ή σεμινάρια συνολικής διάρκειας άνω των 100 ωρών.
   - 16,3% είχαν παρακολουθήσει προγράμματα ή σεμινάρια συνολικής διάρκειας κάτω των 100 ωρών.
   - 46,9% δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα σχετικό πρόγραμμα ή σεμινάριο.
γ) Ερωτήθηκαν εάν είχαν μελετήσει κάποια βιβλιογραφία για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ή ευρύτερα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τους ζητήθηκε να αναφέρουν έως 5 τίτλους της βιβλιογραφίας που ενδεχομένως είχαν καλύψει. Προέκυψε ότι:
   3. 19,1% ανέφεραν με ακρίβεια περισσότερους από 2 τίτλους έγκυρων βιβλίων.
   4. 12,0 % ανέφεραν περισσότερους από 2 τίτλους βιβλίων, τα οποία όμως δεν είχαν άμεση σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων.
   5. 15,3% έκαναν 1-2 αναφορές με ελλιπή στοιχεία ή σε βιβλία που δεν είχαν άμεση σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων.
   6. Περισσότεροι από τους μισούς (53,6%) δεν απάντησαν.

Το **συμπέρασμα** ήταν ότι δεν ξεπερνούσαν το 10% - 15% εκείνοι που διέθεταν σύνθετα εφόδια από την προηγούμενη εκπαίδευση και τη μάθησή τους, τα οποία σχετίζονταν με το ρόλο που θα αναλάμβαναν.

Τέλος, έγινε σε μία ακόμα προσέγγιση ποιοτικού χαρακτήρα, με στόχο να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών διέθεταν την αναγκαία τεχνογνωσία (γνώσεις

και ικανότητες) για την άσκηση του ρόλου τους. Τους τέθηκαν τις 3 παρακάτω ερωτήσεις:

1. *Κατά τη γνώμη σας, ένα καλό πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης που απευθύνεται σε ανέργους τι μπορεί να τους προσφέρει;*
2. *α) Σημειώστε κατά σειρά προτεραιότητας ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιείτε πιο συχνά.*
   β) Γιατί χρησιμοποιείτε πιο συχνά την εκπαιδευτική τεχνική που σημειώσατε πρώτη παραπάνω;
3. *Περιγράψτε σε 10 περίπου γραμμές ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείτε αυτή την τεχνική μέσα σε μια διδακτική ενότητα 45'.*

Οι απαντήσεις σε καθεμία από τις τρεις παραπάνω ερωτήσεις κατατάχθηκαν σε 3 κατηγορίες (Α = πολύ επαρκείς απαντήσεις, Β = επαρκείς, Γ = μη επαρκείς). Στην κατηγορία Α δώσαμε 3 βαθμούς, στην Β 2, και στη Γ 1 βαθμό. Έτσι, με βάση τις 3 απαντήσεις, όσοι συγκέντρωσαν συνολικά 8-9 βαθμούς κατατάχθηκαν στην κατηγορία Α (πολύ επαρκείς), όσοι συγκέντρωσαν 6-7 βαθμούς κατατάχθηκαν στην κατηγορία Β (επαρκείς) και όσοι συγκέντρωσαν έως 5 βαθμούς κατατάχθηκαν στην κατηγορία Γ (μη επαρκείς). Προέκυψε ότι:

1. Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών που κατατάχθηκαν στην κατηγορία Α ήταν πολύ λίγοι (7,6%).
2. Εκείνοι που κατατάχθηκαν στην κατηγορία Β ήταν 35,1%.
3. Συνολικά οι επαρκείς ως προς την τεχνογνωσία (Α+Β) ήταν λιγότεροι από τους μισούς (42,7%) έναντι 57,3% εκείνων που κατατάχθηκαν στην κατηγορία Γ.

Τέλος, εξετάστηκε κατά πόσο τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών εκπαιδευτών (φύλο, ηλικία, σπουδές κ.ά.) επηρέαζαν το επίπεδο της τεχνογνωσίας τους. Ιδιαίτερα διερευνήθηκε κατά πόσο αποδεικνύονταν επιτυχή τα βασικά κριτήρια που χρησιμοποίησε το ΕΚΕΠΙΣ προκειμένου να επιλεγούν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών (μεταπτυχιακές σπουδές με "παιδαγωγική κατεύθυνση" - βλ. ενότητα 3.1). Για αυτό συσχετίστηκαν οι διάφορες ομάδες των εκπαιδευτών εκπαιδευτών (κατά επίπεδο και είδος σπουδών καθώς και σύμφωνα με άλλα χαρακτηριστικά τους) με το επίπεδο τεχνογνωσίας που εμφάνιζαν (Πίνακας 2). Η διερεύνηση αυτή έγινε με χρήση του Chi-Square Test (x^2), όπως εξάλλου ισχύει στο εξής για όλες τις διερευνήσεις συσχετίσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ

Ομάδες Εκπαιδευτών Εκπαιδευτών			**Επίπεδο Τεχνογνωσίας**					
Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά	**Α/Α**		Κατηγορία Α (%)	Κατηγορία Β (%)	Κατηγορίες Α+Β (%)	Κατηγορία Γ (%)	Σύνολο (%)	Μέση τιμή της τεχνογνωσίας*
Φύλο (N=185)	**1**	**Άνδρες**	6,5	27,3	33,8	66,2	100,0	1,4
	2	**Γυναίκες**	8,3	40,8	49,1	50,9	100,0	1,6
Ηλικία (N=184)	**3**	**Κάτω των 35 ετών**	10,0	46,7	56,7	43,3	100,0	1,7
	4	**35-45 ετών**	7,6	32,6	40,2	59,8	100,0	1,5
	5	**Άνω των 45 ετών**	3,1	21,9	25,0	75,0	100,0	1,3
Επίπεδο Σπουδών (N=185)	**6**	**Με μεταπτυχιακές σπουδές**	6,7	32,1	38,8	61,2	100,0	1,5
	7	**Με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ**	9,8	43,1	52,9	47,1	100,0	1,5
Είδος Σπουδών (N=185)	**8**	**Επιστήμες της αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.ά.**	8,1	32,3	40,4	59,6	100,0	1,5
	9	**Νομική, Οικονομική κ.ά. Επιστήμη**	18,2	45,5	63,7	36,3	100,0	1,8
	10	**Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες**	16,7	33,3	50,0	50,0	100,0	1,7
	11	**Άλλο**	2,3	40,9	43,2	56,8	100,0	1,5
Επάγγελμα (N=183)	**12**	**Εκπαιδευτικοί Αβάθμιας/ Ββάθμιας Εκπαίδευσης**	5,2	33,3	38,5	61,5	100,0	1,4
	13	**Διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ**	4,3	34,8	39,1	60,9	100,0	1,4
	14	**Στελέχη Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα**	13,3	33,3	46,6	53,4	100,0	1,6
	15	**Ελεύθερο/ Επιστημονικό Επάγγελμα**	27,3	18,2	45,5	54,5	100,0	1,7
	16	**Άλλα Επαγγέλματα**	0,0	50,0	50,0	50,0	100,0	1,5
Έτη Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=181)	**17**	**1-3 χρόνια**	5,0	37,5	42,5	57,5	100,0	1,5
	18	**4-7 χρόνια**	8,3	33,3	41,6	58,4	100,0	1,5
	19	**Πάνω από 7 χρόνια**	8,6	35,8	44,4	55,6	100,0	1,5
Μορφή Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=179)	**20**	**Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτές/τριες**	4,1	33,7	37,8	62,2	100,0	1,4
	21	**Περιστασιακά, ως εκπαιδευτές/τριες καθώς και σε άλλες δραστηριότητες**	9,4	30,2	39,6	60,4	100,0	1,5
	22	**Με πλήρη απασχόληση, σε διάφορες δραστηριότητες**	11,5	42,3	53,8	46,2	100,0	1,7
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ			7,6	35,1	42,7	57,3	100,0	1,5

Φύλο: $x^2 = 4,360$ με $p>0,05$, **Ηλικία:** $x^2 = 9,217$ με $p>0,05$, **Επίπεδο Σπουδών:** $x^2 = 3,037$ με $p>0,05$, **Είδος Σπουδών**: $x^2 = 6,035$ με $p>0,05$,
Επάγγελμα: $x^2 = 13,736$ με $p>0,05$, **Έτη Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 0,677$ με $p>0,05$, **Μορφή Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 5,130$ με $p>0,05$
*Στη στήλη αυτή αποτυπώνεται η μέση τιμή της τεχνογνωσίας με βάση την κλίμακα 1(Κατηγορία Γ) έως 3(Κατηγορία Α).

Τα **συμπεράσματα** που προκύπτουν από τον Πίνακα 2 είναι: Δεν σημειώθηκε στο εσωτερικό των διαφόρων ομάδων εκπαιδευτών κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τη στάθμη της τεχνογνωσίας τους (το επίπεδο σημαντικότητας είναι παντού p>0,05]. Όμως αξίζει να σημειωθεί ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, καθώς και τίτλων σπουδών με "παιδαγωγική κατεύθυνση", όπως την όριζε το ΕΚΕΠΙΣ (επιστήμες της αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.ά.), εμφάνιζαν βαθμό επάρκειας ως προς την τεχνογνωσία (κατηγορίες Α+Β) κάτω από τον μέσο όρο (38,8% και 40,4% αντίστοιχα, έναντι 42,7% του μέσου όρου). Συνεπώς τα παραπάνω χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών εκπαιδευτών δεν αποτελούσαν ένδειξη επάρκειας για αυτό το ρόλο, πράγμα που ερχόταν σε αντίθεση με τα κριτήρια επιλογής που χρησιμοποίησε το ΕΚΕΠΙΣ. Αντίστροφα, ανάμεσα στις ομάδες με τα μεγαλύτερα ποσοστά επάρκειας ήταν οι έχοντες τίτλους σπουδών σε άλλα είδη επιστημών (νομική, οικονομική, τεχνολογικές επιστήμες κ.ά.), καθώς και οι απασχολούμενοι πλήρως και πολυδιάστατα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συνεπώς επαληθεύεται ο συλλογισμός ότι αυτά τα κριτήρια θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη με μεγαλύτερη προσοχή κατά τη διαδικασία της επιλογής των εκπαιδευτών εκπαιδευτών. Τέλος, τρία ακόμα ενδιαφέροντα συμπεράσματα προέκυπταν: Οι νέοι σε ηλικία εμφάνιζαν το δεύτερο υψηλότερο επίπεδο τεχνογνωσίας (56,7% στις κατηγορίες Α+Β). Οι γυναίκες υπερτερούσαν αισθητά έναντι των ανδρών. Οι άνω των 45 ετών εμφάνιζαν υψηλή αντιπροσώπευση στην κατηγορία Γ (75%).

3.3 Τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών

Το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών το ολοκλήρωσαν, τον Ιούνιο του 2003, 243 άτομα (91,7%). Διέκοψαν την παρακολούθηση 18 (6,8%), ενώ 4 (1,5%) δεν το ολοκλήρωσαν επιτυχώς.

Στο τέλος του προγράμματος ζητήθηκε από τους συμμετάσχοντες να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και οι απαντήσεις δίνονταν με βάση την κλίμακα 0 (αρνητικά) έως 4 (=πολύ ικανοποιητικά). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν 232 συμμετάσχοντες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	
1. Πώς κρίνετε το έντυπο υλικό;	3,6
2. Πώς κρίνετε τα συνοδευτικά βιβλία;	3,7
3. Πώς κρίνετε τις βιντεοταινίες;	3,0
4. Υπήρχε συνοχή μεταξύ των διαφόρων στοιχείων του διδακτικού υλικού;	3,7
5. Πώς κρίνετε τις εκπαιδευτικές συναντήσεις που έγιναν;	3,8
6. Ο χρόνος της μελέτης ήταν επαρκής;	2,9
7. Ο/Η εκπαιδευτής/τριά σας: Προετοιμαζόταν κατάλληλα για την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος;	3,9
Γνωρίζει το εκπαιδευτικό αντικείμενο και αξιοποιεί ενεργητικές εκπαιδευτικές	

	τεχνικές;	3,9
	Εφάρμοσε με αποτελεσματικό τρόπο τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;	3,9
	Ανταποκρίθηκε στη δυναμική της ομάδας και καλλιέργησε κλίμα θετικό για μάθηση;	3,9
	Ενθάρρυνε και εμψύχωσε τα άτομα και την ομάδα, ενεργοποιώντας τη συμμετοχή τους;	3,8
	Εντόπισε με αντικειμενικό τρόπο τα δυνατά και αδύνατα σημεία σας και έδωσε χρήσιμη ανατροφοδότηση;	3,9
	Γενική εντύπωση από τον / την εκπαιδευτή / τρια	3,9
8.	Επιτεύχθηκε ο βασικός στόχος του προγράμματος που παρακολουθήσατε, δηλαδή η προετοιμασία σας για το ρόλο του εκπαιδευτή/τριας σε πρόγραμμα “εξ αποστάσεως”;	3,6
9.	Πιστεύετε ότι οι γνώσεις που αποκομίσατε και οι ικανότητες που αναπτύξατε θα σας επιτρέψουν την αποτελεσματική διεξαγωγή του έργου σας ως εκπαιδευτή /τριας εκπαιδευτών;	3,7

Το **συμπέρασμα** που προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 3 δείχνουν ότι τα βασικά στοιχεία του προγράμματος έγιναν δεκτά πολύ ευνοϊκά. Ιδιαίτερα από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 8 και 9 φαίνεται ότι οι συμμετάσχοντες είχαν την αίσθηση ότι παρακολούθησαν ένα χρήσιμο πρόγραμμα, το οποίο μάλιστα κατόρθωσε να τους προετοιμάσει σε μεγάλο βαθμό για ένα ρόλο με τον οποίο δεν ήταν εξοικειωμένοι, δηλαδή το ρόλο του εκπαιδευτή σε προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση. Υπήρχαν ωστόσο και ορισμένες απαντήσεις που έδειχναν ότι χρειαζόταν να γίνουν βελτιώσεις στο πρόγραμμα. Ο χρόνος της διάρκειάς του, που για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών εκπαιδευτών ήταν τέσσερις μήνες, κρίθηκε ανεπαρκής σε σχέση με τον όγκο του προς μελέτη υλικού. Για αυτό στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ο χρόνος μετατράπηκε σε έξι μήνες και ορισμένα μέρη των κεφαλαίων 1, 4, 8 και 10 έγιναν προαιρετικής μελέτης. Επίσης υπήρχε πρόβλημα ήχου στις βιντεοταινίες. Αυτό όμως δυστυχώς δεν μπορούσε να βελτιωθεί, γιατί οι βιντεοταινίες, που έδειχναν πραγματικά εκπαιδευτικά περιστατικά, είχαν γίνει με ερασιτεχνική λήψη προκειμένου να αποφευχθεί η διατάραξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την παρουσία επαγγελματικού συνεργείου με κάμερες, μικρόφωνα κ.λ.π.

Οι συντελεστές του προγράμματος θέλησαν επίσης να διερευνήσουν περισσότερο τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο και ιδιαίτερα από την τελευταία ερώτηση. Συγκεκριμένα επιδιώξαν να διαπιστώσουν κατά πόσο οι εκπαιδευθέντες ανέπτυξαν στη διάρκεια του προγράμματος τις κατάλληλες γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις και κατά πόσο απέκτησαν την αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να ασκήσουν με επάρκεια το ρόλο τους. Για αυτόν το σκοπό, στο τέλος του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις από ορισμένους εκπαιδευθέντες όπου, μεταξύ άλλων, ρωτήθηκαν τα εξής:

α. Ποια ήταν τα αδύνατα σημεία σας, που πιστεύετε ότι βελτιώσατε στη διάρκεια του προγράμματος;

β. Τώρα που τελειώσατε το πρόγραμμα, πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε με επάρκεια στο ρόλο του εκπαιδευτή/τριας εκπαιδευτών/τριών;

Παρουσιάζουμε ενδεικτικά απαντήσεις από τρεις ερωτηθέντες:

Ν. Π., δάσκαλος

Στην ερώτηση α: «Το αδύνατό μου σημείο είναι αυτό που με δυσκόλεψε και στις

μικροδιδασκαλίες, δηλαδή η σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Επειδή προέρχομαι από χώρο όπου η διδασκαλία γίνεται στην ίδια ομάδα επί πολύ χρόνο, 9 μήνες και για πολλές ώρες κάθε ημέρα, αυτό – όχι ότι δεν δουλεύεις με στόχο, με προγραμματισμό – αλλά δεν σε βάζει σε μια διαδικασία να κάνεις ακριβή κατανομή του χρόνου. Και για να πω την αλήθεια, επειδή το αναλυτικό πρόγραμμα είναι δομημένο εκ των άνω και αποτυπώνεται στα διδακτικά βιβλία, αδυνατίζει αυτή σου η ικανότητα να οργανώνεις και να σχεδιάζεις εσύ από μόνος σου τις διδακτικές ενότητες και το χρόνο που θα αφιερώσεις σ' αυτές. Χαλαρώνεις δηλαδή. Αυτές τις ικανότητες τις θεωρώ πολύ σημαντικές για έναν εκπαιδευτή και εδώ τις ανακάλυψα, τις καλλιέργησα περισσότερο και θεωρώ ότι βγαίνω καλύτερος από αυτή τη διαδικασία ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Αλλά νομίζω ότι μου έδωσε ικανότητες και δεξιότητες και για τη δουλειά μου ως δασκάλου.»

Στην ερώτηση β: «Αισθάνομαι ότι τώρα πατάω πιο γερά στα πόδια μου. Συγκρίνοντας δε με την αρχή, αισθάνομαι ότι μπορώ να αντιμετωπίσω μια τέτοια υποχρέωση καλύτερα από πριν. Δεν ξέρω αν είμαι απόλυτα επαρκής, γιατί μου λείπει η εμπειρία, αλλά αισθάνομαι πιο σίγουρος, δηλαδή δεν φοβάμαι να αντιμετωπίσω μια ομάδα. Δεν θα λείψει πιστεύω το άγχος για το τι θα βγάλει η ομάδα, αλλά δεν φοβάμαι. Δεν θα είμαι σε στάση άμυνας, τουλάχιστον αυτό.»

Α. Σ., ψυχολόγος

Στην ερώτηση α: «Βελτίωσα τις εκπαιδευτικές μου τεχνικές. Είχα πολλά πράγματα στο μυαλό μου, τα εφάρμοζα, αλλά όχι με τόση αυστηρότητα. Το έκανα περισσότερο από μια διάθεση νεωτερισμού ίσως... Τώρα συνειδητοποιώ πόσο σημαντική είναι όλη αυτή η δόμηση της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Και ιδιαίτερα ο μετασχηματισμός του ρόλου του εκπαιδευτή, που από εισηγητής γίνεται σύμβουλος, διευκολυντής, γίνεται καταλύτης ουσιαστικά της διαδικασίας αλληλεπίδρασης των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτή και με τη γνώση. Αυτό το θέμα δηλαδή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό, είναι το σημείο-κλειδί σε όλη τη διαδικασία. Και σε αυτό ακριβώς θεωρώ ότι η εμπειρία των μικροδιασκαλιών μού έδωσε πάρα πολλά στοιχεία. Ήταν ένας ταχύρρυθμος τρόπος να ασκηθώ στο σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, προσπαθώντας να κάνω τη δική μου, αλλά βλέποντας και τις άλλες των συναδέλφων και εντοπίζοντας τα καλά και τα άσχημα σημεία.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο βελτιώθηκα αφορά στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζω το περιεχόμενο του μαθήματός μου. Πριν, το μέλημά μου ήταν να προσφέρω τη συγκεκριμένη ύλη που νόμιζα ότι χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι, όμως δεν τους λάμβανα ιδιαίτερα υπόψη μου. Και επίσης είχα τη συνήθεια να συνθέτω την ύλη γραμμικά. Τώρα πλέον συνθέτω την ύλη όπως η σταγόνα πέφτει σε μια μεγάλη επιφάνεια με νερό, δηλαδή βρίσκω το κέντρο, σε σχέση και με τις ανάγκες τους, και από εκεί συντονίζονται όλα τριγύρω και οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ανάλογα και με το ρυθμό της ομάδας. Ενώ, πριν, προγραμμάτιζα μόνη μου και έλεγα «θα κάνω αυτά»... Επομένως, παρότι θεωρητικά τα ήξερα αυτά τα πράγματα, γιατί σχεδιάζω προγράμματα εδώ και χρόνια, και έλεγα και έγραφα «λαμβάνουμε υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων», όμως το πράγμα έμενε εκεί. Μπορεί να κάναμε και τη διαδικασία της διάγνωσης, αλλά πάλι έμενε εκεί. Τώρα είναι πια πολύ συνειδητό αυτό και με εντυπωσίασε. Και είμαι πολύ τυχερή, γιατί έχω να σχεδιάσω τέσσερα προγράμματα αυτή τη στιγμή στο Κέντρο που είμαι Διευθύντρια Κατάρτισης και ήταν η καλύτερη περίοδος για να δω στην πράξη όλα αυτά. Τώρα τα σχεδιάζω με

πολύ διαφορετικό τρόπο.»

Στην ερώτηση β: «Ναι, πιστεύω ότι θα γίνω καλή “δασκάλα”, γιατί τότε θα μπω σε άλλο ρόλο, που μου είναι πιο εύκολος, να δίνω δηλαδή εγώ περισσότερα. Συν το ότι θεωρώ πολύ σημαντικό ότι έχω περάσει αυτή την εμπειρία. Αφού εμένα μου έδωσε τόσα πολλά, έχω τη διάθεση αυτά που εγώ πήρα και με ενίσχυσαν να τα μεταφέρω πολλαπλασιαστικά στους άλλους.»

Κ. Μ., κοινωνικός επιστήμων

Στην ερώτηση α: «Νομίζω ότι ένα στοιχείο στο οποίο δίνω τώρα πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα αφορά στη διεργασία της ομάδας. Δεν ήταν κάτι που το ήξερα. Προσπαθούσα βέβαια να διδάξω ένα θέμα όσο γίνεται πιο ενεργητικά, ήξερα ότι η ενεργητική συμμετοχή είναι βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά αυτό το κομμάτι της δυναμικής της ομάδας, της επικοινωνίας, της σχέσης, δεν το ήξερα. Μάλλον το ψυλλιαζόμουν κάποιες φορές, προσπαθούσα να κάνω κάποια πράγματα, αλλά ήταν ακόμη πολύ θολά. Βέβαια, δεν μπορώ και τώρα να πω ότι τα έμαθα τέλεια, αλλά σίγουρα μπήκε ένα πλαίσιο που θα γίνει αποδώ και πέρα πολύ βοηθητικό για μένα... Επίσης, ανέπτυξα περισσότερο τις εκπαιδευτικές μου τεχνικές. Δηλαδή πάντα προσπαθούσα την εισήγηση να την ελαχιστοποιώ, παρ’ όλα αυτά μου έπαιρνε το 30% του χρόνου μιας διδακτικής ώρας. Ε, τώρα αυτό το έχω μειώσει στο 10%. Έχω βελτιώσει και άλλες τεχνικές μου, το παιχνίδι ρόλων ας πούμε, δεν το προετοίμαζα με βάση τις οδηγίες που έμαθα τώρα. Σε ό,τι αφορά στις ομάδες εργασίας, είδα πολλές διαφορετικές δυνατότητες που μπορώ να αξιοποιήσω. Επίσης την εναρκτήρια συνάντηση την έκανα συνήθως πολύ γρήγορα, ένας χρόνος μισής ώρας θεωρούσα ότι έφτανε, και προχωρούσα στο γνωστικό αντικείμενο. Τώρα έχω εντελώς άλλη αντίληψη για να τα χειριστώ όλα αυτά.»

Στην ερώτηση β: «Νιώθω ότι μπορώ να τον αναλάβω αυτόν το ρόλο, σίγουρα. Και νιώθω ότι μου άνοιξε ένας μεγάλος δρόμος. Περίμενα να πάρω πολύ λιγότερα, νόμιζα ότι θα ερχόμουν σε ένα σεμινάριο που θα μου έδινε ένα χαρτί. Ξαφνικά βρέθηκα σε ένα ολόκληρο πεδίο καινούριων πραγμάτων, καινούριων θεωριών, καινούριων εφαρμογών. Νιώθω ότι σε έναν μεγάλο βαθμό άνοιξε το μυαλό μου. Και άλλαξαν και οι απόψεις που είχα για την επαγγελματική κατάρτιση. Τη θεωρούσα κυρίως ως μια εξειδικευμένη κατάρτιση σε ένα επαγγελματικό αντικείμενο. Τώρα θεωρώ ότι είναι κάτι πιο ανοικτό, κάτι που εστιάζει σε όλη την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου και όχι μόνο στο αντικείμενο της δουλειάς του. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα είχα τη δυνατότητα να ξαναδώ με μια άλλη ματιά τις δικές μου πρακτικές.»

Τα παραπάνω αποσπάσματα αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε συμμετέχων στο πρόγραμμα επεξεργάστηκε τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρειαζόταν περισσότερο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μάθαινε πράττοντας και αλληλεπιδρώντας με τους άλλους. Αντανακλούν επίσης τον τρόπο με τον οποίο μετασχηματίστηκαν δημιουργικά αρκετές απόψεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και, ευρύτερα, για τη λειτουργία της επαγγελματικής κατάρτισης.

3.4 Η ανάπτυξη των συμμετασχόντων

Η αποτίμηση του επιπέδου της τεχνογνωσίας (γνώσεων και ικανοτήτων), την οποία διέθεταν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών στο τέλος του προγράμματος που παρακολούθησαν, μπορεί να γίνει βάσει των βαθμών που έλαβαν από τους εκπαιδευτές τους στην τελική (3η) συνθετική εργασία που εκπόνησαν και στην τελική (2η) μικροδιδασκαλία που παρουσίασαν. Θεωρήθηκε ότι η αποτίμηση αυτή είναι έγκυρη, επειδή οι 13 εκπαιδευτές των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών. Διέθεταν μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, χρησιμοποιούσαν τα ίδια κριτήρια και ομοιογενή μέθοδο για την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων τους, λόγω της εντατικής μεταξύ τους προετοιμασίας που είχε προηγηθεί.

Υπενθυμίζουμε ότι η 3η τελική εργασία ζητούσε από τους συμμετέχοντες να σχεδιάσουν μια διδακτική ενότητα και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους σε ό,τι αφορά στη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών. Επίσης, τους ζητούσε να αξιολογήσουν τους χειρισμούς του εκπαιδευτή σε ένα απομαγνητοφωνημένο περιστατικό. Θεωρήθηκε ότι τα θέματα αυτά είναι της ίδιας τάξεως με εκείνα στα οποία οι συμμετέχοντες απάντησαν στις τρεις ερωτήσεις, που τους δόθηκαν στην έναρξη του προγράμματος (εκπαιδευτική στοχοθεσία, αιτιολόγηση της χρήσης εκπαιδευτικών τεχνικών, χειρισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Έτσι, για να αποτιμήθει η πρόοδος που πραγματοποιήθηκε από την έναρξη έως τη λήξη του προγράμματος στο επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους στην έναρξη με τη βαθμολογία που έλαβαν στη λήξη, στην τελευταία εργασία και στη μικροδιδασκαλία τους· Με βάση αυτά τα δεδομένα κατατάχθηκαν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών σε τρεις κατηγορίες[5]. Η προσέγγιση αφορούσε τα 185 άτομα για τα οποία συγκεντρώθηκαν τα αναγκαία στοιχεία τόσο στην έναρξη όσο και στη λήξη. Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής.

<u>Τα δεδομένα στη λήξη</u>
- Κατηγορία Α: 64,9% του συνόλου.
- Κατηγορία Β: 32,4%.
- Κατηγορίες Α+Β: 97,3%.
- Κατηγορία Γ: 2,7%.

<u>Τα δεδομένα στην έναρξη</u> (βλ. ενότητα 3.2)
- Κατηγορία Α:7,6%.
- Κατηγορία Β: 35,1%.
- Κατηγορίες Α+Β: 42,7%.
- Κατηγορία Γ: 57,3%.

Από τη σύγκριση των δεδομένων προκύπτει ότι στη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκε πολύ σημαντική πρόοδος σε ό,τι αφορά στο επίπεδο της τεχνογνωσίας των εκπαιδευτών εκπαιδευτών.

[5] Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του προγράμματος, η 3η εργασία βαθμολογήθηκε με 4=πολύ ικανοποιητικά, 3=ικανοποιητικά, 2=μέτρια, 1=μη ικανοποιητικά. Με τον ίδιο τρόπο βαθμολογήθηκε και η τελική μικροδιδασκαλία. Όσους συγκέντρωσαν συνολικά 7-8 μονάδες τους κατατάξαμε στην κατηγορία Α, όσους συγκέντρωσαν 5-6 μονάδες τους εντάξαμε στην κατηγορία Β και στην κατηγορία Γ καταχωρήθηκαν όσοι συγκέντρωσαν λιγότερο από 5 μονάδες.

Ο ρόλος των ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών

Στη συνέχεια συσχετίστηκε το επίπεδο της τεχνογνωσίας των εκπαιδευτών εκπαιδευτών στη λήξη του προγράμματος με τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους προκειμένου να διαπιστωθεί αν ορισμένα από αυτά επηρέασαν την απόδοσή τους (Πίνακας 4).

Το **συμπέρασμα** που προκύπτει από τον Πίνακα 4 είναι ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο εσωτερικό καθεμίας ομάδας σε ό,τι αφορά στην τεχνογνωσία που απέκτησαν (p=παντού μεγαλύτερο από 0,05). Επίσης, όλες οι ομάδες βρίσκονται πολύ κοντά στον αθροιστικό μέσο όρο των κατηγοριών Α+Β της τεχνογνωσίας (97,3%), συνεπώς χαρακτηρίζονται από επαρκές επίπεδο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ
(στη λήξη του προγράμματος)

Ομάδες Εκπαιδευτών Εκπαιδευτών			**Επίπεδο Τεχνογνωσίας**					
Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά	**Α/Α**		Κατηγορία Α (%)	Κατηγορία Β (%)	Κατηγορίες Α+Β (%)	Κατηγορία Γ (%)	Σύνολο (%)	Μέση τιμή της τεχνογνωσίας*
Φύλο	**1**	**Άνδρες**	68,8	29,9	98,7	1,3	100,0	2,7
	2	**Γυναίκες**	62,0	34,3	96,3	3,7	100,0	2,6
Ηλικία	**3**	**Κάτω των 35 ετών**	60,0	36,7	96,7	3,3	100,0	2,6
	4	**35-45 ετών**	65,2	32,6	97,8	2,2	100,0	2,6
	5	**Άνω των 45 ετών**	71,9	25,0	96,9	3,1	100,0	2,7
Επίπεδο Σπουδών	**6**	**Με μεταπτυχιακές σπουδές**	64,2	32,8	97,0	3,0	100,0	2,6
	7	**Με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ**	66,7	31,3	98,0	2,0	100,0	2,6
Είδος Σπουδών	**8**	**Επιστήμες της αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.ά.**	69,4	27,4	96,8	3,2	100,0	2,7
	9	**Νομική, Οικονομική κ.ά. Επιστήμη**	63,6	36,4	100,0	0,0	100,0	2,6
	10	**Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες**	66,7	33,3	100,0	0,0	100,0	2,7
	11	**Άλλο**	52,3	45,4	97,7	2,3	100,0	2,5
Επάγγελμα	**12**	**Εκπαιδευτικοί (Αβάθμιας/ Ββάθμιας Εκπαίδευσης)**	70,5	28,2	98,7	1,3	100,0	2,7
	13	**Διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ**	65,2	26,1	91,3	8,7	100,0	2,6
	14	**Στελέχη Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα**	60,0	35,6	95,6	4,4	100,0	2,6
	15	**Ελεύθερο/ Επιστημονικό Επάγγελμα**	72,7	27,3	100,0	0,0	100,0	2,7
	16	**Άλλα Επαγγέλματα**	53,8	46,2	100,0	0,0	100,0	2,5
Έτη Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	**17**	**1-3 χρόνια**	70,0	30,0	100,0	0,0	100,0	2,7
	18	**4-7 χρόνια**	53,4	43,3	96,7	3,3	100,0	2,5
	19	**Πάνω από 7 χρόνια**	70,4	25,9	96,3	3,7	100,0	2,7
Μορφή Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	**20**	**Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτές/τριες**	59,5	37,8	97,3	2,7	100,0	2,6
	21	**Περιστασιακά, ως εκ-παιδευτές/τριες καθώς και σε άλλες δραστηριότητες**	67,9	26,4	94,3	5,7	100,0	2,6
	22	**Με πλήρη απασχόληση, σε διάφορες δραστηριότητες**	67,3	32,7	100,0	0,0	100,0	2,7
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ			64,9	32,4	97,3	2,7	100,0	2,6

Φύλο: $x^2 = 1,549$ με $p>0,05$, **Ηλικία:** $x^2 = 1,538$ με $p>0,05$, **Επίπεδο Σπουδών:** $x^2 = 0,203$ με $p>0,05$, **Είδος Σπουδών**: $x^2 = 5,397$ με $p>0,05$,
Επάγγελμα: $x^2 = 8,687$ με $p>0,05$, **Έτη Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 6,522$ με $p>0,05$, **Μορφή Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 4,690$ με $p>0,05$
*Στη στήλη αυτή αποτυπώνεται η μέση τιμή της τεχνογνωσίας με βάση την κλίμακα 1(Κατηγορία Γ) έως 3(Κατηγορία Α).

Τέλος, εξετάσαμε τώρα συγκριτικά τα δεδομένα της έναρξης και της λήξης του προγράμματος. Για να δημιουργηθεί ένα εύγλωττο Διάγραμμα, προβήκαμε σε μια αντιστοίχηση, όπου Κατηγορία Α=3 βαθμοί, κατηγορία Β=2 βαθμοί, κατηγορία Γ=1 βαθμός (βλ. Διάγραμμα 1).

Από το Διάγραμμα 1 εξάγονται αρκετά **συμπεράσματα**:

- Φαίνεται και στο Διάγραμμα 1 η μεγάλη πρόοδος που πραγματοποιήθηκε από την έναρξη του προγράμματος (μέση τιμή τεχνογνωσίας 1,5) μέχρι τη λήξη (2,6).

- Τόσο στην έναρξη όσο και στη λήξη οι διάφορες ομάδες εκπαιδευτών εκπαιδευτών εμφανίζουν επίπεδο τεχνογνωσίας που δεν αποκλίνει ιδιαίτερα από τη μέση τιμή.

- Εκείνοι, που φαίνεται ότι ωφελήθηκαν περισσότερο από το πρόγραμμα, παρουσιάζοντας τη μεγαλύτερη πρόοδο από την έναρξη στη λήξη είναι οι άνδρες. Επίσης, μεγάλη ανάπτυξη εμφάνισαν δύο ομάδες, που μπορούμε να υποθέσουμε ότι είχαν αρκετά “παραδοσιακές” εκπαιδευτικές αντιλήψεις στην έναρξη: οι άνω 45 ετών, λόγω της παλαίωσης των γνώσεών τους και οι εκπαιδευτικοί, λόγω των κυρίαρχων στο εκπαιδευτικό σύστημα δασκαλοκεντρικών και φορμαλιστικών αντιλήψεων. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι δύο αυτές ομάδες εμφανίζουν στη λήξη επίπεδο τεχνογνωσίας ψηλό και πάνω από το μέσο όρο.

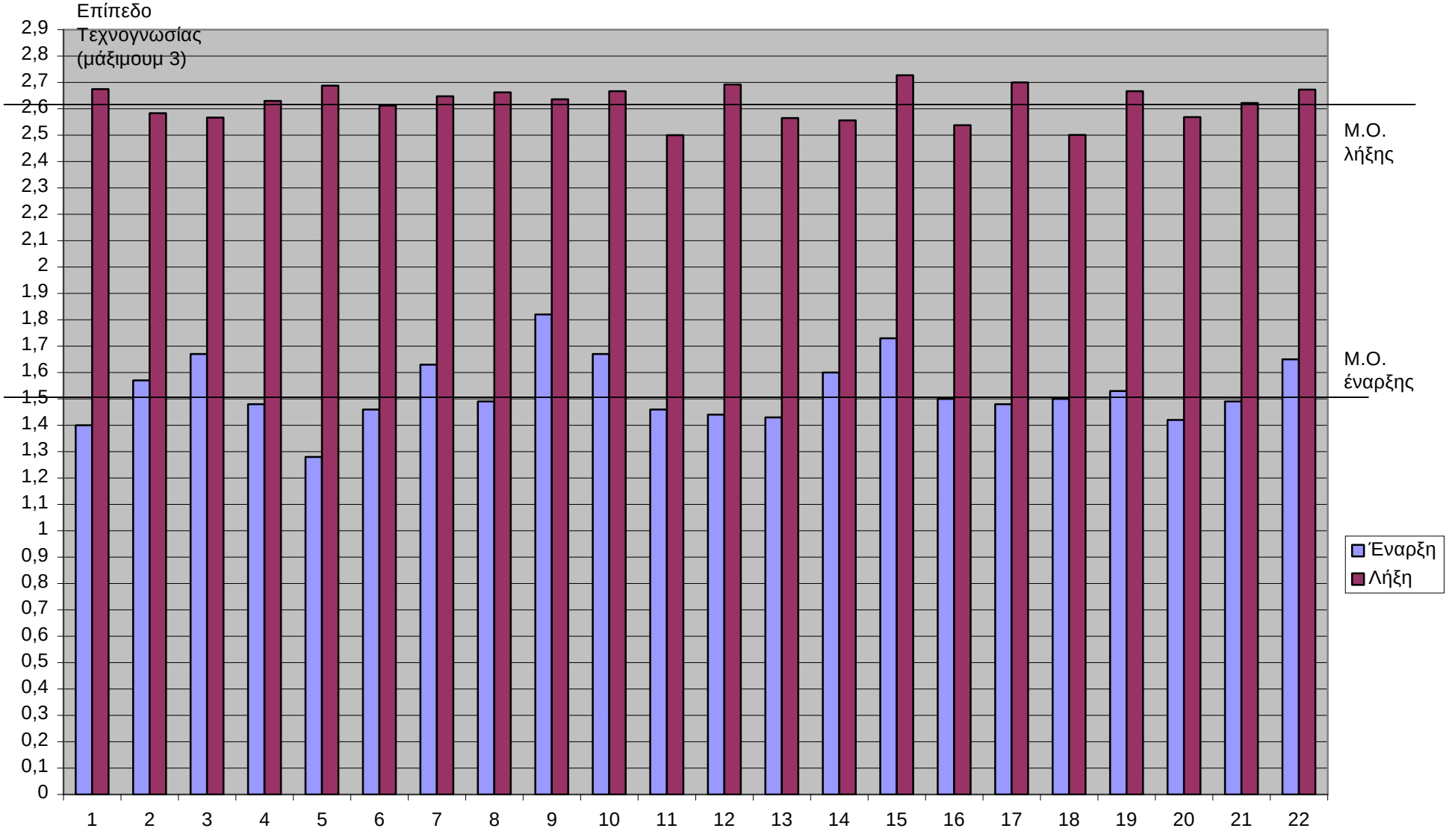
- Τέλος, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών καθώς και τίτλων με “παιδαγωγική κατεύθυνση” δεν συγκαταλέγονται στη λήξη ανάμεσα στις ομάδες που υπερέχουν. Επιβεβαιώνεται λοιπόν το συμπέρασμα που προέκυψε και κατά την έναρξη, ότι δηλαδή δεν ήταν ορθή η επιλογή του ΕΚΕΠΙΣ να πριμοδοτηθούν οι ανωτέρω ομάδες κατά τη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτών εκπαιδευτών.

Γενικό Συμπέρασμα

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, παρά τις δυσκολίες που υπήρξαν, πέτυχε το σκοπό του. Όταν τελείωσε, εκείνοι που έλαβαν μέρος εμφάνιζαν ψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εκπαίδευσή τους και ταυτόχρονα αποτελούσαν ένα αξιόπιστο επαγγελματικό σώμα. Χαρακτηρίζονταν από επαρκή τεχνογνωσία σε ό,τι αφορά στην άσκηση του ρόλου τους, καθώς και αυτοπεποίθηση ότι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν. Θα μπορούσε λοιπόν εύλογα να υποθέσει κανείς ότι είχαν αποκτήσει, τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους, τη διάθεση και την ικανότητα να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτές με επάρκεια και ευσυνειδησία και ότι είχαν τη θέληση για την επιτυχία αυτού του έργου.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ
(στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος)



Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών εκπαιδευτών (κάθε αριθμός αντιστοιχεί στον Α/Α του Πίνακα 4)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή

Στο τελευταίο αυτό στάδιο της μελέτης παρουσιάζονται πρώτα οι γνωμοδοτήσεις εμπειρογνωμόνων, σχετικά με την ποιότητα του διδακτικού υλικού του προγράμματος (ενότητα 4.1). Στη συνέχεια (4.2) παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά όσων συμμετείχαν στο πρόγραμμα και μετά (4.3) οι απόψεις που διατύπωσαν αυτοί σε ερωτηματολόγιο και αντανακλούν το βαθμό της ικανοποίησής τους από το πρόγραμμα. Ακολουθεί (4.4, 4.5, 4.6) η αποτίμηση του βαθμού στον οποίο οι συμμετάσχοντες ανέπτυξαν τις στάσεις, τις γνώσεις και τις ικανότητες που σχετίζονταν με τους στόχους του προγράμματος. Ύστερα γίνεται η αποτίμηση της συμβολής των εκπαιδευτών εκπαιδευτών στην επίτευξη αυτών των στόχων (4.7). Στην τελευταία ενότητα (4.8) εξετάζονται οι επιπτώσεις και η επιρροή που είχε το πρόγραμμα στο ελληνικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

4.1 Η γνώμη εμπειρογνωμόνων

Με στόχο να υπάρξει μια έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση του διδακτικού υλικού του προγράμματος, ζητήθηκε η γνωμοδότηση του Δημήτρη Βεργίδη, Καθηγητή Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πατρών και του Δημήτρη Χασάπη, Επίκουρου Καθηγητή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Πρόκειται για δύο εμπειρογνώμονες με σημαντική εμπειρία και διεθνή αναγνώριση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, γνώριζαν πολύ καλά τους στόχους, που θα έπρεπε να επιτύχει το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Ο Δ. Βεργίδης είχε εκπονήσει το 2002 κατ' ανάθεση του ΕΚΕΠΙΣ δύο μελέτες για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων και για τις προδιαγραφές του περιεχομένου της εκπαίδευσής τους. Ο Δ. Χασάπης υπήρξε μέλος της πενταμελούς επιτροπής, η οποία το 2002 αξιολόγησε τις προτάσεις που κατέθεσαν οι διαγωνιζόμενες συμπράξεις για να διεκδικήσουν την ανάθεση του σχεδιασμού και της εκπόνησης του διδακτικού υλικού του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, στο οποίο αναφερόμαστε.

Οι γνωμοδοτήσεις τους έχουν ως εξής.

Δημήτρης Χασάπης
Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Θεσσαλονίκη, 24 Μαΐου 2007

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ
για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης
του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών ΕΚΕΠΙΣ

1. Στόχος κάθε αξιολόγησης έντυπου διδακτικού υλικού είναι η διαπίστωση του βαθμού της καταλληλότητάς του για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την οποία αναπτύχθηκε και στην οποία χρησιμοποιείται. Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι επομένως το κυρίαρχο στοιχείο, το οποίο προσδιορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης τόσο της δραστηριότητας καθαυτής όσο και των μεθόδων , των τεχνικών και των μέσων που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη και την υλοποίησή της.

2. Το πρόγραμμα "Ανάπτυξη Μεθοδολογίας και Διδακτικού Υλικού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών" απαιτούσε στις προδιαγραφές του "*έμφαση στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με βάση τις οποίες οι εκπαιδευτές θα είναι ικανοί να εφαρμόζουν σύγχρονες και*

καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους καταρτιζόμενους, να συνεισφέρουν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης και την αξιολόγηση αυτών και να συνδέουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος με το γενικό σκοπό του προγράμματος απασχόλησης, κοινωνικής ένταξης κ.ά." (βλέπε σχετική προκήρυξη του προγράμματος).

Για την υλοποίηση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών θεωρητικής κατάρτισης αναπτύχθηκε αντίστοιχο έντυπο διδακτικό υλικό αποτελούμενο από τρεις (3) τόμους και δύο (2) οδηγούς. Το έντυπο υλικό υποστηρίζεται από δύο βιντεοταινίες και αποσπάσματα βιβλίων καθιερωμένων διεθνώς συγγραφέων για την εκπαίδευση ενηλίκων.

3. Σύμφωνα με τα ισχύοντα διεθνώς, το έντυπο διδακτικό υλικό κάθε προγράμματος εκπαίδευσης αξιολογείται ως προς τους ακόλουθους βασικούς άξονες:
   - Ανταπόκριση του περιεχομένου του στους στόχους του προγράμματος,
   - Πληρότητα και επάρκεια του περιεχομένου του,
   - Δομή και οργάνωση του περιεχομένου του,
   - Πληρότητα του περιεχομένου του (παρουσίαση γνώσεων, παραδείγματα, ερωτήσεις κλπ),
   - Νοηματική και λεκτική σαφήνεια του περιεχομένου του,
   - Παροχή ευκαιριών αξιολόγησης της μάθησης και
   - Παρουσίαση και εικονογράφηση του περιεχομένου του.

4. Μετά από μια συστηματική μελέτη και ανάλυση του περιεχομένου του έντυπου "Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης" του προγράμματος στο οποίο προαναφερθήκαμε μπορώ ανεπιφύλακτα να διατυπώσω τις ακόλουθες αξιολογικές κρίσεις:

   - Ανταπόκριση του περιεχομένου του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού στους στόχους του προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών

   Το έντυπο διδακτικό υλικό σχεδιάσθηκε και αναπτύχθηκε ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οπότε το περιεχόμενο του ανταποκρίνεται πλήρως στους στόχους του, στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων εκπαιδευτών οι οποίοι αποτελούν των πληθυσμό – στόχο του, καθώς και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

   Στα δώδεκα (12) κεφάλαια και στα δύο (2) παραρτήματα του υλικού παρέχονται βασικές γνώσεις:
   - εκπαίδευσης ενηλίκων (κεφ. 1, 2, 3),
   - εκπαιδευτικών τεχνικών ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων (κεφ. 4, 5, 6, 8 και παράρτημα Α & Β) ,
   - μεθοδολογίας σχεδιασμού εκπαιδευτικών ενοτήτων (κεφ. 7),
   - αξιολόγησης της εκπαίδευσης (κεφ. 11),
   - ψυχολογίας των ενηλίκων και δυναμικής των ομάδων εργασίας (κεφ. 10) και απαιτούμενες γνώσεις για το ρόλο για το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων (κεφ. 9, 12).

   - Πληρότητα και επάρκεια του περιεχομένου

   Το έντυπο διδακτικό υλικό καλύπτει πλήρως τις προβλεπόμενες από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών γνώσεις και δεξιότητες και το περιεχόμενό του χαρακτηρίζεται από θεωρητική συνέπεια και επάρκεια. Η παρουσίαση των θεωρητικών γνώσεων είναι σαφής και χωρίς προαπαιτούμενα για την κατανόησή τους, απολύτως αντίστοιχη με τις γνώσεις και τις εμπειρίες αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους απευθύνεται. Όπου απαιτείται, το κείμενο διευκρινίζεται νοηματικά με σχεδιαγράμματα και πίνακες.

   Κάθε κεφάλαιο του διδακτικού υλικού υποστηρίζεται από "ασκήσεις εμπέδωσης" και

συνδυάζεται άριστα με “παράλληλα κείμενα”, προτάσεις για “παράλληλο διάβασμα”.

- *Δομή και οργάνωση του περιεχομένου του*

Η οργάνωση του περιεχομένου του έντυπου διδακτικού υλικού ακολουθεί τα διεθνώς καθιερωμένα για τις ανάγκες της εκπαίδευσης από απόσταση και για την κατ΄ ιδίαν μελέτη του από τους εκπαιδευόμενους.

Η κατανομή της ύλης σε διδακτικές ενότητες συνδυάζει, κατά κανόνα, αποτελεσματικά την εννοιολογική και νοηματική πληρότητα του περιεχομένου με την επάρκειά του για μελέτη από τους εκπαιδευόμενους στο προβλεπόμενο από το πρόγραμμα χρονοδιάγραμμα.

Οι διδακτικές ενότητες αρθρώνονται σε κεφάλαια με νοηματική συνέχεια και πληρότητα. Κάθε κεφάλαιο συνοδεύεται από “κείμενα για περαιτέρω μελέτη”, τα οποία αποτελούν προτάσεις για μελέτη αποδίδοντας ένα “ανοικτό” χαρακτήρα στο διδακτικό υλικό, υποστηρίζοντας την πολλαπλότητα των πηγών μάθησης και προτρέποντας τους εκπαιδευόμενους στη συνεχή αυτο-μόρφωσή τους.

- *Νοηματική και λεκτική σαφήνεια του περιεχομένου*

Το διδακτικό υλικό χαρακτηρίζεται, κατά κανόνα, από νοηματική και λεκτική σαφήνεια. Χρησιμοποιεί απολύτως κατανοητό λεξιλόγιο, χωρίς κατάχρηση τεχνικών όρων ή εξειδικευμένων εκφράσεων.

- *Παροχή ευκαιριών αξιολόγησης της μάθησης*

Το διδακτικό υλικό περιέχει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες αξιολόγησης της πορείας της μελέτης τους μέσα από ερωτήματα και ασκήσεις που συνοδεύουν κάθε διδακτική του ενότητα.

Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για έντυπο διδακτικό υλικό το οποίο, πέρα από τις ευκαιρίες αξιολόγησης της μάθησης που παρέχει το ίδιο, υποστηρίζεται από ένα αυτόνομο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων.

- *Παρουσίαση*

Τα φυσικά χαρακτηριστικά του διδακτικού υλικού είναι τα συνήθη στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό με πολύ καλή ποιότητα εκτύπωσης και χρώματα για τη διάκριση των ενοτήτων και των περιεχομένων.

5. Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αξιολογηθεί ως απολύτως επαρκές για την υποστήριξη του συγκεκριμένου και κάθε παρόμοιου προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων θεωρητικής κατάρτισης. Πρόκειται για ένα διδακτικό υλικό σύγχρονης λογικής εκπαίδευσης από απόσταση, πρωτότυπου περιεχομένου και καλής επιστημονικής και διδακτικής οργάνωσης, το οποίο ανταποκρίνεται πλήρως στους στόχους του.

Δημήτρης Κ. Βεργίδης
Καθηγητής
Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Πατρών

Πάτρα, 10 Ιουλίου 2007

Από τη μελέτη των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ενηλίκων
και του περιεχομένου της εκπαίδευσής τους
στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών

Οι μελέτες για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων και για τις προδιαγραφές του

περιεχομένου της εκπαίδευσής τους πραγματοποιήθηκαν το 2002, στο περιορισμένο χρονικό διάστημα περίπου 3 μηνών για κάθε μελέτη, μετά από ανάθεση του ΕΚΕΠΙΣ. Καταρχήν αντιμετωπίστηκε ένα βασικό ζήτημα, που εξακολουθεί να είναι επίκαιρο. Ποιες πρέπει να είναι οι αφετηρίες για τη συγκρότηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών;

Στις μελέτες έγιναν δύο βασικές επιλογές, τις οποίες παραθέτουμε με συντομία.
α. Διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών, με βάση αφενός τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για τις δεξιότητες/ικανότητες του καλού εκπαιδευτή, αφετέρου τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών που είχαν εγγραφεί στο Μητρώο του ΕΚΕΠΙΣ έως τον Μάρτιο του 2002.
β. Καταγράφηκε συνοπτικά η υπάρχουσα κατάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης και πιστοποίησης εκπαιδευτών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η καταγραφή στηρίχθηκε σε επίσημα κείμενα φορέων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κυρίως του CEDEFOP. Επίσης, συνοψίστηκε η υπό διαμόρφωση πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, που εργάζονται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ως επιστημονικός υπεύθυνος των δύο μελετών θεώρησα ότι αυτή η μάλλον συγκριτική προσέγγιση δεν επαρκούσε. Χρειαζόταν μια πιο συστηματική οριοθέτηση του έργου του εκπαιδευτή. Ίσως για πρώτη φορά στη χώρα μας, επιχειρήθηκε η ανάλυση του περιγράμματος εργασίας του εκπαιδευτή στο σύστημα συνεχιζόμενης κατάρτισης.

Για τον προσδιορισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων/ικανοτήτων και των στάσεων/συμπεριφορών, που συγκροτούν το υπό διαμόρφωση επάγγελμα του εκπαιδευτή επιχειρήθηκε η συστηματική περιγραφή της εργασίας του εκπαιδευτή και η κωδικοποίηση των καθηκόντων, των ευθυνών και των δραστηριοτήτων του.

Στη συνέχεια, με αφετηρία την ανάλυση του περιγράμματος εργασίας των εκπαιδευτών συγκεκριμενοποιήθηκε ο ρόλος τους και οι άξονες εξειδίκευσής τους.

Από το Αναλυτικό Τεύχος Προκήρυξης που δημοσιεύθηκε το 2002 από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων για την επιλογή αναδόχου εκπόνησης του Έργου «Ανάπτυξη Μεθοδολογίας και Διδακτικού Υλικού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών», διαπιστώνεται ότι σε γενικές γραμμές οι προτάσεις στις οποίες κατέληξαν οι μελέτες έγιναν αποδεκτές.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι δύο μελέτες δεν αναφέρθηκαν στις ανάγκες κατάρτισης του πληθυσμού-στόχου, παρά μόνο ακροθιγώς στους καταρτιζόμενους που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Προτάθηκε η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτών ως προς συγκεκριμένες ευάλωτες ομάδες-στόχους, μετά από την αρχική εξειδίκευση, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εξειδίκευσής τους.

Με βάση τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, η Σύμπραξη που ανέλαβε την υλοποίηση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, με φορέα-συντονιστή το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, εκπόνησε ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό υλικό. Όπως προκύπτει αφενός από το εκπαιδευτικό υλικό, αφετέρου από τις αξιολογήσεις που δημοσιεύτηκαν (Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ. 1 και 5), το Πρόγραμμα ανταποκρίθηκε πλήρως όσον αφορά στις προβλεπόμενες στις δυο μελέτες γνώσεις και δεξιότητες/ικανότητες, τις οποίες απαιτείται να έχουν οι εκπαιδευτές. Μάλιστα, το Πρόγραμμα επεκτάθηκε και στην προβλεπόμενη συνεχιζόμενη εξειδίκευση, θέτοντας δύο ακόμη παραμέτρους στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και στην εκπαίδευση εκπαιδευτών: μια θεσμική και μια κοινωνική.

Η θεσμική παράμετρος αφορά στην εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού ανά θεματικό πεδίο. Για τα δέκα θεματικά πεδία που περιλαμβάνονταν στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση εκπονήθηκαν αντίστοιχες ενότητες για κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές ανά θεματικό πεδίο.

Η κοινωνική παράμετρος αφορά στην εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ειδικότερα, στο εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνονται επτά ενότητες με κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές για κάθε ευάλωτη κοινωνική ομάδα.

Η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού ανά θεματικό πεδίο και ανά ευάλωτη κοινωνική ομάδα ασφαλώς πρόλαβε την έλλειψη συνεχιζόμενης εξειδίκευσης των εκπαιδευτών.

Όμως, η έλλειψη αυτή δεν πρέπει να θεσμοποιηθεί. Η πρόβλεψη συνεχιζόμενης εξειδίκευσης των εκπαιδευτών είναι το επόμενο βήμα.

4.2 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευθέντων εκπαιδευτών

Καταρχήν πρέπει να επισημανθεί ότι από τους 14.000 περίπου εκπαιδευτές, οι οποίοι ήταν εγγεγραμμένοι στο Μητρώο του ΕΚΕΠΙΣ, συμμετείχαν τελικά στο πρόγραμμα 10.480. Υποθέτουμε ότι εκείνοι που αποσύρθηκαν έκριναν πως οι απαιτήσεις εντατικής μάθησης και παρακολούθησης του προγράμματος βρίσκονταν σε αναντιστοιχία με το διαθέσιμο χρόνο τους ή και με τα ενδιαφέροντά τους ή και με την ενδεχόμενα περιστασιακή απασχόλησή τους στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, στοιχεία που δεν τους έδιναν κίνητρα για βελτίωση της απόδοσής τους.

Εκείνοι, που τελικά συμμετείχαν, είχαν τα ακόλουθα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΘΕΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ (Δείγμα 386 ατόμων)				
Ομάδες Εκπαιδευτών				
	Α/Α		Ν	% επί του συνόλου
Φύλο (Ν=386)	1	Άνδρες	244	63,2
	2	Γυναίκες	142	36,8
Ηλικία (Ν=385)	3	Κάτω των 35 ετών	86	22,3
	4	35-45 ετών	164	42,6
	5	Άνω των 45 ετών	135	35,1
Επίπεδο Σπουδών (Ν=385)	6	Με μεταπτυχιακές σπουδές	130	33,8
	7	Με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	255	66,2
Είδος Σπουδών (Ν=385)	8	Επιστήμες της αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.ά.	63	16,4
	9	Νομική, Οικονομική κ.ά. Επιστήμη	89	23,1
	10	Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες	192	49,9
	11	Άλλο	41	10,6
Επάγγελμα (Ν=386)	12	Εκπαιδευτικοί (Α/βάθμιας/ Β/βάθμιας Εκπαίδευσης)	156	40,5
	13	Διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ	49	12,7
	14	Στελέχη Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα	119	30,8
	15	Ελεύθερο/ Επιστημονικό Επάγγελμα	36	9,3
	16	Άλλα Επαγγέλματα	26	6,7
Έτη Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Ν=370)	17	1-3 χρόνια	64	17,3
	18	4-7 χρόνια	100	27,0
	19	Πάνω από 7 χρόνια	206	55,7
Μορφή Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Ν=370)	20	Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτές/τριες	272	73,7
	21	Περιστασιακά, ως εκ-παιδευτές/τριες, καθώς και σε άλλες δραστηριότητες	64	17,3
	22	Με πλήρη απασχόληση, σε διάφορες δραστηριότητες	34	9,2

Τα δεδομένα του Πίνακα 5 δείχνουν οι άνδρες αντιπροσωπεύονται με 63% στο Μητρώο του ΕΚΕΠΙΣ και οι γυναίκες με 37%. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται με 40%. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών αντιπροσωπεύονται στον Πίνακα με 34%.

Ορισμένα άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία, που προκύπτουν από τον Πίνακα, είναι ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτές που συμμετείχαν ήταν απόφοιτοι θετικών και τεχνολογικών επιστημών. Περισσότεροι από το 1/3 βρίσκονταν σε ώριμη ηλικία και η μεγάλη πλειοψηφία (74%) ήταν εκπαιδευτές, που ασκούσαν μόνο περιστασιακά αυτό το ρόλο, χωρίς να εμπλέκονται σε άλλες δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως η έρευνα, ο σχεδιασμός και η οργάνωση προγραμμάτων, η αξιολόγηση κ.ά.

Στην επόμενη ενότητα θα εξετάσουμε τη γνώμη, που διαμόρφωσαν για το πρόγραμμα, εκείνοι που το παρακολούθησαν, καθώς και τη γνώμη των εκπαιδευτών τους για εκείνους.

4.3 Η γνώμη των εκπαιδευθέντων και των εκπαιδευτών τους

Η γνώμη των εκπαιδευθέντων

Στο τέλος του προγράμματος οι 386 συμμετάσχοντες στο δείγμα της έρευνας συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο. Ανάμεσα στα θέματα του ερωτηματολογίου ορισμένα αποσκοπούσαν να διερευνηθεί η γνώμη τους (βαθμός ικανοποίησης) για τα διάφορα στοιχεία του προγράμματος, συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών, που παρείχαν τα ΚΕΚ. Τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στο Πίνακα 6, είναι πολύ θετικά.

Γενικά, σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις η μέση τιμή της ικανοποίησης είναι 3,5 και άνω, με μέγιστο το 4. Ιδιαίτερα θετική είναι η γενική εντύπωση των εκπαιδευθέντων από το πρόγραμμα (3,7) και η γνώμη τους για το ενδιαφέρον που τους προκάλεσε (3,7), καθώς και για τη χρησιμότητα που θεωρούν ότι είχε για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (3,6). Το ίδιο θετική είναι η γνώμη τους για το διδακτικό υλικό (3,7) και το θεωρητικό περιεχόμενο (3,7). Επίσης, πολύ θετικές είναι οι γνώμες για τις υπηρεσίες των ΚΕΚ (γραμματειακή – οργανωτική υποστήριξη 3,8 και εκπαιδευτικός εξοπλισμός 3,6).

Οι χρονικοί όροι της λειτουργίας του προγράμματος φαίνεται ότι δυσκόλεψαν τους εκπαιδευόμενους, αλλά όχι σε υπερβολικό βαθμό (3,5 στην ερώτηση 5). Η μόνη περίπτωση όπου η ικανοποίηση μειώνεται αισθητά αφορά στο σύστημα αξιολόγησης, που θέσπισαν οι αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες. Η τελική αξιολόγηση – διαδικασία πιστοποίησης ενώπιον της Επιτροπής Πιστοποίησης είχε τη χαμηλότερη μέση τιμή (3,1) και το μεγαλύτερο, με διαφορά, άθροισμα γνωμών μη ικανοποίησης ή μέτριας ικανοποίησης (21,6%). Αντίθετα την υψηλότερη ικανοποίηση συγκεντρώνει το έργο των εκπαιδευτών εκπαιδευτών (3,9 – ερ. 14.1), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι αυτοί κατέβαλαν σημαντική προσπάθεια και ανέπτυξαν δημιουργικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους, όπως φάνηκε και στις επιστολές που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
Η ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

	Μη ικανοποιητικά (%)	Μέτρια (%)	Ικανοποιητικά (%)	Πολύ ικανοποιητικά (%)	Σύνολο (%)	Μέση τιμή της ικανοποίησης*
Ερ. 1: Ποια είναι η γενική σας εντύπωση από το πρόγραμμα;	0,3	1,6	30,7	67,4	100,0	3,7
Ερ. 2: Κάλυψε τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες;	0,6	5,4	35,2	58,8	100,0	3,5
Ερ. 3: Πώς κρίνετε το θεωρητικό του περιεχόμενο;	0,3	1,9	29,8	68,0	100,0	3,7
Ερ. 4: Πώς κρίνετε την άσκησή σας μέσω των μικροδιδασκαλιών;	1,0	1,8	32,3	64,9	100,0	3,6
Ερ. 5: Πώς κρίνετε τη χρονική δόμηση του προγράμματος (σχέση διδακτέας ύλης και χρόνου, αναλογία ωρών μελέτης και συναντήσεων);	0,3	4,6	45,1	50,0	100,0	3,5
Ερ. 6: Πώς κρίνετε τον τρόπο της αξιολόγησής σας στο πλαίσιο του προγράμματος (εργασίες – μικροδιδασκαλία στην 4η συνάντηση);	1,8	6,5	40,8	50,9	100,0	3,4
Ερ. 7: Πώς κρίνετε τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθείτε ενώπιον της Επιτροπής Πιστοποίησης;	2,6	19,0	44,8	33,6	100,0	3,1
Ερ. 8: Πώς κρίνετε το διδακτικό υλικό;	0,3	2,6	26,7	70,4	100,0	3,7
Ερ. 9: Πώς κρίνετε τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό (αίθουσα, επίπλωση, tv, video, video projector, projector διαφανειών, πίνακες, οθόνες κλπ.);	1,0	4,4	31,2	63,4	100,0	3,6
Ερ. 10: Πώς κρίνετε τη γραμματειακή – οργανωτική υποστήριξη;	0,3	1,7	13,0	85,0	100,0	3,8
Ερ. 11: Το πρόγραμμα υποκίνησε το ενδιαφέρον σας;	0,3	3,1	29,0	67,6	100,0	3,6
Ερ. 12: Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την προσωπική συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;	0,3	3,4	40,0	56,3	100,0	3,5
Ερ. 13: Πώς κρίνετε τη χρησιμότητα του προγράμματος για την άσκηση του ρόλου σας ως εκπαιδευτή / τριας;	0,3	4,4	28,8	66,5	100,0	3,6
Ερ. 14.1: Ποια είναι η γενική σας εντύπωση από τον/την εκπαιδευτή /τρια;	0,0	0,5	9,7	89,8	100,0	3,9
Ερ. 14.2: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια υποκίνησε και ενεργοποίησε τους εκπαιδευόμενους;	0,3	0,8	9,4	89,5	100,0	3,9
Ερ. 14.3: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια γνώριζε καλά το αντικείμενο;	0,0	0,5	6,5	93,0	100,0	3,9
Ερ. 14.4: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια κατανοούσε τις ανάγκες και στήριζε τους εκπαιδευόμενους;	0,0	0,8	9,1	90,1	100,0	3,9
Ερ. 14.5: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια μετέδωσε αυτά που έπρεπε με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών;	0,0	0,5	7,8	91,7	100,0	3,9
Ερ. 14.6: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν ανοικτός /ή και ικανός /ή στην επικοινωνία;	0,0	0,0	5,5	94,5	100,0	4,0
Ερ. 14.7: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια έκανε εποικοδομητική κριτική;	0,0	0,3	9,6	90,1	100,0	3,9
Ερ. 14.8: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια επιβράβευε τις προσπάθειες;	0,0	0,5	8,8	90,7	100,0	3,9
Ερ. 14.9: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια είχε ικανότητα οργάνωσης - αποτελεσματικότητα;	0,0	0,8	8,8	90,4	100,0	3,9

* Στη στήλη αυτή αποτυπώνεται η μέση τιμή της ικανοποίησης με βάση την κλίμακα 1(=Μη ικανοποιητικά) έως 4(=Πολύ ικανοποιητικά).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε περαιτέρω τη σχέση ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης από το πρόγραμμα και στο βαθμό ικανοποίησης από το επιβληθέν σύστημα τελικής αξιολόγησης – πιστοποίησης. Ο Πίνακας 7 δείχνει ότι επρόκειτο για σχέση στατιστικά σημαντική (p=0,000). Η δυσαρέσκεια μιας αρκετά μεγάλης μερίδας συμμετασχόντων από το σύστημα αυτό συμπαρέσυρε προς τα κάτω τη γενική εντύπωση από το πρόγραμμα. Ο Πίνακας 7 δείχνει χαρακτηριστικά ότι μεταξύ όσων έκριναν το τελικό σύστημα αξιολόγησης – πιστοποίησης ως "μη ικανοποιητικό" ή "μέτριο", μόνο η μειοψηφία (20,0% και 42,3% αντίστοιχα) θεώρησε το πρόγραμμα "πολύ ικανοποιητικό".

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

	Πώς κρίνετε τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθείτε ενώπιον της Επιτροπής Πιστοποίησης;							
N=376	Μη ικανοποιητικό		Μέτριο		Ικανοποιητικό		Πολύ ικανοποιητικό	
Ποια είναι η γενική σας εντύπωση από το πρόγραμμα;	%	N	%	N	%	N	%	N
Μη ικανοποιητική	10,0	1	0,0	0	0,0	0	0,0	0
Μέτρια	10,0	1	4,2	3	1,2	2	0,0	0
Ικανοποιητική	60,0	6	53,5	38	34,3	58	11,1	14
Πολύ ικανοποιητική	20,0	2	42,3	30	64,5	109	88,9	112
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	10	100,0	71	100,0	169	100,0	126
x^2 = 96,318 με p=0,000								

Από όσα αναφέρθηκαν λοιπόν ως εδώ προκύπτει το **συμπέρασμα** ότι το πρόγραμμα, παρά τις αντιξοότητες που συνάντησε, κατόρθωσε σε μεγάλο βαθμό να πείσει τους συμμετάσχοντες για την αξία του και να προκαλέσει την ενεργητική συμμετοχή τους.

Η συμβολή των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών

Στη συνέχεια εξετάστηκε πιο διεξοδικά η σχέση ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων από το πρόγραμμα και στη γενική εντύπωσή τους από τον/την εκπαιδευτή/τριά τους. Ο Πίνακας 8 δείχνει ότι υπάρχει σημαντική στατιστική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (p=0,000), πράγμα που σηματοδοτεί την ιδιαίτερα θετική επίδραση που άσκησαν οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτών. Πιο αναλυτικά, φαίνεται ότι μεταξύ όσων αποκόμισαν πολύ ικανοποιητική εντύπωση από τον/την εκπαιδευτή/τρια, η συντριπτική πλειοψηφία (72,9%) έκρινε και το πρόγραμμα πολύ ικανοποιητικό. Αυτή η ομάδα εκπαιδευθέντων αριθμεί 248 άτομα και αποτελεί το βασικό κορμό του συνόλου.

Αντίστροφα, από αυτούς που έκριναν τον/την εκπαιδευτή/τρια απλώς ικανοποιητικό/η, η συντριπτική πλειοψηφία (70,3%) θεώρησε και το πρόγραμμα απλώς ικανοποιητικό. Τέλος, μέτρια ή μη ικανοποιητική εντύπωση από τον/την εκπαιδευτή/τρια είχαν μόνο 2 άτομα, πράγμα που δεν επιτρέπει στατιστικές συσχετίσεις με την ικανοποίησή τους από το πρόγραμμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

	Ποια είναι η γενική σας εντύπωση από τον/την εκπαιδευτή /τρια;							
N=379	Μη ικανοποιητική		Μέτρια		Ικανοποιητική		Πολύ ικανοποιητική	
Ποια είναι η γενική σας εντύπωση από το πρόγραμμα;	%	N	%	N	%	N	%	N
Μη ικανοποιητική	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,3	1
Μέτρια	0,0	0	100,0	2	2,7	1	0,9	3
Ικανοποιητική	0,0	0	0,0	0	70,3	26	25,9	88
Πολύ ικανοποιητική	0,0	0	0,0	0	27,0	10	72,9	248
ΣΥΝΟΛΟ	0,0	0	100,0	2	100,0	37	100,0	340
x^2 = 157,992 με p=0,000								

Συνάγεται λοιπόν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτών εκπαιδευτών όχι μόνο απέσπασε πολύ ευνοϊκά σχόλια από τους εκπαιδευόμενούς τους, αλλά και συνέβαλε αποφασιστικά στο να αποκομίσουν οι τελευταίοι συνολικά θετική εντύπωση από το πρόγραμμα.

Ο ρόλος των ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών

Ύστερα συσχετίστηκαν τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευθέντων με το βαθμό της ικανοποίησής τους από το πρόγραμμα, ώστε να διαπιστωθεί αν αυτός έχει ιδιαίτερη σχέση με το ανήκειν σε κάποια από τις ομάδες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα, δεν προέκυψε κάποια ιδιαίτερη στατιστική σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών των συμμετασχόντων και του βαθμού ικανοποίησής τους από το πρόγραμμα. Ωστόσο, αντλούνται ορισμένες ενδιαφέρουσες **διαπιστώσεις**:

- Όλες οι ομάδες εμφανίζουν αθροιστικό ποσοστό “μη ικανοποίησης” και “μέτριας ικανοποίησης” που δεν υπερβαίνει σε καμία περίπτωση το 5%.
- Όλες οι ομάδες εμφανίζουν μεγάλη συσπείρωση γύρω από τους μέσους όρους σε ό,τι αφορά τόσο στην “ικανοποίηση” όσο και στη “μεγάλη ικανοποίηση”.
- Σημειώνεται ότι, έστω λίγο, κάτω από το μέσο όρο “μεγάλης ικανοποίησης” βρίσκονται ορισμένες ομάδες εκπαιδευθέντων για τις οποίες μπορούμε να υποθέσουμε ότι δυσκολεύτηκαν να αποδεχτούν με πλήρως ανοικτή διάθεση τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, είτε γιατί το θεώρησαν υποδεέστερο των σπουδών τους ή της εμπειρίας τους (μεταπτυχιακές σπουδές, πλήρης απασχόληση στην εκπαίδευση ενηλίκων), είτε γιατί είχαν διαφορετικές εκπαιδευτικές καταβολές (διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ, εκπαιδευτικοί Α/θμιας - Β/θμιας Εκπαίδευσης), είτε γιατί δεν ήταν εξοικειωμένοι με τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα που απέπνεε το πρόγραμμα (πτυχιούχοι θετικών και τεχνολογικών επιστημών).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9
Η ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΟΝΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ

Ομάδες Εκπαιδευτών			**Ποια είναι η γενική σας εντύπωση από το πρόγραμμα;**					
Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά	**Α/Α**		Μη ικανοποιητική (%)	Μέτρια (%)	Ικανοποιητική (%)	Πολύ Ικανοποιητική (%)	Σύνολο (%)	Μέση τιμή της ικανοποίησης *
Φύλο (N=386)	**1**	**Άνδρες**	0,4	2,1	30,6	66,9	100,0	3,6
	2	**Γυναίκες**	0,0	0,7	31,0	68,3	100,0	3,7
Ηλικία (N=385)	**3**	**Κάτω των 35 ετών**	0,0	4,7	29,4	65,9	100,0	3,6
	4	**35-45 ετών**	0,6	0,6	31,9	66,9	100,0	3,7
	5	**Άνω των 45 ετών**	0,0	0,7	30,4	68,9	100,0	3,7
Επίπεδο Σπουδών (N=385)	**6**	**Με μεταπτυχιακές σπουδές**	0,8	3,1	32,3	63,8	100,0	3,6
	7	**Με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ**	0,0	0,8	30,0	69,2	100,0	3,7
Είδος Σπουδών (N=385)	**8**	**Επιστήμες της αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.ά.**	0,0	0,0	33,3	66,7	100,0	3,7
	9	**Νομική, Οικονομική κ.ά. Επιστήμη**	1,1	1,1	29,2	68,6	100,0	3,7
	10	**Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες**	0,0	2,6	34,0	63,4	100,0	3,6
	11	**Άλλο**	0,0	0,0	12,5	87,5	100,0	3,9
Επάγγελμα (N=386)	**12**	**Εκπαιδευτικοί (Αβάθμιας/ Ββάθμιας Εκπαίδευσης)**	0,0	0,7	37,4	61,9	100,0	3,6
	13	**Διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ**	2,0	2,0	20,4	75,6	100,0	3,7
	14	**Στελέχη Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα**	0,0	2,5	26,3	71,2	100,0	3,7
	15	**Ελεύθερο/ Επιστημονικό Επάγγελμα**	0,0	2,8	25,0	72,2	100,0	3,7
	16	**Άλλα Επαγγέλματα**	0,0	0,0	38,5	61,5	100,0	3,6
Έτη Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=370)	**17**	**1-3 χρόνια**	0,0	1,6	30,2	68,2	100,0	3,7
	18	**4-7 χρόνια**	0,0	3,0	31,3	65,7	100,0	3,6
	19	**Πάνω από 7 χρόνια**	0,5	1,0	31,0	67,5	100,0	3,7
Μορφή Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=370)	**20**	**Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτές/τριες**	0,4	1,9	30,7	67,0	100,0	3,6
	21	**Περιστασιακά, ως εκ-παιδευτές/τριες καθώς και σε άλλες δραστηριότητες**	0,0	1,6	28,1	70,3	100,0	3,7
	22	**Με πλήρη απασχόληση, σε διάφορες δραστηριότητες**	0,0	0,0	35,3	64,7	100,0	3,7
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ			0,3	1,6	30,7	67,4	100,0	3,7

Φύλο: $x^2 = 1,679$ με $p>0,05$, **Ηλικία:** $x^2 = 8,435$ με $p>0,05$, **Επίπεδο Σπουδών:** $x^2 = 5,316$ με $p>0,05$,
Είδος Σπουδών: $x^2 = 14,484$ με $p>0,05$, **Επάγγελμα:** $x^2 = 16,496$ με $p>0,05$, **Έτη Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 2,592$ με $p>0,05$, **Μορφή Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 1,495$ με $p>0,05$
*Στη στήλη αυτή αποτυπώνεται η μέση τιμή της ικανοποίησης με βάση την κλίμακα 1(μη ικανοποιητικά) έως 4(Πολύ ικανοποιητικά).

Η γνώμη των εκπαιδευτών εκπαιδευτών για τους εκπαιδευόμενους

Ολοκληρώνοντας τη διερεύνηση της ικανοποίησης από το πρόγραμμα ας δούμε, συμπληρωματικά, και την "άλλη πλευρά". Τη γνώμη δηλαδή των 26 εκπαιδευτών εκπαιδευτών του δείγματος της έρευνάς μας σε ό,τι αφορά στα διάφορα στοιχεία του προγράμματος αλλά και τους εκπαιδευόμενούς τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Η ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ
(το συμπλήρωσαν οι 26 εκπαιδευτές εκπαιδευτών
του δείγματος της έρευνας)

Παρακαλούμε, βάλτε x στο βαθμό που εκφράζει καλύτερα τις απόψεις σας
(4=πολύ ικανοποιητικά, 3=ικανοποιητικά, 2=μέτρια, 1=μη ικανοποιητικά)

Α/Α	ΕΡΩΤΗΣΗ	4 Ν	3 Ν	2 Ν	1 Ν	Δ.Α. Ν
1	Ποια είναι η γενική σας εντύπωση από το πρόγραμμα;	18	7			1
2	Κάλυψε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων;	10	15			1
3	Πώς κρίνετε το θεωρητικό του περιεχόμενο;	19	5	2		
4	Πώς κρίνετε την άσκηση μέσω των μικροδιδασκαλιών;	21	5			
5	Πώς κρίνετε τη χρονική δόμηση του προγράμματος (σχέση διδακτέας ύλης και χρόνου, αναλογία ωρών μελέτης και συναντήσεων);	15	9	2		
6	Πώς κρίνετε τον τρόπο της αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο του προγράμματος (εργασίες – μικροδιδασκαλία στην 4η συνάντηση);	19	5	2		
7	Πώς κρίνετε τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν ενώπιον της Επιτροπής Πιστοποίησης;		15	7	3	1
8	Πώς κρίνετε το διδακτικό υλικό;	20	5	1		
9	Πώς κρίνετε τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό (αίθουσα, επίπλωση, tv, video, video projector, projector διαφανειών, πίνακες, οθόνες κλπ.);	18	6	2		
10	Πώς κρίνετε τη γραμματειακή – οργανωτική υποστήριξη;	21	5			
11	Το πρόγραμμα υποκίνησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων;	17	8	1		
12	Πώς κρίνετε τη διάθεση συμμετοχής που έδειξαν οι εκπαιδευόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία;	15	10	1		
13	Τηρούσαν όλοι οι εκπαιδευόμενοι το ωράριο των συναντήσεων;	9	12	4	1	
14	Πώς κρίνετε τη χρησιμότητα του προγράμματος για την άσκηση του ρόλου του /της εκπαιδευτή /τριας;	21	3	2		
15	Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος /η από την προσωπική συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;	14	7			5

16	Πόσο σημαντική ήταν για εσάς η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα στο ρόλο του εκπαιδευτή /τριας εκπαιδευτών;				
	☐ Πολύ σημαντική (25)	☐ Αρκετά (1)	☐ Μέτρια (0)	☐ Λίγο (0)	☐ Ελάχιστα (0)

Σχόλια – Παρατηρήσεις

- Σημαντικό Πρόγραμμα.
- Νομίζω ότι το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα καλό και προσέφερε πολλά ως εμπειρία και στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευόμενους. Καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία του θεωρώ ότι είναι η καλή σχέση κι επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους καθώς και η τήρηση του εκπαιδευτικού συμβολαίου.
- Θεωρώ πως θα ήταν σωστό να είναι γνωστά μια σειρά από θέματα που αφορούσαν στο πρόγραμμα εξ αρχής. Το γεγονός πως δεν ήταν, δυσκόλεψε όλους όσους συμμετείχαμε. Αναφέρω, επί παραδείγματι, όλο το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων.
- Νομίζω ότι εξαρτώντας την πιστοποίηση των εκπαιδευόμενων μόνο από την μαγνητοσκοπημένη μικροδιδασκαλία των 20’, περιορίζουμε τη βάση αξιοπιστίας του συνόλου του προγράμματος, θέτουμε δηλαδή σε αμφισβήτηση την αξιοπιστία των υπολοίπων διαδικασιών και συντελεστών του προγράμματος, πλην της μαγνητοσκοπημένης μικροδιδασκαλίας.
- Με όσα πραγματοποιήθηκαν στην υλοποίηση του προγράμματος και με βάση τις διαπιστώσεις των εκπαιδευόμενων, το πρόγραμμα θα έπρεπε να έχει διάρκεια 1 έτους και δύο συναντήσεις μιας μέρας ανά 15 μέρες, ιδιαίτερα για την εφαρμογή των ασκήσεων στις ομάδες εργασίας και ένα κεφάλαιο ανά μήνα.
- Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευόμενων δεν αφιέρωσαν απαραίτητο χρόνο για τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και αυτό είναι εμφανές στις εργασίες τους αλλά και στις μικροδιδασκαλίες. Εξηγούν ότι δεν έχουν χρόνο.
- Ήταν μια εξαιρετική εμπειρία και η συνεργασία μου με την ομάδα εκπαιδευόμενων του τμήματός μου λειτούργησε ανατροφοδοτικά για όλους μας και η προστιθέμενη αξία του ήταν μεγάλη και σημαντική.
- Δημιουργία 2 ειδών προγραμμάτων (για αρχάριους και πιο προχωρημένους εκπαιδευτές).
- Η δυνατότητα να συμμετέχει κάποιος απευθείας σε διαδικασίες αξιολόγησης χωρίς την αναγκαστική συμμετοχή του στο πρόγραμμα εκπαίδευσης.
- Ήταν ένα πρόγραμμα που διέψευσε ό,τι λέγεται για προχειρότητα και έλλειψη οργάνωσης στην Ελλάδα.
- Πολύ σημαντικό πρόγραμμα. Άργησε πολύ να καθιερωθεί και να υλοποιηθεί.

Αν συγκριθούν τα δεδομένα του Πίνακα 10 με αυτά των Πινάκων 6 και 7, συνάγεται ότι στα περισσότερα ζητήματα η γνώμη των εκπαιδευτών εκπαιδευτών για το πρόγραμμα είναι πολύ θετική και συμπίπτει με εκείνη των εκπαιδευομένων τους. Ωστόσο είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι ούτε ένας από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών θεώρησε "πολύ ικανοποιητικό" το σύστημα της τελικής αξιολόγησης – πιστοποίησης, γεγονός που επιβεβαιώνει τη διατάραξη, που επέφερε στο πρόγραμμα η σχετική ρύθμιση των κρατικών υπηρεσιών.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θεωρούμε την απάντηση στην τελευταία ερώτηση («*Πόσο σημαντική ήταν για εσάς η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα στο ρόλο του / της εκπαιδευτή / τριας εκπαιδευτών;*»). Όλοι πλην ενός απάντησαν "πολύ σημαντική", γεγονός που επιβεβαιώνει, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών εκπαιδευτών πίστεψαν στην αξία του προγράμματος και δραστηριοποιήθηκαν στο πλαίσιό του με ιδιαίτερα θετική διάθεση.

Είναι επίσης ενδιαφέρουσες οι απόψεις των εκπαιδευτών εκπαιδευτών σχετικά με τη διάθεση συμμετοχής, που έδειξαν οι εκπαιδευόμενοι (ερώτηση 12). Οι περισσότεροι (15 από τους 26) θεώρησαν αυτή τη διάθεση πολύ ικανοποιητική. Όμως αρκετοί άλλοι (10/26) τη θεώρησαν απλώς ικανοποιητική και ένας μέτρια. Ακόμα περισσότερο συγκρατημένες υπήρξαν οι απόψεις τους για το κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι ήταν κανονικά παρόντες στις εκπαιδευτικές συναντήσεις: 12 από τους 26 εξέφρασαν απλή ικανοποίηση, 4/26 μέτρια ικανοποίηση και ένας εκδήλωσε έλλειψη ικανοποίησης. Συναφές είναι και το σχόλιο που παρουσιάστηκε μετά τον Πίνακα 16: «*Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευόμενων δεν αφιέρωσαν απαραίτητο χρόνο για τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και αυτό είναι εμφανές στις εργασίες τους αλλά και στις μικροδιδασκαλίες. Εξηγούν ότι δεν έχουν χρόνο*».

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η μειωμένη ανταπόκριση ορισμένων εκπαιδευόμενων στις υποχρεώσεις τους εξέφραζε τη δυσχέρεια που είχαν να ανταποκριθούν λόγω των άλλων προτεραιοτήτων τους. Ωστόσο η μειωμένη ανταπόκρισή τους υποδήλωνε ταυτόχρονα ότι η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα και ευρύτερα στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, για τον οποίο αυτό τους προετοίμαζε, δεν ήταν θετική. Βρισκόμαστε λοιπόν ξανά μπροστά στο κρίσιμο ζήτημα της στάσης, που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευόμενοι απέναντι στο πρόγραμμα, καθώς και της εμπεριεχόμενης σε αυτή τη στάση αντίληψής τους σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων που θα αναλάμβαναν. Με αυτό το ζήτημα θα ασχοληθούμε αναλυτικά στην ενότητα 4δ.

Προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος

Με βάση το σύνολο των απόψεων των εκπαιδευθέντων και των εκπαιδευτών τους, μπορούν να αντληθούν ορισμένα **συμπεράσματα** για τα σημεία στα οποία το πρόγραμμα θεωρήθηκε ότι εμφάνισε αδυναμίες.

Φαίνεται ότι υπάρχει σύγκλιση απόψεων στα ακόλουθα:

- Το σύστημα της τελικής αξιολόγησης και πιστοποίησης που θέσπισε το ΕΚΕΠΙΣ ήταν ακατάλληλο.
- Το χρονοδιάγραμμα ήταν πιεστικό.
- Ο χρόνος για την παρουσίαση της τελικής μικροδιδασκαλίας χρειαζόταν να είναι περισσότερος.

Ασφαλώς αυτές οι απόψεις θα ήταν σκόπιμο να ληφθούν υπόψη σε μια ενδεχόμενη νέα φάση διοργάνωσης του προγράμματος με στόχο τη βελτίωσή του.

4.4 Ο Μετασχηματισμός των Στάσεων

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν υπογραμμίσει τη σημασία που έχει η στάση των εκπαιδευτών απέναντι στο ρόλο τους. Χαρακτηριστικά, ο Peter Jarvis έχει επισημάνει (2005, σ. 257) ότι για να θεωρηθεί επαρκής ένας εκπαιδευτής ενηλίκων απαιτείται να διαθέτει ένα τριπλό θεμέλιο α) γνώσεων γύρω από το αντικείμενο που διδάσκει, β) ικανοτήτων για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και το συντονισμό της ομάδας και γ) *«στάσεων, που έχουν ως αποτέλεσμα τη βαθιά και με επίγνωση δέσμευση στον επαγγελματισμό, την προθυμία να αποδοθεί ο ρόλος επαγγελματικά»*. Ο Paulo Freire (1977), ο Jack Mezirow (2007) ο Stephen Brookfield (1995) κ.ά. έχουν επίσης υπογραμμίσει τη σημασία που έχει αυτή η δέσμευση του εκπαιδευτή να ασκεί το έργο του με αρτιότητα και ευσυνειδησία. Ο δε Cyril Houle έγραψε για το *ήθος* που προσιδιάζει στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (στο Jarvis και Griffin, 2003, σ. 329):

Όπως ο δικηγόρος κατεξοχήν δεν μπορεί να είναι υπεράνω του νόμου, όπως ο γιατρός κατεξοχήν πρέπει να ακολουθεί τους υγειονομικούς κανόνες και ο κληρικός να ζει σύμφωνα με τους κανόνες της πίστης του, έτσι και ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μαθαίνει συνεχώς. Περισσότερο από ότι οι άλλοι άνθρωποι, πρέπει να σχεδιάζει και να πραγματοποιεί μια συνεχιζόμενη δραστηριότητα αυτομόρφωσης. Αν δεν το κάνει, οι συνέπειες είναι σοβαρές. Περιορίζει την ανάπτυξή του, ψευτίζει, οι ενέργειές του γίνονται μηχανιστικές και ασυγκρότητες και αδυνατεί να κατανοεί τις ανταμοιβές αλλά και τις δυσκολίες που ενυπάρχουν στην εκπαιδευτική διεργασία. Η επαγγελματική του επιμόρφωση πρέπει να ενσταλάζει μέσα του την επίγνωση της ανάγκης για μάθηση και να τον βοηθά να κατανοεί πώς να δραστηριοποιείται για αυτό το σκοπό.

Αλλά και η ευρύτερη βιβλιογραφία, που ασχολείται με τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων επαγγελματιών, έχει επισημάνει στοιχεία που έχουν έντονες αναλογίες με τα προαναφερθέντα. Για παράδειγμα, οι Chris Argyris και Donald Schön (1974, 1983) και ο Daniel Goleman (1999) συγκαταλέγουν ανάμεσα στα θεμελιώδη προσόντα ενός επαγγελματία τη δέσμευσή του να υλοποιεί ολοκληρωμένα το έργο που αναλαμβάνει, καθώς και τη διάθεσή του για συνεχή αυτοβελτίωση. Είναι επίσης ενδεικτικό ότι στα δημοσιεύματα του περιοδικού *European Journal of Vocational Training*, που εκδίδει το CEDEFOP, ο επίσημος φορέας της Ε.Ε. για την επαγγελματική κατάρτιση, πληθαίνουν τα τελευταία χρόνια οι απόψεις, που εξηγούν ότι για να θεωρηθεί ένας επαγγελματίας επαρκής δεν φτάνει να διαθέτει την απαραίτητη τεχνογνωσία, αλλά να έχει και τη βαθειά θέληση να την εφαρμόζει ολοκληρωμένα (Rigby και Sanchis, 2005· González και Talavera, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών έθεσε σαν έναν από τους πιο σημαντικούς στόχους του να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι μια στάση απέναντι στο ρόλο τους, που να χαρακτηρίζεται από ευσυνειδησία, διάθεση για αυτοβελτίωση και επαγγελματισμό. Ας δούμε τώρα κατά πόσο επιτεύχθηκε αυτός ο στόχος.

Στοιχεία από τον “ηλεκτρονικό διάλογο”

Στη διάρκεια του προγράμματος λειτούργησε ανοικτός «ηλεκτρονικός διάλογος» ανάμεσα στους υπεύθυνους του προγράμματος και στους εκπαιδευτές των εκπαιδευτών. Αν ανατρέξουμε σε αυτές τις επιστολές, διαπιστώνουμε δύο τάσεις αναφορικά με το βαθμό μετασχηματισμού των στάσεων των εκπαιδευομένων εκπαιδευτών. Από τη μία, οι περισσότεροι φαίνεται ότι αντιλαμβάνονταν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και έδειχναν διάθεση για αυτοβελτίωση. Αυτό εκφραζόταν έμπρακτα με την

ενεργητική συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα της υλοποίησης του προγράμματος: Ομαδικές συναντήσεις, εργασίες, μελέτη του υλικού, μικροδιδασκαλίες. Από την άλλη όμως, υπήρχε μια μερίδα εκπαιδευόμενων, που χαρακτηρίζονταν από ανεπαρκή υποκίνηση σε ότι αφορά στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Αυτοί αμφισβητούσαν τη λογική και την εγκυρότητά του. Ορισμένοι μάλιστα έδειχναν ασυνέπεια ως προς την τήρηση των υποχρεώσεών τους, με αποτέλεσμα η ποιότητα της συμμετοχής τους να βρίσκεται κάτω του αναμενομένου.

Οι τάσεις αυτές φαίνονται ακόμα πιο καθαρά σε πολλά αποσπάσματα των επιστολών, που στάλθηκαν στη διάρκεια του «ηλεκτρονικού διαλόγου», τα οποία επικεντρώνονται στο ζήτημα των στάσεων. Ας δούμε ορισμένα αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα.

ΕΠΙΣΤΟΛΗ 1

Σε γενικές γραμμές θα έλεγα πως δε συνάντησα ιδιαίτερες δυσκολίες. Κάποια μικροπαράπονα και ενστάσεις προέκυψαν στην 1η συνάντηση από λίγους, (είναι η αλήθεια), εκπαιδευτές με μακροχρόνια εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στη συνέχεια όμως διαπίστωσαν και οι ίδιοι ότι η εμπειρία από μόνη της δεν αρκεί, οι αντιστάσεις τους κάμφθηκαν και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα.

Με εκτίμηση,
Γ.Δ.

ΕΠΙΣΤΟΛΗ 2

Σε γενικές γραμμές όλοι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές είναι “ορεξάτοι”, αν και δεν έλειψαν τα παράπονα και οι ενστάσεις κάποιων, οι οποίοι έχουν μακροχρόνια εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο κατά την 1η συνάντησή μας οι αντιστάσεις τους κάμφθηκαν, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τις ενεργητικές τεχνικές μάθησης (τις οποίες, όπως πολλοί παραδέχθηκαν, αγνοούν) και “δέθηκαν” με την υπόλοιπη ομάδα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση δύο νέων εκπαιδευομένων εκπαιδευτών οι οποίοι έχουν ελάχιστη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις γι’ αυτήν.

Ο μεν πρώτος, ο οποίος είναι καθηγητής πληροφορικής σε Γυμνάσιο/Λύκειο και έχει εκπαιδεύσει ενήλικες σε τρία προγράμματα του ΙΔΕΚΕ δήλωσε “ανοιχτός” στην εφαρμογή νέων τρόπων προσέγγισης στην εκπαίδευση ενηλίκων ξεφεύγοντας, όπως χαρακτηριστικά είπε, από το δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που κυρίως χρησιμοποιεί στο σχολείο.

Ο δε δεύτερος, ο οποίος έχει διδάξει ελάχιστα σε ΙΕΚ και δεν έχει καμία εμπειρία σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Κατάρτισης σε ΚΕΚ, δήλωσε ότι ο μόνος τρόπος εκπαίδευσης είναι η εισήγηση. Στην αρχή μάλιστα δεν πολυήθελε να πάρει μέρος στις ομάδες που δημιουργήθηκαν, κάτι που τελικά ξεπεράστηκε.

Με εκτίμηση,
Π.Τ.

ΕΠΙΣΤΟΛΗ 3

Με προβληματίζε από καιρό, ότι μία από τις δυσκολίες που θα συναντούσε αυτό το πρόγραμμα

είναι ότι αρκετοί εξ ημών (δηλαδή αρκετοί εκπαιδευτές) συμπεριλαμβανομένων αρκετών από εκείνους που αποτελούν τους συναδέλφους μας στο ρόλο των εκπαιδευόμενων (δηλαδή αρκετοί από αυτούς που καλούμαστε να "εκπαιδεύσουμε"), δεν είναι αυτό που θα λέγαμε "αποκλειστικής απασχόλησης" ως εκπαιδευτές ενηλίκων, ταυτιζόμενοι έτσι κυρίως με άλλα κύρια επαγγέλματα- ασχολίες και ειδικότητες(π.χ. καθηγητές στη β'βάθμια εκπαίδευση ή δάσκαλοι στην α'βάθμια, κοινωνικοί λειτουργοί κλπ).

Ωστόσο, ήδη από τα όσα παρατηρώ, φαίνεται ότι αυτό ξεπερνιέται. Φυσικά δεν εννοώ ότι "αλλάξαμε κύριο επάγγελμα", πράγμα που ασφαλώς δεν έγινε και πιθανόν δεν θα ήταν και τόσο ωφέλιμο για την εξέλιξη αυτής της όλης υπόθεσης να γίνει. Όμως είναι αλήθεια ότι πριν καλά-καλά φτάσει στη μέση του το πρόγραμμα φαίνεται να έχει ήδη εν πολλοίς πετύχει τουλάχιστον από την άποψη ότι όλοι (αποκλειστικής και μη απασχόλησης) φαίνεται να έχουμε συντονιστεί στο βασικό μότο που κάνει την δια "βίου-ενηλίκων", αφενός μια χωριστή "ειδικότητα-επιστημονικό πεδίο" με τις δικές της απαιτήσεις και προδιαγραφές και αφετέρου μια πράγματι "γεμάτη προσδοκίες και υποσχέσεις" υπόθεση.

Με φιλικούς χαιρετισμούς
Κ.Γ.

ΕΠΙΣΤΟΛΗ 4

Πριν κλείσω το γράμμα μου θα σας δώσω μερικά στοιχεία που αφορούν δύο εκπαιδευόμενους.

Ο κ. Χ… είναι καθηγητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όπως δήλωσε στην δεύτερη συνάντησή μας κυρίως χρησιμοποιεί την εισήγηση όταν εκπαιδεύει. Δεν έχει ασχοληθεί με εκπαίδευση ενηλίκων και την πρώτη μέρα των μικροδιδασκαλιών έφυγε αγχωμένος να ξαναφτιάξει την μικροδιδασκαλία που είχε προετοιμάσει και θα παρουσίαζε την επόμενη μέρα, γιατί συνειδητοποίησε μετά από τους σχολιασμούς που κάναμε με την ομάδα στις άλλες μικροδιδασκαλίες, τι χαρακτηριστικά θα έπρεπε να είχε και η δική του μικροδιδασκαλία.

Όταν την παρουσίασε την επόμενη μέρα, παρόλο που είχε κάνει κάποιες αλλαγές, είδε και μόνος του ότι χρειάζεται να εντάξει τις ενεργητικές τεχνικές στην εισήγησή του. Το θετικό ήταν ότι η ομάδα λειτούργησε άψογα και δεν επέτεινε το άγχος του αλλά λειτούργησε υποστηρικτικά απέναντί του.

Ο κ. Ψ… ήταν ιδιαίτερα αρνητικός το πρώτο Σαββατοκύριακο. Μάλιστα ο ίδιος αποκάλυψε αργότερα στην ομάδα ότι, όταν μιλούσαμε για τις προσδοκίες που έχουμε από το πρόγραμμα το πρώτο Σαββατοκύριακο, ο ίδιος έγραψε στο μπλοκ του «τίποτα». Τώρα μετά την πρώτη εργασία και μετά από τις τηλεφωνικές επικοινωνίες που είχε μαζί μου για την προετοιμασία της μικροδιδασκαλίας του, έχει γίνει ένθερμος υποστηρικτής του προγράμματος και σημαντικό μέλος της ομάδας.

Με εκτίμηση,
Α.Ο.

ΕΠΙΣΤΟΛΗ 5

Στο πλαίσιο του δικτύου διαλόγου που αναπτύσσεται σιγά σιγά ανάμεσά μας επιτρέψτε μου την ανακοίνωση μερικών σκέψεων.

Πολλοί εκπαιδευόμενοί μου, αν και παρουσίασαν στην αρχή της διαδικασίας μια αρνητική στάση – δυσπιστία θα το αποκαλούσα καλύτερα- σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου Προγράμματος, στη συνέχεια φάνηκε να μεταλλάσσουν την αρχική τους στάση. Εντυπωσιάστηκα από τα σχόλια των εκπαιδευόμενων στη δεύτερη εργασία, οι οποίοι τεκμηριωμένα τάσσονται υπέρ του Προγράμματος. Με επιχειρηματολογία στάθηκαν στην ουσία της όλης αυτής προσπάθειας και αξιοποίησαν με συγκεκριμένα παραδείγματα (Μικροδιδασκαλίες, ομάδες εργασίες, follow up), τα εναύσματα της βιβλιογραφίας και των εκπαιδευτικών μας συναντήσεων. Βέβαια εδώ θα ήθελα να τονίσω ότι το αρνητικό κλίμα δεν αλλάζει εύκολα. Οι πεποιθήσεις μας δεν αλλάζουν από τη μια στιγμή στην άλλη. Χρειάστηκαν από τη δική μου μεριά συγκεκριμένες ενέργειες για να μεταστρέψω το αρχικά βαρύ κλίμα. Δε θα σταθώ σε αυτές- ίσως τις συζητήσουμε μια άλλη φορά. Θα ανακοινώσω όμως τη διαπίστωσή μου: *όταν φέρεσαι με σεβασμό στον εκπαιδευόμενο, θα σε σεβαστεί κι αυτός. Όταν δίνεις «αξία» στη «φωνή» του, όποια κι αν είναι αυτή, θα ακούσει και τη δική σου «φωνή». Όταν είσαι ειλικρινής μαζί του, σταματά τις υπεκφυγές.*

Τολμώ λοιπόν να πω ότι βρίσκομαι σε «καλό δρόμο» με τους εκπαιδευόμενούς μου.

Σας αφήνω τώρα στις δικές σας σκέψεις.
Με εκτίμηση
Μ.Γ.

ΕΠΙΣΤΟΛΗ 6

Θεωρώ ότι ένα από τα δυσκολότερα κομμάτια των μέχρι τώρα συναντήσεων (έχω ήδη υλοποιήσει και τη δεύτερη συνάντηση), ήταν η αρχική, στην οποία υπήρξαν πολλές αντιστάσεις, πολλές ιδιαιτερότητες όσον αφορά στο κλίμα της ομάδας, κάποια αμφισβήτηση αν θέλετε από την πλευρά τους μέχρι να νιώσουν ασφαλείς, ότι δηλαδή ο συντονιστής τους μπορεί να χειριστεί τις διεργασίες της ομάδας.

Πολλά και έντονα συναισθήματα και πολλή κούραση αλλά και χαρά, μια και αυτό που βιώνουμε είναι πρωτόγνωρο στο ξεκίνημά του.

Με εκτίμηση,
Κ.Β.

ΕΠΙΣΤΟΛΗ 7

Η πρώτη συνάντηση είχε πολλές αντιρρήσεις, αρνητικά σχόλια για το πρόγραμμα, ειρωνεία στην καινούργια "γνώση" και στις τεχνικές. Η αντίδραση υποχώρησε μετά από αυστηρή προσήλωση στις προδιαγραφές του προγράμματος. Παρόλα αυτά έχω κάποιον εκπαιδευόμενο που αρνείται να εργαστεί και μόνο παρακολουθεί τις συναντήσεις. Θα ήθελα την βοήθειά σας πριν απευθυνθώ στο ΚΕΚ για επέμβαση. Σημειώστε ότι χρησιμοποιήθηκαν όλες οι τεχνικές πειθούς είτε άμεσες είτε έμμεσες.

Με εκτίμηση,
Π.Φ.

Μετά από ανάλυση του περιεχομένου αυτών των αποσπασμάτων τα κατατάξαμε σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία (αποσπάσματα υπ’ αριθμόν 1, 2, 3) εκφράζεται η άποψη ότι

στην έναρξη του προγράμματος υπήρξαν ορισμένες – όχι έντονες πάντως – επιφυλάξεις από τους εκπαιδευόμενους σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση της σημασίας που είχε για αυτούς η παρακολούθησή του. Ωστόσο φαίνεται ότι οι αντιστάσεις γρήγορα ξεπεράστηκαν. Μάλιστα, η 3η επιστολή αναφέρεται και στη βαθμιαία σφυρηλάτηση της επαγγελματικής συνείδησης των συμμετεχόντων. Στη δεύτερη κατηγορία (αποσπάσματα 4, 5, 6) υποδηλώνεται ότι ορισμένοι πρόβαλαν στην αρχή ισχυρές αντιστάσεις, όμως αυτές αμβλύνθηκαν στην πορεία. Το απόσπασμα 7 ανήκει ωστόσο σε μια διαφορετική κατηγορία. Εδώ εκφράζεται η παρατεταμένα αρνητική συμπεριφορά ενός συμμετέχοντος.

Είναι όμως καιρός να δούμε τη στάση των εκπαιδευόμενων όπως εκφράστηκε αυθεντικά από τους ίδιους. Για να γίνει αυτό, χρησιμοποιήσαμε δύο πηγές: α) Μία Εργασία που εκπόνησαν σχετικά με το ζήτημα της στάσης τους απέναντι στο ρόλο τους, β) Ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος. Ας ξεκινήσουμε με την επεξεργασία της πρώτης πηγής.

Οι Εργασίες που εκπονήθηκαν

Όπως έχουμε προαναφέρει, οι εκπαιδευόμενοι εκπόνησαν στη μέση του προγράμματος την Εργασία ΙΙ, με στόχο να αναστοχαστούν κριτικά επάνω σε όσα καινούρια μάθαιναν στο πλαίσιό του και, ευρύτερα, επάνω στο ρόλο τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων[6]. Από τις απαντήσεις τους μπορούσαν να συναχθούν πολύτιμα συμπεράσματα σε ότι αφορά:

- στο βαθμό στον οποίο είχαν ανοικτή διάθεση απέναντι σε καινούριες για αυτούς διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων και του ρόλου εκπαιδευτή, με τις οποίες έρχονταν σε επαφή στη διάρκεια του προγράμματος,
- στο βαθμό στον οποίο ήταν διατεθειμένοι να αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική τις νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που αποκτούσαν,
- στο βαθμό στον οποίο χαρακτηρίζονταν από επαγγελματισμό και ιδιαίτερα από τη διάθεση συνεχούς αυτοβελτίωσής τους ως εκπαιδευτές.

Οι εξωτερικοί αξιολογητές της παρούσας μελέτης βαθμολόγησαν τις απαντήσεις, που έδωσαν στην Εργασία ΙΙ οι 386 εκπαιδευόμενοι του δείγματος. Έτσι προέκυψε η ακόλουθη κατάταξη:

- Κατηγορία Α εκπαιδευόμενων (όσοι έδωσαν πολύ ικανοποιητικές απαντήσεις): 59%
- Κατηγορία Β (όσοι έδωσαν ικανοποιητικές απαντήσεις): 32%
- Κατηγορία Γ (όσοι έδωσαν μη ικανοποιητικές απαντήσεις): 9%

Σύνολο: 100%

Από αυτά τα στοιχεία προέκυπτε ένα **διπλό συμπέρασμα**. Από τη μία, τα 6/10 των συμμετεχόντων έδειχναν ήδη στη μέση του προγράμματος πολύ δημιουργική στάση απέναντι σε όσα μάθαιναν από αυτό και, ευρύτερα, απέναντι στο ρόλο τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων. Από την άλλη, το 1/10 εξακολουθούσε να έχει αρνητική διάθεση.

Επιπλέον, από την ανάλυση των Εργασιών ΙΙ προέκυπτε ένα **τρίτο συμπέρασμα**: Η θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευόμενων ενισχύθηκε κατά πολύ στη διάρκεια του προγράμματος. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις κυριολεκτικά μετασχηματίστηκε από αρνητική σε θετική. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε αντιστοιχία με τα στοιχεία που περιέχονται στις προαναφερθείσες επιστολές των εκπαιδευτών εκπαιδευτών.

[6] Βλ. τα θέματα της Εργασίας ΙΙ στο κεφάλαιο 2.

Ας δούμε ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα των Εργασιών ΙΙ. Στα τρία πρώτα αντανακλάται η ενδυνάμωση της θετικής στάσης των εκπαιδευόμενων αναφορικά με όσα αποκόμιζαν από το πρόγραμμα, αλλά και η δημιουργική εξέλιξη της οπτικής τους αναφορικά με το ρόλο τους. Ιδιαίτερα αποτυπώνεται η ανάπτυξη των απόψεών τους σχετικά με τη χρήση των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, την αμφίδρομη σχέση εκπαιδευτών – εκπαιδευόμενων, την ανάγκη να μετασχηματίζουν οι συμμετέχοντες τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις τους, τη σημασία του να ενστερνίζεται ο εκπαιδευτής το αξίωμα ότι δεν αποτελεί το επίκεντρο αλλά τον καταλύτη της μαθησιακής διεργασίας, την αναγκαιότητα του να επανεξετάζει συνεχώς το ρόλο του και να συνεχίζει να μαθαίνει. Στο τέταρτο παράδειγμα συναντούμε μια πολύ ενδιαφέρουσα μαρτυρία σχετικά με την ανάπτυξη της ικανότητας για κριτικό στοχασμό, που αποτελούσε έναν από τους βασικούς στόχους του προγράμματος. Στο πέμπτο παράδειγμα, τέλος, αποτυπώνεται με συγκλονιστικό τρόπο ο μετασχηματισμός της αρνητικής στάσης του συμμετέχοντος. Το δημοσιεύουμε ανώνυμα από σεβασμό στο συνάδελφο εκπαιδευτή, ο οποίος μας έδωσε την άδεια να το δημοσιοποιήσουμε.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1 ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΙΙ (αποσπάσματα)

Η συμμετοχή στο σεμινάριο συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση («νέες» γνώσεις) ορισμένων πτυχών του αντικειμένου και συγκεκριμένα:

- Είχα τη δυνατότητα να βιώσω και να κατανοήσω πληρέστερα την άποψη ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές είναι *μέσο* και όχι αυτοσκοπός. Μέσο για την αποτελεσματική επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Ωστόσο, είναι ένα μέσο που βασίζεται σε μια διαφορετική φιλοσοφία για το ρόλο, τη φύση και το σκοπό της ενήλικης μάθησης. Αυτό που συνειδητοποίησα καλύτερα, μέσω της παρακολούθησης των μικροδιδασκαλιών και της συμμετοχής στις βιωματικές ασκήσεις, είναι ότι το μεθοδολογικό δίλημμα του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν είναι «*εισήγηση ή κάποια ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική*». Το πραγματικό ερώτημα είναι «*μπορούν να εξυπηρετηθούν ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι χωρίς την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων;*». Όλοι σχεδόν οι στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων δίνουν σε αυτό το ερώτημα αρνητική απάντηση για τις περισσότερες περιπτώσεις εκπαιδευτικών περιεχομένων. Το μοντέλο μάθησης «μεταφοράς γνώσης» δεν είναι αποτελεσματικό για την εκπαίδευση ενηλίκων.

- Επίσης, διαπίστωσα ότι, ανεξαρτήτως της επιλεγόμενης εκπαιδευτικής τεχνικής, η σημασία του σαφούς καθορισμού των εκπαιδευτικών στόχων και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (μαθησιακό συμβόλαιο) αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό θέμα. Δεν είναι πάντοτε δεδομένο ότι η χρήση των ενεργητικών τεχνικών θα βελτιώσει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Η επιλογή και η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από τη σχέση τους με το σκοπό του προγράμματος, τη φύση του μαθησιακού αντικειμένου, τα χαρακτηριστικά των καταρτιζομένων, το κλίμα της ομάδας και τη διαθεσιμότητα του χρόνου. Η διαπίστωση αυτή με βοήθησε να μειώσω το άγχος (τουλάχιστον σε επίπεδο σκέψης) σχετικά με την επιλογή εκπαιδευτικής μεθόδου [...]

- Αναφορικά με τη *διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου*, θέμα που αναδείχθηκε κατά την παρουσίαση κάποιων μικροδιδασκαλιών και στο οποίο διαπιστώνω ότι προσωπικά έχω σημαντική αδυναμία, πείστηκα ότι δεν είναι μόνο τεχνικό θέμα που συνδέεται με τον καλό προγραμματισμό του εκπαιδευτή. Είναι εξίσου θέμα νοοτροπίας, που «παγιδεύει» τον εκπαιδευτή μέσα στην ίδια του τη γνώση (ή την άγνοια), υπαγορεύοντάς του την επιθυμία να αποδείξει την «επιστημονική του επάρκεια» [αυτό που οι Noyé και Piveteau, (1999:179) ονομάζουν «ναρκισσισμό» του εκπαιδευτή], «να πει όλα όσα ξέρει» και όσα νομίζει ότι

«πρέπει να μάθουν» οι καταρτιζόμενοι.

- Τελικά, με την εμπειρία του σεμιναρίου βεβαιώθηκα ότι η μαθησιακή αποτελεσματικότητα εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη βαθύτερη εσωτερική πεποίθηση, ικανότητα και απόφαση του εκπαιδευτή να «δώσει το λόγο» στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (στην εμπειρία και στα ενδιαφέροντά τους). Εξαρτάται από τη δεκτικότητά του να ακούσει τις απόψεις τους, να τις ενσωματώσει δημιουργικά στην εκπαιδευτική διεργασία και να τις αντιπαραβάλλει όταν χρειάζεται, ως συντονιστής της ομάδας, με την «επιστημονική προσέγγιση». Επίσης, η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτή συνίσταται στην αξιοποίηση των διαφορετικών απόψεων για τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό της συζήτησης, κάτι που παρατήρησα να κάνει ο εκπαιδευτής - σύμβουλος με επιδεξιότητα κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου.

Οι πιο βασικές από τις προαναφερόμενες παρατηρήσεις, που αποτελούν μέρος των σημειώσεων που κράτησα μέχρι τώρα από το σεμινάριο, αξιολογώ ότι χρειάζεται να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική μου πρακτική. Και όχι μόνο στην εκπαιδευτική πρακτική, δεδομένου ότι πιστεύω πως πολλές από τις «νέες γνώσεις» και τις παρατηρήσεις που προηγήθηκαν μπορούν να φανούν χρήσιμες τόσο στο σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης (που αποτελεί το κύριο αντικείμενο απασχόλησής μου), όσο και στην εν γένει επικοινωνία στις διάφορες ομάδες που συμμετέχω (π.χ. σχέσεις με συνεργάτες στο χώρο εργασίας).

Πάρις Λιντζέρης

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2 ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΙΙ (αποσπάσματα)

Η εργασία ΙΙ επί τοις ουσίας αποτελεί το κίνητρο για μια αποτίμηση των όσων έχουμε μέχρι τώρα εκλάβει («μάθει») στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Για αυτό παρακάτω κατατίθεται η δική μου εμπειρία σχετικά με τη μέχρι τώρα πορεία μου στο πρόγραμμα. Η αποτίμηση που κάνω με οδηγεί στη βεβαιότητα ότι θα πρέπει να αλλάξω πολλά τόσο στον τρόπο εκπαίδευσής μου όσο και στις εκπαιδευτικές τεχνικές μου.

Ξεκινώντας μια πρώτη αποτίμηση της μέχρι τώρα εμπειρίας μου ως εκπαιδευτής καταρτιζομένων ενηλίκων, παρατηρώ ότι αυτή ήταν λίγο έως πολύ αποσπασματική και αγκιστρωμένη στους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας.

Καταρχήν στο βασικότερο, που είναι η ίδια η σκοπιμότητα μιας διδακτικής ενότητας, δεν αναλυόταν περισσότερο ώστε να διαφανούν οι επιμέρους *εκπαιδευτικοί στόχοι* αυτής, αλλά αντίθετα επικρατούσε ως κυρίαρχος «εκπαιδευτικός στόχος» ο *σκοπός,* ο οποίος στην πιο αφαιρετική μορφή του συνοψιζόταν στην *κάλυψη της ύλης* που κάθε φορά απαιτούνταν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Απουσίαζε παντελώς η επιμέρους ανάλυση κάθε διδακτικής ενότητας σε *εκπαιδευτικούς στόχους* που αφορούν το επίπεδο *γνώσεων, δεξιοτήτων* και *στάσεων* [Τόμος ΙΙΙ, σελ. 58].

Ως εκπαιδευτική τεχνική δεν γνώριζα μέχρι τώρα κάτι άλλο από την εισήγηση. Βεβαίως, λόγω του ότι το αντικείμενο της διδασκαλίας είναι τεχνικό, αρκετές φορές οι εισηγήσεις είναι κάπως εμπλουτισμένες με επίδειξη υλικών και προσομοίωση σε υπολογιστή. Συνήθως όμως φθάνουμε σε αυτές τις εμπλουτισμένες εισηγήσεις με ακροατήριο ήδη κουρασμένο και αποθαρρυμένο από τις πρώτες αυστηρά θεωρητικές και εισαγωγικές εισηγήσεις. Κατά συνέπεια, το όποιο κέρδος των εμπλουτισμένων εισηγήσεων χάνεται, καθώς οι καταρτιζόμενοι έχουν ήδη αναπτύξει μηχανισμούς αντίδρασης και παραίτησης.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρώ ότι με βάση όσα μέχρι τώρα έχω δεχθεί («μάθει») από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, θα πρέπει να αλλάξω ριζικά τόσο τον τρόπο διδασκαλίας μου όσο και την άποψή μου γενικά για την κατάρτιση ενηλίκων.

Μια πρώτη διαπίστωση είναι η ανάγκη για ριζική αλλαγή πρώτα και κύρια στη δική μου στάση ως εκπαιδευτή. Οι ενήλικοι αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευόμενων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, το οποίο απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση από αυτή που συνήθως έχουμε και εμείς οι εκπαιδευτές συνηθίσει είτε μέσα από το σχολείο ή το Πανεπιστήμιο.

Ο ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να τροποποιηθούν ώστε να καλύπτουν το επίπεδο των γνώσεων , δεξιοτήτων και στάσεων και να είναι σαφώς καθορισμένοι και αποσαφηνισμένοι τόσο στους εκπαιδευτές όσο και στους εκπαιδευόμενους. Δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί καμία κάλυψη οποιασδήποτε ύλης αν δεν είναι δεδομένοι οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Το θέμα των στάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικό όσον αφορά στους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Η νέα γνώση δεν μπορεί να αφομοιωθεί σε έναν ενήλικο χωρίς αυτός να είναι διατεθειμένος να αλλάξει στάση και να απομακρυνθεί από τις ήδη αποκρυσταλλωμένες αντιλήψεις του τόσο για το ίδιο το θεματικό πεδίο, όσο και τον κοινωνικό αντίκτυπο που θα έχει αυτή η νέα στάση που καλείται να υιοθετήσει [...]

Τέλος, δεν είναι δυνατόν να είμαστε εκπαιδευτές – φορείς της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης χωρίς ταυτόχρονα αυτή η ίδια η συνεχιζόμενη εκπαίδευση να μην αποτελεί τρόπο ζωής για εμάς. Με άλλα λόγια ως εκπαιδευτές θα πρέπει να είμαστε ταυτόχρονα και «οπαδοί» της δικής μας συνεχιζόμενης εκπαίδευσης μέσω κατάλληλα οργανωμένων Σεμιναρίων και περαιτέρω εκπαιδεύσεών μας. Θα πρέπει να είμαστε πρώτοι εμείς πρόθυμοι να «εκπαιδευτούμε» και να συνεχίσουμε τη δική μας δια βίου εκπαίδευση μέσω της αέναης προσπάθειας για γνώση και αφομοίωση των εκάστοτε νέων εξελίξεων.

Σταύρος Νικολόπουλος

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3 ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΙΙ (αποσπάσματα)

Στην πλέον της 20ετίας εκπαιδευτική μου πορεία με εκπαιδευόμενους ανήλικους (εφήβους και κυρίως μαθητές λυκείου) είχα μια ευκαιρία ολοκληρωμένης παιδαγωγικής επιμόρφωσης στην ΠΑ.ΤΕ.Σ. της ΣΕΛΕΤΕ το εαρινό εξάμηνο του 1988, κατά την διάρκεια της οποίας απέκτησα παιδαγωγικές γνώσεις με τις οποίες προσπάθησα, όσο αυτό ήταν δυνατό, να επενδύω το διδακτικό μου έργο, έτσι ώστε το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα να είναι όσο το δυνατό ωφέλιμο για τους μαθητές μου.

Στην πλέον της 15ετίας εκπαιδευτική μου πορεία με εκπαιδευόμενους ενήλικες (πάρα πολλών κατηγοριών) το τρέχον πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών είναι μια δεύτερη όαση αποκόμισης παιδαγωγικών γνώσεων, αυτή τη φορά όμως στο πεδίο της επιμόρφωσης των ενηλίκων. Με τον καταιγιστικό ρυθμό απόκτησης γνώσεων, από την θαυμάσια βιβλιογραφία, από τις συμβουλές και τις συζητήσεις με τον Εκπαιδευτή – Σύμβουλο και από τις συνεργασίες, συζητήσεις και συγκρούσεις απόψεων με τους συνεπιμορφούμενούς μου, φθάνοντας σ' αυτό το σημείο του προγράμματος, μου δόθηκε η ευκαιρία να έχω ένα γρήγορο φρεσκάρισμα των γνώσεων που απέκτησα από την φοίτησή μου στην ΠΑ.ΤΕ.Σ., την ανάδραση από την διδακτική μου εμπειρία στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την ανάδραση από την διδακτική μου εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων σε θέματα πληροφορικής και να διαπιστώσω τι **"έμαθα"** μέχρι τώρα από την πορεία του προγράμματος. Τοποθετώ τη λέξη έμαθα σε εισαγωγικά για να δώσω έμφαση στο μεστό και πλούσιο περιεχόμενο που εγώ θεωρώ ότι έχουν οι γνώσεις που πήρα και τις αναφέρω στις παρακάτω παραγράφους [...]

Από όλα τα παραπάνω που περιγράφω, είναι σίγουρο ότι θα προσπαθήσω να ενσωματώσω όλα εκείνα τα στοιχεία και εργαλεία, που δεν χρησιμοποιούσα μέχρι τώρα, να διορθώσω τα μέρη της εκπαιδευτικής μου πρακτικής σε εκείνα τα σημεία, που διαπίστωσα ότι χώλαινα και να εμπλουτίσω τα μέρη εκείνα, που κατά την άποψή μου είχα επάρκεια. Αυτό φυσικά δεν θα είναι ούτε εύκολο ούτε ανώδυνο [...]

Κατά τη γνώμη μου στόχος του προγράμματος, με τα νέα στοιχεία που εναπόθεσε στην εκπαιδευτική μου φαρέτρα μέχρι τώρα και άλλα που θα μου δώσει μέχρι τη λήξη του, είναι να αναθεωρήσω τον ρόλο μου σαν εκπαιδευτή στο νέο περιβάλλον της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης που διαμορφώνεται. Να δω το ρόλο του εκπαιδευτή πολυδιάστατα, στο πολυδιάστατο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον που ζούμε και να προσπαθώ συνεχώς να γίνω καλύτερος. Η λέξη τελειοποίηση ή τέλειος εκπαιδευτής δεν υπάρχει, όμως υπάρχει ο συνεχής αγώνας για να γίνει κάποιος καλύτερος.

Βασίλης Αραμπατζής

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4 ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΙΙ (αποσπάσματα)

Το καινούριο για μένα ήταν η συζήτηση και οι ευκαιρίες που δόθηκαν για ***κριτικό αναστοχασμό*** των εκπαιδευόμενων με την ουσιαστική συμβολή του εκπαιδευτή μας.

Είχαμε την ευκαιρία μέσα από συζήτηση να επεξεργαστούμε την έννοια του κριτικού αναστοχασμού μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών μας και με τη θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου του Kolb (κύκλος της μάθησης) και της ***μετασχηματίζουσας μάθησης*** του Mezirow. *Ο Mezirow υπογραμμίζει ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοσταχασμού είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή και ότι η ενίσχυσή της θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων* (Mezirow, στο Κόκκος, 2006: 76). Στο πρόγραμμα δόθηκαν ευκαιρίες για πρακτική άσκηση στον κριτικό αναστοχασμό μέσω ασκήσεων αλλά και των μικροδιδασκαλιών που παρουσιάστηκαν. Ιδιαίτερα η εξαιρετική μικροδιδασκαλία που έγινε από συνάδελφο με θέμα "*Κανόνες Επικοινωνίας*" με έπεισε ότι ακόμα και μία μικροδιδασκαλία των 20΄ μπορεί να δώσει ευκαιρία για κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευόμενων. Συνειδητοποίησα επίσης ότι τα ***συναισθήματα*** παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση. *Οι συναισθηματικοί παράγοντες εμποδίζουν ή διευκολύνουν τη μάθηση* (Rogers, 1999: 281). Ο έμπειρος εκπαιδευτής πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και την επίδραση που έχουν αυτά στη μάθηση των εκπαιδευόμενων. Να είναι σε θέση στο πλαίσιο της διδασκαλίας να ρωτά τους εκπαιδευόμενους: *τι νιώσατε; πώς σκεφτήκατε; πώς αισθάνεστε τώρα*; και να μπορεί να διαχειρίζεται αυτά τα συναισθήματα.

Καινούριο για μένα ήταν επίσης η αντιμετώπιση διαφωνιών στην ομάδα μέσα σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, ωριμότητας και προσπάθειας διερεύνησης των διαφορετικών απόψεων. Ιδιαίτερα σημαντική για μένα ήταν η στάση του εκπαιδευτή, ο οποίος σε μία δεδομένη στιγμή διαφωνίας στην ομάδα (ιδεολογικό περιεχόμενο της μικροδιδασκαλίας της 1^{ης} εργασίας) εκπλήρωσε τη βασική ανάγκη ***αναγνώρισης των εκπαιδευόμενων*** στην ομάδα (Courau, 2000: 110), κράτησε σταθερή θέση, διαφώτισε τις πλευρές της διαφωνίας και τέλος ερμήνευσε τη διαφωνία χρησιμοποιώντας μια άσκηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολύ σημαντικός. Η προσπάθειά μου στο μέλλον θα είναι να εντάξω όλα τα νέα στοιχεία που ανέφερα παραπάνω, αλλά κυρίως τον *κριτικό αναστοχασμό* στη διδασκαλία μου. Στόχος μου στην κατεύθυνση αυτή είναι να είναι να μελετήσω εκ νέου όλη την εμπειρία που έχω αποκομίσει από το πρόγραμμα εκπαιδευτών, καθώς και τη σχετική θεωρία, με στόχο να ενσωματώσω πολλά στοιχεία του που αφορούν στον κριτικό αναστοχασμό και στη δική μου δουλειά.

Μεταλλάχθηκε επίσης σημαντικά η άποψη που είχα ότι η επαγγελματική κατάρτιση γίνεται για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων των επιχειρήσεων και αφορά μόνο τεχνικές γνώσεις. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα με την παρουσίαση των μικροδιδασκαλιών που έγινε από συναδέλφους και τη συζήτηση που ακολούθησε πάνω σε αυτές, είδα ότι και η επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να γίνει ελκυστική, να υπηρετεί όχι μόνο τις τεχνικές γνώσεις, αλλά και την προσωπική ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο αυτό επιθυμώ να δω και την προσωπική μου εξέλιξη ως εκπαιδεύτρια ενηλίκων. Κατανοώ ότι το να συγκεντρώνει κάποιος όλα αυτά τα ουσιαστικά προσόντα είναι πολύ δύσκολο. Ωστόσο είναι ένα προσωπικό στοίχημα για τον καθένα μας να προσπαθεί για το καλύτερο. Στην κατεύθυνση αυτή τα βήματα που πρέπει να κάνω είναι πολλά. Κυρίως θα προσπαθήσω να μελετήσω περισσότερο τους βασικούς ερευνητές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ιδιαίτερα τους θεωρητικούς του κριτικού αναστοχασμού, να ενημερώνομαι γενικότερα για τις σύγχρονες εξελίξεις από σεμινάρια, συνέδρια κλπ., να αποκτήσω μεγαλύτερη εμπειρία συμμετέχοντας σε ομάδες και συνεργαζόμενη με άτομα που έχουν τις ίδιες με εμένα ανησυχίες και προβληματισμούς.

Σοφία Καλογρίδη

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 5 ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΙΙ

[Στην αρχή της εργασίας παρατέθηκε από τον εκπαιδευόμενο η παρακάτω επιστολή του προς την εκπαιδεύτριά του]

Κυρία … Καλημέρα σας

Η αρνητικότητά μου το προηγούμενο Σαββατοκύριακο οφείλεται στην πεποίθησή μου – ίσως λανθασμένη – ότι η παιδαγωγική και οι μέθοδοί της μας διδάσκονται ως Ευαγγέλιο, για να την χρησιμοποιούμε όποτε μας «βολεύει» (όχι με την παιδαγωγική έννοια του όρου, όχι θετικά δηλαδή).

Δυστυχώς στο ξεκίνημα της μελέτης μου (ξεφύλλισμα) των βιβλίων, που μας δόθηκαν από το ΕΚΕΠΙΣ επιβεβαιώθηκα τραγικά και εξηγούμαι. Στην σελ. 61 του Κεφ. 7 η κυρία Ελένη Γιαννακοπούλου γράφει: ***«…Στόχοι που διατυπώνονται με ρήματα, όπως «να γνωρίζουν», «να μάθουν», «να καταλάβουν», <u>δεν δηλώνουν ένα σαφές και φανερό αποτέλεσμα</u> και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται»***. Όμως στο σκοπό και στα προσδοκώμενα αποτελέσματα (λέγε με στόχους) του Κεφ. 7 κάνει «φουλ του **<u>να γνωρίζετε</u>**».

Στη σελ, 70 του Κεφ. 7 ο κύριος Κόκκος Α. δίνει ένα σπουδαίο πρότυπο παράδειγμα δημιουργίας σκοπών και διδακτικών στόχων χωρίς φυσικά την χρήση του (έξω από 'δώ) «**<u>να γνωρίζετε</u>**» . Στα κεφάλαια των βιβλίων που μας έχουν δοθεί, όμως δυστυχώς γίνεται κατάχρηση του «**<u>να γνωρίζετε</u>**».

Θα ήμουν άδικος και αρνητικός λοιπόν εγώ, αν φώναζα δυστυχώς με ΠΟΝΟ, ότι και το συγκεκριμένο σεμινάριο σε όλα τα κεφάλαια της θεωρίας του κάνει κατάχρηση του «**<u>να γνωρίζετε</u>**» στους στόχους του, γιατί οι εμπνευστές του προγράμματος (φοβούμαι ηθελημένα) δυστυχώς δεν θέλουν οι στόχοι να έχουν ***<u>ένα σαφές και φανερό αποτέλεσμα</u>***. Με τιμή

…….

Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΙΙ (αποσπάσματα)

Η επιθυμία να βελτιωθώ ως εκπαιδευτικός γενικά ήταν η αιτία που παρακολουθώ το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Βέβαια, στην αρχή υπήρξε άρνηση για την αποδοχή της νέας γνώσης, που προφανώς οφειλόταν στα ήδη υπάρχοντα πρότυπα, που κυρίως προέρχονταν από τη ΣΕΛΕΤΕ, (που αφορούσε τρόπους – μεθόδους διδασκαλίας κυρίως ανηλίκων, αν και στεγανά δεν μπορούμε να βάλουμε στην παιδαγωγική), αλλά κι από την καθημερινή πρακτική στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τα οποία κυρίως απουσιάζουν εποπτικά μέσα διδασκαλίας, αλλά και αν υπάρχουν δεν υπάρχουν πρίζες για να τα χρησιμοποιήσουμε (σχολικό συγκρότημα Φυτόκου Ν. Ιωνίας Μαγνησίας), καθώς επίσης κι ένα αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα, που πρέπει να ακολουθηθεί.

Κάποια στιγμή αποφάσισα να αφήσω στην άκρη την «αυθεντία ΣΕΛΕΤΕ» με τη βοήθεια της μεθόδου της **αυτο-απομάθησης** (Rogers A., 1999, σελ.279-281) και **ανακάλυψα θησαυρό**. Τώρα είναι πολύ εύκολο να απαντήσω στα υποερωτήματα της ερώτησης 1, αλλά με δυσκολεύουν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 2 και 3.

Το ότι η Δασκαλοκεντρική παιδαγωγική πλέον έχει καταδικαστεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών είναι γεγονός ακόμη και στο Δημοτικό σχολείο, αλλά η μεταβίβαση στην ενεργητική παιδαγωγική – αυτόνομη μάθηση προϋποθέτει η δουλειά του εκπαιδευτικού να μετακινηθεί από την παροχή γνώσεων **στην απόκτηση ικανοτήτων** από τους εκπαιδευόμενους.

Στη διδασκαλία ενηλίκων τα πράγματα **είναι περισσότερο συγκεκριμενοποιημένα και σαφή** όσον αφορά στην αυτόνομη – ενεργητική μάθηση. Ο εκπαιδευόμενος μπαίνει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο διδάσκων γίνεται συντονιστής αυτής κι όχι μεταφορέας γνώσης. Η δουλειά του διδάσκοντα είναι να ανακαλύψει και να τονίσει τα κίνητρα για τη μάθηση του μαθητή, να του αναπτύξει τη κριτική ικανότητα και την ικανότητα για μάθηση. Κι όλα αυτά λειτουργώντας ο διδάσκων ως οδηγός, σύμβουλος ή διαμεσολαβητής στην εκπαιδευτική διαδικασία [...]

Αποσαφηνίστηκαν μέσα μου **οι αιτίες της αρνητικής συμπεριφοράς πολλών ενηλίκων:** α) Αρνούνται να βάλουν στην άκρη ή να απορρίψουν προϋπάρχουσες γνώσεις – αυθεντίες, β) υπάρχει μεγάλο άγχος από το φόβο της αποτυχίας, της κριτικής, του αβέβαιου, της γελοιοποίησης. Παρατηρείται λοιπόν έλλειψη αυτοπεποίθησης. Η μέθοδος της απομάθησης (Rogers A., 1999, σελ. 279-281) φαντάζομαι ότι θα είχε μεγάλη επιτυχία, αλλά είναι δύσκολη στην εφαρμογή τώρα στην αρχή.

Ποτέ δεν είχα δώσει σημασία στην εναρκτήρια συνάντηση. Το κεφάλαιο 4 **με καθήλωσε** και λυπάμαι, που ήμουν αρνητικός **στη δική μας εναρκτήρια συνάντηση**. Επιχείρησα να εφαρμόσω όσα έμαθα στο σχολείο μου κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς σε ανήλικους βέβαια κι αντιμετώπισα πολύ μεγάλη άρνηση. Αφιέρωσα περισσότερο χρόνο απ' ότι τυπικά προβλέπεται για να χωριστούν σε ομάδες, **να αλληλογνωριστούν (παιδιά που γνωρίζονται χρόνια «τυπικά» αλλά δεν γνωρίζονταν ουσιαστικά)** και να αποκτήσουν πνεύμα ομάδας. Με την ενεργητική συμμετοχή των περισσοτέρων έγιναν διαπραγματεύσεις, μπήκαν οι κανόνες για να οργανώσουμε τη ζωή μας στην τάξη και συμφωνήσαμε τελικά να εφαρμόσουμε ένα εκπαιδευτικό συμβόλαιο, που αφορά στη ζωή στην τάξη, αλλά και στο σχολείο γενικότερα. Εφαρμόζεται με δυσκολίες, αλλά σιγά – σιγά μόνοι τους οι μαθητές «επιβάλλουν» την εφαρμογή του συμβολαίου μεταξύ τους.

Σίγουρα πρέπει να αποβάλλω εντελώς (το έχω καταφέρει σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά στους

ανήλικους μαθητές) την ιδέα να αξιολογώ, να κριτικάρω και να διδάσκω με γνώμονα τον εαυτό μου κι όσα έμαθα στο παρελθόν με πολύ ομολογώ κόπο. Μπορεί να τα έμαθα σε δέκα χρόνια και δεν μπορώ να απαιτώ από έναν ενήλικο να τα μάθει σ' ένα σεμινάριο. Καλύτερα να «**Μ**άθουν» λιγότερα παρά να έχω ολοκληρώσει την ύλη και να μην έχουν κατανοήσει τίποτα (Rogers A., 1999, σελ.243-245).

Πολύ σημαντική διαπίστωση το «…να ακούμε περισσότερο και να μιλάμε λιγότερο» (Rogers A., 1999, σελ.315-316). Όταν έχεις να κάνεις με ενηλίκους και μάλιστα ειδικευμένους σε συναφές αντικείμενο με αυτό που διδάσκεις, ισχύει 100%. Η εμπειρία μου από εσπερινά ΤΕΕ, όπου οι μαθητές ήταν ενήλικοι στην πλειοψηφία τους αλλά και εργάζονταν σε συναφή αντικείμενα με τα διδασκόμενα, επιβεβαιώνει αυτή τη σημαντική διαπίστωση του Rogers [...]

Φυσικά και σκέφτομαι να ενσωματώσω όσα έμαθα και θα μάθω στην εκπαιδευτική μου πρακτική. Άλλωστε αναφέρθηκα στις πρώτες εμπειρίες μου από την εφαρμογή κάποιων τεχνικών σε ανήλικους μαθητές. Όταν μου δοθεί η ευκαιρία για εφαρμογή σε ενήλικους, να υπάρχει **σχετική εμπειρία**. Επιθυμία μου είναι πως, αν μου δοθεί η ευκαιρία από τη φύση του μαθήματος (και υπάρχουν τέτοια μαθήματα στα ΤΕΕ), να εφαρμόσω και τις δυσκολότερες κατά τη γνώμη μου τεχνικές όπως: παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, καταιγισμός ιδεών κλπ [...]

Ποια «βήματα» θα χρειαστώ ακόμη για την τελειοποίησή μου ως εκπαιδευτικού; Μου θυμίζει τα στάδια (βήματα) για την αγιοποίηση, όπως μας διδάσκει η εκκλησία μας, τα οποία, όποια και να είναι, δεν γνωρίζεις ποτέ αν πέτυχες. Άλλος θα αποφασίσει γι' αυτό. Ποιος θα μου πει αν τελειοποιήθηκα ως εκπαιδευτικός; Φαντάζομαι ότι κι ο Αλέξανδρος Δελμούζος ή ο Δημήτριος Γληνός, αν τους ρωτούσαμε αν είχαν τελειοποιηθεί σαν δάσκαλοι, δεν θα ήξεραν να μας απαντήσουν. Αυτό που ξέρω είναι ότι υπάρχει από μέρους μου η διάθεση να δοκιμάσω, αν είναι δυνατόν, όλες τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές προσεκτικά βήμα-βήμα, γιατί επιθυμία φαντάζομαι κάθε εκπαιδευτικού είναι οι εκπαιδευόμενοι να δείχνουν ενδιαφέρον για ό,τι τους διδάσκει και ταυτόχρονα να το κατανοούν. **Κακά τα ψέματα, η εισήγηση για να μη σε κοιμίσει μετά το εικοσάλεπτο προϋποθέτει πολύ ενδιαφέρον και γνωστό θέμα και ταυτόχρονα χαρισματικό εισηγητή. Όμως είναι λίγα αυτά που θα θυμάται κάποιος την επόμενη μέρα κι ελάχιστα την επόμενη εβδομάδα.**

Ίσως η «τελειοποίηση» να έρθει με το υπόλοιπο του σεμιναρίου που αφορά: α) στη διαχείριση της ομάδας, β) στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τελικά να ανα-γνωρίσω το ρόλο του «νέου» εκπαιδευτή ανηλίκων.

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο

Ας προχωρήσουμε τώρα στην επεξεργασία της δεύτερης πηγής για τη διερεύνηση των στάσεων, η οποία ήταν το ερωτηματολόγιο.

Η συγκριτική ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευόμενων μέσω ερωτηματολογίων, που συμπληρώνουν στην έναρξη και στη λήξη ενός προγράμματος, μπορεί πάντοτε να προσφέρει χρήσιμα στοιχεία για την τυχόν πρόοδο που πραγματοποιήθηκε. Ωστόσο στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υπήρξαν δύο σοβαρά εμπόδια στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Το πρώτο, εντοπίστηκε στη δοκιμαστική συμπλήρωση, που έγινε σε ένα τμήμα είκοσι εκπαιδευόμενων στην έναρξη του προγράμματος. Φάνηκε ότι αρκετοί δεν είχαν διάθεση να απαντήσουν σε ανοικτές ερωτήσεις γύρω από ένα τόσο προσωπικό ζήτημα όπως είναι η επαγγελματική στάση τους. Είναι γνωστό εξάλλου στην ερευνητική κοινότητα ότι γενικά οι ερωτώμενοι εκφράζουν ανησυχία όταν καλούνται να απαντήσουν σε ζητήματα που αφορούν τα κίνητρά τους

(Oppenheim, 1976, σ. 74 και 161). Επίσης δυσκολεύονται να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις σε ερωτήσεις, που ενδεχομένως θέτουν σε αμφισβήτηση το επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων που θεωρούν ότι διαθέτουν (Oppenheim, 1976, σ. 162). Το δεύτερο εμπόδιο εντοπίστηκε και αυτό στη δοκιμαστική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Φάνηκε ότι οι απαντήσεις δίνονταν βιαστικά, υπό πίεση χρόνου, γεγονός που αναιρούσε τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη συλλογή έγκυρων απαντήσεων.

Για αυτούς τους λόγους, αποφασίστηκε να κατασκευαστούν μια ή δύο κλειστές ερωτήσεις, που θα μπορούσαν να απαντηθούν γρήγορα χωρίς να προκαλέσουν ανησυχία ή αρνητική διάθεση, όμως από τις απαντήσεις θα ήταν δυνατόν να αντληθούν συμπεράσματα για τις στάσεις που ανιχνεύαμε.

Τελικά επιλέχθηκε να τεθεί μια μόνο, αλλά θεμελιώδη ερώτηση: «*Πόσο σημαντική είναι* (στην έναρξη) */ ήταν* (στη λήξη) *για εσάς η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών;*». Μπορούσε κανείς να σημειώσει μία από τις περιπτώσεις: «πολύ σημαντική», «αρκετά», «μέτρια», «λίγο», «ελάχιστα». Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την ερώτηση ήταν ότι, από τη μία, πιθανολογήθηκε ότι δεν θα προκαλούσε ιδιαίτερη ανησυχία στους συμμετέχοντες και επομένως θα συγκεντρώνονταν αρκετά ειλικρινείς απαντήσεις. Από την άλλη, πιθανολογήθηκε ότι καθεμία τέτοια απάντηση δεν θα εξέφραζε μόνο το αυτονόητο (τη στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στο πρόγραμμα), αλλά ταυτόχρονα θα υποδήλωνε την ύπαρξη και μιας άλλης, ευρύτερης στάσης τους σχετικά με το ρόλο τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων, η οποία αποτελούσε το ιδεολογικό υπόστρωμα από το οποίο πήγαζε η απάντησή τους στην ερώτηση. Συγκεκριμένα, εάν ορισμένοι, που είχαν αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, απαντούσαν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ήταν «πολύ σημαντική» ή έστω «αρκετά σημαντική», αυτό θα υποδήλωνε ταυτόχρονα ότι ενστερνίζονταν και μια στάση απέναντι στο ρόλο τους, η οποία χαρακτηριζόταν από α) τη δημιουργική τους διάθεση να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους με στόχο να εργαστούν για να τις αμβλύνουν, β) τη διάθεσή τους να αξιοποιήσουν στην πράξη τα εφόδια που πρόσφερε το πρόγραμμα, γ) την ανοικτή διάθεσή τους απέναντι στα καινούρια μαθησιακά αντικείμενα. Επίσης, εάν ορισμένοι άλλοι, που διέθεταν ήδη αρκετά εφόδια σχετικά με το ρόλο τους, θεωρούσαν «σημαντική» ή «αρκετά σημαντική» τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, αυτό θα σηματοδοτούσε ότι ταυτόχρονα είχαν α) διάθεση να το αξιοποιήσουν για να αναπτυχθούν ακόμα περισσότερο, β) διάθεση να εμπλουτιστούν από την ανταλλαγή εμπειριών, την οποία συνεπαγόταν η συνύπαρξή τους στο ίδιο τμήμα με συναδέλφους που είχαν διαφορετικές επαγγελματικές και διδακτικές καταβολές.

Ας εξετάσουμε λοιπόν τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτή την πολυσήμαντη ερώτηση στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος. Στον Πίνακα 11 συμπεριλαμβάνονται και εκείνοι που δεν απάντησαν, γιατί θεωρήθηκε ότι αυτό υποδηλώνει πως το πρόγραμμα δεν τους προξένησε θετική διάθεση, όπως δηλαδή ισχύει και για όσους απάντησαν «ελάχιστα», «λίγο», «μέτρια».

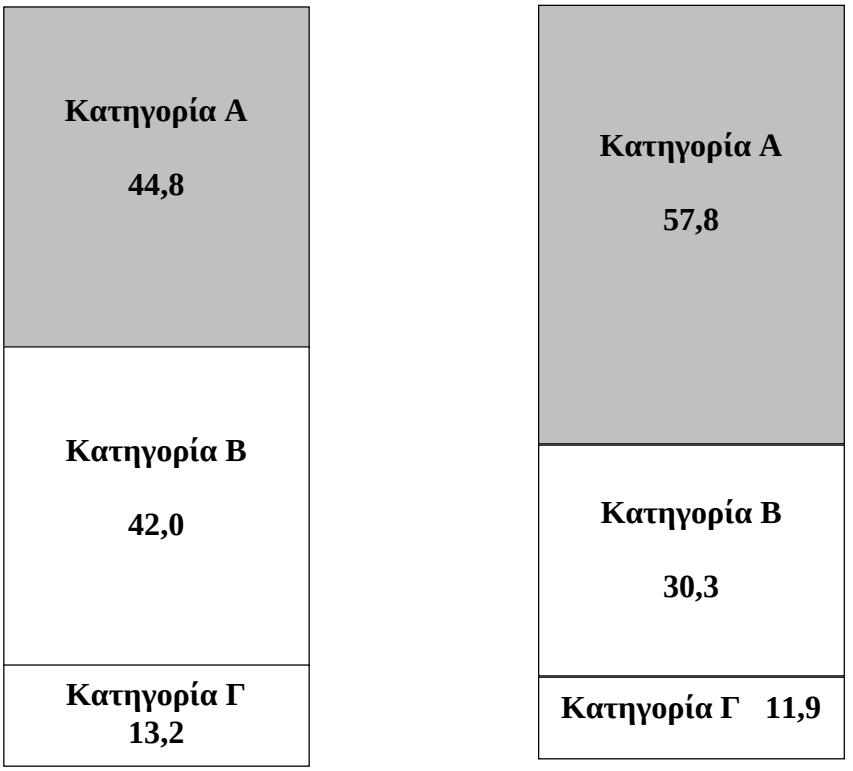
ΠΙΝΑΚΑΣ 11

ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΕΣΑΣ Η ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ;				
	Στην έναρξη του προγράμματος		**Στη λήξη του προγράμματος**	
	(%)	N	(%)	N
Δεν απάντησαν	3,6	14	3,4	13
“Ελάχιστα”	1,3	5	1,0	4
“Λίγο”	2,3	9	0,5	2
“Μέτρια”	6,0	23	7,0	27
“Αρκετά”	42,0	162	30,3	117
“Πολύ Σημαντική”	44,8	173	57,8	223
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	386	100,0	386

Ο Πίνακας 11 δείχνει ότι στην έναρξη του προγράμματος εκείνοι που θεωρούσαν «πολύ σημαντική» τη συμμετοχή τους σε αυτό ήταν λιγότεροι από τους μισούς (44,8%), όμως μαζί με εκείνους που τη θεωρούσαν «αρκετά σημαντική» αποτελούσαν τη μεγάλη πλειοψηφία (86,8%). Μόνο 51 εκπαιδευόμενοι ανάμεσα στο σύνολο των 386 (13,2%) θεωρούσαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα “ελάχιστα”, “λίγο” ή “μέτρια” σημαντική ή αδιαφόρησαν για την ερώτηση. Στη λήξη, ο αντίστοιχος αριθμός ατόμων προς τον τελευταίο δεν ήταν πολύ διαφορετικός (46 άτομα ή 11,9% του συνόλου). Όμως είχε επέλθει σημαντική αύξηση εκείνων που θεωρούσαν τη συμμετοχή τους «πολύ σημαντική» (57,8%), οι οποίοι, μαζί με όσους τη θεωρούσαν «αρκετά σημαντική», διαμόρφωναν και πάλι τη μεγάλη πλειοψηφία (88,1%). Το Διάγραμμα 2 αποτυπώνει την εξέλιξη που συντελέστηκε.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΕΩΣ ΤΗ ΛΗΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



Στάση στην Έναρξη (%) Στάση στη Λήξη (%)

Κατηγορία Α = Όσοι απάντησαν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ήταν “πολύ σημαντική”.
Κατηγορία Β = Όσοι απάντησαν “ αρκετά σημαντική”.
Κατηγορία Γ = Όσοι απάντησαν “μέτρια”, “λίγο”, “ελάχιστα σημαντική” ή δεν απάντησαν.

Στο μέτρο λοιπόν που τα παραπάνω δεδομένα αντανακλούν ειλικρινείς απαντήσεις, συνάγονται **τρία συμπεράσματα.** Το *πρώτο* είναι ότι ήδη στην έναρξη του προγράμματος μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτών (44,8%) προσέρχονταν με πολύ θετική διάθεση για να το παρακολουθήσουν. Αυτοί οι εκπαιδευτές ασφαλώς αποτέλεσαν μια "κρίσιμη μάζα", που συνέβαλε ώστε και άλλοι συνεκπαιδευόμενοί τους να διαμορφώσουν στην πορεία ανάλογα θετική στάση. Το *δεύτερο συμπέρασμα* είναι ότι η συνολική λειτουργία του προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα να ενισχυθεί η θετική αντιμετώπισή του από τους εκπαιδευόμενους και, κατά προέκταση, η θετική στάση τους απέναντι στο ρόλο για τον οποίο τους προετοίμαζε. Πράγματι, στη διάρκειά του αυξήθηκαν αισθητά (από 44,8% σε 57,8%) εκείνοι που θεωρούσαν "πολύ σημαντικό" το γεγονός ότι, παρακολουθώντας το, μαθαίνουν συστηματικά τις αρχές και τις μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων. Με δεδομένη δε τη μεγάλη δυσκολία με την οποία, όπως έχουμε επισημάνει, συντελείται ο μετασχηματισμός των στάσεων, η παραπάνω εξέλιξη αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα του προγράμματος. Το *τρίτο συμπέρασμα* είναι ότι, παρόλα αυτά, υπήρξε τόσο στην έναρξη όσο και στη λήξη μια μερίδα 12% - 13% των συμμετεχόντων που είχαν αμφίβολη ή αρνητική στάση.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν όσα είχαμε εντοπίσει εξετάζοντας τις Εργασίες ΙΙ των εκπαιδευόμενων.

Στη συνέχεια εξετάστηκε ο βαθμός σταθερότητας των στάσεων, δηλαδή κατά πόσο εκείνοι που είχαν πολύ θετική στάση στην έναρξη του προγράμματος τη διατήρησαν έως τη λήξη και, αντίστροφα, κατά πόσο υπήρξε μια ομάδα που είχε σταθερά αμφίβολη ή αρνητική στάση από την έναρξη έως τη λήξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΛΗΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ

N=386	**Στη Λήξη**					
Στην Έναρξη	Κατηγορία Α*		Κατηγορία Β*		Κατηγορία Γ *	
	%	N	%	N	%	N
Κατηγορία Α	52,9	118	34,2	40	32,6	15
Κατηγορία Β	36,3	81	49,6	58	50,0	23
Κατηγορία Γ	10,8	24	16,2	19	17,4	8
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	223	100,0	117	100,0	46

$x^2 = 14,187$ με $p=0,007$

*Οι κατηγορίες Α, Β και Γ διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια που αναφέρονται στο Διάγραμμα 2.

Από τα δεδομένα του Πίνακα 12 προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπήρξε μια σημαντική ομάδα εκπαιδευόμενων (118 άτομα, περίπου 1/3 του συνόλου), που είχε σταθερά πολύ θετική στάση (κατηγορία Α) απέναντι στο πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά, ο «σκληρός πυρήνας», που διατήρησε μια αμφίβολη ή αρνητική στάση από την αρχή μέχρι το τέλος, υπήρξε πολύ μικρός, μόλις 8 άτομα. Από τον Πίνακα 12 προκύπτει ακόμα ότι η πλειοψηφία άλλαξε στάση στη διάρκεια του προγράμματος με κυρίαρχη κατεύθυνση τη μετακίνηση από τις κατηγορίες Γ και Β

στην έναρξη προς την κατηγορία Α στη λήξη (105 άτομα). Υπήρξε και μια αντίστροφη μετακίνηση από την κατηγορία Α στην έναρξη προς τις κατηγορίες Β (κυρίως) και Γ στη λήξη. Ωστόσο αυτοί που συνολικά μετακινήθηκαν “προς τα κάτω” δεν είναι παρά οι μισοί (55 άτομα) από εκείνους που μετακινήθηκαν “προς τα επάνω”. Το στίγμα δε της μετακίνησης από την κατηγορία Α (στην έναρξη) στην κατηγορία Β (στη λήξη) έδωσαν, όπως θα δούμε αναλυτικά παρακάτω, αρκετοί από τους πλήρως απασχολούμενους στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι έδειξαν έτσι ότι, προφανώς λόγω της εμπειρίας τους, δεν θεώρησαν τελικά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα “πολύ σημαντική” αλλά “αρκετά σημαντική”.

Ο ρόλος των ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών

Στη συνέχεια συσχετίστηκε η στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στο πρόγραμμα (στην έναρξη και στη λήξη) με τα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, ώστε να διαπιστώσουμε αν κάποια από αυτά επηρέασαν σημαντικά τη διαμόρφωση της στάσης τους (Πίνακες 13 και 14).

ΠΙΝΑΚΑΣ 13
Η ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (στην έναρξή του) ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Ομάδες Εκπαιδευόμενων			**Στάση των εκπαιδευόμενων**					
Ατομικά και Κοινωνικά Χαρακτηριστικά	**Α/Α**		Κατηγορία Α (%)	Κατηγορία Β (%)	Κατηγορίες Α+Β (%)	Κατηγορία Γ (%)	Σύνολο (%)	Μέση τιμή της στάσης*
Φύλο (N=386)	**1**	**Άνδρες**	46,3	39,8	86,1	13,9	100,0	2,3
	2	**Γυναίκες**	42,3	45,7	88,0	12,0	100,0	2,3
Ηλικία (N=385)	**3**	**Κάτω των 35 ετών**	46,5	38,4	84,9	15,1	100,0	2,3
	4	**35-45 ετών**	38,4	49,4	87,8	12,2	100,0	2,3
	5	**Άνω των 45 ετών**	51,1	35,6	86,7	13,3	100,0	2,4
Επίπεδο Σπουδών (N=385)	**6**	**Με μεταπτυχιακές σπουδές**	40,0	43,1	83,1	16,9	100,0	2,2
	7	**Με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ**	47,5	41,1	88,6	11,4	100,0	2,4
Είδος Σπουδών (N=385)	**8**	**Επιστήμες της αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.ά.**	42,9	46,0	88,9	11,1	100,0	2,3
	9	**Νομική, Οικονομική κ.ά. Επιστήμη**	55,1	31,4	86,5	13,5	100,0	2,4
	10	**Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες**	43,8	43,8	87,6	12,4	100,0	2,3
	11	**Άλλο**	29,3	51,2	80,5	19,5	100,0	2,1
Επάγγελμα (N=386)	**12**	**Εκπαιδευτικοί (Αβάθμιας/ Ββάθμιας Εκπαίδευσης)**	45,5	41,7	87,2	12,8	100,0	2,3
	13	**Διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ**	34,7	42,9	77,6	22,4	100,0	2,1
	14	**Στελέχη Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα**	50,4	39,5	89,9	10,1	100,0	2,4
	15	**Ελεύθερο/ Επιστημονικό Επάγγελμα**	47,2	44,5	91,7	8,3	100,0	2,4
	16	**Άλλα Επαγγέλματα**	30,8	50,0	80,8	19,2	100,0	2,1
Έτη Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=370)	**17**	**1-3 χρόνια**	37,5	46,9	84,4	15,6	100,0	2,2
	18	**4-7 χρόνια**	37,0	50,0	87,0	13,0	100,0	2,2
	19	**Πάνω από 7 χρόνια**	49,5	36,9	86,4	13,6	100,0	2,4
Μορφή Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=370)	**20**	**Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτές/τριες**	40,8	45,2	86,0	14,0	100,0	2,3
	21	**Περιστασιακά, ως εκ-παιδευτές/τριες καθώς και σε άλλες δραστηριότητες**	45,3	37,5	82,8	17,2	100,0	2,3
	22	**Με πλήρη απασχόληση, σε διάφορες δραστηριότητες**	67,6	26,5	94,1	5,9	100,0	2,3
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ			44,8	42,0	86,8	13,2	100,0	2,3

Φύλο: $x^2 = 1,367$ με $p>0,05$, **Ηλικία:** $x^2 = 6,850$ με $p>0,05$, **Επίπεδο Σπουδών:** $x^2 = 3,141$ με $p>0,05$, **Είδος Σπουδών**: $x^2 = 9,485$ με $p>0,05$,
Επάγγελμα: $x^2 = 9,225$ με $p>0,05$, **Έτη Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 6,506$ με $p>0,05$, **Μορφή Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 9,973$ με $p=0,041$
*Στη στήλη αυτή αποτυπώνεται η μέση τιμή της στάσης με βάση την κλίμακα 1(Κατηγορία Γ) έως 3(Κατηγορία Α).

ΠΙΝΑΚΑΣ 14
Η ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (στη λήξη του) ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Ομάδες Εκπαιδευόμενων			**Στάση των εκπαιδευόμενων**					
Ατομικά και Κοινωνικά Χαρακτηριστικά	**Α/Α**		Κατηγορία Α (%)	Κατηγορία Β (%)	Κατηγορίες Α+Β (%)	Κατηγορία Γ (%)	Σύνολο (%)	Μέση τιμή της στάσης*
Φύλο (N=386)	**1**	**Άνδρες**	59,4	29,5	88,9	11,1	100,0	2,5
	2	**Γυναίκες**	54,9	31,7	86,6	13,4	100,0	2,4
Ηλικία (N=385)	**3**	**Κάτω των 35 ετών**	52,3	31,4	83,7	16,3	100,0	2,4
	4	**35-45 ετών**	62,2	25,6	87,8	12,2	100,0	2,5
	5	**Άνω των 45 ετών**	55,6	35,5	91,1	8,9	100,0	2,5
Επίπεδο Σπουδών (N=385)	**6**	**Με μεταπτυχιακές σπουδές**	57,7	26,9	84,6	15,4	100,0	2,4
	7	**Με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ**	58,0	31,8	89,8	10,2	100,0	2,5
Είδος Σπουδών (N=385)	**8**	**Επιστήμες της αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.ά.**	54,0	33,3	87,3	12,7	100,0	2,4
	9	**Νομική, Οικονομική κ.ά. Επιστήμη**	65,2	19,1	84,3	15,7	100,0	2,5
	10	**Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες**	54,7	33,9	88,6	11,4	100,0	2,4
	11	**Άλλο**	63,4	34,2	97,6	2,4	100,0	2,6
Επάγγελμα (N=386)	**12**	**Εκπαιδευτικοί (Αβάθμιας/ Ββάθμιας Εκπαίδευσης)**	53,8	35,9	89,7	10,3	100,0	2,4
	13	**Διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ**	53,1	32,7	85,8	14,3	100,0	2,4
	14	**Στελέχη Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα**	63,9	25,2	89,1	10,9	100,0	2,5
	15	**Ελεύθερο/ Επιστημονικό Επάγγελμα**	61,1	25,0	86,1	13,9	100,0	2,5
	16	**Άλλα Επαγγέλματα**	57,7	23,1	80,8	19,2	100,0	2,4
Έτη Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=370)	**17**	**1-3 χρόνια**	56,3	34,4	90,7	9,3	100,0	2,5
	18	**4-7 χρόνια**	55,0	35,0	90,0	10,0	100,0	2,5
	19	**Πάνω από 7 χρόνια**	58,7	27,7	86,4	13,6	100,0	2,4
Μορφή Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=370)	**20**	**Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτές/τριες**	57,4	30,9	88,3	11,7	100,0	2,5
	21	**Περιστασιακά, ως εκ-παιδευτές/τριες καθώς και σε άλλες δραστηριότητες**	62,5	26,6	89,1	10,9	100,0	2,5
	22	**Με πλήρη απασχόληση, σε διάφορες δραστηριότητες**	50,0	38,2	88,2	11,8	100,0	2,4
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ			57,9	30,4	88,3	11,7	100,0	2,5

Φύλο: $x^2 = 0,859$ με $p>0,05$, **Ηλικία:** $x^2 = 9,973$ με $p>0,05$, **Επίπεδο Σπουδών:** $x^2 = 2,612$ με $p>0,05$, **Είδος Σπουδών**: $x^2 = 10,706$ με $p>0,05$,
Επάγγελμα: $x^2 = 6,914$ με $p>0,05$, **Έτη Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 2,815$ με $p>0,05$, **Μορφή Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 1,626$ με $p>0,05$
*Στη στήλη αυτή αποτυπώνεται η μέση τιμή της στάσης με βάση την κλίμακα 1(Κατηγορία Γ) έως 3(Κατηγορία Α).

Τα συμπεράσματα που απορρέουν από τα δεδομένα των Πινάκων 13 και 14 είναι ότι:

α) Δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο πλαίσιο των διαφόρων ομάδων εκπαιδευόμενων. Μια μοναδική εξαίρεση εντοπίζεται στην έναρξη του προγράμματος (Πιν. 13) και αφορά στη στάση που είχαν απέναντί του οι διαφόρων ειδών απασχολούμενοι στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων (p=0,041). Παρατηρείται, ότι οι πλήρως απασχολούμενοι θεωρούσαν κατά πλειοψηφία (67,6%) ότι η παρακολούθηση του προγράμματος ήταν "πολύ σημαντική" για αυτούς, εκφράζοντας έτσι τη διαμορφωμένη επαγγελματική τους ταυτότητα. Αντίθετα, το αντίστοιχο ποσοστό για τους περιστασιακά απασχολούμενους ήταν μικρότερο από 50%. Όμως, στη λήξη (Πιν. 14) οι πλήρως απασχολούμενοι που δήλωσαν ότι το πρόγραμμα υπήρξε για αυτούς "πολύ σημαντικό" είχαν μειωθεί στο 50% για το λόγο που εξηγήσαμε παραπάνω, ενώ αντίστροφα το αντίστοιχο ποσοστό για τις δύο ομάδες των περιστασιακά απασχολούμενων είχε ανέλθει σε 57,4% και 62,5%.

β) Ένα ακόμα συμπέρασμα είναι ότι οι διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ είχαν στην έναρξη του προγράμματος τη χειρότερη στάση απέναντί του από όλες τις ομάδες εκπαιδευόμενων (22,4% στην κατηγορία Γ – ποσοστό σχεδόν διπλάσιο από τον μέσο όρο – και μόλις 34,7% στην κατηγορία Α). Η στάση τους βελτιώθηκε έως τη λήξη (14,3% και 53,1% αντίστοιχα) ωστόσο και πάλι καταλάμβαναν μια από τις πρώτες θέσεις στην κατηγορία Γ και μία από τις τελευταίες στην κατηγορία Α. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν αφενός τις ισχυρές αντιστάσεις που χαρακτηρίζουν τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας απέναντι στη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους και αφετέρου την αναγκαιότητα που είχε η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα προκειμένου να αμβλυθούν αυτές οι αντιστάσεις. Επίσης αποδεικνύεται ότι ήταν λανθασμένη η επιλογή του ΕΚΕΠΙΣ να εξαιρεθούν από την παρακολούθηση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών τα μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ και ΤΕΙ. Ας σημειωθεί, ότι στη Μ. Βρετανία συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Όλοι οι νέοι πανεπιστημιακοί πριν αναλάβουν εκπαιδευτικό έργο είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν ένα μάθημα που αφορά στη χρήση των διδακτικών μεθόδων.

Η συμβολή των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών

Ολοκληρώνοντας την προσέγγιση του μετασχηματισμού των στάσεων των εκπαιδευτών στη διάρκεια του προγράμματος, εξετάστηκε η επίδραση που είχαν οι εκπαιδευτές /τριές τους σε αυτή την εξέλιξη.

Η πρώτη επεξεργασία αφορούσε στη συσχέτιση ανάμεσα στην εντύπωση που αποκόμισαν οι εκπαιδευθέντες από τους εκπαιδευτές τους και στην τελική στάση που διαμόρφωσαν απέναντι στο πρόγραμμα (Πίνακας 15).

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

Η ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΝ/ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ /ΤΡΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ								
	Γενική Εντύπωση από τον/την εκπαιδευτή/τρια							
N=380	Μη ικανοποιητική		Μέτρια		Ικανοποιητική		Πολύ ικανοποιητική	
Στάση απέναντι στο πρόγραμμα (στη λήξη του)	%	N	%	N	%	N	%	N
Κατηγορία Α	0,0	0	0,0	0	24,3	9	62,0	212
Κατηγορία Β	0,0	0	50,0	1	51,4	19	27,8	95

Κατηγορία Γ	0,0	0	50,0	1	24,3	9	10,2	35
ΣΥΝΟΛΟ	0,0	0	100,0	2	100,0	37	100,0	342

x^2 = 23,835 με p=0,000

Από τον Πίνακα 15 προκύπτει το **συμπέρασμα** ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση (p=0,000) ανάμεσα στην εκτίμηση που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευόμενοι για τους εκπαιδευτές τους και στην τελική τους στάση απέναντι στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, αποτυπώνεται ότι όσο περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν οι εκπαιδευόμενοι από τους εκπαιδευτές τους τόσο και η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα διαμορφώθηκε θετικά. Αποτυπώνεται εξάλλου ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτών εκπαιδευτών (212 ανάμεσα στους 380) απέσπασαν πολύ θετικά σχόλια από τους εκπαιδευόμενούς τους ενώ ταυτόχρονα οι τελευταίοι εξέφρασαν μεγάλη ικανοποίηση από το πρόγραμμα. Φαίνεται λοιπόν καθαρά η συμβολή που είχε η πλειοψηφία των εκπαιδευτών εκπαιδευτών στο να ενστερνιστούν οι εκπαιδευόμενοι τις αρχές, τις μεθόδους και τις καινοτομίες που περιέχονταν στο πρόγραμμα.

Τέλος, εξετάστηκε κατά πόσο η βαθμολογία που είχαν λάβει οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών, όταν ήταν οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι στο πρόγραμμα του 2003 (βαθμολογία η οποία σηματοδοτούσε την επάρκειά τους στο ρόλο τους), σχετιζόταν με τη διαμόρφωση θετικής στάσης από τους εκπαιδευόμενούς τους απέναντι στο πρόγραμμα, που παρακολούθησαν το 2006 (Πίνακας 16).

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΤΟΥΣ

N=365	**Επάρκεια του/της Εκπαιδευτή/τριας Εκπαιδευτών ***			
Στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στο πρόγραμμα (στη λήξη του)	Κατηγορία Α		Κατηγορία Β	
	%	N	%	N
Κατηγορία Α	61,4	154	48,2	55
Κατηγορία Β	31,5	79	27,2	31
Κατηγορία Γ	7,1	18	24,6	28
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	251	100,0	114

x^2 = 21,641 με p=0,000

*Οι 26 εκπαιδευτές εκπαιδευτών του δείγματος της έρευνάς μας είχαν λάβει στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών που παρακολούθησαν το 2003, βαθμολογία είτε Α (πολύ επαρκείς) είτε Β (επαρκείς).

Ο Πίνακας 16 δείχνει ότι υπάρχει έντονη στατιστική συσχέτιση (p=0,000) ανάμεσα στο επίπεδο των εκπαιδευτών εκπαιδευτών και στη στάση που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευόμενοί τους απέναντι στο πρόγραμμα. Το πιο χαρακτηριστικό δεδομένο του Πίνακα είναι ότι, ενώ οι πολύ επαρκείς εκπαιδευτές εκπαιδευτών (κατηγορία Α) είχαν μόλις 7,1% εκπαιδευόμενων με αμφίβολη ή αρνητική στάση απέναντι στο πρόγραμμα, το ποσοστό αυτό υπερτριπλασιάζεται (24,6%) αναφορικά με τους απλώς επαρκείς εκπαιδευτές εκπαιδευτών (κατηγορία Β). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν τη σημασία που έχει η επάρκεια των εκπαιδευτών εκπαιδευτών σε αυτού του είδους τα προγράμματα.

4.5 Η ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Απομένει να εξεταστεί ο βαθμός, στον οποίο αναπτύχθηκε στη διάρκεια του προγράμματος η τεχνογνωσία των εκπαιδευόμενων, δηλαδή οι γνώσεις και οι ικανότητές τους που αντιστοιχούν στο ρόλο τους. Ήδη αρκετά στοιχεία για αυτό το ζήτημα υποδηλώθηκαν έμμεσα από τις επιστολές των εκπαιδευθέντων, που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 4.3, από τη γνώμη των εκπαιδευτών εκπαιδευτών, που αποτυπώθηκε στις απαντήσεις τους στην ερώτηση 14 του Πίνακα 10, καθώς και από τα αποσπάσματα των Εργασιών ΙΙ, που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 4.4. Είναι τώρα καιρός να εξεταστούν πηγές που προσεγγίζουν απευθείας το ζήτημα.

Δεν επιλέχθηκε ως πηγή άντλησης στοιχείων οι απαντήσεις, που μπορούσαν να συλλεχθούν μέσω ερωτηματολογίων στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος. Το σκεπτικό ήταν ότι, πρώτον, οι συμμετέχοντες θα αναγκάζονταν να ανταποκριθούν κάτω από μεγάλη χρονική και ψυχολογική πίεση, ιδιαίτερα στη λήξη του προγράμματος, πράγμα που δεν ευνοούσε την απρόσκοπτη απάντηση σε σύνθετες ερωτήσεις. Δεύτερον, εφόσον είχε ήδη διερευνηθεί μέσω ερωτηματολογίου το επίπεδο της τεχνογνωσίας των εκπαιδευτών εκπαιδευτών στην έναρξη του προγράμματος που παρακολούθησαν (κεφάλαιο 3), δεν υπήρχε λόγος να δοθεί αντίστοιχο ερωτηματολόγιο και στους εκπαιδευόμενούς τους, γιατί η τεχνογνωσία των τελευταίων αναμενόταν εύλογα να βρίσκεται στο ίδιο ή χαμηλότερο επίπεδο με εκείνο των εκπαιδευτών τους. Και, τρίτον, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, όταν προσέρχονταν στο πρόγραμμα, είχαν ήδη εντοπιστεί από την ποιοτική προσέγγιση μέσω συνεντεύξεων, που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 1.

Διαθέτοντας λοιπόν αρκετές πληροφορίες και ενδείξεις για το επίπεδο της τεχνογνωσίας των εκπαιδευόμενων στην έναρξη του προγράμματος, απέμενε να συλλεχθούν σχετικά στοιχεία που αφορούσαν τη λήξη, ώστε να διαμορφωθεί μια εικόνα της εξέλιξης που συντελέστηκε.

Ως πηγή άντλησης στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία, που έδωσαν οι εξωτερικοί αξιολογητές: α) στις τελικές μικροδιδασκαλίες και β) στην Εργασία ΙΙΙ των 386 εκπαιδευομένων του δείγματος της μελέτης. Αντλήθηκαν στοιχεία από την Εργασία αυτή για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί εκπονήθηκε λίγο πριν τη λήξη του προγράμματος, επομένως αντανακλά το καταστάλαγμα των γνώσεων και των ικανοτήτων των συμμετεχόντων. Και, δεύτερον, γιατί οι απαντήσεις στα θέματα της Εργασίας ΙΙΙ επέτρεπαν να διαπιστωθεί αν οι συντάκτες της διέθεταν ένα μεγάλο μέρος από το σύνολο των γνώσεων και ικανοτήτων που χρειάζεται ένας εκπαιδευτής ενηλίκων (σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας, μέθοδος αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή, ανάλυση της δυναμικής των σχέσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευόμενης ομάδας).

Η βαθμολόγηση των εκπαιδευόμενων

Ο Πίνακας 17 δείχνει την τεχνογνωσία των εκπαιδευόμενων στη λήξη του προγράμματος, όπως αυτή εκδηλώθηκε από τη βαθμολόγησή τους στην τελική μικροδιδασκαλία και στην Εργασία ΙΙΙ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑ (ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΕΛΙΚΗ ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΙΙΙ) ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΛΗΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑΣ	**%**	**N**
Κατηγορία Α (πολύ επαρκείς)	53,1	205
Κατηγορία Β (επαρκείς)	39,1	151
Κατηγορία Γ (μη επαρκείς)	7,8	30
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	386

Τα δεδομένα του Πίνακα 17 μοιάζουν με εκείνα του Πίνακα 11, που αφορούν στη στάση των εκπαιδευόμενων στη λήξη του προγράμματος. Με άλλα λόγια, ο Πίνακας 17 δείχνει ότι η πλειοψηφία διαθέτει μεγάλη επάρκεια ως προς την τεχνογνωσία και έτσι εντάσσεται στην κατηγορία Α (53,1%), ενώ αντίστοιχα στον Πίνακα 11, που δείχνει τη στάση, η κατηγορία Α αποτελεί το 57,8%. Επίσης, και στους δύο Πίνακες περίπου το 1/10 των εκπαιδευθέντων δεν φαίνεται ότι διαθέτει επάρκεια στην τεχνογνωσία ούτε στη στάση.

Ας δούμε τώρα πόση πρόοδος συντελέστηκε. Για να γίνει η προσέγγιση, θα συγκρίνουμε τις πληροφορίες και τις ενδείξεις που διαθέτουμε για την τεχνογνωσία των εκπαιδευόμενων στην έναρξη του προγράμματος με τα δεδομένα του Πίνακα 17, που αφορούν τη λήξη.

Όπως προαναφέραμε, οι πληροφορίες που διαθέτουμε για την κατάσταση στην έναρξη βασίζονται στην ποιοτική προσέγγιση μέσω συνεντεύξεων, που έδειξε ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, οι οποίες σχετίζονται με τα αντικείμενα του προγράμματος, ήταν ιδιαίτερα αυξημένες, επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκε πολύ σημαντική ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων.

Σε ό,τι αφορά στις ενδείξεις, που διαθέτουμε για την κατάσταση στην έναρξη, αυτές εξηγήσαμε ότι βασίστηκαν στην υπόθεση ότι η τεχνογνωσία των εκπαιδευόμενων βρισκόταν στο ίδιο ή χαμηλότερο επίπεδο με εκείνο που διέθεταν οι εκπαιδευτές τους, πριν εκείνοι με τη σειρά τους εκπαιδευτούν. Ας ανατρέξουμε λοιπόν στα στοιχεία που είχαμε για το αρχικό επίπεδο της τεχνογνωσίας των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών (Κεφάλαιο 3). Τους είχαμε κατατάξει ως εξής:

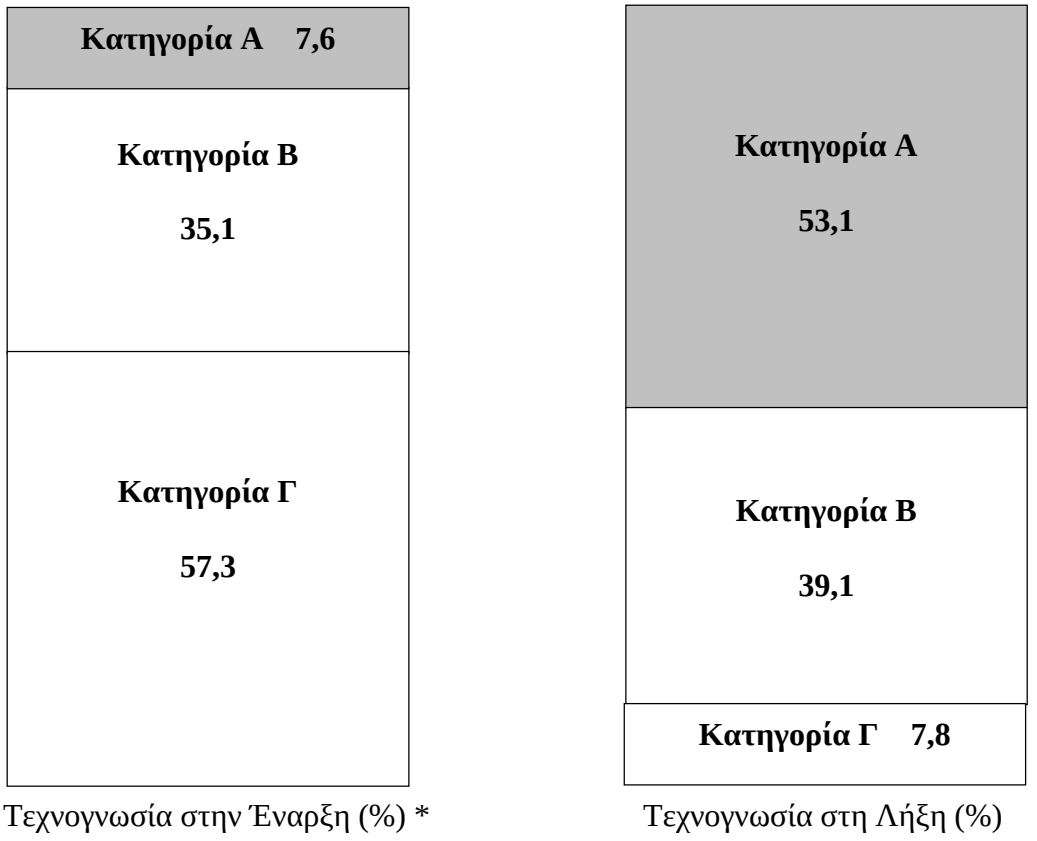
- Κατηγορία Α (με πολύ επαρκές επίπεδο τεχνογνωσίας) : 7,6%
- Κατηγορία Β (με επαρκές επίπεδο) : 35,1%
- Κατηγορία Γ (με μη επαρκές επίπεδο) : 57,3%

Σύνολο: 100%

Αν συγκριθούν αυτά τα δεδομένα με εκείνα του Πίνακα 17, επιβεβαιώνεται ότι πραγματοποιήθηκε πολύ σημαντική πρόοδος των εκπαιδευτών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Έχουμε ενδείξεις ότι όσοι στην έναρξη αποτελούσαν την κατηγορία Α ήταν ελάχιστοι, ενώ στη λήξη είδαμε ότι πλειοψηφούσαν (53,1% - Πίνακας 17). Και αντίστροφα, έχουμε ενδείξεις ότι οι μη επαρκείς εκπαιδευτές πλειοψηφούσαν στην έναρξη (57,3% στην κατηγορία Γ), ενώ στη λήξη είδαμε ότι αποτελούσαν μόλις το 7,8% (Πίνακας 17). Το Διάγραμμα 3 αποτυπώνει την εξέλιξη που συντελέστηκε.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΕΩΣ ΤΗ ΛΗΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



*****Εκτίμηση του μέγιστου επιπέδου τεχνογνωσίας που ήταν δυνατόν να έχουν οι εκπαιδευόμενοι στην έναρξη.

Προκύπτει λοιπόν το **συμπέρασμα** ότι στο τέλος του προγράμματος είχαν καλυφθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, οι οποίες σχετίζονταν με το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών, καθώς και με το χειρισμό της δυναμικής των σχέσεων. Ταυτόχρονα είχαν επιτευχθεί οι πέντε από τους επτά θεμελιώδεις στόχους του προγράμματος, που απέβλεπαν στην κάλυψη αυτών των αναγκών (βλ. για τους στόχους στο κεφάλαιο 1). Προσθέτουμε ότι, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν για το μετασχηματισμό των στάσεων (4.4), είχαν καλυφθεί σε μεγάλο βαθμό και οι δύο τελευταίοι στόχοι, που αφορούσαν στην ανάπτυξη της δημιουργικής διάθεσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στη διαδικασία της εκπαίδευσής τους και, κατά προέκταση, απέναντι στο ρόλο τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων. Ο δε φιλόδοξος επιμέρους στόχος της ανάπτυξης της κριτικής τους ικανότητας φαινόταν και αυτός να έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό, αν κρίνουμε από τον αναστοχασμό που κατέθεσαν στην Εργασία ΙΙ για όσα καινούρια μάθαιναν μέσα στο πρόγραμμα, αλλά και για την προσωπική τους δραστηριοποίηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (4.4).

Ο ρόλος των ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών

Η διασταύρωση των ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευθέντων με την τεχνογνωσία που διέθεταν στη λήξη του προγράμματος (Πίνακας 18) δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση στο εσωτερικό των διαφόρων ομάδων, με εξαίρεση το γεγονός ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών παρουσίαζαν υψηλότερο επίπεδο τεχνογνωσίας από τους μη κατόχους (p=0,010). Ο Πίνακας δείχνει εξάλλου ότι όλες οι ομάδες βρίσκονται πολύ κοντά στη μέση τιμή της τεχνογνωσίας. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι έχοντες τίτλους ανθρωπιστικών σπουδών κατέχουν μια από τις πρώτες θέσεις στην κατηγορία Α (61,9%, με αντίστοιχο μέσο όρο 53,1%), γεγονός που δείχνει την εξοικείωσή τους με το περιεχόμενο του προγράμματος. Το αντίθετο ισχύει για τους εκπροσώπους των θετικών και τεχνολογικών επιστημών, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν βρίσκονται στην κατηγορία Α (47,9%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 18
Η ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΘΕΝΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ (στη λήξη του προγράμματος)

Ομάδες Εκπαιδευθέντων			**Τεχνογνωσία των εκπαιδευθέντων**					
Ατομικά και Κοινωνικά Χαρακτηριστικά	**Α/Α**		Κατηγορία Α (%)	Κατηγορία Β (%)	Κατηγορίες Α+Β (%)	Κατηγορία Γ (%)	Σύνολο (%)	Μέση τιμή της τεχνογνωσίας*
Φύλο (N=386)	**1**	**Άνδρες**	51,2	41,4	92,6	7,4	100,0	2,4
	2	**Γυναίκες**	56,3	35,2	91,5	8,5	100,0	2,5
Ηλικία (N=385)	**3**	**Κάτω των 35 ετών**	55,8	38,4	94,2	5,8	100,0	2,5
	4	**35-45 ετών**	56,7	37,8	94,5	5,5	100,0	2,5
	5	**Άνω των 45 ετών**	46,7	41,5	88,2	11,8	100,0	2,3
Επίπεδο Σπουδών (N=385)	**6**	**Με μεταπτυχιακές σπουδές**	63,1	33,1	96,2	3,8	100,0	2,6
	7	**Με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ**	48,2	42,0	90,2	9,8	100,0	2,4
Είδος Σπουδών (N=385)	**8**	**Επιστήμες της αγωγής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κ.ά.**	61,9	31,8	93,7	6,3	100,0	2,6
	9	**Νομική, Οικονομική κ.ά. Επιστήμη**	53,9	38,2	92,1	7,9	100,0	2,5
	10	**Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες**	47,9	44,8	92,7	7,3	100,0	2,4
	11	**Άλλο**	61,0	26,8	87,8	12,2	100,0	2,5
Επάγγελμα (N=386)	**12**	**Εκπαιδευτικοί (Αβάθμιας/ Ββάθμιας Εκπαίδευσης)**	50,0	42,3	92,3	7,7	100,0	2,4
	13	**Διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ**	57,1	38,8	95,9	4,1	100,0	2,5
	14	**Στελέχη Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα**	52,9	38,7	91,6	8,4	100,0	2,4
	15	**Ελεύθερο/ Επιστημονικό Επάγγελμα**	52,8	41,7	94,5	5,5	100,0	2,5
	16	**Άλλα Επαγγέλματα**	65,4	19,2	84,6	15,4	100,0	2,5
Έτη Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=370)	**17**	**1-3 χρόνια**	53,1	39,1	92,2	7,8	100,0	2,5
	18	**4-7 χρόνια**	55,0	37,0	92,0	8,0	100,0	2,5
	19	**Πάνω από 7 χρόνια**	51,9	40,3	92,2	7,8	100,0	2,4
Μορφή Δραστηριοποίησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (N=370)	**20**	**Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτές/τριες**	51,1	41,5	92,6	7,4	100,0	2,4
	21	**Περιστασιακά, ως εκ-παιδευτές/τριες καθώς και σε άλλες δραστηριότητες**	59,4	31,3	90,7	9,3	100,0	2,5
	22	**Με πλήρη απασχόληση, σε διάφορες δραστηριότητες**	52,9	38,3	91,2	8,8	100,0	2,4
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ			53,1	39,1	92,2	7,8	100,0	2,5

Φύλο: $x^2 = 1,451$ με $p>0,05$, **Ηλικία:** $x^2 = 6,256$ με $p>0,05$, **Επίπεδο Σπουδών:** $x^2 = 9,228$ με $p=0,010$, **Είδος Σπουδών**: $x^2 = 7,682$ με $p>0,05$,
Επάγγελμα: $x^2 = 7,362$ με $p>0,05$**, Έτη Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 0,310$ με $p>0,05$**, Μορφή Δραστηριοποίησης:** $x^2 = 2,395$ με $p>0,05$

*Στη στήλη αυτή αποτυπώνεται η μέση τιμή της τεχνογνωσίας με βάση την κλίμακα 1(Κατηγορία Γ) έως 3(Κατηγορία Α).

Η συμβολή των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών

Τέλος, εξετάσαμε των επίδραση που είχαν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών στην ανάπτυξη της τεχνογνωσίας των εκπαιδευόμενών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19

Η ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΝ/ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ/ΤΡΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑ								
N= 381	**Γενική εντύπωση από τον/την εκπαιδευτή /τρια**							
Τεχνογνωσία	Μη ικανοποιητική		Μέτρια		Ικανοποιητική		Πολύ ικανοποιητική	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Κατηγορία Α	0,0	0	50,0	1	35,1	13	55,0	188
Κατηγορία Β	0,0	0	50,0	1	37,8	14	39,5	135
Κατηγορία Γ	0,0	0	0,0	0	27,1	10	5,5	19
ΣΥΝΟΛΟ	0,0	0	100,0	2	100,0	37	100,0	342
x^2 = 22,937 με p=0,000								

Και από αυτή την προσέγγιση **συμπεραίνεται** η μεγάλη σημασία που είχε ο ρόλος των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών σε ό,τι αφορά στην επιτυχία του προγράμματος. Ο Πίνακας 19 δείχνει ότι υπάρχει μέγιστη στατιστική συσχέτιση (p=0,000) ανάμεσα στην εκτίμηση που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευόμενοι για τους εκπαιδευτές τους και στο επίπεδο της τεχνογνωσίας στο οποίο έφθασαν. Συγκεκριμένα, αποτυπώνεται ότι ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους που θεωρούν ότι είχαν υψηλού επιπέδου υποστήριξη από τον εκπαιδευτή τους – πράγμα που αντανακλάται στην «πολύ ικανοποιητική» εντύπωση από αυτόν – οι περισσότεροι (55%) εμφανίζουν και επίπεδο τεχνογνωσίας πολύ υψηλό, ενώ ελάχιστοι (5,5%) έχουν ανεπαρκή τεχνογνωσία. Αντίστροφα, ανάμεσα σε αυτούς που εκφράζουν απλώς «ικανοποιητική» εντύπωση για τον εκπαιδευτή, μόνο το 35% εμφανίζει και επίπεδο τεχνογνωσίας πολύ υψηλό, ενώ το 27% χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή τεχνογνωσία.

Τέλος, συσχετίσαμε τη βαθμολογία που είχαν λάβει οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών ως εκπαιδευόμενοι το 2003 με την τεχνογνωσία που χαρακτήριζε τους εκπαιδευόμενούς τους το 2006 (Πίνακας 20):

ΠΙΝΑΚΑΣ 20

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΤΟΥΣ				
N=365	**Επάρκεια του/της Εκπαιδευτή/τριας Εκπαιδευτών**			
Τεχνογνωσία των Εκπαιδευομένων (στη λήξη του προγράμματος)	Κατηγορία Α		Κατηγορία Β	
	%	N	%	N
Κατηγορία Α	56,6	142	39,5	45
Κατηγορία Β	34,3	86	54,4	62
Κατηγορία Γ	9,1	23	6,1	7
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	251	100,0	114
x^2 = 13,175 με p=0,001				

Ο Πίνακας 20 δείχνει ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση (p=0,001) ανάμεσα στην επάρκεια των

εκπαιδευτών εκπαιδευτών και στην απόδοση που είχαν οι εκπαιδευόμενοί τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι μεταξύ των εκπαιδευόμενων που είχαν πολύ επαρκή εκπαιδευτή εκπαιδευτών (κατηγορία Α) οι περισσότεροι (56,6%) ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα παρουσιάζοντας πολύ ικανοποιητικό επίπεδο τεχνογνωσίας, ενώ μεταξύ των εκπαιδευόμενων που είχαν απλώς επαρκή εκπαιδευτή εκπαιδευτών (κατηγορία Β) εκείνοι που παρουσίαζαν πολύ ικανοποιητικό επίπεδο τεχνογνωσίας ήταν αισθητά λιγότεροι (39,5%).

4.6 Ο Συνδυασμός στάσεων, γνώσεων και ικανοτήτων

Έχουμε επισημάνει στο πλαίσιο αυτής της μελέτης ότι ένας άρτιος εκπαιδευτής ενηλίκων απαιτείται να διαθέτει ένα σύνολο από *γνώσεις* για το αντικείμενο που διδάσκει, *ικανότητες* για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και το συντονισμό της ομάδας, καθώς και μια *θετική στάση* απέναντι στο κοινωνικό έργο που έχει αναλάβει. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και ο ορισμός του *επαγγελματισμού* (professionalism) *του εκπαιδευτή*, που έχει διατυπώσει ο Η. Ματσαγγούρας (2005, σ. 69-71): Πρόκειται για ένα προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο εκφράζεται με εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα και αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης.

Με βάση την παραπάνω συνθετική προσέγγιση επιδιώχθηκε να συνεξεταστεί η στάση και η τεχνογνωσία που διέθεταν στη λήξη του προγράμματος, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο είχαν αποκτήσει το συνδυασμό των προσόντων που σχετίζονται με το ρόλο τους. Διασταυρώθηκαν λοιπόν, στον Πίνακα 20, τα στοιχεία που είχαν συγκεντρωθεί στη λήξη του προγράμματος σχετικά με τη στάση τους και την τεχνογνωσία τους. Ασφαλώς αυτή η προσέγγιση, που υπόκειται στους περιορισμούς συλλογής στοιχείων που είχε η παρούσα μελέτη, δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένο μοντέλο. Θα χρειαζόταν επεξεργασία περισσοτέρων πληροφοριών προκειμένου να αντληθούν έγκυρα συμπεράσματα για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευθέντες απέκτησαν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά, που συγκροτούν την “επάρκεια” ενός εκπαιδευτή ενηλίκων. Έτσι, η παρουσίαση των δεδομένων, που κατορθώσαμε να συγκεντρώσουμε, δεν μπορεί να θεωρηθεί παρά μόνο ένδειξη της κατάστασης των εκπαιδευτών στο τέλος του προγράμματος.

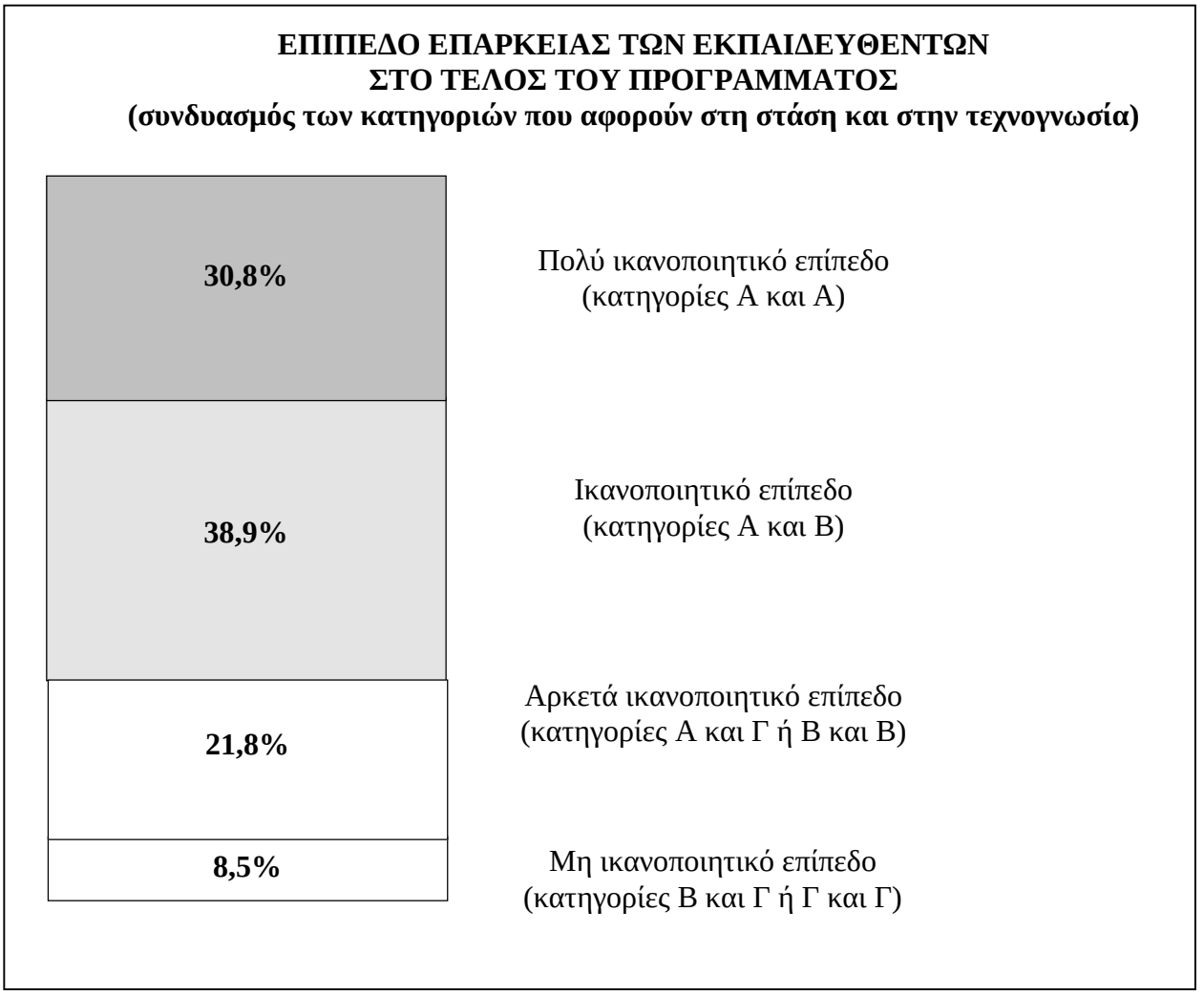
ΠΙΝΑΚΑΣ 21

Ο ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑΣ (στο τέλος του προγράμματος)									
N=386	**Στάση**								
Τεχνογνωσία	Κατηγορία Α			Κατηγορία Β			Κατηγορία Γ		
	N	% επί του μερικού συνόλου	% επί του γενικού συνόλου	N	% επί του μερικού συνόλου	% επί του γενικού συνόλου	N	% επί του μερικού συνόλου	% επί του γενικού συνόλου
Κατηγορία Α	119	53,4	30,8	61	52,1	15,8	25	54,4	6,5
Κατηγορία Β	89	39,9	23,1	44	37,6	11,4	18	39,1	4,6
Κατηγορία Γ	15	7,7	3,9	12	10,3	3,1	3	6,5	0,8
ΣΥΝΟΛΟ	223	100,0	57,8	117	100,0	30,3	46	100,0	11,9
x^2 = 1,476 με p>0,05									

Ο Πίνακας 21 δείχνει ότι περίπου το 1/3 (30,8%) εκείνων που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα ανήκει

πλέον στην κατηγορία Α σε ό,τι αφορά τόσο στη στάση όσο και στην τεχνογνωσία, δηλαδή χαρακτηριζόταν από πλήρη επάρκεια. Επίσης, μια άλλη μεγάλη κατηγορία συνδυάζει ικανοποιητικά τη στάση με την τεχνογνωσία, ανήκοντας στην κατηγορία Α ως προς το ένα από αυτά τα κριτήρια και στην κατηγορία Β ως προς το άλλο (23,1% + 15,8% = 38,9%). Αντίστροφα, ελάχιστοι (0,8% του συνόλου) ανήκουν στην κατηγορία Γ (μη επαρκείς) ως προς τη στάση και ως προς την τεχνογνωσία, ενώ ακόμα 8,5% χαρακτηρίζονται από κάποιον συνδυασμό ένταξης στις κατηγορίες Γ και Β. Οι υπόλοιποι (21,8% του συνόλου) βρίσκονται σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο, ανήκοντας στις κατηγορίες Α και Γ ή Β και Β. Το Διάγραμμα 4 αποτυπώνει την κατάσταση.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4



Προκύπτει το συμπέρασμα ότι μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος τα 7/10 των εκπαιδευτών είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με επάρκεια στο ρόλο τους, τα 2/10 μπορούν να ανταποκρίνονται αρκετά, ενώ το 1/10 δεν στάθηκε δυνατόν να φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο. Καταλήγοντας, θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι σήμερα οι περισσότεροι εκπαιδευτές διαθέτουν όχι μόνο την απαραίτητη τεχνογνωσία αλλά και τη διάθεση να δραστηριοποιούνται στο ρόλο τους με αίσθημα ευθύνης και με δημιουργικότητα. Δημιουργείται λοιπόν εύλογα η προσδοκία ότι οι

εκπαιδευτές αυτοί θα υπερασπίζονται και θα εφαρμόζουν σε βάθος χρόνου τις μεθόδους, τις αρχές και τα ιδεώδη της εκπαίδευσης ενηλίκων.

4.7 Η συμβολή των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών

Είχαμε αναφέρει, στο κεφάλαιο για το σχεδιασμό του προγράμματος ότι η επιτυχία της έκβασής του εξαρτώταν σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών (πρώτα οι 13 εκπαιδευτές των εκπαιδευτών εκπαιδευτών και στη συνέχεια οι 265 εκπαιδευτές εκπαιδευτών) θα ενστερνίζονταν τις αρχές, τις μεθόδους και τις προδιαγραφές του, ώστε με τη σειρά τους να μυήσουν εκείνους που θα εκπαίδευαν.

Φαίνεται ότι αυτό πράγματι συνέβη. Πρώτα, είδαμε τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα των “13”, αφού προετοιμάστηκε εντατικά, συνέβαλε τα μέγιστα ώστε οι 265 εκπαιδευτές εκπαιδευτών να αναπτύξουν την τεχνογνωσία τους, αλλά και να διαμορφώσουν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα και στον προσωπικό τους ρόλο μέσα σε αυτό 4.3.

Ύστερα είδαμε ότι εξίσου θετική ήταν η λειτουργία των “265”. Οι προσεγγίσεις που κάναμε (4.3, 4.4, 4.5) έδειξαν ότι η συμβολή τους υπήρξε καταλυτική τόσο για τη διαμόρφωση της θετικής στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στο πρόγραμμα και ευρύτερα απέναντι στο ρόλο τους ως εκπαιδευτών όσο και για την ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων τους. Αυτά επιτεύχθηκαν ιδίως από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών οι οποίοι, όταν εκπαιδεύονταν για αυτό το ρόλο, είχαν δείξει ότι χαρακτηρίζονταν από υψηλού επιπέδου ικανότητες (4.4, 4.5), γεγονός που δείχνει ότι η απόδοση των “265” θα μπορούσε να είναι ακόμα καλύτερη, εάν οι κρατικές υπηρεσίες τους είχαν επιλέξει με ορθότερα κριτήρια.

Υπήρξαν ωστόσο ορισμένοι εκπαιδευτές εκπαιδευτών που δεν λειτούργησαν με τον αναμενόμενο τρόπο και έδειξαν αδιαφορία ή κατέφυγαν σε λύσεις ευκολίας. Στοιχεία για αυτό περιέχονται σε ορισμένα σχόλια που συνοδεύουν τον Πίνακα 10, καθώς και στον Πίνακα 8, που δείχνει ότι δύο εκπαιδευόμενοι (0,5% του συνόλου) απεκόμισαν “μέτρια” εντύπωση από τον εκπαιδευτή τους. Όμως αυτά είναι τα μόνα αρνητικά στοιχεία που εντοπίσαμε και αφορούν ελάχιστους.

Προκύπτει λοιπόν το **συμπέρασμα** ότι οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών κατέβαλαν στη συντριπτική πλειοψηφία τους σημαντικές προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και ότι αυτές οι προσπάθειες απέδωσαν καρπούς.

4.8 Οι επιπτώσεις του προγράμματος - Προτάσεις

Η θετική απήχηση του προγράμματος στις χιλιάδες εκπαιδευτών που το ολοκλήρωσαν δεν ήταν δυνατόν παρά να έχει μια σειρά από επιπτώσεις, οι οποίες συνίστανται είτε σε επιδράσεις σε άλλα προγράμματα συναφούς περιεχομένου είτε σε πρόκληση διεργασιών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ιδιαίτερα αισθητή ήταν η επίδραση του προγράμματος σε δύο άλλα παρεμφερούς περιεχομένου, που ακολούθησαν χρονικά. Πρόκειται για το εθνικής εμβέλειας πρόγραμμα εκπαίδευσης των 8.000 εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2007), καθώς και για το επίσης εθνικής εμβέλειας πρόγραμμα επιμόρφωσης των στελεχών που απασχολούνται σε Κέντρα Συνοδευτικών Συμβουλευτικών Υπηρεσιών για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (2006). Και τα δύο αυτά προγράμματα ανέπτυξαν έντυπο διδακτικό υλικό που περιέχει όλα ανεξαιρέτως τα στοιχεία που χαρακτήρισαν το διδακτικό υλικό του προγράμματος που εξετάσαμε. Ανάλογα ισχυρές επιρροές εντοπίζονται επίσης στο υλικό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών μεγάλων κοινωνικών φορέων, όπως η ΓΣΕΕ (2007) και η ΓΣΕΒΕΕ (2008). Πρέπει δε να προστεθεί ότι, σύμφωνα με μαρτυρίες πολλών συναδέλφων, είναι ευρεία η επιρροή του προγράμματος – αν και δεν μπορεί να αποτυπωθεί ποσοτικά – σε φορείς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, μέσα από το καθημερινό έργο των εκπαιδευτών που εκπαιδεύτηκαν.

Στον ακαδημαϊκό χώρο της Ελλάδας, τα περισσότερα από τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που έχουν αντικείμενο την εκπαίδευση ενηλίκων ασχολούνται σήμερα εκτεταμένα με τις μεθόδους και τα πεπραγμένα του υπό εξέταση προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Πρόκειται για τα προγράμματα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς και για τα προγράμματα «Εκπαίδευση Ενηλίκων – Δια Βίου Μάθηση» και «Συγκριτική Παιδαγωγική» του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ταυτόχρονα, το πρόγραμμα έδωσε εναύσματα για έναρξη ή αναζωπύρωση διεργασιών, που αφορούν στη συγκρότηση και στην επαγγελματοποίηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα:

- Οι βασικοί συντελεστές του προγράμματος, έχοντας συσφίξει τις σχέσεις τους στη διάρκεια του σχεδιασμού του, ίδρυσαν το 2004 την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Ένωση έχει σήμερα 800 μέλη, έχει εκδόσει δεκατρία τεύχη του περιοδικού *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, και πραγματοποίησε τρία διεθνή Συνέδρια, καθώς και σεμινάρια σε πολλές πόλεις. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες έγιναν γνωστές οι σύγχρονες αναζητήσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ ταυτόχρονα δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτές να γνωρίσουν από κοντά κορυφαίους μελετητές του πεδίου, όπως ο Jack Mezirow, ο Peter Jarvis, ο Alan Rogers, η Jane Thompson, ο Henning Olesen, ο Brian Findsen, ο Colin Griffin, ο Knud Illeris κ.ά.
- Ιδρύθηκε το σωματείο των εκπαιδευτών εκπαιδευτών και το σωματείο των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.
- Πληθαίνουν τα συνέδρια και τα δημοσιεύματα με αντικείμενο την εκπαίδευση ενηλίκων, σε πολλά από τα οποία γίνονται αναφορές στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Δεν είναι τυχαίο ότι το συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων το 2008 είχε τίτλο «Εκπαίδευση Ενηλίκων: η εκπαίδευση και η επαγγελματοποίησή τους».
- Αυξαίνει ραγδαία η ζήτηση σπουδών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ενδεικτικά, στο ομώνυμο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ κάθε χρόνο θέτουν υποψηφιότητα εγγραφής περίπου 1.500 ενδιαφερόμενοι, πολλοί από τους οποίους πήραν αυτή την απόφαση λόγω της ευαισθητοποίησής τους από το πρόγραμμα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών που ολοκλήρωσαν.

Οι δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων

Το ανθρώπινο δυναμικό του προγράμματος, η μεθοδολογία του σχεδιασμού του και το διδακτικό του υλικό θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν περαιτέρω, στο βαθμό που οι αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες θα ενστερνίζονταν τις παρακάτω σκέψεις, τις οποίες κατατάξαμε με τέσσερις άξονες.

1. Πριν απ' όλα, το πρόγραμμα θα έπρεπε να επικαιροποιηθεί και να βελτιωθεί, σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγησή του.

2. Η δομή και το υλικό του βελτιωμένου προγράμματος θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό επόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών, τα οποία πρόκειται να πραγματοποιήσουν διάφοροι δημόσιοι οργανισμοί. Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτό το σύστημα ακολουθήθηκε με επιτυχία στη Μ. Βρετανία στη δεκαετία του '80, όπου το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών της Ανατολικής Κεντρικής Αγγλίας θεωρήθηκε πρότυπο και με βάση αυτό η Βορειοδυτική Περιφέρεια διαμόρφωσε στη συνέχεια το δικό της πρόγραμμα (Jarvis, 2005, σ. 245-247).

   Η υιοθέτηση αυτού του συστήματος θα μπορούσε να οδηγήσει σε ένα συνεκτικό, εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών και αντίστοιχα σε ένα ενιαίο σύστημα πιστοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι νέοι εκπαιδευτές θα παρακολουθούσαν το ενιαίο πρόγραμμα, το οποίο όμως θα προέβλεπε και προσαρμογές της ύλης του ανάλογα με τις ανάγκες των ενδιαφερομένων φορέων. Επίσης, θα προβλεπόταν ένα σύστημα ισοτιμιών, ώστε όσοι έχουν ήδη παρακολουθήσει κάποιο συναφές πρόγραμμα ή διαθέτουν εμπειρία ή έχουν συναφείς τίτλους σπουδών να απαλλάσσονται από την υποχρέωση παρακολούθησης του προγράμματος ή ενός μέρους του.

   Με αυτό τον τρόπο θα επιτυγχανόταν: α) Συντονισμός και ομοιογενοποίηση των διαδικασιών της εκπαίδευσης εκπαιδευτών. β) Εξοικονόμηση χρόνου και πόρων, εφόσον δεν θα υπήρχε λόγος να σχεδιάζονται κάθε φορά από την αρχή διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών. γ) Επίσης, οι εκπαιδευτές που πιστοποιήθηκαν με το αρχικό πρόγραμμα θα μπορούσαν να αξιοποιούνται από διάφορους φορείς χωρίς να χρειάζεται να παρακολουθήσουν, όπως συμβαίνει σήμερα, καινούρια προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, αν και γνωρίζουν ήδη το αντικείμενο σε πολύ μεγάλο βαθμό. Θα αρκούσε μια σύντομη επιμόρφωση – ενημέρωσή τους ώστε να προσαρμόζονται στις εκάστοτε απαιτήσεις του έργου τους.

3. Ταυτόχρονα, θα χρειαζόταν οι αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες να διαμορφώσουν ένα αξιοκρατικό και λειτουργικό σύστημα επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτών εκπαιδευτών και των αξιολογητών των εκπαιδευτών, ώστε το ενιαίο πρόγραμμα να μπορεί να βασίζεται στο κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό.

4. Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να αξιοποιηθούν περαιτέρω οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών του προγράμματος που εξετάσαμε, ιδιαίτερα εκείνοι που απέδειξαν ότι μπορούν να ασκήσουν το ρόλο τους με πλήρη επάρκεια. Πράγματι, πόσο συχνά θα είναι δυνατόν να δημιουργείται στο ελληνικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ένα σώμα επαγγελματιών, οι οποίοι έχουν λάβει τόσο εντατική εκπαίδευση και έχουν παρουσιάσει τόσο θετικό έργο; Θα μπορούσε λοιπόν οι αξιόλογοι εκπαιδευτές εκπαιδευτών να αποτελέσουν τον κορμό ενός εθνικού Μητρώου, το οποίο θα εμπλουτίζεται στην πορεία του χρόνου και από το οποίο θα αντλούνται όσοι θα εκπαιδεύουν στα συναφή προγράμματα που θα πραγματοποιούνται. Είναι δε αυτονόητο ότι όσοι εντάσσονται στο Μητρώο θα επιμορφώνονται και θα αξιολογούνται σε σταθερή βάση.

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην αρχή του 21ου αιώνα η κατάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα δεν ήταν ικανοποιητική, για λόγους που οφείλονταν στην καθυστερημένη εμφάνιση του θεσμού μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι σε συνδυασμό με την έλλειψη κουλτούρας συνεχιζόμενης μάθησης, αλλά και με την κυριαρχία των παραδοσιακών παιδαγωγικών αντιλήψεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εξίσου προβληματική ήταν η κατάσταση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Πέρα από εξαιρέσεις, οι περισσότεροι εμφάνιζαν αδυναμίες σε ό,τι αφορά στη χρήση καινοτόμων τεχνικών μάθησης, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στο χειρισμό της δυναμικής της ομάδας. Είχε λοιπόν καίρια σημασία η απόφαση του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, το 2002, να πραγματοποιηθεί ένα μεγάλης διάρκειας πρόγραμμα εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Η ομάδα που ανέλαβε να σχεδιάσει το πρόγραμμα εργάστηκε εντατικά για την επιτυχία του. Βασική συνιστώσα του σχεδιασμού ήταν η αντίληψη ότι έπρεπε σε κάθε επίπεδο (υποσύστημα) της προετοιμασίας – πρώτα στο πλαίσιο της επιτελικής ομάδας και ύστερα στην ομάδα των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών – να πραγματοποιείται διαδοχικά άρτιο και δημιουργικό έργο, ώστε στη συνέχεια να γίνει εφικτή η μεταφορά των αποτελεσμάτων καθώς και του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος στο ευρύτερο σύστημα των 10.000 ατόμων που επρόκειτο να εκπαιδευτούν. Για αυτό το λόγο άλλωστε οι 265 εκπαιδευτές των εκπαιδευτών εκπαιδεύτηκαν πρώτα οι ίδιοι με τις ίδιες ακριβώς προδιαγραφές με τις οποίες ύστερα εκπαίδευσαν τους συναδέλφους τους.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών είχε πολύ θετικά αποτελέσματα. Ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό τις γνώσεις και τις ικανότητες που ήταν απαραίτητες για την άσκηση του ρόλου τους. Ενώ στην έναρξη του προγράμματος που παρακολούθησαν, το 2003, μόνο 42,7% εμφάνιζαν ικανοποιητικό επίπεδο τεχνογνωσίας, στη λήξη ο δείκτης είχε ανέλθει στο 97,3%. Ταυτόχρονα, είχαν αποκτήσει αυτοπεποίθηση ότι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο που αναλάμβαναν και είχαν διαμορφώσει τη διάθεση να προσφέρουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη του στόχου.

Το δε μείζον πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών είχε επίσης θετικά αποτελέσματα. Έτσι, μετά από όλες τις διεργασίες που συντελέστηκαν στην πορεία του προγράμματος, στο τέλος τα 7/10 των εκπαιδευθέντων εκπαιδευτών ήταν σε θέση να ανταποκρίνονται με την απαιτούμενη επάρκεια στο ρόλο τους, ενώ σχεδόν όλοι (98,4%) εξέφραζαν την ικανοποίησή τους από την εκπαίδευση που έλαβαν.

Ταυτόχρονα οι αντίκτυποι του προγράμματος – όπως εξάλλου και τα αποτελέσματα δημιουργικών προσπαθειών που πραγματοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων – διαχέονται ολοένα περισσότερο στον κοινωνικό ιστό. Πολλοί εκπαιδευτικοί φορείς και ακαδημαϊκά προγράμματα ασχολούνται πλέον συστηματικά με τις μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων και το ρόλο των εκπαιδευτών. Κερδίζει έδαφος η αντίληψη ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν διακριτό επιστημονικό κλάδο, μια ειδικότητα, γεγονός που συμβάλει στη βαθμιαία διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών. Πληθαίνουν ανάμεσά τους εκείνοι που πιστεύουν βαθειά στο έργο που επιτελούν. Και υπάρχουν πλέον αρκετοί πυρήνες εκπαιδευτών ενηλίκων που, είτε μέσα σε επαγγελματικούς ή εκπαιδευτικούς φορείς, είτε μέσα σε οργανωτικές μορφές που δημιουργούν οι ίδιοι, συζητούν για τα θέματα του κλάδου, μελετούν, επιμορφώνονται, αναζητούν λύσεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ
(συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών
στην έναρξη του προγράμματος της εκπαίδευσής τους, το 2003)

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικία: Μέχρι 35 ☐ 36-45 ☐ Πάνω από 45 ☐

3. Βασικές σπουδές: Μεταπτυχιακές Σπουδές..... ☐
   Πτυχίο Α.Ε.Ι. …… ☐
   Πτυχίο Τ.Ε.Ι. ……. ☐

4. Ποια Σχολή ή Τμήμα τελειώσατε;
   - Φιλοσοφίας, Φιλολογίας, Ιστορίας, Θεολογίας …… ☐
   - Νομικής, Πολιτικής Επιστήμης, Ευρωπαϊκών Σπουδών ….. ☐
   - Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Επικοινωνίας …… ☐
   - Θετικών Επιστημών …….. ☐
   - Επιστημών Υγείας …… ☐
   - Τεχνολογικών Επιστημών ……. ☐
   - Πληροφορικής ……... ☐
   - Επιστημών Οικονομίας, Διοίκησης ……... ☐
   - Άλλο / Τι; ……

5. Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές;
   ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

6. ΕΑΝ ΝΑΙ, συμπληρώστε τα παρακάτω, για το ανώτερο μεταπτυχιακό σας δίπλωμα:
   Τίτλος της διατριβής σας: _____
   Ειδικότητα: _____

7. Σημερινή επαγγελματική σας κατάσταση: [Εάν τυχόν δεν εντάσσεστε επακριβώς στις παρακάτω κατηγορίες, συμπληρώστε το “Άλλο / Τι”]
   - Μέλος εκπαιδευτικού προσωπικού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση) ……..... ☐

- Μέλος εκπαιδευτικού προσωπικού σε Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. …… ☐
- Ανώτερο ή Διευθυντικό Στέλεχος Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα …... ☐
- Υπάλληλος γραφείου στο Δημόσιο ή Ιδιωτικό Τομέα …… ☐
- Ελεύθερο επιστημονικό επάγγελμα …… ☐
- Αυτοαπασχολούμενος (επιχειρηματίας, βιοτέχνης, τεχνικός, κλπ.) … ☐
- Άλλο / Τι; ……

8. Πόσα χρόνια δραστηριοποιείστε επαγγελματικά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

1-3 ☐ 4-7 ☐ πάνω από 7 ☐

9. Τα τελευταία 2-3 χρόνια, απασχολείστε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (βάλτε ένα σταυρό):

α. Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτής/τρια ……

β. Όχι μόνο ως εκπαιδευτής/τρια, αλλά και με άλλα καθήκοντα, ☐

χωρίς όμως να έχετε πλήρη απασχόληση ……... ☐

γ. Με πλήρη απασχόληση, με διάφορα καθήκοντα ……... ☐

10. Έχετε παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια ή προγράμματα ή μεταπτυχιακά επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο την **εκπαίδευση εκπαιδευτών**;

ΟΧΙ ☐ ΝΑΙ, έως 2 ☐ ΝΑΙ, πάνω από 2 ☐

11. ΕΑΝ ΝΑΙ, αναφέρετε τα σημαντικότερα:

Τίτλος σεμιναρίου (προγράμματος)	Διάρκεια (σε ώρες)

12. Έχετε μελετήσει κάποια βιβλιογραφία για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ή ευρύτερα την εκπαίδευση ενηλίκων, που σας χρησιμεύει στο έργο του/της εκπαιδευτή/τριας;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

13. ΕΑΝ ΝΑΙ, σημειώστε τους πιο σημαντικούς τίτλους αυτής της βιβλιογραφίας:

Τίτλος	Συγγραφέας
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

14. Κατά τη γνώμη σας, ένα καλό πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης που απευθύνεται σε ανέργους, τι μπορεί να τους προσφέρει;

.....

.....

.....

15. α. Σημειώστε κατά σειρά προτεραιότητας ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιείτε πιο συχνά:

.....

.....

.....

15. β. Γιατί χρησιμοποιείτε πιο συχνά την εκπαιδευτική τεχνική που σημειώσατε πρώτη παραπάνω;

.....

.....

.....

16.Περιγράψτε, σε 10 περίπου γραμμές, ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείτε αυτή την τεχνική μέσα σε μια διδακτική ενότητα 45’.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ
(συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών
στη λήξη του προγράμματος της εκπαίδευσής τους, το 2003)

1. Κατά τη γνώμη σας, ένα καλό πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης που απευθύνεται σε ανέργους τι μπορεί να τους προσφέρει;

.....

.....

.....

2α. Σημειώστε κατά σειρά προτεραιότητας ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές που θεωρείτε ότι στο εξής θα χρησιμοποιείτε πιο συχνά:

.....

.....

.....

2.β. Γιατί θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιείτε πιο συχνά την εκπαιδευτική τεχνική που σημειώσατε πρώτη παραπάνω;

.....

.....

.....

3. Περιγράψτε, σε 10 περίπου γραμμές, ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιείτε αυτή την τεχνική μέσα σε μια διδακτική ενότητα 45’.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία

3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ (συμπληρώθηκε στην έναρξη του προγράμματος το 2006 ή το 2007)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

1. Είστε εγγεγραμμένος/νη στο Μητρώο Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης ως (βάλτε όσους σταυρούς αντιστοιχούν στην περίπτωσή σας):
   - Εκπαιδευτής/τρια θεωρητικής κατάρτισης ☐
   - Εκπαιδευτής/τρια πρακτικής άσκησης ☐
   - Εκπαιδευτής/τρια εισαγωγής στη χρήση πληροφορικής ☐

2. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

3. Ηλικία: Μέχρι 35 ☐ 36-45 ☐ Πάνω από 45 ☐

4. Βασικές σπουδές: Μεταπτυχιακές Σπουδές..... ☐
   Πτυχίο Α.Ε.Ι. …… ☐
   Πτυχίο Τ.Ε.Ι. ……. ☐

5. Ποια Σχολή ή Τμήμα τελειώσατε;
   - Φιλοσοφίας, Φιλολογίας, Ιστορίας, Θεολογίας …… ☐
   - Νομικής, Πολιτικής Επιστήμης, Ευρωπαϊκών Σπουδών ….. ☐
   - Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Επικοινωνίας …… ☐
   - Θετικών Επιστημών …….. ☐
   - Επιστημών Υγείας …… ☐
   - Τεχνολογικών Επιστημών ……. ☐
   - Πληροφορικής ……... ☐
   - Επιστημών Οικονομίας, Διοίκησης ……... ☐
   - Άλλο / Τι; ……

6. Σημερινή επαγγελματική σας κατάσταση: [Εάν τυχόν δεν εντάσσεστε επακριβώς στις παρακάτω κατηγορίες, συμπληρώστε το «Άλλο/Τι»]
   - Μέλος εκπαιδευτικού προσωπικού στην πρωτοβάθμια ή

☐

δευτεροβάθμια εκπαίδευση) ……

- Μέλος εκπαιδευτικού προσωπικού σε Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. …… ☐
- Ανώτερο ή Διευθυντικό Στέλεχος Δημοσίου ή Ιδιωτικού Τομέα …... ☐
- Υπάλληλος γραφείου στο Δημόσιο ή Ιδιωτικό Τομέα …… ☐
- Ελεύθερο επιστημονικό επάγγελμα …… ☐
- Αυτοαπασχολούμενος (επιχειρηματίας, βιοτέχνης, τεχνικός, κλπ.) … ☐
- Άλλο / Τι; ……

7. Πόσα χρόνια δραστηριοποιείστε επαγγελματικά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

1-3	4-7	πάνω από 7
☐	☐	☐

8. Τα τελευταία 2-3 χρόνια, απασχολείστε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (βάλτε ένα σταυρό):

α. Περιστασιακά, μόνο ως εκπαιδευτής/τρια ……

β. Όχι μόνο ως εκπαιδευτής/τρια, αλλά και με άλλα καθήκοντα, ☐

χωρίς όμως να έχετε πλήρη απασχόληση ……..….....☐

γ. Με πλήρη απασχόληση, με διάφορα καθήκοντα ……... ☐

9. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς, η παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών;

Πολύ ☐ Αρκετά ☐ Μέτρια ☐ Λίγο ☐ Ελάχιστα ☐

Σχόλια - Παρατηρήσεις

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία

4. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ (συμπληρώθηκε στη λήξη του προγράμματος το 2006 ή το 2007)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: _____

Παρακαλούμε, βάλτε x στο βαθμό που εκφράζει καλύτερα τις απόψεις σας σχετικά με το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε (4=πολύ ικανοποιητικά, 3=ικανοποιητικά, 2=μέτρια, 1=μη ικανοποιητικά)

Α/Α	ΕΡΩΤΗΣΗ	4	3	2	1
1	Ποια είναι η γενική σας εντύπωση από το πρόγραμμα;				
2	Κάλυψε τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες;				
3	Πώς κρίνετε το θεωρητικό του περιεχόμενο;				
4	Πώς κρίνετε την άσκησή σας μέσω των μικροδιδασκαλιών;				
5	Πώς κρίνετε τη χρονική δόμηση του προγράμματος (σχέση διδακτέας ύλης και χρόνου, αναλογία ωρών μελέτης και συναντήσεων);				
6	Πώς κρίνετε τον τρόπο της αξιολόγησής σας στο πλαίσιο του προγράμματος (εργασίες – μικροδιδασκαλία στην 4η συνάντηση);				
7	Πώς κρίνετε τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθείτε ενώπιον της Επιτροπής Πιστοποίησης;				
8	Πώς κρίνετε το διδακτικό υλικό;				
9	Πώς κρίνετε τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό (αίθουσα, επίπλωση, tv, video, video projector, projector διαφανειών, πίνακες, οθόνες κλπ.);				
10	Πώς κρίνετε τη γραμματειακή – οργανωτική υποστήριξη;				
11	Το πρόγραμμα υποκίνησε το ενδιαφέρον σας;				
12	Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος /η από την προσωπική συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;				
13	Πώς κρίνετε τη χρησιμότητα του προγράμματος για την άσκηση του ρόλου σας ως εκπαιδευτή /τριας;				
14	Πώς κρίνετε τον /την εκπαιδευτή /τρια σας;				
14.1	Γενική εντύπωση:				
14.2	Υποκίνησε και ενεργοποίησε τους εκπαιδευόμενους;				

14.3	Γνώριζε καλά το αντικείμενο;				
14.4	Κατανοούσε τις ανάγκες και υποστήριζε τους εκπαιδευόμενους;				
14.5	Μετέδωσε αυτά που έπρεπε με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών;				
14.6	Ήταν ανοικτός /ή και ικανός /ή στην επικοινωνία;				
14.7	Έκανε εποικοδομητική κριτική;				
14.8	Επιβράβευε τις προσπάθειες;				
14.9	Είχε ικανότητα οργάνωσης – αποτελεσματικότητα;				

15	Πόσο σημαντική ήταν για εσάς η συμμετοχή σας σε αυτό το πρόγραμμα;				
	☐ Πολύ	☐ Αρκετά	☐ Μέτρια	☐ Λίγο	☐ Ελάχιστα

Σχόλια – Παρατηρήσεις

……

……

……

……

……

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

.

- **Βασάλα Π. κ.ά.** (2007) "Απόψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ για τις γραπτές εργασίες: συγκριτική μελέτη δύο θεματικών ενοτήτων – ΕΚΠ 65 και ΕΛΠ 10", στο Λιοναράκης Α. (επιμ.), *4th International Conference in Open and Distance Learning*, τόμος Α, Προπομπός, Αθήνα, σ. 296-308.
- **Βασιλείου Γιώργος, Βασιλείου Βάσω** (1975) *Εισαγωγικά Στοιχεία επάνω στις κοινωνικοεκπαιδευτικές εφαρμογές που έχουν οι τεχνικές ομάδας*, Αθηναϊκό Ινστιτούτο του Ανθρώπου, Αθήνα.
- **Βεργίδης Δ.** (2002) *Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. Κατατέθηκε στο ΕΚΕΠΙΣ.
- **Βούλγαρης, Γ.** (2008), *Η Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση στην Παγκοσμιοποίηση*, Πόλις, Αθήνα.
- **Γιαννακοπούλου Ε.** (2006) "Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας", στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, ΕΚΕΠΙΣ, τ. ΙΙΙ, σ. 51-82.
- **Ευστράτογλου Α.** (2005) "Η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης: Πρόσφατες εξελίξεις και προοπτικές", *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, σ. 22-28.
- **Ευστράτογλου, Α.**, **Νικολοπούλου, Β.** (2008) «Προσφορά και Ζήτηση Εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σ.3-9.
- **Καραλής Θ., Κόκκος Α.** (2008) "Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών (2002-2007)", στο Καραλής Θ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Όψεις της πραγματικότητας, θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, σ. 15-36.
- **Κόκκος Α., Χριστοφιλοπούλου Ε.** (1995) *Αξιολόγηση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος*, ΕΤΕ, Αθήνα.
- **Κόκκος Α.** (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Κόκκος Α.** (2006α) *Οδηγός Σπουδών για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, ΕΚΕΠΙΣ.
- **Κόκκος Α. (επιμ.),** (2006β) *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, 3 τόμοι, ΕΚΕΠΙΣ.
- **Κόκκος Α.** (2006γ) Εισαγωγή στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, ΕΚΕΠΙΣ., τ. Ι, σ. 15-19.
- **Κόκκος, Α.** (2008) *Εκπαιδεύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.
- **Λευθεριώτου Π**. (2005) *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διπλωματική διατριβή στο πρόγραμμα "Εκπαίδευση Ενηλίκων" στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- **Λιοναράκης Α.** (1998) "Η συνεχής επικοινωνία και η αξιολόγηση του φοιτητή", στο Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων – Διδασκόμενων*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- **Ματσαγγούρας Η.** (2005) "Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη", στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Μουζέλης Ν.** (1978) *Νεοελληνική κοινωνία: Όψεις Υπανάπτυξης*, Εξάντας, Αθήνα.
- **Μουζέλης Ν.** (2002) *Από την Αλλαγή στον Εκσυγχρονισμό*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- **Πολέμη – Τοδούλου Μ.** (2006) "Αξιοποιώντας την Ομάδα στην Εκπαίδευση", στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*: *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, ΕΚΕΠΙΣ, τ. ΙΙΙ, σ. 151-272.
- **Σηφάκης Ν., Χιλλ Μ.** (2007) "Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μετασχηματιστική μάθηση – Η περίπτωση του ΜΠΣ 'Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας' του ΕΑΠ", στο

Λιοναράκης Α. (επιμ.), 4th *International Conference in Open and Distance Learning*, τόμος Β, Προπομπός, Αθήνα, σ. 510-517.
- **Demunter P.** (2003) "Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων", στο Βεργίδης Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Douglas, T.** (1997) *Η Επιβίωση στις Ομάδες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Freire P.** (1977) *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Ράππας, Αθήνα.
- **Goleman D.** (1999) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Jarvis P.** (2004) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη***,** Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Jarvis P.** (2005) Συνέντευξη στο Γιώργο Κουλαουζίδη, δημοσιευμένη στο *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τόμος Α, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, σ. 188-197.
- **Jarvis P.** (2007) *Οι Θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Keegan D.** (2001) *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Mezirow J. και Συνεργάτες** (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Noyé D., Piveteau J.** (^{2}2002) *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Race Ph.** (1999) *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Race Ph.** (2002) "Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εκπαίδευση από Απόσταση", στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Rogers A.** (^{2}2002) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Satir V.** (1989) *Πλάθοντας Ανθρώπους*, Κέδρος, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- **Argyris C., Schön D.** (1974) *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco.
- **Beck A. et all** (1986) "The Search for Phases in Group Development: Designing Process Analysis Measures of Group Interaction", στο Greenberg L., Pinsof W. (eds.), *The Phychotherapeutic Process: A Research Handbook*, The Guilford Press, New York.
- **Brookfield St.** (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*, The Open University Press.
- **Brookfield St.** (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco.
- **Commission des Communautés Européennes** (2003) *Éducation et Formation 2010*, COM 685, Bruxelles.
- **European Commission**. (1998). *Helping Young People along the Path from School to Work*. Brussels: European Communities.
- **Gonzàlez J., Talavera El.** (2007) "Training in socio-emotional skills through on-site training", *European Journal of Vocational Training*, 40, p.p. 83-102.
- **Holmberg B.** (1986) *Growth and Structure of Distance Education*, Croom Helm, London.
- **Jarvis, P.** (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Compare*, 32 (1), p.p. 5 – 19.
- **Jarvis P., Griffin C. (eds.),** (2003) *Adult and Continuing Education: Major Themes in Education*, Routledge, London.
- **Karalis A., Vergidis D.** (2004) "Lifelong Education in Greece: Recent development and current trends", *International Journal of Lifelong Education*, 2 (23), p.p. 179-189.
- **Karalis A., Vergidis D.** (2006) Èvaluation de l' impact de la politique des fonds structurels européens sur l' institution de l' éducation populaire en Gréce. *Carrefours de l' Èducation*, 21, p.p. 45 – 58.
- **Karalis A.** (2008) Adult Education and Lifelong Learning: an attempt to draw a map of the research trends. (In Greek). *Adult Education*, 14, p.p. 24-29.

- **Long H.** (1996) Professional Associations. In Tuijnman A. (ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training.* Oxford, Pergamon, p.p. 712-717.
- **Merriam S., Caffarella R.** (1999). *Perspectives on Adult Learning: Framing Our Research*. Available at http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99caffarella.htm.
- **Mills R., Tait A.** (1996) *Supporting the Learner in Open and Distance Learning*, Pitman, London.
- **Mintzberg H.** (2003) *Managers, not MBAs*, BK Publishers, San Francisco.
- **Mocker D. W., Noble E.** (1981) "Training part – time instructional staff", στο Grabowski S. (επιμ.), *Preparing Educators of Adults*, Jossey – Bass, San Francisco.
- **Moore M. (ed.),** (1990) *Contemporary Issues in American Distance Education*, Pergamon Press, New York.
- **Moore M., Kearsley G.** (1996) *Distance Education: A System' s View*, Wadsworth Publishing Company, U.S.A.
- **OECD** (2003). The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning: Background Report for Greece. OECD: Directorate for Education.
- **Oppenheim A.** ([6]1976) *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, Open University Set Book, Heinemann, London.
- **Peters O.** (1998) *Learning and Teaching in Distance Education*, Kogan Page, London.
- **Rigby M., Sanchis E.** (2006) "The concept of skills and its social construction", *European Journal of Vocational Training*, 37, p.p. 22-33.
- **Rogers J.** ([5]1986) *Adults Learning*, The Open University Press.
- **Rowntree D.** (1996) *Exploring Open and Distance Learning*, Open University – Kogan Page.
- **Rubenson, K.** (2002) *Revisiting the Map of the Territory*. Available at, http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/rubensonk 1 – web.htm.
- **Schön D. (1983)** *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
- **Swedish National Council of Adult Education.** (2003) *Facts on Liberal Education in Sweden.* Stockholm: FBR.
- Tait A. (1995) "Student Support in Open and Distance Learning", στο Lockword F. (επιμ.), Open and Distance Learning Today, Routledge, London.
- The Open University (1992) Effective Tutorials.
- **UNESCO** (1997). Adult Education since the fourth International Conference on Adult Education (Paris, 1985). UNESCO, ED – 97/WS/5.
- **UNESCO** (2003) *Recommitting to Adult Education and Learning*. Synthesis Report of the CONFINTEA V Midterm Review Meeting, 6/11/2003, Bangkok, Thailand.
- Willes B. (1994) Distance Education: Strategies and Tools, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.