

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΙΑΚΟΒΕΛΗ

Σχεδιασμός και Οργάνωση  
της Εκπαίδευσης και της  
Μάθησης Ενηλίκων

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΙΑΚΟΒΕΛΗ**

**Σχεδιασμός και Οργάνωση της  
Εκπαίδευσης και της Μάθησης  
Ενηλίκων**

# **Αυτοέκδοση**

Τίτλος: Σχεδιασμός και Οργάνωση της Εκπαίδευσης και της Μάθησης  
Ενηλίκων

Συγγραφέας: Παναγιώτα Σιακοβέλη

ISBN 978-960-99834-3-3

ΠΑΤΡΑ, 2011

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....</b>	<b>7</b>
<b>Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων.....</b>	<b>7</b>
Εισαγωγή.....	8
1. Τα υποκειμενικά και αντικειμενικά εμπόδια που συναντά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος.....	9
2. Δυνατοί τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στο Πρόγραμμα της Α΄ Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του σχολικού έτους 2004-2005 κατά τη διαδικασία της μάθησης.....	16
Σύνοψη.....	49
Βιβλιογραφία.....	51
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....</b>	<b>55</b>
<b>Σχεδιασμός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα στα πλαίσια της στρατηγικής της επιστημονικής εξειδίκευσης και της στρατηγικής της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού.....</b>	<b>55</b>
Εισαγωγή.....	56
1. Σχεδιασμός δυναμικού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα στα πλαίσια της στρατηγικής της επιστημονικής εξειδίκευσης και της στρατηγικής της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού.....	58
2. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών.....	74
3. Η αξιολόγηση του προγράμματος.....	78
Σύνοψη.....	91

Βιβλιογραφία .....	93
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....</b>	<b>97</b>
<b>Σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης και εκπαιδευτικές τεχνικές</b> <b>.....</b>	<b>97</b>
Εισαγωγή .....	98
1. Τα βασικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος .....	99
2. Τίτλοι εκπαιδευτικών ενοτήτων .....	102
3. Παρουσίαση της ενότητας 2.2 του Α΄ τόμου.....	103
4. Η επιλογή της Μελέτης Περίπτωσης.....	105
5. Το διδακτικό σενάριο –Τεχνική, Υλικά, Μέσα ....	110
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	123
1. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και οι δυσκολίες που προκύπτουν ..	123
2. Οι Εκπαιδευτικές Τεχνικές .....	126
3. Ο Σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης ενός προγράμματος.....	130
Σύνοψη .....	137
Βιβλιογραφία .....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	144

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το βιβλίο αυτό άπτεται θεμάτων του επιστημονικού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επιχειρεί να σκιαγραφήσει βασικά ζητήματα που αφορούν στο σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και ζητήματα της μάθησης ενηλίκων.

Αποτελείται από τρία κείμενα τεκμηρίωσης. Το πρώτο διαπραγματεύεται τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Το δεύτερο, αποτελεί εφαρμογή ολοκληρωμένου σχεδιασμού και αξιολόγησης εκπαιδευτικού προγράμματος ενηλίκων, μέσα στα πλαίσια συγκεκριμένης στρατηγικής. Τέλος, το τρίτο κείμενο αποτελεί παράδειγμα σχεδιασμού της εναρκτήριας συνάντησης προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων και σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας.

Η συλλογή κειμένων απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων, σχολικούς συμβούλους αλλά και εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για το αντικείμενο.

Παναγιώτα Σιακοβέλη

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων

## Εισαγωγή

Ένα βασικό θέμα ενδιαφέροντος στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί η έννοια των εμποδίων στη μάθηση. Η μάθηση αποτελεί μια διεργασία και συντελείται σε έναν αριθμό διαφορετικών πεδίων και διαφορετικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται προκειμένου να υποστηριχθεί. Σε κάθε περίπτωση όμως κρίνεται από την αποτελεσματικότητά της. Προκειμένου λοιπόν να εκπληρώσει τους ευρύτερους στόχους της, ως επιδίωξη μιας τερματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων που εκδηλώσεις της αποτελούν η ανεξαρτησία και η αίσθηση προοπτικής, θα πρέπει να τεθεί σε τέτοιες βάσεις ώστε να αμβλύνονται τα όποια εμπόδια αντιστρατεύονται το στόχο της. Με την παρούσα εργασία και μέσα από την ανάλυση μελέτης περίπτωσης και επισκόπησης της βιβλιογραφίας: α) θα εντοπίσουμε και θα αναλύσουμε τα αντικειμενικά και υποκειμενικά εμπόδια/φραγμούς που συναντά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος και β) θα προσδιορίσουμε τους δυνατούς τρόπους αντιμετώπισης των εμποδίων που συναντούν οι ενήλικες στο Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού οργανισμού και του εκπαιδευτή.

*Λέξεις – Κλειδιά: εμπόδια στη μάθηση, φραγμοί προσωπικότητας, κλίμα μάθησης, υποκίνηση, μετασχηματισμός, αποτελεσματική επικοινωνία*



## 1. Τα υποκειμενικά και αντικειμενικά εμπόδια που συναντά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος

### *Μελέτη Περίπτωσης*

Παρακολουθώ την 3<sup>η</sup> Θ.Ε. του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ε.Α.Π. «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Η κλήρωσή μου στο πρόγραμμα ήρθε ύστερα από μια αναβολή που είχα δώσει στη συνέχιση των σπουδών μου, επτά χρόνια συνεχών αιτήσεων και δυο «αποτυχημένες» συνεντεύξεις στο Α.Ε.Ι. Πατρών. Η συμβατική εκπ/ση δεν μου έδωσε την εκπαιδευτική ευκαιρία που αναζητούσα (κάτι γίνεται εκεί έξω και δεν πρέπει να το χάσω). Καταλυτική διαίσθάνθηκα (σωστά ή όχι;) ήταν πάντα η ερώτηση για την οικογενειακή κατάσταση (τρία παιδιά) και για το χρόνο λήψης του πτυχίου μου (1987). Προφανώς αυτά τα χαρακτηριστικά (και άλλα) σύμφωνα με τις κρατούσες αντιλήψεις, θα αποτελούσαν εμπόδιο στη μάθησή μου. Από την πλευρά μου βέβαια δεν τα θεωρούσα ως φραγμούς αλλά ως δυσκολίες και αισθανόμουν και αισθάνομαι έτοιμη για την πρόκληση. Πιθανό από την άλλη να εκλογίκευσα τη μη επιλογή μου λόγω ανεπάρκειας. Και στις δύο περιπτώσεις το υπέρπον μήνυμα ήταν: «δύσκολα θα τα καταφέρεις, είτε γιατί έχεις άλλες υποχρεώσεις είτε γιατί δεν είσαι ικανή». Η πρώτη μου αντίδραση όταν κληρώθηκα, με δεδομένη την απογοήτευση που με είχε καταλάβει από τα τόσα χρόνια αναμονής με αποτέλεσμα την αίσθηση μιας φθίνουσας επιθυμίας για περεταίρω σπουδές, ήταν η αμφιθυμία. «Επιτέλους!» από τη μια μεριά, «πού έμπλεξα» από την

άλλη. Είχα πατήσει πλέον τα 40 και είχα προσαρμοστεί στους ρυθμούς της δουλειάς και της οικογένειας. Η συνειδητοποίηση ότι είμαι πάλι φοιτήτρια έγινε στην 1<sup>η</sup> Ο.Σ.Σ. Η συνήθης και μοναδική μέθοδος εκπαίδευσης την οποία είχα λάβει ως τότε ήταν η συντηρητική και αυταρχική, η μέθοδος φιλοσοφίας τύπου X (Jarvis, 2004: 159) και η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη μέθοδο της εισήγησης. Τα νέα δεδομένα ήταν πολύ διαφορετικά. Η αλληλογνωριμία (μέσω παιχνιδιού) ήταν κάτι που με έφερε σε άβολη θέση. Δεν ξέρω αν με ενδιέφερε να μάθω για τους «άλλους». Η συνεργασία μέσα στην ομάδα ήταν ένα κομμάτι στο οποίο δεν είχα καμία εμπειρία και δεν τα κατάφερνα (δεν ξέρω ακόμα αν τα καταφέρνω), λόγω του συγκεντρωτισμού με τον οποίο είχα μάθει να λειτουργώ τόσα χρόνια, κατάλοιπο μια αυταρχικής εκπαίδευσης την οποία, ασυνείδητα και παρά τις αντίθετες απόψεις μου, αναπαρήγαγα. Η ενημέρωση για τον τρόπο σπουδών και τις υποχρεώσεις αποτέλεσαν πηγή άγχους, κυρίως οι ημερομηνίες παράδοσης των εργασιών. Οι αυστηρές οδηγίες για τη σύνταξη της βιβλιογραφίας, το εύρος της – άρα και η μελέτη της - και η επιστημονική συγγραφή, αποτελούσαν ως τότε μόνο ακούσματα από τις εμπειρίες άλλων σπουδαστών. Παράλληλα οι εξελίξεις του επιστημονικού πεδίου που αφορούν στη μάθηση αποτελούσαν ένα πεδίο το οποίο έπρεπε να μελετήσω πλέον σοβαρά ως εκπαιδευτικός, ώστε να επιτελέσω σωστά το ρόλο μου, καλύπτοντας το αντιπαιδαγωγικό μου κενό και αφήνοντας πίσω τον Piaget της συντηρητικής Φιλοσοφικής της Αθήνας. Εκείνο όμως που στην πορεία των σπουδών μου γίνεται κάποιες φορές – ευτυχώς ελάχιστες - η αιτία για μια κομφορμιστική αντίδραση ή και τάση παραίτησης

είναι το γεγονός ότι επιστρέφω στο χώρο εργασίας μου, μη μπορώντας να εφαρμόσω σχεδόν τίποτα απ' όσα έμαθα. Και η ερώτηση των συναδέλφων «θέλεις να γίνεις διευθύντρια;» και «πόσο κάνει; - εννοούν το κόστος των σπουδών στο Ε.Α.Π. και υπονοούν την εξαγορά Master» μου υπενθυμίζει το πόσο απαξιωμένη και χρησιμοθηρική είναι η γνώση, πόσο βαλτωμένη είναι η εκπαίδευση. Αν δεν μπορώ να δουλέψω διαφορετικά, τότε γιατί συνεχίζω; Παρόλο που έχω απαντήσεις για τα παραπάνω, δεν παύουν να κλονίζουν την επιθυμία μου για περαιτέρω προσπάθεια. Υπάρχουν όμως και άλλοι καταστασιακοί παράγοντες, σημαντικοί και ασήμαντοι, που μου δημιούργησαν ενόχληση (και μου δημιουργούν), όπως η απομνημόνευση (που απαιτήθηκε στην πρώτη Θ.Ε.), το ότι την περίοδο που πρέπει να παραδοθεί μια εργασία χάνω ώρες ύπνου και κυρίως συζήτησης με τα παιδιά μου (το τελευταίο γίνεται πηγή ενοχών, άγχους και χαμηλής αυτοεικόνας στο ρόλο μου ως μητέρα), το γεγονός ότι δε βλέπω καλά ούτε κοντά ούτε μακριά, ακόμα και ο τόπος διενέργειας των Ο.Σ.Σ. (Α.Ε.Ι. Πατρών) που δίνει την εικόνα εγκατάλειψης και μίζεριας με αίθουσες προορισμένες για βαρετές εισηγήσεις. Ξεπερνά τους όποιους φραγμούς και τη μοναξιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όμως, όχι μόνο λόγω μιας ικανότητας προσαρμογής στο καινούριο ή επίθεσης στο παρελθόν αλλά κυρίως επειδή αισθάνομαι την ανάγκη να τρέχω μαζί με τις εξελίξεις.

### ***Ανάλυση***

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς φέρει ένα σύνολο εμπειριών και αξιών, έχει διαμορφώσει τα δικά του μοντέλα μάθησης και έχει ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα

μεγαλύτερης σημασίας από την εκπαίδευσή του, δεδομένου ότι προέρχεται από ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον με παράγοντες που κάποιες φορές αντιστρατεύονται τις μαθησιακές του προσπάθειες (Rogers, 1999: 92-107). Συχνά αντιμετωπίζει εμπόδια στη μάθηση και σύμφωνα με τον Rogers (:273-292) τα εμπόδια αυτά προέρχονται κυρίως από τους φραγμούς της προσωπικότητας που ενισχύονται από καταστασιακούς παράγοντες – φυσικές αλλαγές, καταστασιακά αίτια/περιβάλλον, κακές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα.

Το πρόβλημα, όπως τίθεται στη μελέτη περίπτωσης και λαμβάνοντας υπόψη το έργο του Rogers, έχει εύρος καθώς εκτείνεται από το εξωτερικό περιβάλλον και υπεισέρχεται σε ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας. Στην κατάταξη των αντικειμενικών εμποδίων συμπεριλαμβάνονται οι αναφορές: α) στο οικογενειακό περιβάλλον και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτό, β) στην έλλειψη χρόνου για μελέτη και εκπόνηση εργασιών (φυσική κούραση, έλλειψη ύπνου), γ) στις φυσικές αλλαγές (φθίνουσα όραση, εξασθένηση της μνήμης), και δ) στο περιβάλλον μάθησης (χώρος, διάταξη καθισμάτων, το υποβαθμισμένο φυσικό περιβάλλον του Α.Ε.Ι.). Πράγματι οι φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται κανείς μπορεί να αποτελέσει πηγή δυσχερειών, όχι όμως τέτοιων που να υπερβαίνουν την επιθυμία ή τη διεργασία της μάθησης, τουλάχιστον στην παραπάνω περίπτωση που παρουσιάστηκε, όπου ο εκπαιδευόμενος φαίνεται πως μπορεί να διαχειριστεί τέτοιες δυσκολίες.

Η προσοχή στρέφεται κυρίως στους φραγμούς προσωπικότητας που μπορούν να οδηγήσουν κάποιους εκπαιδευόμενους σε μηχανισμούς άμυνας ή παραίτησης. Από την παραπάνω περίπτωση διαπιστώνουμε τις ακόλουθες κατηγορίες που σχετίζονται με τα εσωτερικά/υποκειμενικά εμπόδια/φραγμούς στη μάθηση: α) προϋπάρχουσες γνώσεις, β) συναισθηματικές μεταβλητές και γ) μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

#### *Προϋπάρχουσες γνώσεις*

Οι προϋπάρχουσες γνώσεις έχουν ήδη κριθεί από τον εκπαιδευόμενο ως ανεπαρκείς (αναφορές στο χρόνο λήψης πτυχίου, στις θεωρίες μάθησης που επαναδιατυπώνονται κάτω από νέο πρίσμα). Έχει γίνει συνειδητό λοιπόν ότι είναι παρωχημένες, διαφοροποιούνται, εμπλουτίζονται με δυο λόγια έχουν *ημιζωή* (Μπονίκος Δ, 1994, όπ. ανάφ. στο Βεργίδης, 1998, 1999: 120). Συνεπώς δε θεωρούνται ως φραγμός από τη στιγμή που υπάρχει η ανοικτότητα για το καινούριο (...*επίθεση στο παρελθόν*). Αποτελούν όμως πηγή άγχους καθώς διαπιστώνεται το κενό (...*αντιπαιδαγωγικό*) και μια υποβόσκουσα χαμηλή αυτοεικόνα του εκπαιδευόμενου ως παιδαγωγού, εκπαιδευτικού και εν γένει προσωπικότητας (...*να μελετήσω σοβαρά, ...παιδαγωγικός ρόλος*). Σε αυτήν την περίπτωση η απομάθηση φαίνεται εύκολη διαδικασία και θεωρείται επιθυμητή και αναγκαία από τον εκπαιδευόμενο.

#### *Συναισθηματικές μεταβλητές – Μόνιμα χαρακτηριστικά*

Το κυρίαρχο συναίσθημα που διαφαίνεται είναι το άγχος (συνοψίζεται στο ερώτημα αν θα τα καταφέρω και απορρέει από τις αναφορές στην οικογένεια, το χρόνο λήψης πτυχίου, την ηλικία, τις γραπτές εργασίες, την απομνημόνευση). Κατατάσσεται όμως στην

κατηγορία της συναισθηματικής μεταβλητής γιατί δεν παρουσιάζεται ως μόνιμη κατάσταση αλλά αντίθετα αποτελεί κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια (... έχω απαντήσεις για τα παραπάνω, δεν παύουν να κλονίζουν την επιθυμία μου για περαιτέρω προσπάθεια). Σημαντική θεωρείται και η αναφορά στο θέμα της πρακτικής εφαρμογής. Εδώ αναδεικνύονται και μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως τα όχι υψηλά όρια αντοχής και ο φόβος για το αβέβαιο, όχι ως προς την εξερεύνηση του αγνώστου αλλά ως προς το νόημα της προσπάθειας (...επιστρέφω στο χώρο εργασίας μου, μη μπορώντας να εφαρμόσω σχεδόν τίποτα απ' όσα έμαθα). Είναι αναμενόμενο ο ενήλικος εκπαιδευόμενος να έχει παρόμοια συναισθήματα, γιατί προσέρχεται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες (π.χ. να γίνω καλύτερος, να εφαρμόσω εκπαιδευτικές τεχνικές, να δημιουργήσω ομάδες εργασίας μέσα στο σχολείο, να προωθήσω την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μου, να αναπτύξω τον κριτικό στοχασμό τους) και όταν αυτά δεν εκπληρώνονται όχι γιατί αποτυγχάνει κατά τη μαθησιακή διεργασία αλλά γιατί δεν πράττει σε πραγματικό περιβάλλον όπως θα ήθελε, τότε πιθανό να θεωρήσει την προσπάθεια μάταιη. Από την άλλη, οι αναφορές σε αισθήματα ενοχής, χαμηλής αυτοεικόνας και κάμψης της ενεργητικότητας, ερμηνεύοντας την προσωπικότητα από το νόημα στο οποίο δίνουν άλλοι (απόρριψη σε συνεντεύξεις: ...αυτά τα χαρακτηριστικά και άλλα, ερωτήματα συναδέλφων), δημιουργούν μεταβαλλόμενες συναισθηματικές αντιδράσεις, με αποτέλεσμα η ικανότητα και η επιθυμία για εξερεύνηση του κόσμου να ατροφούν. Παράλληλα, πηγές συναισθηματικής δυσκολίας αποτελούν και οι αναφορές στη λειτουργία μέσα στην ομάδα (*Η αλληλογνωριμία μέσω*

παιχνιδιού ... άβολη θέση. Δεν ξέρω αν με ενδιέφερε να μάθω για τους «άλλους»). Η απροθυμία να αποδεχτεί τις μεθόδους μάθησης και το συνολικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο περιβάλλον των Ο.Σ.Σ. στην ΑεξΑΕ., δείχνουν την αναγκαιότητα απομάθησης αυτού που ο Bourdieu ονομάζει habitus, της εσωτερικευμένης δηλαδή και σταθερής προσπάθειας συμπεριφοράς που αποκτήθηκε μέσω της κοινωνικοποίησης (όπ. ανάφ. στο Κόκκος, 2005: 81). Τέλος ανιχνεύονται στην προσωπικότητα μηχανισμοί αυτοάμυνας, όπως ο μηχανισμός αντίδρασης (...συγκεντρωτισμού με τον οποίο είχα μάθει να λειτουργώ τόσα χρόνια, κατάλοιπο μιας αυταρχικής εκπαίδευσης την οποία ασυνείδητα και παρά τις αντίθετες απόψεις μου αναπαρήγαγα) όταν το άτομο πράττει το εντελώς αντίθετο από αυτό που επιθυμεί και ο μηχανισμός μετατόπισης (...σύμφωνα με τις κρατούσες αντιλήψεις), όταν μετατοπίζονται οι ευθύνες για τη μη επιλογή του σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Α.Ε.Ι. Παρόλο που αυτοί οι μηχανισμοί δεν εκδηλώνονται στη διεργασία της μάθησης δείχνουν τάσεις της προσωπικότητας που σε κατάσταση πίεσης ίσως εκδηλωθούν εντονότεροι.

## **2. Δυνατοί τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στο Πρόγραμμα της Α΄ Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του σχολικού έτους 2004-2005 κατά τη διαδικασία της μάθησης**

### **2.1 Περιγραφή των χαρακτηριστικών του Προγράμματος**

**Τίτλος:** Α΄ Φάση Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Σχολικού Έτους 2004-2005

**Ανάδοχος:** Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Φορέας Υλοποίησης:** Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα.

**Φορέας Χρηματοδότησης:** Η Πράξη της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης εντάσσεται στο Μέτρο 2.1 (Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης), Ενέργεια 2.1.1, Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.ιβ. και χρηματοδοτείται κατά 25% από Εθνικούς Πόρους και κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Οι χρηματοδοτήσεις για την εκτέλεση της Πράξης και των Υποέργων της διατίθενται προς τον Τελικό Δικαιούχο μέσω του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων.

**Ομάδα Στόχος:** Υποχρεωτικά για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διορίζονται σε τακτικές θέσεις κατά τους διορισμούς του σχολικού έτους 2004-05, καθώς και για τους διορισθέντες κατά τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη (2002 και 2003) , οι οποίοι δεν έχουν



παρακολουθήσει την Α΄ Φάση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης.

**Ώρες Επιμόρφωσης και περίοδος υλοποίησης:** 60 ώρες επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται κατά το μήνα Σεπτέμβριο και σε περίπτωση αδυναμίας ολοκλήρωσης του προγράμματος εντός του Σεπτεμβρίου, με αιτιολογημένους λόγους απόκλισης, καταληκτική ημερομηνία ορίζεται η 20<sup>η</sup> Οκτωβρίου του 2004.

**Σκοπός του Προγράμματος:** Είναι να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, προσφέροντάς τους απαραίτητα εφόδια που αφορούν το επιστημονικό μέρος και τη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

**Στόχοι:** Επιδιώκεται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να:

- γνωρίσουν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.
- γνωρίσουν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους.
- εξοικειωθούν με τους τρόπους αξιολόγησης του μαθητή και της διδακτικής πράξης.
- Ενημερωθούν και ευαισθητοποιηθούν σε θέματα αντιμετώπισης ειδικών προβλημάτων.
- Ασκηθούν στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.
- Ενημερωθούν για τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου

- Ενημερωθούν και ευαισθητοποιηθούν στην εφαρμογή των Καινοτόμων Δράσεων και να γνωρίσουν τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους.
- Συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους σε σχέση με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς.
- Ευαισθητοποιηθούν για την ανάγκη εμπλοκής τους σε διαδικασίες ερευνητικού χαρακτήρα και επίλυσης προβλημάτων.
- Ενημερωθούν σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και με τον ευρωπαϊκό χαρακτήρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.
- Ενημερωθούν και ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Διαμορφώσουν συνείδηση ενεργού και δημοκρατικού ευρωπαίου πολίτη.

**Αρχές:** Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί δίαυλο συνειδητοποίησης από τον εκπαιδευτικό ότι για να πετύχει στο ρόλο του θα πρέπει να επιμορφώνεται και να βελτιώνεται δια βίου. Το πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων, που ενισχύουν το θετικό κλίμα μάθησης. Οι αρχές πάνω στις οποίες θεμελιώνεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι οι εξής:

- Διδακτική μεθοδολογία για ενήλικες.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης.

- Διαμόρφωση δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης και επίλυση αυθεντικών προβλημάτων.
- Αυτομόρφωση και δια βίου ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας.
- Διαπολιτισμική αγωγή με στόχο την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.
- Επιτυχής αντιμετώπιση των ειδικών προβλημάτων μάθησης.
- Σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους.
- Προσδιορισμός της επαγγελματικής ιδιότητας του εκπαιδευτικού στο ευρωπαϊκό περιβάλλον.
- Ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.
- Σύνδεση κάθε γνωστικού αντικειμένου με την αντίστοιχη διδακτική μεθοδολογία.
- Αξιολόγηση του προγράμματος με κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης.

**Αναμενόμενα αποτελέσματα:** Μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αναμένεται:

- Να έχουν διαμορφώσει σαφή εικόνα του θεσμικού πλαισίου που διέπει το Δημόσιο Σχολείο.
- Να έχουν αντιληφθεί τον παιδαγωγικό και κοινωνικό τους ρόλο.
- Να γνωρίζουν τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ.
- Να έχουν εμπλακεί σε βιωματική διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της διδακτικής πράξης.

- Να έχουν εμπλακεί σε δραστηριότητες σχετικές με τις καινοτόμες δράσεις.
- Να έχουν ευαισθητοποιηθεί σε θέματα λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου.
- Να έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες σε εθνικό και ευρωπαϊκό περιβάλλον.
- Να έχουν ευαισθητοποιηθεί σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Να έχουν ασκηθεί στο σχεδιασμό και την αντιμετώπιση αυθεντικών και πραγματικών προβλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση νέων τεχνολογιών και με την αξιοποίηση ανοικτών λογισμικών προγραμμάτων.

## Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Α΄ Φάσης Εισαγωγικής Επιμόρφωσης:

*Προσαρμογή του Α.Π. σύμφωνα με το πρότυπο του Βεργίδη (2008: 54-55) για  
σηματική δόμηση περιεχομένου Αναλυτικών Προγραμμάτων.*

Εκπαιδευτικές ενότητες	Σύνολο ωρών	Θεωρητικές γνώσεις	Ώρες εκπ/σης	Πρακτικ ή άσκηση	Ώρες εκπ/σης	Στάσεις/συμπε ριφορές που αναμένεται να αναπτυχθούν	Κριτήρια αξιολόγησης
<b>Ενότητα 1:</b> Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας	6	Ενεργός μάθηση/νέες διδασκτικές προσεγγίσεις/ επίλυση προβλήματος/ μέθοδος project/εναλλ ακτικά περιβάλλοντα μάθησης	6	-	-		-
<b>Ενότητα 2:</b> Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο	3	Επαγγελματισ μός/δια βίου μάθηση/συνερ γασία με την εκπ/κή κοινότητα, ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία/π ροβλήματα που παρουσιάζοντ αι στο νεοδιόριστο	3	-	-	Να έχουν αντιληφθεί τον παιδευτικό και κοινωνικό τους ρόλο.	-

<b>Ενότητα 3</b> Ευαισθητοποίηση για τη διαχείριση πολυμορφίας ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού	4	Πολιτισμικά, μαθησιακά, ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών και εφήβων/σχολική συμβουλευτική ή/διαπολιτισμική εκπαίδευση	4	-	-	να έχουν : ευαισθητοποιηθεί σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ενημερωθεί και ευαισθητοποιηθεί σε θέματα αντιμετώπισης ειδικών προβλημάτων	-
<b>Ενότητα 4</b> Το σχολείο ως πολυδύναμο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό κέντρο	4	Δημοκρατικός και ενεργός πολίτης/ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση/ολοήμερο σχολείο/ευελικτή ζώνη/Σ.Ε.Π./περιβαλλοντική εκπ/ση/σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία	4	-	-	Να γνωρίζουν τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. Να έχουν ευαισθητοποιηθεί σε θέματα λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου. Να έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες σε εθνικό και ευρωπαϊκό περιβάλλον.	-
<b>Ενότητα 5</b> Αρχές Διοίκησης και	3	Θεσμικό πλαίσιο/εκπ/κή δομή	3	-	-	Να έχουν διαμορφώσει σαφή εικόνα	-

οργάνωσης της Εκπ/σης		και ιεραρχία /σχολική μονάδα και πλαίσιο διοικητικής λειτουργίας της/αρμοδιότητες και καθήκοντα				του θεσμικού πλαισίου που διέπει το Δημόσιο Σχολείο.	
<b>Ενότητα 6</b> Διδακτική των επιμέρους μαθημάτων κατά βαθμίδα εκπ/σης και δειγματικές διδασκαλίες σε επίπεδο εικονικής τάξης	20	Α.Π.Σ./Δ.Ε.Π. Π.Σ./Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης/ μεθοδολογία διδασκαλίας/εργαστήρια φυσικών επιστημών- Η/Υ-ιστορίας	5	Δειγματικές διδασκαλίες σε επίπεδο εικονικής τάξης	15	Να γνωρίζουν τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ.  Να έχουν εμπλακεί σε βιωματική διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της διδακτικής πράξης.	-
<b>Ενότητα 7</b> Χρήση των νέων τεχνολογιών κατά γνωστικό αντικείμενο	5	Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών/θεωρίες μάθησης και υπολογιστές/χρήση διαδικτύου και πολυμέσων για τις ανάγκες της	5	-	-	Να έχουν ασκηθεί στο σχεδιασμό και την αντιμετώπιση αυθεντικών και πραγματικών προβλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση νέων	-

		διδασκτικής πράξης/διασχ ολική συνεργασία μέσω του διαδικτύου				τεχνολογιών και με την αξιοποίηση ανοικτών λογισμικών προγραμμάτων.	
<b>Ενότητα 8</b> Συγκεκριμένα διδασκτικά παραδείγματα κατά γνωστικό αντικείμενο και βαθμίδα εκπ/σης	5	Οργάνωση μαθήματος/τρ όποι υλοποίησης διδασκτικών και μαθησιακών στόχων/παρακ ολούθηση διδασκαλίας από video	Χωρίς κατανομ ή μεταξύ θεωρίας και πράξης	Μικροδι δασκαλίες και σχολιασμ ός τους	Χωρίς κατανομ ή μεταξύ θεωρίας και πράξης	Να έχουν εμπλακεί σε βιωματική διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της διδασκτικής πράξης.	-
<b>Ενότητα 9</b> Αξιολόγηση μαθητή	3	Φάσεις/κριτήρ ια/τεχνικές/ αξιολόγηση μαθητή ως μέλους ομάδας/αξιολ όγηση των εργασιών του μαθητή	Χωρίς κατανομ ή μεταξύ θεωρίας και πράξης	Παραδείγ ματα/δημι ουργία κριτηρίου αξιολόγησ ης-test 15/λεπτου - 45λεπτου/	Χωρίς κατανομ ή μεταξύ θεωρίας και πράξης	Να κατανοήσουν το ρόλο της αξιολόγησης και να εξασφαλίσουν την αντικειμενικότη τά της	-
<b>Ενότητα 10</b> Αξιολόγηση διδασκτικού έργου	3	Αξιολόγηση των μεθόδων διδασκαλίας και των τρόπων εφαρμογής τους/ αξιολόγηση	3	-	-	Να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα αξιολόγησης επίτευξης του στόχου	-



		των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και των αποτελεσμά- των τους/αξιοποίη- ση των συμπερασμά- των αξιολόγησης της διδασκαλίας/ε- πίτευξη στόχων					
<b>Ενότητα 11</b> Αυτοαξιολόγη- ση εκπ/κού και μαθητή	2	Τρόποι αυτοαξιολόγη- σης, συνεργασία του εκπ/κού με άλλους συναδέλφους, η έρευνα ως εργαλείο κριτικού στοχασμού και αυτοαξιολόγη- σης με απώτερο στόχο την αυτομόρφωση	2	-	-	Να ευαισθητοποιη- θούν στην αξία της δια βίου εκπ/σης	-
<b>Ενότητα 12</b> Αξιολόγηση εκπαιδευτικού	1	Σχολικής μονάδας/συντ- ελεστών	1	-	-	Να έχουν διαμορφώσει σαφή εικόνα	-

έργου		εκπ/σης/σχέσεων με τοπική κοινωνία				του θεσμικού πλαισίου που διέπει το Δημόσιο Σχολείο. Να έχουν αντιληφθεί τον παιδευτικό και κοινωνικό τους ρόλο.	
<b>Ενότητα 13</b> Αξιολόγηση εκπ/κού υλικού	1	Κριτήρια αξιολόγησης εκπ/κού υλικού/ αξιολόγηση εκπ/κού υλικού για χρήση στην τάξη	1	-	-	Να αποκτήσουν κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα επιλέγουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες	-
<b>Σύνολο</b>	60		45		15		

## **Υλοποίηση Α΄ Φάσης:**

Το Πρόγραμμα:

- υλοποιείται είτε στην έδρα των Π.Ε.Κ. είτε σε άλλες περιοχές ευθύνης του (εξακτίνωση), ανάλογα με τη γεωγραφική κατανομή των επιμορφουμένων, με γνώμονα τη διευκόλυνση της συμμετοχής, ύστερα από απόφαση των Συντονιστικών Συμβουλίων των Π.Ε.Κ.
- υλοποιείται σε χρόνο εκτός του διδακτικού έργου των επιμορφουμένων.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνεται από το Σ.Σ. του Π.Ε.Κ. Οι Διοικήσεις των Π.Ε.Κ. γνωστοποιούν έγκαιρα σε επιμορφωτές και επιμορφούμενους το Οργανωτικό Πλαίσιο του Προγράμματος και συντονίζουν τα μέλη της επιμορφωτικής ομάδας, ώστε να αποφεύγονται επικαλύψεις ή παραλείψεις στο περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος.

**Επιμορφωτές:** Είναι μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., στελέχη του Π.Ι., Σχολικοί Σύμβουλοι, καθώς και εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα (μεταπτυχιακοί τίτλοι/εμπειρία). Η επιλογή γίνεται από τα Σ.Σ. των Π.Ε.Κ., ύστερα από σχετική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Οι υποψήφιοι επιμορφωτές καταθέτουν στο Π.Ε.Κ. περίληψη του σχεδίου διδασκαλίας τους και, μετά την επιλογή τους, έντυπο επιμορφωτικό υλικό που θα χορηγήσουν στους επιμορφούμενους.

**Δημιουργία Τμημάτων:** Τα τμήματα λειτουργούν με μέγιστο αριθμό επιμορφουμένων 25 και ελάχιστο 20. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις (λόγω γεωγραφικής διασποράς) μέχρι και 5 άτομα. Όταν

δεν συμπληρώνεται ο απαιτούμενος αριθμός ατόμων κατά ειδικότητα, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν το πρόγραμμα σε συνδιδασκαλία με συγγενείς ειδικότητες ή άλλες

**Βεβαίωση Παρακολούθησης:** Χορηγείται σε όσους δεν έχουν υπερβεί το όριο των απουσιών (20% των διδακτικών ωρών) και δεν υποχρεώνονται να παρακολουθήσουν τη Β΄ και Γ΄ Φάση της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, σύμφωνα με το Π.Δ. 45/99

**Πλαίσιο Αξιολόγησης του Προγράμματος:** Η επιμορφωτική διαδικασία της Α΄ Φάσης θα αξιολογηθεί με συγκεκριμένα εργαλεία που ανταποκρίνονται σε σύγχρονες και αξιόπιστες μεθόδους αξιολόγησης. (Επισυνάπτονται ερωτηματολόγια προς τους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους).

**Επιλέξιμες δαπάνες του Προγράμματος στα Π.Ε.Κ.**

1. Αμοιβή επιμορφωτών κατά διδακτική ώρα, δαπάνες μετακίνησης, διανυκτέρευσης, ημερήσιας αποζημίωσης, όπως ορίζει ο νόμος.
2. Δαπάνες μετακίνησης, διανυκτέρευσης, ημερήσιας αποζημίωσης για τους επιμορφούμενους, όπως ορίζει ο νόμος.
3. Έντυπα και γραφική ύλη. Αναλώσιμα Η/Υ και φωτοτυπικών.
4. Υλικά άμεσης ανάλωσης (θέρμανση, καθαριότητα, φαρμακείο).
5. Υπηρεσίες καθαρισμού.
6. Ταχυδρομικά έξοδα.

## 2.2 Τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου

Σύμφωνα με το «*Οργανωτικό Πλαίσιο Πραγματοποίησης της Α΄ Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του Σχολικού Έτους 2004-2005*» τα χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών καθορίζονται με βάση το επίπεδο εκπαίδευσής τους και εξειδίκευσής τους. Έτσι οι επιμορφούμενοι είναι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. (ειδικότητες ΠΕ01, ΠΕ02, ΠΕ03 κ.ο.κ. και ΤΕ01, ΤΕ02 κ.ο.κ.), νεοδιόριστοι. Θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι με την έννοια «νεοδιόριστοι» καθορίζεται και το *επίπεδο επαγγελματικής εμπειρίας*. Σύμφωνα όμως με τις διατάξεις του άρθρου 7 παράγραφος 1, εδάφιο α΄ και γ΄ του Ν.3027/2003 (ΦΕΚ 152/τ.Α΄), οι διορισμοί εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις κενές οργανικές θέσεις πραγματοποιούνται σε ποσοστό 75% από το διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και κατά τη σειρά βαθμολογίας και σε ποσοστό 25% από τους εγγεγραμμένους στον πίνακα αναπληρωτών του άρθρου 138 του Ν.2725/1999. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι οι νεοδιόριστοι έχουν από μηδενικό έως πολυετές επίπεδο επαγγελματικής εμπειρίας, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι επιτυγχόντες στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. αφενός δεν είναι όλοι τελειόφοιτοι και αφετέρου αποφασίζουν να λάβουν μέρος στη διαδικασία ύστερα από αρκετά χρόνια απασχόλησής τους στον ιδιωτικό τομέα (φροντιστήρια/ιδιαιτέρα μαθήματα). Συνεπώς τα χαρακτηριστικά τους (Βεργίδης, 2008: 45-46) α) *προσωπικά* (στόχοι, προσδοκίες, ενδιαφέροντα, κίνητρα, στάσεις, εμπειρίες, βιώματα, προσωπικές ανάγκες), β) *επαγγελματικά* (επίπεδο επαγγελματικής εξειδίκευσης και επαγγελματικής εμπειρίας) και γ) *κοινωνικά* (φύλο, ηλικία,

οικογενειακή κατάσταση, κοινωνικές - πολιτικές - πολιτιστικές δραστηριότητες) διέπονται από πολυμορφία.

### 2.3 Συνολική αποτίμηση του Προγράμματος

Το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης αποτελεί υποκατηγορία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 2004: 58-59) και μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα εξετάσουμε τις δυσκολίες των εκπαιδευομένων σε αυτό το Πρόγραμμα.

Σύμφωνα με το Βεργίδη (2008: 51) η δόμηση του περιεχομένου ενός προγράμματος ενηλίκων προσδιορίζεται και συγκροτείται με βάση:

- Την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων.
- Την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας στόχου και των εμπλεκόμενων φορέων.
- Την αξιολόγηση προηγούμενων προγραμμάτων.
- Τη διαθέσιμη υποδομή και προϋπολογισμό.
- Τις γνώσεις και τις δεξιότητες-ικανότητες που έχουν ήδη οι εκπαιδευόμενοι.
- Τη διαπραγμάτευση των αναγκών.
- Τον εκπαιδευτικό σκοπό και τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Εξετάζοντας στο Οργανωτικό Πλαίσιο του Προγράμματος το «*πλαίσιο αναφοράς για τους στόχους, για τις αρχές και το περιεχόμενο της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*», συγκρατούμε την αναφορά για τις ραγδαίες αλλαγές του σύγχρονου πολιτιστικού και πολιτισμικού

περιβάλλοντος, τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως άξονα ανάπτυξης των κοινωνιών, τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Λισσαβόνας το 2000 και των Συνόδων που ακλούθησαν, ώστε να καταστεί σε παγκόσμιο επίπεδο «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία που βασίζεται στη γνώση». Συγκρατούμε επίσης ότι οι βασικές αρχές και αρκετοί δείκτες για την εκπαίδευση έχουν ενσωματωθεί το 2003 στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. και ότι για να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι απαιτείται η βελτίωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μια πιο προσεκτική ανάγνωση μας δίνει τα εξής δεδομένα: (α) οι ανάγκες υλοποίησης του Προγράμματος είναι ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού προκειμένου να εναρμονίσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας στις αποφάσεις της Λισσαβόνας ανάγεται συνεπώς σε ανάγκη ενός συλλογικού φορέα, (β) οι ανάγκες αφορούν κοινωνικές ομάδες και δεν γνωρίζουμε αν είναι συνειδητές ή λανθάνουσες, ρητά διατυπωμένες ή μη (ό.π.: 32-33), (γ) δεν αναφέρεται ο τρόπος διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού στόχου και θεωρείται δεδομένη η εναρμόνιση του σκοπού και των στόχων του Προγράμματος με τους στόχους και τις επιδιώξεις των επιμορφουμένων, (δ) οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι αντικείμενο *διαπραγμάτευσης*, με αποτέλεσμα η αναμενόμενη *διαθεσιμότητα* και *θετική εμπλοκή* να είναι πολύ μικρές. Και τούτο γιατί η διαπραγμάτευση των αναγκών αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης καθώς η ομάδα των εκπαιδευομένων διαμορφώνει συλλογικές ανάγκες (ό.π.: 47-48) και ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευόμενων επηρεάζει το δείκτη ικανοποίησης τους (Γούλας, 2008: 67).

Παράλληλα η εξέταση του αναλυτικού Προγράμματος μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι πρόκειται για Πρόγραμμα μη χαλαρής *περιχάραξης* (δεδομένα εκπαιδευτικά περιεχόμενα) και *ταξινόμησης* (περιορισμένη σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική άσκηση), με αποτέλεσμα τον περιορισμό του θετικού αποτελέσματος, καθώς, σύμφωνα με τον Jarvis (2004: 315-319) η προετοιμασία για την εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και θεωρητική γνώση για το πώς συντελούνται ορισμένες πλευρές της πρακτικής και ταυτόχρονα η προετοιμασία για την πρακτική που δεν περιλαμβάνει πολλή εμπειρία σε συνθήκες πρακτικής, είναι τεχνητή και μη ρεαλιστική. Παράλληλα υποβαθμίζεται η αρχή εκπαίδευσης ενηλίκων: *«επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι οι διδασκόμενοι»* και με ό, τι αυτό συνεπάγεται για τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων που, παρά τις όποιες διαφορές των θεωριών, αναμφισβήτητα συγκλίνουν σε τρία σημεία: 1) Το μοντέλο μεταφοράς γνώσης είναι μη αποτελεσματικό (ενεργός συμμετοχή), 2) οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από διάφορους μαθησιακούς τρόπους και 3) η εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης (Boud, Keogh, & Walker, 2002; Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005: 50-51; Jarvis 2004: 151-152, 156; Κόκκος, 1998a: 23-26, 2005: 84, 93-95, 2008: 46-47; Mezirow, 2000; Noyé & Piveteau, 1999: 192; Race, 1999: 22-24; Rogers, 1999: 151-157). Κάτω από παρόμοιες συνθήκες:

*«Οι διδασκόμενοι παύουν να ενδιαφέρονται για τη μαθησιακή διεργασία όταν το αντικείμενο προϋπάρχει πλήρως στο μυαλό του διδάσκοντος, στο αναλυτικό*



*πρόγραμμα ή στον κατάλογο περιεχομένων ή στις κρατικές οδηγίες. Μήπως εδώ αναγνωρίζετε κάτι ήδη νεκρό; Η εκπαίδευση έχει γίνει ήδη κάπου αλλού.»*

(Freire & Shor, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008: 46)

Ανεξάρτητα όμως από το όποιο φιλοσοφικό πλαίσιο του Προγράμματος είτε αν είναι σχεδιασμένο για να αναπαράγει ή για να μετασχηματίζει, είτε αν είναι σχεδιασμένο για να οδηγεί στον κομπορμισμό ή στην απελευθέρωση, το ίδιο το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης υλοποιείται και μεταβιβάζεται από τον Εκπαιδευτικό Οργανισμό στους εκπαιδευτές και στους επιμορφούμενους με ό, τι αυτό συνεπάγεται για αυτούς, και ανεξάρτητα από το γεγονός ότι οι επιμορφούμενοι μπορεί να μην επιθυμούν αυτό που πραγματικά χρειάζονται (Jarvis, 2004: 298-302)

Δείξαμε ότι από την πλευρά του εκπαιδευτικού οργανισμού, τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού του Προγράμματος, δημιουργούνται σοβαρά εμπόδια στους εκπαιδευόμενους. Αν προσθέσουμε ότι το Πρόγραμμα εκτελείται σε έδρες νομών και ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας των επιμορφουμένων και ότι η γεωγραφική κατανομή των τμημάτων έχει γίνει με βάση τον τόπο διορισμού, αντιλαμβανόμαστε ότι η ταλαιπωρία που υφίστανται οι εκπαιδευόμενοι επιτείνεται. Παράλληλα η μη απαλλαγή τους από τα διδακτικά τους καθήκοντα, η ολοήμερη απασχόλησή τους, οι μετακινήσεις τους στον τόπο εργασίας, στον τόπο διεξαγωγής του Προγράμματος και στον τόπο κατοικίας τους, αυξάνουν τον εκνευρισμό και τη δυσαρέσκεια. Ακόμα η έλλειψη συντονισμού των φορέων που εμπλέκονται (Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

Π.Ε.Κ., Διευθύνσεις και Γραφεία Εκπ/σης, οι συνεχιζόμενοι διορισμοί και αποσπάσεις εντός και εκτός ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ ακόμα και τον Οκτώβριο, καθιστούν σχεδόν αδύνατη την απρόσκοπτη υλοποίηση του Προγράμματος και αυτό μεταφράζεται και σε απροθυμία συμμετοχής πολλών εκπαιδευτών σε αυτά τα προγράμματα (οι Σχολικοί Σύμβουλοι υποχρεώνονται) και σε αυξανόμενο αρνητισμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τέλος, ακόμα και η κομματική διαπλοκή στην επιλογή των επιμορφωτών, κάνουν το οικοδόμημα των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων να καταρρέει. Όλα μοιάζουν να έχουν στηθεί για την απορρόφηση των κονδυλίων του Κ.Π.Σ. Πέρα λοιπόν από το δημοσιοποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα υπάρχει και ένα «κρυφό» (Jarvis, 2004: 271-272; Rogers, 1999: 45-46).

Τι σημαίνουν όλα αυτά όμως για τον ενσυνείδητο και εκπαιδευμένο εκπαιδευτή ενηλίκων στο Πρόγραμμα της Α΄ Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του σχολικού έτους 2004-2005 και πώς θα αντιμετωπίσει τα εμπόδια που θα συναντήσουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διεργασία της μάθησης;

## **2.4 Η αντιμετώπιση των εμποδίων**

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν να αντιμετωπίσουν εξ αρχής ένα δύσκολο έργο, αν λάβει κανείς υπόψη του τις τρεις κατηγορίες εμποδίων (Κόκκος, 2005: 89-90) που θα συναντήσουν οι εκπαιδευόμενοί τους: α) τα εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, β) τα εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους

και γ) τα εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητα των ατόμων. Καθώς προστίθενται τα ειδικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων και οι ιδιαίτεροι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν, τα συγκεκριμένα προσωπικά, εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που φέρουν, είναι προφανές ότι θα αντιμετωπίσουν μια ομάδα εκπαιδευομένων όπου, σύμφωνα με τον Rogers, (1999: 105-106):

- Δεν έχουν προσεγγίσει όλοι στον ίδιο βαθμό την ενηλικιότητα.
- Καθένας εξελίσσεται στη δική του κατεύθυνση, με το δικό του ρυθμό.
- Έχουν διαφορετικού βαθμού εμπειρία και γνώση.
- Οι προθέσεις τους και οι ανάγκες τους εκτείνονται σε ένα μεγάλο φάσμα από το ειδικό ως το γενικό.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα μεγαλύτερης σημασίας από την εκπαίδευσή τους.
- Καθένας έχει το δικό του μαθησιακό στυλ.

Η πίεση που ασκείται είναι μεγάλη, η ανησυχία, η αγωνία, η δυσαρέσκεια εντείνονται. Συνειδητοποιώντας παράλληλα όμως ο εκπαιδευτής ότι πηγή πόρων για την επίλυση των προβλημάτων είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, και ότι δε βρίσκονται εκεί μόνο για να διδαχθούν (ό.π.: 107) , μπορεί να εφαρμόσει τέτοιες προσεγγίσεις διδασκαλίας ανάλογα με τις συνθήκες μάθησης, ώστε να στοχεύουν στην ενίσχυση της αξιοπρέπειας και της ανθρώπινης υπόστασης των εκπαιδευόμενων (Jarvis, 2004: 155-156). Διατρέχοντας τη βιβλιογραφία, μπορεί να βρει κανείς αρκετούς *καταλόγους* ικανοτήτων του εκπαιδευτή, όπως για παράδειγμα τις «δέκα εντολές»

του Kidd, ή τον κατάλογο των Mocker και Noble (όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004: 159-160, 255). Κατατάσσοντας τις θέσεις πολλών μελετητών – Brookfield, Freire & Shor, Jarvis, Knowles, Rogers - και λαμβάνοντας υπόψη τη σύνοψη του Βεργίδη, ο Κόκκος (2005: 122-123) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτής:

- Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους (ανάγκες, προσδοκίες, προσωπικότητα, γνώσεις, εμπειρίες, ρυθμοί, δυνατότητες).
- Επικοινωνεί ουσιαστικά (μαθησιακό κλίμα, ειλικρίνεια/σαφήνεια μηνυμάτων, διάλογος αμοιβαιότητα, διαχείριση διαφωνιών).
- Συντονίζει και οργανώνει την ομάδα (πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή).
- Προσδιορίζει το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων και το διδακτικό υλικό.
- Εφαρμόζει μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών (εμπειρία, αλληλεπίδραση, κριτικός στοχασμός, μάθηση μέσω πράξης).
- Συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις συνθήκες της κοινωνίας.
- Έχει αυτογνωσία.
- Αυτοαξιολογείται και αυτοαναπτύσσεται.

Θεωρώντας ότι οι δεδομένες συνθήκες μάθησης και η ομάδα των εκπαιδευομένων δεν είναι απόρροια μια γραμμικής ακολουθίας γεγονότων αλλά πολυπαραγοντική, η αντιμετώπιση των εμποδίων από την πλευρά του εκπαιδευτή θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδη. Συνεπώς η κατανόηση σε βάθος τόσο της σύνθετης και αλληλοσυγκρούμενης ενηλικιότητας όσο και της παθητικότητας και

υπεκφυγής που παρουσιάζεται στα πολλά άτομα θα πρέπει να οδηγήσει τον εκπαιδευτή στην ενίσχυση της υποκίνησης, μέσα από το κλίμα μάθησης, τη διαπραγμάτευση, τη διαχείριση της επικοινωνίας και τον καθορισμό της μαθησιακής αλλαγής που θα επιφέρει είτε άμεσα είτε μακροπρόθεσμα. Μέχρι ποιου σημείου μπορεί όμως να υποκινεί ο εκπαιδευτής; Τι γίνεται στη συγκεκριμένη περίπτωση Προγράμματος που διαπιστώνεται αυξημένη δυσαρέσκεια λόγω σοβαρών εμποδίων; Ο Κόκκος (ό.π.: 98-100) υπεισέρχεται στη συζήτηση του διλήμματος του εκπαιδευτή ως προς την εφαρμογή μοντέλου διδασκαλίας (δασκαλοκεντρικό/ενεργός συμμετοχή), δεδομένου ότι στη χώρα μας η χρηματοδότηση Προγραμμάτων από τα Υπουργεία (όπως συμβαίνει και με το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης) εγκρίνεται για συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα, εκπαιδευτικές μεθόδους, ακόμα και συγκεκριμένη διάρκεια διαλειμμάτων, με αποτέλεσμα τη συρρίκνωση των δυνατοτήτων συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Υπάρχει όμως πάντα η δυνατότητα άμβλυνσης των εμποδίων στη μάθηση εφόσον έχουμε πειστεί για την αξία της ενεργητικής συμμετοχής και λαμβάνοντας υπόψη ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μπορούν να εκδηλωθούν και σε χρόνο μεταγενέστερο της λήξης του Προγράμματος. Με αυτή την αισιόδοξη προοπτική ο εκπαιδευτής θα διαχειριστεί τα εμπόδια που αναδύονται σε όλη του τη διδακτική προσπάθεια. Άλλωστε κατά τον Freire (ό.π.) ακόμα κι αν μια ομάδα δε λειτουργεί, σε καμία περίπτωση δεν ακυρώνεται η σημασία του διαλόγου, γιατί οι συγκεκριμένοι άνθρωποι δεν μπορούν να μπουν σε μια μετασχηματιστική διεργασία τη δεδομένη στιγμή, στο συγκεκριμένο χώρο και με συγκεκριμένα μέσα.

### **2.4.1 Κλίμα μάθησης**

Εφαρμόζοντας τις βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων θα πρέπει πρώτα απ' όλα ο εκπαιδευτής να ξεκινήσει από την τελευταία: *«πέμπτη αρχή: αμφίδρομες σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων»* (Κόκκος, 1998α: 43-45), προκειμένου να αρθεί η δυσπιστία και η δυσαρέσκεια των επιμορφουμένων. Για να μπορέσουν όμως να αναπτυχθούν, χρειάζονται το κατάλληλο *«κλίμα μάθησης»* που φέρει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) Η επικοινωνία βασίζεται στη ειλικρίνεια και την ανοικτότητα, τίποτα δεν είναι δεδομένο και αυταπόδεικτο, β) κάθε διδασκόμενος έχει τη δική του αξία και αναγνωρίζεται ως οντότητα, γ) η αυτοπεποίθηση του διδασκόμενου ενισχύεται με την επιβράβευση και ο διδάσκων εμπυχώνει με τρόπο σαφή αναλυτικό και αιτιολογημένο, δ) οι κανόνες με τους οποίους διεξάγεται η μάθηση είναι σαφείς αλλά και ευέλικτοι, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τους ρυθμούς των διδασκομένων. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα αυξάνονται οι πιθανότητες να υπερβούν οι διδασκόμενοι τα εμπόδια (αντικειμενικά και υποκειμενικά) που αντιμετωπίζουν στην πορεία της μάθησής τους (ό.π.).

### **2.4.2 Η διαπραγμάτευση και το συμβόλαιο**

Είναι δεδομένο ότι οι συντελεστές ενός προγράμματος ακολουθούν εναλλακτικές τακτικές ως προς τον καθορισμό των στόχων ενός προγράμματος (Βεργίδης, 2008: 46; Rogers, 1999: 24), όσον αφορά τη διαπραγμάτευσή τους με τους συμμετέχοντες. Στο Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, η έννοια της διαπραγμάτευσης παρακάμφθηκε από έναν κεντρικό σχεδιασμό. Τι μπορεί όμως να γίνει πρακτικά προκειμένου να βελτιωθεί η

διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων και η εμπλοκή της ομάδας; Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν το *τι* και το *γιατί* (Λιοναράκης, 2005: 27, Rogers, 1999: 50), συνεπώς χρειάζεται η πλήρης ενημέρωσή τους για τα δεδομένα του Προγράμματος και αναμφίβολα η διάθεση εκπαιδευτικού χρόνου, ώστε οι ίδιοι να εκφράσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, τις προσδοκίες τους, τους στόχους τους ή ακόμα και τους φόβους τους ή το άγχος τους. Μια τέτοια ενέργεια από την πλευρά του εκπαιδευτή θα αντιστάθμιζε κατά κάποιον τρόπο την έλλειψη διαπραγμάτευσης με τους εκπαιδευόμενους από τον εκπαιδευτικό φορέα. Παράλληλα, κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει και από το ίδιο το Π.Ε.Κ., να προηγηθεί δηλαδή μια ενημερωτική συνάντηση των συντονιστών του προγράμματος με τους εκπαιδευόμενους (όπως προβλέπεται για τους εκπαιδευτές), με σκοπό τη σύνταξη ενός συμβολαίου μάθησης, έτσι ώστε να διαμορφωθεί θετική στάση από τους συμμετέχοντες (Καραλής, 2008: 98). Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται σεβαστή η ενηλικιότητα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της (Βεργίδης, 2008: 44; Jarvis, 2004: 156-157; Κόκκος, 2005: 86-89; Rogers, 1999: 92). Επομένως οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να παρουσιάζουν τον εαυτό τους ως πηγή γνώσης που σε καθορισμένη ημερομηνία και τόπο θα τις μεταφέρουν, αλλά ως συνδιαμορφωτές της μαθησιακής διεργασίας. Και αυτό επιτυγχάνεται με τη συναλλαγή, τη διαπραγμάτευση και το διάλογο. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Rogers (1999: 70-72), η *δυναμική εκπαίδευση* είναι εκείνη που μεταβάλλεται ανάλογα με τις ανάγκες, όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι *συναντώνται* (η εκπαίδευση ως συνάντηση) και σχετίζονται με μεταβαλλόμενους στόχους. Αν θεωρηθεί ότι οι στόχοι της είναι

αμετάβλητοι, τότε παύει να είναι εκπαίδευση. Ένας επιπρόσθετος λόγος που θεωρείται πολύ σημαντική η σύνταξη του συμβολαίου είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι του συγκεκριμένου προγράμματος δεν προσέρχονται σε αυτό εθελοντικά αλλά υποχρεώνονται. Ήδη περιορίζεται μια από τις βασικές προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης: «*Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Η πίεση προς τους ενηλίκους... έχει σχεδόν πάντα αρνητικό χαρακτήρα*» (Κόκκος, 2005: 93). Τις ίδιες θέσεις εκφράζει και ο Rogers (1999: 25, 71, 113), θεωρώντας πως η εκπαίδευση ενηλίκων είναι προαιρετική και σκόπιμη. Το συμβόλαιο συνεπώς θα πρέπει πάνω απ' όλα να στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευομένων, να στοχεύει δηλαδή στην καρδιά του κύκλου της μάθησης, που είναι το *θέλοντας* (Race, 1999: 24).

### **2.4.3 Η υποκίνηση**

Σύμφωνα με τον Rogers (1999: 125-133), η σκόπιμη επιμόρφωση ενηλίκων προέρχεται περισσότερο από διαπιστωμένες επιθυμίες παρά από ανάγκες που προσδιορίζονται έξωθεν, όπως στην περίπτωση της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Η υποκίνηση συνεπώς είναι εξωγενής και ως τέτοια αδύναμη. Έργο λοιπόν του εκπαιδευτή είναι η ενίσχυση της εγγενούς υποκίνησης, οι οποίοι είναι ισχυρότεροι και μεγαλύτερης διάρκειας. Οι θεωρίες βέβαια για την υποκίνηση συνδέονται με την εκπλήρωση των αναγκών (Maslow), τον προσανατολισμό των ατόμων (Houle), για άλλους μελετητές αποτελεί προϊόν μάθησης και εσωτερίκευσης της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Παράλληλα, διατυπώνονται θεωρίες που συνδέουν την υποκίνηση με τη δυνατότητα προσέγγισης του στόχου και άλλες που



εισάγουν την έννοια του περιβάλλοντος, τη συγκεκριμένη δηλαδή μαθησιακή κατάσταση. Συνεπώς μέσα στην ομάδα των εκπαιδευομένων υπάρχει ένα μεγάλο φάσμα αναγκών που διαρκώς μεταβάλλεται. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να προσδιορίσει αυτές τις ανάγκες, κατά το δυνατόν, και να γίνει η κινητήρια δύναμη στο μαθησιακό περιβάλλον και να καλλιεργεί νέες επιθυμίες σε σχέση με την ίδια τη διδακτέα ύλη. Κάτι τέτοιο είναι ένα δύσκολο έργο, κυρίως εξαιτίας του κατακερματισμένου χρόνου που διαθέτουν και εξαιτίας της κατανομής των διδακτικών αντικειμένων σε αρκετούς εκπαιδευτές. Η από κοινού όμως των εκπαιδευτών έμφαση στην έννοια της εγγενούς υποκίνησης θα επιφέρει αποτελέσματα. Γι' αυτό οι εκπαιδευτές οφείλουν να συνεργάζονται σε όλη τη διάρκεια του Προγράμματος προκειμένου να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους. Από την άλλη βέβαια ο καθορισμός της έννοιας της ανάγκης δεν μπορεί να γίνει καθοδηγητικός, καθώς η ίδια η έννοια της ανάγκης επιδέχεται πολλών ερμηνειών και επικρατεί σύγχυση με τους όρους *επιθυμία*, *ενδιαφέρον* (Jarvis, 2004: 298-302). Γι' αυτό οι συμμετέχοντες θα πρέπει να ωθηθούν στην έκφραση περισσότερο των *μαθησιακών* τους αναγκών παρά των εκπαιδευτικών που ήδη έχουν καθοριστεί από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Αυτό βέβαια φέρνει στο προσκήνιο της συζήτησής μας τη διαμεσολάβηση του κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος στις διαμορφωμένες και προϋπάρχουσες αντιλήψεις μας όσον αφορά τους πολιτισμικούς και μαθησιακούς μας στόχους. Η προκατασκευασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευομένων αποτελούν εμπόδιο στην πορεία της μάθησής τους και αυτό θα υπάρξει ανάγκη να αμβλυνθεί από τον εκπαιδευτή.

#### **2.4.4 Ο μετασχηματισμός προϋπαρχουσών αντιλήψεων.**

Εκείνο που πραγματικά θα βοηθήσει τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους είναι μια υποκίνηση στοχασμού, ως προς το ρόλο τους ως άτομα και ως παιδαγωγοί. Το σημαντικό είναι η αξιολόγηση των στόχων που θα θέσουν και η ενδοσκόπηση ως προς τον εντοπισμό των προσωπικών τους φραγμών. Σύμφωνα με τον Mezrow (1998) το να μάθει κάποιος να σκέπτεται για τον εαυτό του ελεύθερος από *παραδοχές* είναι θεμελιώδες για να λειτουργεί στον κόσμο της εργασίας, για να λειτουργεί ως πολίτης σε μια δημοκρατία και για να παίρνει υπεύθυνες ηθικές αποφάσεις στις μεταβαλλόμενες κοινωνίες. Ο *Κριτικός Στοχασμός Παραδοχών* συνεπώς παίζει κεντρικό ρόλο και η διάκρισή του από την έννοια της *αφομοίωσης* θα οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στη συνειδητοποίηση των όποιων κομφορμιστικών αντιλήψεων φέρουν που αναμφισβήτητα τους απαλλάσσει από το άγχος που μας προκαλείται όταν η εμπειρία δεν ταιριάζει στις νοηματικές δομές μας (Goleman, 1985, όπ. αναφ. στο Mezrow, 1990). Πέρα από τους καταστασιακούς φραγμούς που εντοπίσαμε (προσωπική κατάσταση και μαθησιακό πρόγραμμα), θα υπάρξει ανάγκη από την πλευρά του εκπαιδευτή να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην *απομάθηση* των προϋπαρχουσών γνώσεων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι *μηχανισμοί παραίτησης* για τη διατήρηση του status – στεγανοποίηση, αυθεντία, επιλεκτική προσοχή - (Rogers, 1999: 279-281). Τέτοιες στρατηγικές απομάθησης περιλαμβάνουν τη δήλωση με το λόγο μιας άλλης άποψης ή την κατάδειξη και παραπομπή σε άλλες πηγές. Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματική απομάθηση δεν επέρχεται με τη

μετωπική σύγκρουση αλλά με την επεξεργασία του τρόπου σχηματισμού των λανθασμένων παραδοχών μας. Ο εκπαιδευτής είναι αυτός που θα πρέπει να εντοπίσει τις αρχικές αναπαραστάσεις και τις στρεβλώσεις τους, ώστε να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο με την κατάλληλη μέθοδο να διαμορφώσει αναπαραστάσεις που αντιστοιχούν στην πραγματικότητα (Noyé και Piveteau (1999: 118).

#### **2.4.5 Διαχείριση συναισθηματικών παραγόντων**

Σύμφωνα με τον Κόκκο (1998b) η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί το υπόβαθρο εκείνο, πάνω στο οποίο μπορεί ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι να οικοδομήσουν ολοκληρωμένους κύκλους μάθησης. Κάποιοι όμως από τους εκπαιδευόμενους (Rogers, 1999: 281-292) είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, όπως το άγχος, το φόβο της αποτυχίας, τα χαμηλά όρια αντοχής, το στενό αυτοορίζοντα, την αβεβαιότητα ή την απροθυμία να δεχτούν τις μεθόδους μάθησης. Μπορεί τότε να εκδηλώσουν μηχανισμούς αυτοάμυνας που αναμφίβολα αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση. Η διαχείριση του άγχους μπορεί να γίνει με καλές επικοινωνιακές τακτικές από μέρος του εκπαιδευτή όπως η ενθάρρυνση, η αποδοχή των διαφορετικών απόψεων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, με δυο λόγια τη δημιουργία θετικού κλίματος για την οποία έγινε λόγος. Έχουν μεγάλες πιθανότητες να μάθουν αποτελεσματικά όταν μπορούν να εκφραστούν χωρίς αναστολές, γεγονός που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής κυρίως κατά την πρώτη συνάντησή του με τους εκπαιδευόμενους (Jarvis, 2004: 126). Έτσι ο εκπαιδευτής, προτείνουν οι Noyé και Piveteau (1999: 29-33, 116), επιλέγοντας τις θετικές

όψεις της πραγματικότητας, είναι καλύτερα να μην μπει κατευθείαν στο θέμα του αλλά να δημιουργήσει κλίμα οικειότητας, να αναφερθεί πιθανόν στα δικά του συναισθήματα ή παρόμοιες εμπειρίες. Παράλληλα εφαρμόζει τρόπους αλληλογνωριμίας, προτιμώντας τις αμοιβαίες παρουσιάσεις που δεν κάνουν τους συμμετέχοντες να αισθάνονται άβολα. Η πρόληψη και η διωποκειμενικότητα, ως προϋποθέσεις εμπιστοσύνης και καλής διάθεσης να καταλάβει ο ένας τον άλλο, προαπαιτούν ειλικρίνεια στο διάλογο. Η ενεργητική ακρόαση και η εμπύχωση είναι βασικές δεξιότητες που θα ενεργοποιήσει ο εκπαιδευτής προκειμένου να διαχειριστεί τα όποια συναισθηματικά προβλήματα αναδυθούν. Έτσι απορρίπτει της τεχνικές της εντολής, δεν προτείνει λύσεις αλλά βοηθά τον εκπαιδευόμενο να τις βρει μόνος του. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται όταν εφαρμόζονται τεχνικές και χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης με κυρίαρχη την ενσυναίσθηση οδηγούν τους εκπαιδευόμενους στην αίσθηση της ελευθερίας και όχι της χειραγώγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006: 91-92). Επειδή κάθε ανθρώπινη κατάσταση εξαρτάται από τη στιγμή της γένεσής της, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που αρχίζει η εκπαίδευση.

#### ***2.4.6 Το εθιμικό δίκαιο της ομάδας***

Οι ομάδες διέπονται από ένα σύνολο κανόνων και συνηθειών που όταν παγώνονται δύσκολα αλλάζουν. Έτσι η έναρξη της επιμορφωτικής δραστηριότητας μέσα σε κλίμα δυσφορίας δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο. Ο εκπαιδευτής σε αυτές τις περιπτώσεις οφείλει να παρέμβει προκειμένου να μη δημιουργηθεί μια ομαδική

κουλτούρα απαξίωσης και υποβάθμισης της εκπαιδευτικής πράξης (Γκιάστας, 2008: 266, 273-274). Διαπραγματεύεται, συζητά, κατανοεί αλλά δεν αντιφάσκει με τον ίδιο του το ρόλο. Είναι διαμεσολαβητής. Δεν ταυτίζεται με τον εκπαιδευτικό οργανισμό ούτε επωμίζεται τα κακώς κείμενά του. Από την άλλη δεν ταυτίζεται ούτε με την ομάδα, γιατί σε αντίθετη περίπτωση απεμπολεί το ρόλο που ανέλαβε (ό.π.: 258). Συνυπολογίζει τις εξωτερικές απαιτήσεις αλλά και τις δυνατότητες της ομάδας. Χρειάζεται υπομονή και διαλλακτικότητα.

#### ***2.4.7 Η ανομοιογενής ομάδα***

Εκείνο που συμβαίνει με το πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης είναι εν τέλει η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων, λόγω της γεωγραφικής διασποράς και τη μη συμπλήρωσης επαρκούς αριθμού εκπαιδευομένων ανά ειδικότητα. Έτσι συναντά κανείς σε ένα τμήμα φιλόλογους, θεολόγους, γυμναστές και διάφορες άλλες ειδικότητες. Τα Π.Ε.Κ. για να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα «μοιράζουν» τις ώρες διδακτικής ανά γνωστικό αντικείμενο στους επιμορφωτές. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως σε κάθε τμήμα που θα πρέπει να διδαχθούν 30 συνολικά ώρες διδακτικής, γίνεται μια αναλογική κατανομή π.χ. 10 ώρες διδακτική φιλολογικών μαθημάτων, 5 ώρες θεολογία, 5 ώρες φυσική αγωγή κ.ο.κ. Οι λύσεις σε αυτό το πρόβλημα είναι περιορισμένες. Το μοντέλο που υιοθετούν τα περισσότερα Π.Ε.Κ. (ανομοιογενή τμήματα) λειτουργεί διευκολυντικά για τους εκπαιδευόμενους ως προς το ζήτημα των μετακινήσεων. Ένα συγκεντρωτικό μοντέλο από την άλλη (που και αυτό εφαρμόζεται), απαιτεί τη μετακίνηση των επιμορφουμένων κάθε σαββατοκύριακο σχεδόν στην έδρα των Π.Ε.Κ. Σε αυτήν την

περίπτωση οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και η οικογενειακή αναστάτωση που προκαλείται αποτελούν ανασχετικό παράγοντα στην πορεία της μάθησής τους. Ο εκπαιδευτής λίγα πράγματα μπορεί να προσφέρει από τη στιγμή που ο κεντρικός σχεδιασμός του προγράμματος, δεν έχει λάβει υπόψη του αυτά τα προβλήματα. Μια πιο έγκαιρη διεξαγωγή του προγράμματος, πριν την έναρξη των μαθημάτων στα σχολεία ή ακόμα η ενδοσχολική επιμόρφωση θα έδινε κάποιες λύσεις.

Η ανομοιογένεια όμως υπάρχει ακόμα και μέσα στις ίδιες τις ειδικότητες: εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία που χρόνια εργάζονται ως αναπληρωτές ή κάνουν φροντιστήρια, εκπαιδευτικοί που πρόσφατα απέκτησαν το πτυχίο τους και είναι επιτυχόντες του Α.Σ.Ε.Π., εκπαιδευτικοί που απασχολούνταν σε άλλους κλάδους πριν αποφασίσουν να διοριστούν. Η δεύτερη αυτή περίπτωση ανομοιογένειας μπορεί να αντιμετωπιστεί από έναν έμπειρο εκπαιδευτή. Οι Noyé και Riveteau (1999: 124) προτείνουν να εκτιμηθεί το πραγματικό επίπεδο των εκπαιδευομένων. Παράλληλα οι πιο έμπειροι μπορούν να συμβάλλουν στο μάθημα ή ακόμα η εργασία κατά ζεύγη μπορεί να ισορροπήσει την κατάσταση. Η προσπάθεια ακόμα για εξατομίκευση είναι ένα θετικό βήμα για την άρση των δυσκολιών ορισμένων εκπαιδευομένων.

#### ***2.4.8 Ανάμεσα στη Θεωρία και την Πράξη***

Εξετάζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρατηρεί κανείς πως η κατανομή ανάμεσα στο θεωρητικό και το πρακτικό μέρος δεν είναι ισοβαρής, έχουμε δηλαδή ένα πρόγραμμα στενής περιχάραξης. Από τις 60 ώρες του Προγράμματος μόνο οι 15 αφορούν πρακτική

εξάσκηση. Οι Noyé και Riveteau (ό.π.: 147-148) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να γίνεται αντιληπτή σε συνδυασμό με τους τρόπους που εφαρμόζεται. Το τέλος κάθε μαθήματος είναι μια κατάλληλη στιγμή για να μελετήσουν οι εκπαιδευόμενοι πώς χρησιμοποιούνται αυτά που έμαθαν. Η διαδικασία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις, στοχασμό, διάλογο σε μικρές ομάδες, σύνταξη κάποιου κειμένου που να συνοψίζει τα όσα θεωρητικά αναλύθηκαν ή ακόμα οδηγίες για την εκπόνηση μια σύντομης άσκησης. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να μείνει στην παρουσίαση μόνο του θεωρητικού μέρους αλλά να το συνδέσει με την εμπειρία αλλά και την πράξη. Αυτό είναι εφικτό καθώς μέρος θεωρητικών γνώσεων μπορούν να εμπεριέχονται στο πλαίσιο μιας πρακτικής άσκησης και αντίστροφα (Bernstein, 1991, όπ. αναφ. στο Βεργίδης, 2008). Πραγματώνεται κατ' αυτόν τον τρόπο η βιωματική μάθηση και ολοκληρώνονται οι κύκλοι της μάθησης. Παράλληλα ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης, αναστοχασμού και πειραματισμού, λαμβάνει υπόψη τα προτιμώμενα στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων που κινούνται σε ένα μεγάλο φάσμα (Rogers, 1999: 156). Ο Κόκκος (2005: 95-96) προτείνει τη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού και τη συμβολή τους στις αποφάσεις για την οργάνωση της πρακτικής άσκησης προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνδιαμόρφωση της μαθησιακής κατάστασης. Από την άλλη το πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό των West και Λιοναράκη (Γκιόσος και Κουτσούμπα, 2005: 47-51), μπορεί να βρει εφαρμογή και στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, καθώς δίνει περιθώρια αυτονομίας αλλά και προσαρμογής στην εμπειρία κάθε

ενηλίκου, στοιχεία που του προσδίδουν αίσθηση προοπτικής και εκούσια συμπεριφορά (Rogers, 1999: 61).

Παρά τις όποιες δυσκολίες συναντήσουν οι εκπαιδευόμενοι, ο εκπαιδευτής δε θα πρέπει να αποκλίνει από το στόχο του που είναι η επιδίωξη μια τερματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων, διακρινόμενης από τον κριτικό τρόπο σκέψης όπου τίποτε δεν θεωρείται αυτονόητο ή αυταπόδεικτο. Οι επιμορφούμενοι που θα επιστρέψουν ως μάχιμοι εκπαιδευτικοί θα αποτελέσουν φορείς αλλαγής σε ένα ήδη βαλτωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιμονή που θα πρέπει να επιδείξουν οι εκπαιδευτές σε αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να είναι μια προσπάθεια ισορροπίας ανάμεσα στην πειθαρχημένη δράση και την ελεύθερη ανάπτυξη (ό.π.: 79), όπως ακριβώς βιώνεται και η ενηλικιότητα, ως αντίφαση.



## Σύνοψη

Η επιστημονική συζήτηση σχετικά με τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων επικεντρώνεται τόσο στην κατάταξή τους και την ερμηνεία τους όσο και στους τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων που προκύπτουν από αυτά. Στο πρώτο επίπεδο εντοπίσαμε τους φραγμούς στη μάθηση που προέρχονται κυρίως από φραγμούς της προσωπικότητας και κατατάξαμε τα εμπόδια σε δύο κατηγορίες: α) εμπόδια που προέρχονται από φυσικούς, καταστασιακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (αντικειμενικά εμπόδια) και β) εμπόδια που προέρχονται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και συναισθηματικούς παράγοντες είτε ως μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είτε ως συναισθηματικές μεταβλητές (υποκειμενικά εμπόδια). Στο δεύτερο επίπεδο, ενώ είναι εύκολο ίσως να εντοπίσει κανείς αυτό που συμβαίνει κατά την εκπαιδευτική διεργασία, διαπιστώνουμε ότι είναι δύσκολο να το αντιμετωπίσει. Αυτό ανατίθεται στην κρίση του εκπαιδευτή ο οποίος αυτόνομα αλλά και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό οργανισμό προσπαθεί να αμβλύνει τις δυσκολίες που αναδύονται. Με αυτό το σκεπτικό προτείναμε χειρισμούς δημιουργίας: α) κλίματος μάθησης, β) δυναμικής εκπαίδευσης που διαπραγματεύεται και καταλήγει στη σύνταξη συμβολαίου μάθησης, γ) θετικής υποκίνησης, δ) κριτικού στοχασμού, ε) αντιμετώπισης των συναισθηματικών παραγόντων, στ) κλίματος ομάδας και ζ) διασύνδεσης Θεωρίας και Πράξης. Τα όρια παρέμβασης είναι περιορισμένα και τα αποτελέσματα αμφίβολα, όμως σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν πρέπει να

αποθαρρύνεται αλλά να είναι σταθερά προσανατολισμένος στην ενίσχυση της ενηλικιότητας των εκπαιδευομένων.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2006). Ο Ρόλος του Καθηγητή Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. **Στο:** Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σελ. 78-107). Αθήνα: Προπομπός.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. **Στο:** Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων: τ. Γ' (2<sup>η</sup> έκδ.)*, (σελ.15-63). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1998, 1999). Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση. **Στο:** Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες: τ. Α' (95-124)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (2002). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, New York : Kogan Page.  
Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:  
<http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/boud.pdf>
- Γκιάστας, Ι. (2008). Ομάδα Εκπαιδευομένων. **Στο:** Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων: τ. Δ' (2<sup>η</sup> έκδ.)*, (σελ. 221-276). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γκίοςος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2005). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο Σχεδιασμό και την Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στην

- ΑεξΑΕ. **Στο:** Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 39-52). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γούλας, Χ. (2008). Ο Ρόλος και ο Βαθμός Συμμετοχής των Ενηλίκων Καταρτιζομένων στη Διαδικασία Κατάρτισής τους. **Στο:** Καραλής, Α. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Όψεις της Πραγματικότητας. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις: τ. Ε΄* (σελ. 53-68). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1998a). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. **Στο:** Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων – Διδασκομένων: τ. Β΄* (σελ. 19-49). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1998b). Στοιχεία Επικοινωνίας. **Στο:** Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων – Διδασκομένων: τ. Β΄* (σελ. 53-101). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). Θεωρίες Μάθησης – Πώς Μαθαίνουν οι Ενήλικοι. **Στο:** Καραλής, Θ., (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις: τ. Α΄* (σελ. 41-95). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Α. (2008). Οργάνωση και Διαχείριση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. **Στο:** Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση*

*Προγραμμάτων: τ. Γ' (2<sup>η</sup> έκδ.), (σελ. 67-110). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες της Μάθησης. **Στο:** Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Mezirow, J. (2000). «Learning to Think Like an Adult». **Στο:** Mezirow, J. and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mez2.pdf>

Mezirow, J. (1990). Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. **Στο:** Mezirow, J., and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mezrow.pdf>

Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, v.48, N.3, 185- 198.

Ενοποιημένη Απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008/C 115/01). Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

[http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/FXAC08115ELC/FXAC08115ELC\\_002.pdf](http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/FXAC08115ELC/FXAC08115ELC_002.pdf)

Νογέ, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οργανωτικό Πλαίσιο Πραγματοποίησης της Α΄ Φάσης της  
Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του Σχολικού Έτους 2004-2005  
(2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα:  
Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Νόμοι**

N.2725/1999 (ΦΕΚ 121 Α΄)

N.3027/2003 (ΦΕΚ 152/τ.Α΄)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Σχεδιασμός  
προγράμματος  
εκπαίδευσης ενηλίκων  
μέσα στα πλαίσια της  
στρατηγικής της  
επιστημονικής  
εξειδίκευσης και της  
στρατηγικής της  
κοινωνικής και  
επαγγελματικής ένταξης  
και αντιμετώπισης του  
αποκλεισμού

## Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός και η δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, ως επιστημονική εργασία και προϊόν δημιουργικότητας, εκπονείται με βάση την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων, που σχετίζονται με τα προς επίλυση προβλήματα, τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας στόχου, τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, τον προγραμματισμό, την επιλογή παιδαγωγικών μεθόδων, τη μελέτη των προϋποθέσεων υλοποίησης και την πρόβλεψη μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης. Με την παρούσα εργασία και μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας:

- α) θα σχεδιάσουμε ένα δυνητικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που υλοποιείται από Κ.Ε.Κ και θα περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά του,
- β) με βάση το σχεδιασμό του και την περιγραφή του θα τον εντάξουμε σε συγκεκριμένες στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων,
- γ) θα προσδιορίσουμε την καταλληλότερη μέθοδο διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας στόχου του προγράμματος και
- δ) θα προβλέψουμε κατά το σχεδιασμό του προγράμματος τη διεξαγωγή αξιολόγησης και θα την εντάξουμε σε τύπο μοντέλο και κατηγορία.

Παράλληλα, κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης (στάδιο 3: κοινοποίηση αποτελεσμάτων), θα επιλέξουμε τους αποδέκτες της αξιολόγησης.

*Λέξεις – Κλειδιά:* στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης, στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού, ανάγκη, διερεύνηση εκπαιδευτικών



*αναγκών, αξιολόγηση: διαμορφωτική, απολογιστική, εσωτερική, εξωτερική, μοντέλα αξιολόγησης, κατηγορία αξιολόγησης, αποδέκτες αξιολόγησης*

**1. Σχεδιασμός δυναμικού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα στα πλαίσια της στρατηγικής της επιστημονικής εξειδίκευσης και της στρατηγικής της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού**

*1.1 Περιγραφή βασικών χαρακτηριστικών Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων*



**ΠΡΑΞΗ: «Αναβάθμιση της ποιότητας της Εκπαίδευσης»**

**ΥΠΟΕΡΓΟ 1: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την βέλτιστη αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και των εκπαιδευτικών λογισμικών»**

**Τίτλος: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για τη Βέλτιστη Αξιοποίηση των ΤΠΕ και των Εκπαιδευτικών Λογισμικών στην Εκπαιδευτική διαδικασία»**

**Διάρκεια:** Η χρονική διάρκεια του Προγράμματος είναι 140 ώρες εκ των οποίων το 75% (105 ώρες) θα διεξαχθούν με τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση και το 25% (35 ώρες) θα διεξαχθούν σε αίθουσες.

**Ανάδοχος:** Ειδική Υπηρεσία Προγράμματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ)

**Φορέας Υλοποίησης:** Πιστοποιημένα Κ.Ε.Κ. σύμφωνα με την Κ.Υ.Α. 110327/21.2.2005.

**Φορέας Χρηματοδότησης:** Το έργο εντάσσεται στην Αναπτυξιακή Στρατηγική 2007-2013 (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση») και ειδικότερα στην Πράξη «Αναβάθμιση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης» του Μέτρου 1.1 «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την βέλτιστη αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και των εκπαιδευτικών λογισμικών.» Το μέτρο συγχρηματοδοτείται από κοινοτικούς και εθνικούς πόρους. Συγκεκριμένα το ΕΚΤ θα συγχρηματοδοτήσει το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» με **1.440 Μ€** (από σύνολο Δημόσιας Δαπάνης **2.215 Μ€**). Το ΕΤΠΑ θα συγχρηματοδοτήσει τα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα των πέντε χωρικών ενοτήτων με εστίαση στην κάλυψη των αυξημένων αναγκών σε υλικοτεχνική υποδομή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι πόροι υπολογίζονται σε **1.160 Μ€** αυξημένοι σε σχέση με το Γ' ΚΠΣ. Η Πράξη (Στρατηγικός στόχος 1 - ΣΣ1) λαμβάνει το 39.9% της συνολικής χρηματοδότησης.

**Σκοπός:** Η Ειδική Υπηρεσία Προγράμματος μέσω του Έργου «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για τη Βέλτιστη Αξιοποίηση των ΤΠΕ και των Εκπαιδευτικών Λογισμικών» επιδιώκει τη διεύρυνση και την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στην

Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών από συγκεκριμένους κλάδους εκπαιδευτικών

**Στόχοι:** Βασικός στόχος του Έργου είναι η βέλτιστη αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και των εκπαιδευτικών λογισμικών. Οι ειδικότεροι στόχοι του Έργου είναι να:

- Συμβάλλει στην ανανέωση των διδακτικών ικανοτήτων και τη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης των Εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους και δεξιότητες και στην ενσωμάτωση της χρήσης νέων τεχνολογιών στις μεθόδους αυτές.
- Βοηθήσει στην ασφαλή μετάδοση της γνώσης με βάση σύγχρονα διεθνώς αναγνωρισμένα πρότυπα και διεργασίες εκπαίδευσης.
- Ενισχύσει την ανάπτυξη των ικανοτήτων και βελτιώσει την επίδοση και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών συγκεκριμένων κλάδων.
- Συνδράμει στη βελτίωση της παροχής του εκπαιδευτικού έργου τους.
- Οδηγήσει τους συμμετέχοντες στην απόκτηση Πιστοποιητικού Ικανοτήτων μετά την επιτυχή παρακολούθηση του προγράμματος και τη διαδικασία εξετάσεων πιστοποίησης.

**Ομάδα Στόχος:** Η ομάδα-στόχος του Έργου είναι Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κλάδου ΠΕ70) και Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κλάδων ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04, ΠΕ06 και ΠΕ19-20), που έχουν πιστοποιηθεί στις βασικές δεξιότητες χρήσης Η/Υ (Επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου). Η επιλέξιμη γεωγραφική περιοχή για το νέο ΕΠ είναι το σύνολο της επικράτειας και η

στρατηγική στόχευση του Προγράμματος απευθύνεται και στις τρεις κατηγορίες περιφερειών (Σύγκλισης, Σταδιακής Εξόδου, Σταδιακής Εισόδου) που αναφέρονται στο ΕΣΠΑ.

Η παραπάνω περιγραφή θα μπορούσε να βρίσκεται στην ιστοσελίδα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή με μια διοικητική μορφή, αν συνοδευόταν από αριθμό πρωτοκόλλου, θα μπορούσε να αποτελεί εισερχόμενο έγγραφο στα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης. Οι ενδιαφερόμενοι θα υποβάλλουν σχετική αίτηση και το πρόγραμμα θα πάρει το δρόμο του. Ακούγεται απλό ως διαδικασία, όμως ο σχεδιασμός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων:

α) Είναι αποτέλεσμα συστηματικής επιστημονικής εργασίας.

β) Δεν μπορεί να είναι ούτε απλός ούτε τυχαίος, ούτε, πόσο μάλλον, έξω από κοινωνικά οικονομικά και πολιτικά δεδομένα που καθορίζουν την εκάστοτε στρατηγική εκπαίδευσης.

Παρακολουθώντας, συνεπώς, ποιος σχεδιασμός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να δώσει το δυναμικό πρόγραμμα (του οποίου δόθηκε η συνοπτική περιγραφή), μπορούμε παράλληλα να το εντάξουμε σε συγκεκριμένη στρατηγική εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τα στάδια σχεδιασμού του και κυρίως τη στοχοθεσία του προγράμματος και το φορέα χρηματοδότησής του.

## ***1.2 Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές του δονητικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων με βάση το σχεδιασμό τους***

### ***1.2.1 Η προσέγγιση***

Η ευρύτερη άποψη της UNESCO (όπ. αναφ. στο Rogers, 1999: 55-56) όσον αφορά το αντικείμενο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς συμπεριλαμβάνει την οπτική του όρου τόσο από επιστημολογική άποψη όσο και από την άποψη του ιδεώδους, υποδηλώνει την ένταξη κάθε δραστηριότητας σχεδιασμένης μάθησης με σκοπό την πλήρη προσωπική ανάπτυξη και δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνεπώς αποτελεί το οργανωμένο μέρος της δια βίου μάθησης και ταυτόχρονα φανερώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται (Κόκκος, 2005: 37-38). Έτσι, ο σχεδιασμός προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων δεν μπορεί να αποτελεί μόνο μια συστημική, επιστημονική, τεχνοκρατική ή διοικητική διαδικασία αλλά παράλληλα μια σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα που σέβεται την έννοια της ενηλικιότητας. Τα διλλήματα όμως για τους οργανωτές προγραμμάτων ενηλίκων, που θα πρέπει να κινηθούν ανάμεσα στην δόμηση της διδακτέας ύλης αλλά και στην ανάγκη αυτονομίας, αυτοπραγμάτωσης και προσδοκιών των ενήλικων εκπαιδευομένων, είναι πολλά αλλά ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Rogers (1999: 77-78), μπορούν να συνυπάρχουν διαλεκτικά. Και επειδή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων υπάρχει σκοπός και σχεδιασμός τόσο από το φορέα όσο και από τους εκπαιδευόμενους (ό.π.: 67) γίνεται αντιληπτό ότι ο σχεδιασμός και η δόμηση ενός προγράμματος

εκπαίδευσης ενηλίκων δεν μπορεί να μείνει έξω από: α) φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές αναλύσεις, β) πολιτικές και οικονομικές αναλύσεις. Επομένως ο σχεδιασμός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνει στάδια τα οποία αλληλοσχετίζονται, αλληλοεπηρεάζονται, διαπερνούν και διατρέχουν το ένα το άλλο.

Ο Jarvis (2004: 263-297), κάνοντας επισκόπηση των θεωριών για τη διαμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχεδιασμό Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, παρουσιάζει τις οπτικές του πολύπλοκου αυτού θέματος, αναφερόμενος στο κλασικό και ρομαντικό μοντέλο του Lawton, στην ανθρωπιστική προσέγγιση του Macfarlan, στις διαφορές που προκύπτουν από το είδος της εκπαίδευσης (συνεχιζόμενη /επαναλαμβανόμενη) και στο ζήτημα του κοινωνικού ελέγχου που επιδιώκεται, όπως διατυπώθηκαν από τον Griffin. Παράλληλα αναφέρεται στο σχεδιασμό του Verner που βασίζεται στην κάλυψη των αναγκών και τη διάκριση του σχεδιασμού από τη διοίκηση και τη διδασκαλία και στον Houle που προβάλλει ένα λεπτομερειακό μοντέλο προσανατολισμένο όμως στον εκπαιδευτή, που δεν περιορίζεται από εξωτερικές δεσμεύσεις, πράγμα που δεν ισχύει στην πραγματικότητα.

Ο ίδιος ο Jarvis (ό.π.: 285) παρουσιάζει ένα σύνθετο σχήμα και επιδιώκει να δείξει ότι ο σχεδιασμός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι προϊόν επίδρασης τόσο της ευρύτερης κοινωνίας και των φορέων που την κυβερνούν όσο και των ιδεών των ίδιων των εκπαιδευτών. Το μοντέλο Jarvis προβάλλει τη διασύνδεση: α) φιλοσοφικών παραγόντων, β) κοινωνιολογικών (π.χ. αλλαγές στην τεχνολογία), γ) παραγόντων κοινωνικής πολιτικής, δ) αντιληπτών απαιτήσεων, ε) ψυχολογικών παραγόντων, στ) πόρων

(ανθρώπινων, υλικών), ζ) προβολής του προγράμματος, η) πραγματικής ζήτησης, θ) τρέχοντος αναλυτικού προγράμματος, ι) αξιολόγησης.

Παράλληλα ο Βεργίδης (2008α: 17) θεωρεί ότι ο σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ακολουθεί τα εξής στάδια: α) i. Μελέτη υπάρχουσας κατάστασης / εντοπισμός προβλημάτων / ομάδα στόχος, ii) Ανάλυση των σημαντικών δεδομένων, iii) Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, iv) Διερεύνηση υλικών και πόρων, β) Προσδιορισμός σκοπού / στόχων και αναμενόμενων αποτελεσμάτων, γ) Προγραμματισμός περιεχομένου / δόμηση προγράμματος, δ) Παιδαγωγικές / διδακτικές μέθοδοι και εκπαιδευτικά μέσα, ε) Προϋποθέσεις υλοποίησης (προϋπολογισμός, χώρος, χρόνος, εκπαιδευτές, φορέας), στ) Αξιολόγηση (μέθοδοι /τεχνικές).

### **1.2.2 Ο στρατηγικός σχεδιασμός**

Λαμβάνοντας υπόψη α) τη θεωρητική προσέγγιση των Jarvis και Βεργίδη, β) τους παράγοντες που μεταλλάσσουν ριζικά το σύγχρονο κόσμο, γ) την ελληνική πραγματικότητα και σχετική νομοθεσία, θα επισημαίναμε ως προς το σχεδιασμό και τη στρατηγική του προγράμματος ότι τα στάδια α-ι κατά Jarvis και α-στ, κατά Βεργίδη, διαπερνούν το ένα το άλλο και αν θέλει πραγματικά να σχεδιάσει κανείς ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων ρεαλιστικό, τότε θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του τα πραγματικά δεδομένα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδύεται και η εκπαιδευτική στρατηγική του προγράμματος που περιγράφεται, που εντάσσεται στη στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης και στη στρατηγική της κοινωνικής



ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού. Οι στρατηγικές δράσης της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με το Βεργίδη (2008d), καθορίζονται από το εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο και εντάσσονται σε μια τυπολογία στρατηγικών εκπαίδευσης με τους άξονες:

1. Πολιτικο-ιδεολογική στρατηγική.
2. Στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
3. Στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης
4. Στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού.
5. Στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης.
6. Στρατηγική της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης.

Παρόλα αυτά όμως υιοθετείται ένας συνδυασμός συμπληρωματικών στρατηγικών και τούτο γιατί οι πολιτικές και οι προτεραιότητες αναπροσαρμόζονται ανάλογα με την υπάρχουσα κατάσταση. Έτσι στο δυνητικό πρόγραμμα που περιγράφεται γίνεται σαφής η εκπαιδευτική στρατηγική που κινείται στους άξονες 3 και 4. Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται από τα παρακάτω στάδια σχεδιασμού του.

#### I. Ως προς τους οικονομικούς παράγοντες και τους παράγοντες κοινωνικής πολιτικής

- 1) Σύμφωνα με το *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση* της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (όπ. αναφ. στο: Βεργίδης, 2008b: 29-30), το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, το φαινόμενο της κοινωνίας της πληροφορίας και το φαινόμενο του επιστημονικού και

τεχνολογικού πολιτισμού, καθιστούν αναγκαία παράμετρο την Εκπαίδευση Ενηλίκων προκειμένου να καταστεί ενεργό το εργατικό δυναμικό που δεν έχει ενταχτεί στην αγορά εργασίας και παράλληλα να αναβαθμιστεί ο οικονομικά ενεργός πληθυσμός.

- 2) Η ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ. δημιούργησε νέες συνθήκες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων με τη σημαντική αύξηση των πόρων.
- 3) Οι δραστηριότητες Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την αναθέμισή της (Ν. 3191/2003, για την προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης και Ν. 3369/2005, για τη συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης), αποσκοπούν – σε συμφωνία με την Κοινοτική πολιτική – στην απασχολησιμότητα /προσαρμοστικότητα του εργατικού δυναμικού, όπως προκύπτει και από τις δράσεις του Γ΄ Κ.Π.Σ. (Βεργίδης, 2008c: 75-77).
- 4) Στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» της Αναπτυξιακής Στρατηγικής Περιόδου 2007-2013 επισημαίνεται ότι βασικό στοιχείο ανάπτυξης του στρατηγικού σχεδιασμού για την Παιδεία κατά την προγραμματική περίοδο 2007-2013, αποτελεί το τετράπτυχο «*Ανάπτυξη – Ανταγωνιστικότητα – Εκπαίδευση – Απασχόληση*». Και στη συνέχεια:

*«Μέσω του ΕΣΠΑ επιδιώκεται:*

- *Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.*

- *Η ενίσχυση και η ποιοτική αναβάθμιση των συστημάτων και των υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.*
- *Η βελτίωση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.*
- *Η ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης, η διευκόλυνση της πρόσβασης και η μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση.*
- *Η επιτάχυνση της μετάβασης στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης, με την ενίσχυση της έρευνας και της καινοτομίας και την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου της χώρας.»*

(Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση». Αναπτυξιακή Στρατηγική Περιόδου 2007-2013)

Παράλληλα η συνολική στρατηγική για την παιδεία θα χρηματοδοτηθεί από το Ε.Κ.Τ., το Ε.Τ.Π.Α. και εθνικούς πόρους μέσα από το Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων και τον Τακτικό Προϋπολογισμό του κράτους.

## II) Ως προς τους στρατηγικούς στόχους του Ε.Π.

Η στρατηγική επικεντρώνεται στα σημεία της αναβάθμισης της ποιότητας εκπαίδευσης, στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, στην επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ανάπτυξη της εξ ΑΕ, στοιχείο που αποσκοπεί και στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, στην ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με

έμφαση στην καινοτομία και τις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Σύμφωνα με την Έκθεση του ΕΚΕΠΙΣ (2003) στόχοι του ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια της υλοποίησης της εθνικής πολιτικής της διαβίου μάθησης είναι: ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης και αρχικής κατάρτισης, η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κυρίως σε ότι αφορά την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός της σχολικής και εκπαιδευτικής υποδομής και η επέκταση της χρήσης νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και η μείωση του αριθμού των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο.

III) Ως προς τον εντοπισμό των κυριότερων προβλημάτων, τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και τον εντοπισμό της ομάδας στόχου

Ο εντοπισμός ενός προβλήματος δεν είναι ανεξάρτητος από το ποιος ανιχνεύει το πρόβλημα και τι επιδιώκει να προβάλλει ως πρόβλημα. Με δυο λόγια η πολιτική, κοινωνιολογική και οικονομική οπτική του σχεδιασμού αναδύουν τα εκάστοτε προς επίλυση προβλήματα. Αυτό γίνεται φανερό, αν λάβουμε υπόψη μας τη διαμόρφωση στη χώρα μας των δύο πόλων στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 2008c): α) τον πόλο της επαγγελματικής κατάρτισης που αποτελεί προτεραιότητα τόσο για την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και για τις εθνικές αρχές και διαθέτει υποδομές και χρηματοδότηση και β) τον πόλο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων που υποχρηματοδοτείται παρόλο που υπάρχει κοινωνική ζήτηση και καλύπτει ανάγκες των λαϊκών στρωμάτων. Επομένως στο

συγκεκριμένο πρόγραμμα που περιγράφουμε προβάλλεται ως πρόβλημα η έλλειψη εκσυγχρονισμού του της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, και η μη αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης και η προώθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρούνται ως ο τρόπος εκείνος που θα δώσει νέες δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια στο μαθητικό δυναμικό της χώρας, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα, δεδομένου ότι στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον η έννοια της δια βίου μάθησης προσεγγίζεται και με οικονομικούς όρους. Στην οικονομία της γνώσης η δια βίου μάθηση είναι ταυτόχρονα και οικονομικό και κοινωνικό αγαθό. Κατά συνέπεια ομάδα στόχου είναι οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

#### IV) Ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου

Εκπαιδευτικοί που έχουν πιστοποιηθεί τις βασικές δεξιότητες χρήσης Η/Υ (επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου) και δεν έχουν επιμορφωθεί στη αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού. Το πρόγραμμα συνεπώς αφορά εργασιακά ενεργό πληθυσμό.

#### V) Ως προς τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών<sup>1</sup>

Ανιχνεύονται με επιστημονική μέθοδο οι ρητά και μη ρητά εκπεφρασμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών με τη χρήση ερωτηματολογίου που θα περιλαμβάνει και ερωτήσεις ανοικτού

---

<sup>1</sup> Για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται διεξοδική ανάλυση στη συνέχεια

τύπου. Παράλληλα οι Σχολικοί Σύμβουλοι μπορούν να προβούν σε Συνέντευξη από εκπαιδευτικούς των σχολείων αρμοδιότητάς τους. Αξιοποιούνται παρόμοιες έρευνες, όπως π.χ. η έρευνα που διενεργήθηκε μέσω ερωτηματολογίων από το Δίκτυο Ευρυδίκη σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα 30 ευρωπαϊκών χωρών. Η έρευνα καλύπτει θέματα κεντρικής δημόσιας πολιτικής για την ένταξη των ΤΠΕ στα σχολεία, καθώς και την αρχική και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Μια προσωρινή έκδοση των αποτελεσμάτων ανακοινώθηκε στο 5<sup>ο</sup> Συνέδριο των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας στη Ρίγα στις 29-30 Ιουνίου 2001 (Υ.Ε.Π.Θ, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

#### VI) Ως προς τους διαθέσιμους πόρους υλικούς και ανθρώπινους

Εξετάζεται η υποδομή των σχολικών εργαστηρίων Η/Υ, η διαθεσιμότητα των χώρων προκειμένου να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ19-20 είτε κατά τη διάρκεια του προγράμματος είτε κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Εξετάζεται η αναβάθμιση των εργαστηρίων Η/Υ, μέσα στα πλαίσια της περιφερειακής κατανομής πόρων. Δίνεται έτσι η δυνατότητα σύγκλισης στην περιφέρεια, περιορίζοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό.

#### VII) Ως προς τον προσδιορισμό του σκοπού και των στόχων

Σκοπός: Ο επαναπροσδιορισμός και η διασαφήνιση του ρόλου των εκπαιδευτικών, καθώς η εισαγωγή των ΤΠΕ έχει ως στόχο να μεταβάλλει την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία και, συνεπώς, να αλλάξει τον χαρακτήρα της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή. Οι επιμέρους στόχοι διατυπώνονται ως προς τους άξονες:

- ΤΠΕ και Εκπαιδευτικοί
- ΤΠΕ και Μαθητές
- ΤΠΕ σε σχέση με την οργάνωση της διδασκαλίας
- ΤΠΕ και ανοικτό σχολείο
- ΤΠΕ και εξ ΑΕ
- ΤΠΕ και κοινωνική συνοχή

Οι επιμέρους στόχοι αντιλαμβανόμαστε ότι αφορούν αφενός στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αφετέρου στη δυνατότητα παρακολούθησης του προγράμματος εξ αποστάσεως, γεγονός που προωθεί την ανοικτή εκπαίδευση και τη διάχυση της γνώσης σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην περιφέρεια, δίνοντάς τους έτσι ίσες ευκαιρίες εκσυγχρονισμού των απαξιωμένων γνώσεών τους και μετάδοσής τους στους μαθητές τους.

#### VII) Ως προς τον προγραμματισμό

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008a: 51) το περιεχόμενο δομείται στα επίπεδα α) γνώσεις για τη θεωρητική εκπαίδευση, β) πρακτική άσκηση και γ) ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών.

#### VII) Ως προς τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους

Υιοθετείται η κονστρουκτιβιστική και κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση στη θεωρία της μάθησης. Παράλληλα εφαρμόζεται το μεικτό μοντέλο διδασκαλίας που θέτει ως στόχο τη βέλτιστη αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας, και των ΤΠΕ, στο εργαστήριο Πληροφορικής. Προωθείται συνεπώς η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το ανοικτό μοντέλο εκπαίδευσης.

VII) Ως προς τον προσδιορισμό των προϋποθέσεων (τους χώρους, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, τη χρονική διάρκεια, τη διοικητική υποστήριξη, τους εκπαιδευτές, την επιστημονική υποστήριξη)

Το έργο ανατίθεται στην Ειδική Υπηρεσία του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ, που μπορεί να σχεδιάσει και να διαχειριστεί τα σχετικά προγράμματα και διαθέτει μέσω του Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση» και των Π.Ε.Π. 3,3 δις ευρώ, με στόχο *«...τη μείωση των περιφερειακών και τοπικών ανισοτήτων ...την προώθηση της διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, καθώς και με την ενίσχυση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και την προώθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατάρτισης, που θα μειώσουν το μειονέκτημα της απόστασης και της απομόνωσης των ορεινών και νησιωτικών περιοχών»* (Υ.Ε.Π.Θ, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Το πρόγραμμα που περιγράφουμε μπορεί να ενταχθεί στο Στρατηγικό Στόχο 1 (ΣΣ1). Υλοποιείται από δημόσιο ή ιδιωτικό Κ.Ε.Κ. πιστοποιημένο από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, προκειμένου να πληρούνται οι προβλεπόμενες προδιαγραφές, σύμφωνα με την Υ.Α. 111232/12-12-97 (Καραλής, 2008α: 70-73).

Η χρονική διάρκεια του Προγράμματος είναι 140 ώρες εκ των οποίων το 75% (105 ώρες) θα διεξαχθούν με τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση και το 25% (35 ώρες) θα διεξαχθούν σε αίθουσες. Οι εκπαιδευτές προέρχονται από το Μητρώο πιστοποιημένων Επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου (εκπαιδευτές επιμορφωμένοι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία) και το Μητρώο των Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ που υιοθέτησε ταυτόχρονα το



ολοκληρωμένο μοντέλο της εκπαίδευσης από απόσταση, όπως έχει διαμορφωθεί από θεωρητικούς όπως οι B. Holmberg, D. Keegan, Rh. Race και εφαρμόζεται από πολλούς φορείς (Κόκκος, 2005: 137). Η επιστημονική υποστήριξη και συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού γίνεται με την αξιοποίηση ειδικών επιστημόνων.

Οι καταστάσεις βέβαια δεν μπορούν να ωραιοποιούνται και να μένουν σε επίπεδο περιγραφής ή απλής εφαρμογής. Άλλωστε η πραγματικότητα δείχνει τόσο από σχετικές εκθέσεις ξένων εμπειρογνομόνων, όσο και από σχετική διευρωπαϊκή έρευνα ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας λείπουν τα στοιχεία της καινοτομίας και δεν ακολουθούνται οι σύγχρονες τάσεις που σχετίζονται με την πολυδιάστατη ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων (Κόκκος, χ.χ.). Από την άλλη οι αλληλοαναιρούμενες ρυθμίσεις της 14 παρ. 2 και 3 του Νόμου 3385/2005 (Φ.Ε.Κ. 210/19-8-2005) ως προς το ποιοι θεωρούνται αρμόδιοι για να αξιολογούν ή να εκπαιδεύουν εκπαιδευτές ενηλίκων (Κόκκος, 2005: 145-146), μας οδηγούν στη σκέψη πως το εγχείρημα υλοποίησης του προγράμματος που παρουσιάσαμε δεν μπορεί να έχει κανένα αποτέλεσμα ούτε να ελεγχθεί η επίτευξη των στρατηγικών εκπαιδευτικών του στόχων, παρά μόνο στο βαθμό που θα διατυπωθούν αξιολογικές κρίσεις για την εφαρμογή του και την παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά του.

#### VIII) Ως προς την πρόβλεψη μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης

Προτείνεται ο συνδυασμός διαμορφωτικής αξιολόγησης με εσωτερικό αξιολογητή και απολογιστικής με εξωτερικό αξιολογητή, και εφαρμόζεται το μοντέλο CIPP.

## 2. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών

Σημαντικό βήμα για το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας στόχου. Η έννοια *ανάγκη* ορίζεται κάθε φορά στο πλαίσιο μας θεωρητικής προσέγγισης και επομένως επιδέχεται πολλών ερμηνειών, καθώς επικρατεί σύγχυση με τους όρους *επιθυμία*, *ενδιαφέρον*, *ζήτηση* (Βεργίδης, 2008a: 27; Jarvis, 2004: 298-302). Έτσι στην ιεράρχηση των αναγκών από τον Maslow, οι γνωστικές ανάγκες, έπονται των αναγκών αυτοεκτίμησης, των κοινωνικών αναγκών και των αναγκών για ασφάλεια. Η ικανοποίησή τους όμως αποτελεί προϋπόθεση για τις ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, κάτι που δυνητικά είναι στόχος όσων ασκούν το λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Επομένως οι γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διερευνηθούν στο βαθμό που έχουν ικανοποιηθεί οι βασικότερες ανάγκες τους. Υπό το πρίσμα της *ψυχοκοινωνιολογικής προσέγγισης* προκύπτουν εκπαιδευτικές ανάγκες όταν μια ομάδα ατόμων συνειδητοποιήσει την έλλειψη κάποιων γνώσεων στα πλαίσια τυπικών ή άτυπων κανόνων (Βεργίδης, 2008a: 29). Η συνειδητοποίηση της έλλειψης είναι όμως συχνά ένα πολιτιστικό κατασκεύασμα κυρίαρχων ιδεών ή συμπεριφοριστικών μοτίβων που επιβάλλουν τα Μ.Μ.Ε., ή ακόμα πολιτικών και οικονομικών στρατηγικών, ιδιαίτερα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Από την άλλη, σύμφωνα με την *πολιτιστική προσέγγιση* οι ανάγκες διαμορφώνονται σύμφωνα με τα ήθη, τα έθιμα και τις αξίες μιας κοινωνικής ομάδας (ό.π.: 30). Το

πρόγραμμα όμως που περιγράψαμε δεν εντάσσεται μέσα σε ένα πλαίσιο εθνικού δικαίου, αλλά έχει σκοπό την κάλυψη αναγκών ενός θεσμού και πολύ περισσότερο η ομάδα στόχος δεν είναι μια ειδική κοινωνική ομάδα με ιδιαιτερότητες ή πολιτιστική διαφορετικότητα.

Στα πλαίσια της *οικονομικής προσέγγισης* οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν από τη στιγμή που η εξειδίκευση των εργαζομένων δεν επαρκεί την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων και οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους δεν επαρκούν για τη διανομή των παραγόμενων προϊόντων (ό.π.) Ας δούμε τι σημαίνει αυτό στο χώρο της εκπαίδευσης. Αναμφισβήτητα ο χώρος της εκπαίδευσης είναι μια παραγωγική δύναμη γιατί η γνώση αποτελεί κεφάλαιο ιδιαίτερα στις μέρες μας. Η Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας σε σχετικό κείμενο που εξέδωσε (2003), αναλύει το πέρασμα από την Οικονομία της Πληροφορίας στην *Οικονομία της Γνώσης* και την ανάγκη εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας από την προσχολική ακόμη αγωγή, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες αγορές. Επισημαίνεται ότι η χώρα μας δεν μπορεί να επωφεληθεί από τις υψηλές προστιθέμενες αξίες που δημιουργεί η οικονομική εκμετάλλευση της νέας γνώσης. Παράλληλα σε σχετικό άρθρο του Economist (2006) επισημαίνεται ότι: *«Η "στηριζόμενη στη γνώση οικονομία" ορίζεται ως η οικονομική δραστηριότητα που στηρίζεται στην παραγωγή, διάθεση και χρήση πληροφοριών και γνωστικών δεδομένων. Η περαιτέρω εξέλιξή της σε "ωθούμενη από τη γνώση οικονομία" αναδεικνύει τον καινοτόμο ρόλο των γνωστικών εισροών ως προωθητικού μοχλού της σύγχρονης οικονομίας.»* Δεν μπορεί λοιπόν

να παραβλεφθεί η οικονομική προσέγγιση στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του προγράμματος σε αντιστοιχία με το παραγόμενο προϊόν που στην προσκείμενη περίπτωση είναι η γνώση.

Τέλος στη *δομολειτουργική και συστημική* προσέγγιση οι ανάγκες ατόμων ή ομάδων προσδιορίζονται από τις δομές του συστήματος που ζουν και εργάζονται. Ταυτόχρονα υπογραμμίζεται το στοιχείο της *αλλαγής*, στον κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περίγυρο ενός κοινωνικού υποσυστήματος και θεωρείται ότι η εκπαίδευση είναι ένα μέσο προσαρμογής στη νέα κατάσταση (ό.π.: 30-31). Με δεδομένη λοιπόν τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης ως προς τους οικονομικούς παράγοντες και τους παράγοντες κοινωνικής πολιτικής και ως προς τον εντοπισμό των κυριότερων προβλημάτων μπορεί να εφαρμοστεί η θεωρητική αυτή προσέγγιση για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών.

Επομένως για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών χρειάζεται: α) να εξετάσουμε τις επιστημονικές γνώσεις και τις ικανότητες/ δεξιότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτευχθεί η «γνωστική ροή» ως προωθητικό στοιχείο της Οικονομίας της Γνώσης, και ως στοιχείο που θα προετοιμάσει παράλληλα το μαθητικό δυναμικό της χώρας στο σύγχρονο ψηφιοποιημένο περιβάλλον, περιορίζοντας ταυτόχρονα το φαινόμενο του ψηφιακού δυισμού που θα οδηγήσει πολλούς από αυτούς στον κοινωνικό αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, β) να εξετάσουμε τη συμβολή του προγράμματος ως απάντηση στις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές. Κάτω από αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αντικειμενική διάσταση (ό.π.: 32-33).

Ο βαθμός συνειδητοποίησης των αναγκών και ο διαχωρισμός τους σε ρητά ή μη ρητά διατυπωμένες, δεν είναι πάντα εύκολος. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι ανάγκες δεν είναι αποκλειστικά συνειδητές ή λανθάνουσες ούτε οριοθετούνται σε ρητές και μη ρητές. Αυτό συμβαίνει όταν η ομάδα στόχος είναι πολυπληθής. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιείται η *πολύ-μεθοδική προσέγγιση* (τριγωνοποίηση) στη διερεύνηση των αναγκών που συνίσταται στη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων (ό.π.: 37, 39) Και αυτό γιατί, αφενός η ομάδα στόχος δεν έχει πάντα την απαραίτητη πληροφόρηση για τις αλλαγές που συντελούνται, αφετέρου η ταχύτητα των μεταβολών δεν κάνει αυτονόητη την παρακολούθησή τους και πολύ περισσότερο οι ενήλικες είναι προσαρμοσμένοι σε ένα status quo από το οποίο δύσκολα αποκολλώνται. Επομένως η πολυμεθοδική και διεπιστημονική διερεύνηση μπορεί να δώσει αντικειμενικότερα στοιχεία για επεξεργασία. Η γραμμική σχέση αίτιου – αιτιατού κρίνεται απλοϊκή αντίθετα ο πολυπαραγοντισμός ερμηνεύει κατά το δυνατόν σφαιρικά τις δεδομένες συνθήκες και αντιδράσεις ενός κοινωνικού υποσυστήματος.

Με βάση τα παραπάνω σε επίπεδο ποσοτικής διερεύνησης καταλληλότερη θεωρείται η *περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος*, με ερωτηματολόγια και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης. Με δεδομένο ότι ο πληθυσμός στόχος είναι αριθμητικά μεγάλος και γεωγραφικά διασκορπισμένος (το πρόγραμμα αφορά τους εκπαιδευτικούς σε όλη την επικράτεια) κρίνεται σκόπιμη η *δειγματοληψία κατά δεσμίδες*, με επιλογή συγκεκριμένου αριθμού σχολείων κατά περιφέρεια. (ό.π.: 34)

Σε επίπεδο ποιοτικής έρευνας οι *ατομικές κατευθυνόμενες συνεντεύξεις* που συνήθως χρησιμοποιούνται στις δειγματοληπτικές έρευνες, θεωρούμε πως θα δώσουν καλύτερα αποτελέσματα έναντι των ομαδικών. Παρόλο που οι ομαδικές συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται σε ομάδες με κοινά βιώματα ή κοινές εργασιακές εμπειρίες (ό.π.: 37), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς την ηλικία, τις προοπτικές, τους στόχους και το βαθμού προσκόλλησής τους σε *προϋπάρχουσες γνώσεις* (Rogers, 1999: 276).

### **3. Η αξιολόγηση του προγράμματος**

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής λειτουργίας και πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια, σύμφωνα με αρχές και κανόνες που ενσωματώνονται σε θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Είναι μια ερευνητική διαδικασία με συστηματική συλλογή, επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, με σκοπό την ανατροφοδότηση. Από αυτή την άποψη η εκπαιδευτική αξιολόγηση προσιδιάζει περισσότερο προς την εφαρμοσμένη παρά προς τη θεωρητική έρευνα (Μακράκης, 1998, 1999: 250-251). Παράλληλα η απόδοση της αξίας, ο πυρήνας δηλαδή κάθε διαδικασίας αξιολόγησης, δεν είναι μια ουδέτερη πράξη απαλλαγμένη από υποκείμενα και πολιτικές και δεν υπόκειται στην αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι προβλέψιμες και αναπαραγώγιμες αλλά δίνει έμφαση σε όλους τους συντελεστές του αξιολογούμενου έργου (Καραλής, 2006: 99-100). Συνεπώς υπάρχει

διάκριση μεταξύ αξιολόγησης και ελέγχου, αποτίμησης, απολογισμού, παρακολούθησης (Βεργίδης, 2003: 237, 2008e: 121-123). Καθώς λοιπόν ο σχεδιασμός και η δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων είναι μια σύνθετη αλλά και πολυπαραγοντική διαδικασία και επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελούν μέρος γενικότερων εκπαιδευτικών, κοινωνικών και οικονομικών πολιτικών, ως προς το σχεδιασμό μέτρων, το νομοθετικό πλαίσιο, τα μέσα υλοποίησης, τη δράση των φορέων και τα αποτελέσματα της εφαρμογής (άμεσα/ή και έμμεσα, βραχυπρόθεσμα/ ή και μεσοπρόθεσμα, ποσοτικά/ ή και ποιοτικά μετρήσιμα/ ή και μη μετρήσιμα, αναμενόμενα/ ή και μη αναμενόμενα), αντιλαμβανόμαστε ότι στην αξιολόγηση ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, απότοκο είναι η αποτίμηση των παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν αρχικά και η λήψη αποφάσεων για επέκταση ή διόρθωση (Βεργίδης, 2008e: 123-126, Καραλής, χ.χ.: 7-9).

Σύμφωνα με τον Καραλή (2008b: 153) η διαδικασία της αξιολόγησης ενός προγράμματος περιλαμβάνει τον αναλυτικό σχεδιασμό της αξιολόγησης, τη διεξαγωγή της αξιολόγησης και την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Τα επιμέρους χαρακτηριστικά των σταδίων επιλέγονται και προσαρμόζονται κατά περίπτωση ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του προγράμματος ή του σχήματος αξιολόγησης που επιλέγει ο αξιολογητής. Ο άξονας «Επιλογή Τύπου και Μοντέλου Αξιολόγησης» είναι καθοριστικός για το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης, δηλαδή το σχεδιασμό. Δεν είναι όμως ανεξάρτητος από τους άξονες: Διερεύνηση Αναγκών, Προδιορισμός των Στόχων της Αξιολόγησης, Χρονοδιάγραμμα και Προϋπολογισμός.

Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν:

- Ως προς τη διερεύνηση των αναγκών: α) τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος που κινούνται αφενός στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευτικούς με την εφαρμογή των Ν.Τ. στη διδακτική πράξη και παράλληλα στην απόκτηση εφοδίων των μαθητών μέσα από σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και αφετέρου στη διάχυση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, β) την ανάλυση των αναγκών του φορέα που προκύπτει μέσα από τη στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης και τη στρατηγική της κοινωνικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού και την ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στην προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον γραμματισμού, γ) τις απαιτήσεις του φορέα ανάθεσης που κινούνται τόσο στο πλαίσιο της αποτελεσματικότητας του προγράμματος ταυτόχρονα όμως και στην ανάγκη απολογισμού ως προς τη διάθεση των πόρων.
- Ως προς τον προσδιορισμό των στόχων της αξιολόγησης: η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στη διατύπωση συμπερασμάτων που σχετίζονται με τους στόχους του προγράμματος (goal based evaluation), προκειμένου να είναι δυνατή τόσο η βελτίωσή του όσο και η λήψη απόφασης για επέκτασή του, ικανοποιώντας έτσι τους δείκτες ποιότητας που σχετίζονται με την *αποτελεσματικότητα* του προγράμματος, τη *χρησιμότητα* και την *πολλαπλασιαστικότητα* (Καραλής, 2008b: 158; Βεργίδης 2008f: 167-169). Οι στόχοι του Προγράμματος



δεν είναι διαπραγματεύσιμοι επομένως δεν αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης (Guba & Lincoln, 1981: 16; Scriven, 1991: 180, όπ. αναφ. στο: Καραλής, 2006: 102). Η μη διαπραγματεύσή τους ενισχύεται από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και την ένταξη του προγράμματος σε συγκεκριμένες στρατηγικές, όπως αναλύθηκαν σε προηγούμενη ενότητα.

- Ως προς την επιλογή τύπου και μοντέλου αξιολόγησης: α) τη χρονική διάρκεια του προγράμματος (δύο μήνες), β) την ομάδα στόχο που δεν είναι απαραίτητα ομοιογενής, γ) το είδος του προγράμματος που συνδυάζει τόσο την εξειδίκευση, όσο και τις ιδιαιτερότητες του χώρου της σχολικής εκπαίδευσης δ) το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος που θα πρέπει να είναι υψηλός προκειμένου να διασφαλιστούν οι δείκτες ποιότητας *συνέργεια* και *χρησιμότητα* προϊόντος (Βεργίδης 2008f: 169).
- Ως προς το χρονοδιάγραμμα και τον προϋπολογισμό: τα κριτήρια που θέτει ο φορέας χρηματοδότησης προκειμένου να ελέγχει τις προδιαγραφές που θέτει για την υλοποίηση του προγράμματος.

μπορούμε να προσδιορίσουμε την αξιολόγηση του προγράμματος που περιγράψαμε:

### 3.1 Επιλογή Τύπου

Θεωρώντας πως στο πρόγραμμα που περιγράφουμε, λόγω της διασποράς του, της μεγάλης ομάδας στόχου και της χρονικής του διάρκειας, μπορεί να εντοπιστούν αποκλίσεις σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και να αναδειχθούν πιθανές εναλλακτικές λύσεις μπορεί να διεξαχθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση και να βελτιωθεί η ποιότητα του προγράμματος. Παράλληλα, σεβόμενο το πρόγραμμα την ενηλικιότητα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της (Βεργίδης, 2008 a: 44; Jarvis, 2004: 156-157; Κόκκος, 2005: 86-89; Rogers, 1999: 92) η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι *δυναμική* και να μεταβάλλεται ανάλογα με τις ανάγκες (Rogers, 1999: 70-72). Σε αυτό το πλαίσιο ο συνεχής διάλογος ανάμεσα στον αξιολογητή και τους συντελεστές του προγράμματος που πρέπει να υπάρχει, είναι χαρακτηριστικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Καραλής, 2008c: 135).

Από την άλλη η λήψη απόφασης για τη συνέχιση ή επέκταση του προγράμματος αλλά και η ανάγκη βελτιστοποίησης χρήσης των πόρων που αποτελεί ανάγκη του φορέα χρηματοδότησης, η εναρμόνιση των αρχικών στόχων με την αποτελεσματικότητα και η διατύπωση τελικών συμπερασμάτων καθιστά αναγκαία και την απολογιστική αξιολόγηση (ό.π.: 136). Έτσι διασφαλίζονται οι δείκτες της *αποδοτικότητας*, της *χρησιμότητας* και της *πολλαπλασιαστικότητας* του προγράμματος Βεργίδης, 2008f: 167-168).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, με κριτήριο το σκοπό της αξιολόγησης, μπορεί να επιλεγεί η διαμορφωτική και η απολογιστική

αξιολόγηση, καθώς δεν αποκλείεται η διεξαγωγή και των δύο διαδικασιών, με την προϋπόθεση ότι διεξάγονται από διαφορετικό αξιολογητή και όχι ταυτόχρονα (Καραλής, 2006: 103, 2008c: 140). Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να διενεργηθεί με *εσωτερική αξιολόγηση* – ο αξιολογητής προέρχεται από τον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα - γιατί: α) γνωρίζει τον οργανισμό, τους στόχους του και τις ιδιαίτερες συνθήκες, β) μπορεί ευκολότερα να αντλήσει πληροφορίες έχοντας συνέργεια, γ) έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον οργανισμό και την εξέλιξη του προγράμματος και δ) έχει τη δυνατότητα εφαρμογής των συμπερασμάτων της αξιολόγησης μετά τη λήξη του προγράμματος με σκοπό τη βελτίωση (Καραλής, 2008c: 141). Από την άλλη η απολογιστική αξιολόγηση μπορεί να διεξαχθεί από αξιολογητή που δεν ανήκει στον οργανισμό του προσωπικού – *εξωτερική αξιολόγηση* – γιατί: α) ως ανεξάρτητος από τον οργανισμό μπορεί να είναι αντικειμενικός, β) δεν δεσμεύεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και την εξέλιξη του προγράμματος και γ) ως εμπειρογνώμονας και έχοντας διεξάγει παρόμοιες αξιολογήσεις, διαμορφώνει σφαιρικότερη αντίληψη για το αξιολογούμενο πρόγραμμα (ό.π.: 141-142). Θα πρέπει όμως να λάβουμε υπόψη ότι στην περίπτωση που διεξάγεται μια διαμορφωτική αξιολόγηση, η συγχρονική της απολογιστική δεν αξιολογεί το αρχικά σχεδιασμένο πρόγραμμα αλλά την εκδοχή που προκύπτει μετά από τις όποιες διορθωτικές παρεμβάσεις (Καραλής, 2006: 103).

### **3.2 Επιλογή Μοντέλου και Κατηγορίας**

Η επιλογή του μοντέλου αξιολόγησης σχετίζεται με τους στόχους της αξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά του προγράμματος και τις προδιαγραφές που αυτό θέτει για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Για το πρόγραμμα που περιγράφουμε και λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη διάσταση των διορθωτικών παρεμβάσεων όσο και την προοπτική λήψης απόφασης προτείνουμε το μοντέλο CIPP που αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις που συγκροτούν ένα ενιαίο σχήμα αξιολόγησης και παράλληλα είναι συμβατό τόσο με την επιλογή της παράλληλης διαμορφωτικής και απολογιστικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον Καραλή (2008c: 151), στη φάση *αξιολόγησης πλαισίου* (Context) είναι δυνατόν με την καταγραφή των ισχυρών ή ασθενών στοιχείων του προγράμματος, τον εντοπισμό των πιθανών δυσκολιών της ομάδας στόχου και τη διερεύνηση των αναγκών του, να προσδιοριστούν ενέργειες βελτίωσης, προκειμένου η παρέμβαση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Στη φάση της *αξιολόγησης εισόδου* (Input) γίνεται η επιλογή της βέλτιστης στρατηγικής σε σχέση με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως η φάση αυτή συνοπολογίζει το τη διαθεσιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού και ταυτόχρονα αναλύει τον προϋπολογισμό και το χρονοδιάγραμμα με τη μελέτη των διαθέσιμων πόρων, της σκοπιμότητας και την ανάλυση καλών πρακτικών σε σχετικά προγράμματα.

Η αξιολόγηση διαδικασίας (Process) επιτυγχάνει την ανατροφοδότηση των συντελεστών του προγράμματος για το βαθμό υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί στην προηγούμενη φάση καθώς προσδιορίζει δυσλειτουργίες και καταγράφει διορθωτικές παρεμβάσεις σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα.

Τέλος στην αξιολόγηση αποτελέσματος (Product) με την εκτίμηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του προγράμματος, θετικών και αρνητικών, επιτυγχάνεται τόσο η λήψη απόφασης για την επέκταση ή μη του προγράμματος όσο και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης.

Προτάσσουμε το μοντέλο CIPP γιατί θεωρούμε πως ακολουθεί οι τέσσερις επιμέρους διακριτές φάσεις του μοντέλου συγκροτούν μια επαρκή σειρά βημάτων που ακολουθεί ο αξιολογητής και επομένως καλύπτει τα στάδια της αξιολόγησης: α) σχεδιασμός αξιολόγησης, β) διεξαγωγή της αξιολόγησης, γ) κοινοποίηση αποτελεσμάτων (Καραλής, 2008b: 155). Παράλληλα ακολουθεί συνολικά τα στάδια σχεδιασμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 2008a: 17), και συγκροτεί τη δόμηση του περιεχομένου του προγράμματος - σημαντικά δεδομένα, εκπαιδευτικές ανάγκες, υποδομή/ προϋπολογισμός, γνώσεις δεξιότητες ικανότητες που έχουν ήδη οι εκπαιδευόμενοι, διαπραγμάτευση αναγκών, εκπαιδευτικός σκοπός/στόχοι, αναμενόμενα αποτελέσματα -, (ό.π.: 51). Ταυτόχρονα, μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων της ίδιας της πολιτικής με το πλαίσιο εφαρμογής της (Context), με διαστάσεις κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές (Καραλής, χ.χ.: 8).

Από την άλλη θεωρούμε ότι η *ανταποδοτική αξιολόγηση* δεν είναι κατάλληλο μοντέλο καθώς η σχετικότητα του αποτελέσματος που προβάλλει δεν ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο/υπάρχουσα κατάσταση και στις λύσεις που μπορούν να δοθούν σε δεδομένες ανάγκες μέσα από τη διεξαγωγή του προγράμματος. Επίσης η ανταποδοτική αξιολόγηση δεν προωθεί τη λήψη απόφασης. Σε ένα άλλο επίπεδο, το *μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων* κρίνεται κατάλληλο για προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και περιορίζει τον παράγοντα βελτίωσης ή αλλαγής. Παρόλο που η αξιολόγηση της *ανταπόκρισης*, της *μάθησης* και της *συμπεριφοράς* κρίνονται σημαντικές στο πρόγραμμα που περιγράψαμε, δεν θεωρούμε ότι η αξιολόγηση του *αποτελέσματος* είναι μετρήσιμη σε επίπεδο παραγωγικότητας, δεδομένου ότι το έμψυχο δυναμικό (εκπαιδευτικοί) και το προϊόν τους (διδασκαλία/ μάθηση) δεν υπόκεινται σε οικονομικά μόνο μεγέθη. Παράλληλα το αποτέλεσμα στις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που θα αποκτήσουν μπορεί να εκτιμηθεί μεσοπρόθεσμα, και μέσα από την αξιολόγηση τόσο του διδακτικού τους έργου όσο και των μαθητών τους και αυριανών εργαζομένων. Στην αξιολόγηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων και πολύ περισσότερο εκπαιδευτικών πρέπει να αναδύονται και τα έμμεσα, ποιοτικά, μη μετρήσιμα και μη αναμενόμενα αποτελέσματα, που παίζουν το ρόλο τους σε μελλοντικές παρεμβάσεις (Καραλής, χ.χ.: 9).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η «αποτελεσματική αξιολόγηση» είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και θα πρέπει να βασίζεται περισσότερο σε μια εκλεκτική προσέγγιση παρά στην υιοθέτηση μιας μόνο ερευνητικής προσέγγισης (Gros &

Spector, 1994; House, 1991, όπ. αναφ. στο: Μακράκης, 1998, 1999: 259). Ιδιαίτερα στη φύση της εξΑΕ, προσιδιάζει περισσότερο μια τέτοια προσέγγιση (Dillon & Gunawardena, 1992; Willis, 1991, ό.π.), στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος, δεδομένου ότι διεξάγεται με τη μεικτή μέθοδο. Ο συνυπολογισμός επομένως πολλών μεταβλητών και παραγόντων θα συμβάλλει στη θεώρηση και κατανόηση των συστατικών μερών του προγράμματος και των εξωγενών παραγόντων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το «αντικείμενο αξιολόγησης».

Με αυτή τη διάστασή της η αξιολόγηση του προγράμματος, ως προς την κατηγορία, είναι *συμμετοχική*, καθώς αποτελεί μια συλλογική διαδικασία, όπου στην ομάδα αξιολόγησης συμμετέχουν ισότιμα επιστήμονες, εκπρόσωποι των εμπλεκόμενων φορέων και των συμμετεχόντων. Η συναίνεση για τη διατύπωση των αξιολογικών κρίσεων εξασφαλίζει την αμεροληψία και προωθεί τη συλλογική επίλυση των προβλημάτων που αναδύονται και είναι πολυδιάστατα και πολυπαραγοντικά (Βεργίδης, 2008f: 165-166).

Η αξιολόγηση ως προς το *χρόνο* διεξάγεται σε φάσεις – μοντέλο CIPP – επομένως διατρέχει το πρόγραμμα. Στη φάση πλαισίου και εισόδου γίνεται εκ των προτέρων (*ex ante*) - διαγνωστική, στη φάση διαδικασίας γίνεται κατά τη διάρκεια του προγράμματος (*on going*) και είναι διαμορφωτική και στη φάση του αποτελέσματος εκ των υστέρων (*ex post*) και είναι απολογιστική. Ως προς τη *θέση* του αξιολογητή στην απολογιστική αξιολόγηση είναι εξωτερική και στη διαμορφωτική εσωτερική. Το μοντέλο ως συμμετοχικό στη φάση της εσωτερικής αξιολόγησης συνάδει με την

κατηγορία της *συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης* που οργανώνεται από τους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό έργο. Από την άλλη βέβαια δε θεωρούμε ότι η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση είναι ασύμβατη με την έννοια της συμμετοχικότητας. Η επιλογή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεκτικότητα των σχέσεων ιεραρχίας και εξουσίας (Καραλής, 2006:105-106), που δεν μπορεί να αναλυθεί στην παρούσα εργασία, καθώς αφορά την υπόθεση ενός δυνητικού προγράμματος.

### **3.3 Οι αποδέκτες της αξιολόγησης**

Κατά τη διερεύνηση των αναγκών της αξιολόγησης αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της. Ο προσδιορισμός των αποδεκτών της αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό στάδιο του σχεδιασμού γιατί, σύμφωνα με τον Καραλή (2008b: 158), οι πιθανοί αποδέκτες, αφενός αποτελούν πηγές πληροφόρησης για την εξέλιξη του προγράμματος, αφετέρου θα πρέπει να ενημερωθούν σχετικά , κατά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, όσοι συμμετέχουν ή επηρεάζονται από την υλοποίηση ή τα αποτελέσματα του προγράμματος, Έτσι, στο πρόγραμμα που περιγράψαμε και αναλύσαμε το σχεδιασμό του, καθώς και τα δύο πρώτα στάδια της αξιολόγησης (σχεδιασμός διεξαγωγή) προκύπτει ότι οι αποδέκτες είναι:

- Οι φορείς χρηματοδότησης και ανάθεσης του προγράμματος (ΕΚΤ, ΕΤΠΑ, ΥΠΕΠΘ, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής του Προγράμματος) που εμπλέκονται στο στάδιο 1/ σχεδιασμός και



φάση εισόδου στο μοντέλο CIPP (προσδιορισμός απαιτήσεων των φορέων ανάθεσης και χρηματοδότησης, προϋπολογισμός).

- Ο οργανισμός κατάρτισης (ΥΠΕΠΘ, ανάθεση σε ΚΕΚ) που εμπλέκεται στο στάδιο 2/διεξαγωγή της αξιολόγησης, στη φάση εισόδου (στρατηγική, εκτίμηση δυνατοτήτων, σχεδιασμός διαδικασιών για την υλοποίηση, χρονοδιάγραμμα), στη φάση πλαισίου (προσδιορισμός οργανωτικού πλαισίου), στη φάση διαδικασίας (δυσλειτουργίες και ανεπάρκειες κατά την υλοποίηση, συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς) και στη φάση αποτελέσματος (ποιοτικές, ποσοτικές αναλύσεις, μελέτη για λήψη απόφασης).
- Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, προσωπικό του οργανισμού) που εμπλέκονται σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και σε όλες τις φάσεις του μοντέλου αξιολόγησης και λειτουργούν συμμετοχικά στη διεξαγωγή της.
- Το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας που επωφελείται άμεσα από την υλοποίηση του προγράμματος και τον εκσυγχρονισμό της παιδείας.
- Πιστοποιημένοι οργανισμοί κατάρτισης που υλοποιούν σχετικά προγράμματα και μπορούν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στο σχεδιασμό και την επιλογή της στρατηγικής.
- Το σύνολο της κοινωνίας που κρίνει και διαμορφώνει πολιτικές και κοινωνικές εκτιμήσεις για τις επιλογές και την εφαρμογή στρατηγικών.

Η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος γίνεται με διάφορες πρακτικές (τελική αναλυτική έκθεση αξιολόγησης, σύνοψη έκθεσης, περιγραφή του προγράμματος, περιγραφή της αξιολόγησης, παρουσίαση δεδομένων, συμπεράσματα, προφορική επικοινωνία κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση) ανάλογα με τον αποδέκτη (ό.π.: 163-164).

## Σύνοψη

Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σημειώνουν ραγδαία ανάπτυξη σε έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο που καθιστά αναγκαία την προσαρμογή μας σε αυτόν μέσα από την εκπαίδευση. Αρχικά παρουσιάσαμε τα χαρακτηριστικά ενός δυναμικού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων που υλοποιείται στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» της Αναπτυξιακής Στρατηγικής Περιόδου 2007-2013. Στη συνέχεια περιγράψαμε τα στάδια σχεδιασμού του προγράμματος προκειμένου να αναδυθούν οι *στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων* στις οποίες εντάσσονται. Από το σχεδιασμό του προγράμματος προέκυψε ότι εντάσσεται στη *στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης* και στη *στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού*. Για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών κατά το σχεδιασμό υιοθετήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της *οικονομικής και της δομολειτουργικής συστημικής προσέγγισης*. Προτείναμε για τη συλλογή στοιχείων την *πολύ-μεθοδική διεπιστημονική προσέγγιση* (τριγωνοποίηση), με *ποσοτικές και ποιοτικές* μεθόδους. Η ποσοτική ανάλυση γίνεται με *περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδο*, με *δειγματοληψία κατά δεσμίδες*. Για την ποιοτική ανάλυση χρησιμοποιούνται *ατομικές κατευθυνόμενες συνεντεύξεις*.

Για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης επιλέχθηκε ως προς τον τύπο ο συνδυασμός *διαμορφωτικής αξιολόγησης* με *εσωτερικό αξιολογητή* και *απολογιστικής* με *εξωτερικό αξιολογητή*. Ως προς το

μοντέλο προκρίθηκε το μοντέλο *CIPP* ως καταλληλότερο. Η αξιολόγηση ως προς την κατηγορία είναι *συμμετοχική* και διεξάγεται *ex ante*, *on going* και *ex post*. Τέλος προσδιορίσαμε τους αποδέκτες της αξιολόγησης με βάση την εμπλοκή τους σε αυτή και τον άμεσο ή έμμεσο επηρεασμό τους από τη διεξαγωγή του προγράμματος.

## Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (2003). Η Συμβολή της Αξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική. **Στο:** Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*, (σελ.235-254). Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (2008a). Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. **Στο:** Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων: τ. Γ' (2<sup>η</sup> έκδ.)*, (σελ.15-63). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2008b). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Σύγχρονες Κοινωνικο-οικονομικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Συνθήκες. **Στο:** Καραλής, Α. (Επιμ.), *Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της: τ. Β'*, (σελ. 26-39). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2008c). Από την Πολλαπλότητα στο Διπολισμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. **Στο:** Καραλής, Α. (Επιμ.), *Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της: τ. Β'*, (σελ. 74-84). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2008d). Τυπολογία Στρατηγικών Εκπαίδευσης Ενηλίκων. **Στο:** Καραλής, Α. (Επιμ.), *Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της: τ. Β'* (σελ.62-73). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2008e). Η Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση. **Στο:** Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων:*

- Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων: τ. Γ' (2<sup>η</sup> έκδ.), (σελ.119-134). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*
- Βεργίδης, Δ. (2008f). Διεξαγωγή Ερευνών Αξιολόγησης: Ερευνητικές Προσεγγίσεις, Μέθοδοι και Τεχνικές. **Στο:** Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων: τ. Γ' (2<sup>η</sup> έκδ.), (σελ.165-175). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*
- Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (2003). *Προς την Οικονομία της Γνώσης: Προοπτικές και Ρόλοι*. Αθήνα: Υπουργείο Ανάπτυξης.
- Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:  
[http://www.gsrt.gr/default.asp?V\\_ITEM\\_ID=2494](http://www.gsrt.gr/default.asp?V_ITEM_ID=2494)
- ΕΚΕΠΙΣ (2003). *Εθνική Ελληνική Έκθεση: Ο Ρόλος των Εθνικών Συστημάτων Πιστοποίησης και Αναγνώρισης Προσόντων στην Προώθηση της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Economist, (2006). *Η Οικονομία της Γνώσης*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:  
<http://kamaras.blogspot.com/2006/02/blog-post.html>
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία: Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης, *τεύχος 1: Γενικό Μέρος* (2007). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση». *Αναπτυξιακή Στρατηγική Περιόδου 2007-2013*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:  
[http://www.ypepth.gr/docs/20sel\\_epeaek\\_080214.pdf](http://www.ypepth.gr/docs/20sel_epeaek_080214.pdf)

- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Α. (2006). Τυπολογίες Αξιολόγησης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Προϋποθέσεις Εφαρμογής. *Νέα Παιδεία*, 120, σελ. 98-108)
- Καραλής, Α. (2008a). Οργάνωση και Διαχείριση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. **Στο:** Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων: τ. Γ' (2<sup>η</sup> έκδ.)*, (σελ. 67-110). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Α. (2008b). Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Αξιολόγησης. **Στο:** Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων: τ. Γ' (2<sup>η</sup> έκδ.)*, (σελ. 153-164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Α. (2008c). Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης. **Στο:** Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων: τ. Γ' (2<sup>η</sup> έκδ.)*, (σελ. 135-152). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Α. (χ.χ.). *Ζητήματα Αξιολόγησης Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://eclass.upatras.gr/modules/document/document.php?action=view&id=/ap89.pdf>

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (χ.χ). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

[http://www.eap.gr/programmes/ekp/ekp64/docs/A1\\_Kokkos\\_2.pdf](http://www.eap.gr/programmes/ekp/ekp64/docs/A1_Kokkos_2.pdf)

Μακράκης, Β. (1998, 1999). Αξιολόγηση Συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. **Στο:** *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες: τ. Α΄*, (σελ. 245-298). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 |

Σχεδιασμός της  
εναρκτήριας συνάντησης  
και εκπαιδευτικές  
τεχνικές

## Εισαγωγή

Βασικό θέμα συζήτησης του επιστημονικού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί αυτό που πραγματικά συμβαίνει στις αίθουσες που εκπαιδεύονται οι ενήλικοι. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και οι τεχνικές που ταιριάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αποτελούν όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης και καταδεικνύουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αξιωματική θέση του εκπαιδευτή. Με την παρούσα εργασία και μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας: α) θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία επιλεγμένης διδακτικής ενότητας που εμπεριέχεται σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων με τη χρήση της τεχνικής της Μελέτης Περίπτωσης και θα αιτιολογήσουμε τις επιλογές μας και β) θα σχολιάσουμε, επιστημονικά τεκμηριωμένα, συνέντευξη που μας δόθηκε από εκπαιδευτή ενηλίκων ως προς τους άξονες: i) των δυσκολιών που προκύπτουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ii) των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιεί συχνά ο εκπαιδευτής ενηλίκων και iii) των ενεργειών στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων πριν και κατά τη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης του προγράμματος προκειμένου να υλοποιήσει τους διδακτικούς στόχους που θέτει.

*Λέξεις – Κλειδιά: Μέθοδοι διδασκαλίας, Εκπαιδευτικές τεχνικές, Μελέτη Περίπτωσης, Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων, Εμπόδια στη μάθηση, Εναρκτήρια συνάντηση*

## 1. Τα βασικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος

**Τίτλος:** ΕΚΠ 64: «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Εντάσσεται στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση».

**Διάρκεια:** Ένα ακαδημαϊκό έτος

**Εκπαιδευτικός σκοπός:**

*«Σκοπός του προγράμματος είναι η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε οι απόφοιτοι να είναι ικανοί να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να αξιολογούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και να διδάσκουν σε αυτά, χρησιμοποιώντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και μεθόδους εκπαίδευσης από απόσταση.»*

<http://online.eap.gr/>

**Εκπαιδευτικοί στόχοι:** Οι στόχοι της Θεματικής Ενότητας για όσους την ολοκληρώσουν, όπως διαφαίνονται από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στην Εισαγωγή του Α΄ τόμου του διδακτικού υλικού που διανέμεται από το Ε.Α.Π. και είναι οι εξής:

Α. Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να γνωρίζουν το Θεωρητικό πλαίσιο της Ε.Ε. και τη διακριτότητα του επιστημονικού πεδίου.
- Να αντιλαμβάνονται την κοινωνική και οικονομική λειτουργία της.
- Να γνωρίζουν σφαιρικά την μεθοδολογία λειτουργία των προγραμμάτων της.

### Β. Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να είναι ικανοί να σχεδιάζουν και να οργανώνουν προγράμματα Ε.Ε.
- Να είναι ικανοί να εκπαιδεύουν ενηλίκους και να συντονίζουν τη δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας.
- Να είναι ικανοί να μελετούν ζητήματα και να αξιολογούν προγράμματα Ε.Ε.

### Γ. Σε επίπεδο στάσεων:

- Να ενισχύσουν τη θετική στάση τους απέναντι στις λειτουργίες της Ε.Ε.
- Να αισθανθούν ότι βρίσκονται σε ένα χώρο δυναμικό που απαιτεί ενεργοποίηση, ανάληψη υπεύθυνων ρόλων.

Δ. Σε επίπεδο τερματικής συμπεριφοράς, ως ανώτερος γνωστικός και συναισθηματικός στόχος (Bloom, Krathwohl, Masia, 1971, όπ. αναφ. στο Ματραλής, 1998, 1999: 57-61; Λιοναράκης, 2005: 47)

- Να αποτελέσουν ένα ανθρώπινο δίκτυο ανοικτό στην επιστημονική αναζήτηση και στο διάλογο, με την επιστημονική κοινότητα, τους εκπαιδευόμενους και την κοινωνία.

### **Χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων.**

Εκπαιδευόμενοι είναι: α) Απόφοιτοι Πανεπιστημίων ή Α.Τ.Ε.Ι. οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς (έχουν περάσει και τις τελικές εξετάσεις) μια ή περισσότερες Θ.Ε. στο πλαίσιο των προγραμμάτων του Ε.Α.Π. που οδηγούσαν σε Πιστοποιητικό

Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης και απόφοιτοι των Τμημάτων Προπτυχιακών Σπουδών του Ε.Α.Π. και β) Απόφοιτοι Πανεπιστημίων ή Α.Τ.Ε.Ι. ή κάτοχοι αντίστοιχου τίτλου σπουδών του εξωτερικού αναγνωρισμένου από το ΔΙΚΑΤΣΑ ή το Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π. οι οποίοι εργάζονται ή εργάστηκαν στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) ή στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ή σε Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ή σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ή σε προγράμματα Συμβουλευτικής Γονέων, ή σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης πιστοποιημένα από το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ, ή σε Κ.Ε.ΣΥ.Υ. πιστοποιημένα από το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., ή σε Ν.Ε.Λ.Ε., ή στις Διαχειριστικές Αρχές/Ειδικές υπηρεσίες Υπουργείων και Περιφερειών οι οποίες ιδρύθηκαν βάσει του Ν. 2860/2000, ή στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. Επίσης, όσοι έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών άνω των 200 ωρών, ή είναι εκπαιδευτές ενηλίκων συνεργαζόμενοι με τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., ή είναι εγγεγραμμένοι στο εισαγωγικό μητρώο Εκπαιδευτών του Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ., ή εγγεγραμμένοι στο Ενιαίο Μητρώο Αξιολογητών του Υπουργείου Εργασίας, ή στο Μητρώο Αξιολογητών του Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ., ή στο Μητρώο Εκπαιδευτών Εκπαιδευτών του Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ., ή είναι απόφοιτοι του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

<http://www2.eap.gr/frameset.jsp?locale=el>

Οι εκπαιδευόμενοι συνεπώς έχουν μεγάλο ηλικιακό φάσμα και διαφοροποιούνται ως προς την εμπειρία στο αντικείμενο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

**Φορέας Υλοποίησης:** Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

**Φορέας Χρηματοδότησης:** ΥΠ.Ε.Π.Θ.

## **2. Τίτλοι εκπαιδευτικών ενοτήτων**

**Εκπαιδευτικές ενότητες:** Παραθέτουμε το εκπαιδευτικό υλικό που εκδίδεται ή αγοράζεται από το Ε.Α.Π. και διατίθεται στους φοιτητές. Οι τίτλοι των εκπαιδευτικών ενοτήτων αναφέρονται στα περιεχόμενα των τόμων.

- Τόμος Α': «Θεωρητικές Προσεγγίσεις», ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ, 2008  
Εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τον προσδιορισμό του πεδίου των δραστηριοτήτων της Ε.Ε. και το κατά πόσο οι θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από αυτήν συγκροτούν έναν ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο (Α΄ κεφ.), τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι μαθαίνουν (Β΄ κεφ.) και το ρόλο του εκπαιδευτή μέσα σε αυτή τη διεργασία.
- Τόμος Β': «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της», ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ, 2008
- Τόμος Γ': «Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων», ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ, 2008
- Τόμος Δ': «Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων », ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ, 2008
- Τόμος Ε': «Όψεις της Πραγματικότητας», ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ, 2008
- «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων», ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ, 1998
- A. Rogers, «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999

*Οπτικοακουστικό υλικό που προσφέρεται από το ΕΑΠ*

CD του τόμου Β' της ΘΕ ΕΚΠ65

DVD Νο. 1: «Παρουσίαση Εκπαιδευτικών Τεχνικών» (επιστημονική επιμέλεια κ. Α. Κόκκος)

DVD Νο. 1: «Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές» (επιστημονική επιμέλεια κ. Α. Κόκκος)

<http://online.eap.gr/>

### **3. Παρουσίαση της ενότητας 2.2 του Α' τόμου.**

#### **2.2 Βασικές Θεωρίες για την Εκπαίδευση ενηλίκων**

*2.2.1 Ο Malkom Knowoles και η Θεωρία της Ανδραγωγικής*

*2.2.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνική Αλλαγή: Paulo Freire*

*2.2.3 Η Συνθετική Προσέγγιση του Peter Jarvis*

*2.2.4 Η Θεωρία της Μετασηματιζουσας Μάθησης: Jack Mezirow*

*2.2.5 Χαρακτηριστικά Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Μάθησης*

**Σκοπός της ενότητας** είναι να παρουσιάσει τις θεωρίες που αφορούν αποκλειστικά στο φαινόμενο της ενήλικης μάθησης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς και τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων.

#### **Επιμέρους στόχοι της ενότητας:**

Σε επίπεδο γνώσεων (Κόκκος, 2008a: 41)

1. Να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι τις βασικές συνιστώσες της επιστημονικής συζήτησης γύρω από τον τρόπο με τον οποίο

μαθαίνουν οι ενήλικοι: Θεωρίες που διατυπώθηκαν από τους: Malkom Knowles, Paulo Freire, Peter Jarvis, Jack Mezirow και που επηρέασαν καθοριστικά την παγκόσμια σκέψη και πρακτική που ασχολείται με την ενήλικη μάθηση.

2. Να αναγνωρίζουν και να προσδιορίζουν τα ειδικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων.
3. Να διατυπώνουν τις προϋποθέσεις με βάση τις οποίες είναι δυνατόν οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων (ό.π.: 80-81, 87)

1. Να έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων (διάγνωση κατάστασης)
2. Να επεξεργάζονται εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση και την άμβλυνση των εμποδίων στη μάθηση ενηλίκων
3. Να εφαρμόζουν ανάλογα σε κάθε περίπτωση τις μεθόδους που ευνοούν την αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων

Σε επίπεδο στάσεων (ό.π.: 91-92)

1. Να διερωτηθούν και να ευαισθητοποιηθούν στο ιδιαίτερο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που συνίσταται στην αντίφαση όπου από τη μια μεριά οι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της μάθησής τους και από την άλλη η τάση τους αυτή προσκρούει σε εμπόδια
2. Να υποκινούν με τις ψυχικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες την μάθηση, χωρίς να χάνουν τον τελικό τους στόχο που είναι η ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων.



3. Να αποδεχτούν ότι η αποτελεσματικότητα της μάθησης ενηλίκων μπορεί να είναι μακροπρόθεσμη.

#### **4. Η επιλογή της Μελέτης Περίπτωσης**

Με βάση το χρονοδιάγραμμα μελέτης και γραπτών εργασιών και τον προγραμματισμό των Ο.Σ.Σ. η ενότητα 2.2 αποτελεί μέρος της ύλης που θα μελετηθεί για την εκπόνηση της 1<sup>ης</sup> γραπτής εργασίας και παράλληλα αντικείμενο της στοχοθεσίας της 1<sup>ης</sup> Ο.Σ.Σ. σε επίπεδο γνώσεων. Ο Καθηγητής Σύμβουλος, σχεδιάζοντας μια Ο.Σ.Σ. γνωρίζει ότι η οργάνωση της Συμβουλευτικής Υποστήριξης ενσωματώνεται στους μηχανισμούς υποστήριξης των εκπαιδευόμενων με πολλούς τρόπους. Οι Ο.Σ.Σ. ανήκουν στον τύπο υποστήριξης με χρονοδιάγραμμα, με συμμετοχή του ΚΣ και προαιρετική συμμετοχή των φοιτητών και έχει το πλεονέκτημα ότι υποκινεί τους σπουδαστές και τους ΚΣ (Race, 1999: 216). Σύμφωνα με τον Κόκκο (1998a: 126) είναι η πιο σημαντική επαφή στην «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία. Σε αυτές αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση και το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργατικότητας. Σκοπός συνεπώς μιας Ο.Σ.Σ. δεν είναι οι διδασκόμενοι να “ακούσουν” ή να “διαβάσουν” ένα σύνολο γνώσεων αλλά να διεισδύσουν στον πλήρη κύκλο της μάθησης (Κόκκος, 1998b : 34). Δεδομένου ότι οι Ο.Σ.Σ. είναι η μορφή εκείνη επικοινωνίας που ολοκληρώνει μια δημιουργική διεργασία μάθησης και σκοπός τους δεν είναι να πραγματοποιηθούν συμπληρωματικά μαθήματα, αλλά να

υποκινηθεί η μαθησιακή διεργασία, αντιλαμβανόμαστε ότι χρειάζεται μια ολιστική στρατηγική από την πλευρά του Εκπαιδευτή, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εμπλέκονται βαθμιαία και αποτελεσματικά στα επάλληλα στάδια της εκπαιδευτικής διεργασίας (Κόκκος, 2008b: 75). Από την άλλη ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας ακολουθεί μια σειρά βημάτων, προκειμένου να ανταποκριθεί στο στόχο της, τα οποία όμως δε βρίσκονται σε μια γραμμική ακολουθία αλλά δημιουργούν ένα πλέγμα καθώς το ένα βήμα καθορίζει το άλλο (Γιαννακοπούλου, 2006). Συνεπώς, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της ενότητας 2.2 δεν είναι αποκομμένοι από τη στοχοθεσία της 1<sup>ης</sup> Ο.Σ.Σ.

Ο ανοικτός σχεδιασμός μιας Ο.Σ.Σ. αποτελεί τον πρωταρχικό σκοπό της, το σκοπό ομπρέλα, αυτόν που δε θα διερευνήσει απλώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων μηχανιστικά, αποκωδικοποιώντας προσωπικές επαφές, e-mails, τηλεφωνήματα ή ερωτηματολόγια. Οι Ο.Σ.Σ. σε όλα τα επίπεδά τους θα πρέπει να ξεπερνούν τον άμεσο στόχο τους και να επεξεργάζονται ζητήματα που βρίσκονται πέρα από τις ανάγκες που πιθανόν διατυπώνονται από τους φοιτητές, βοηθώντας τους να αντιληφθούν κριτικά τις αιτίες από τις οποίες προέκυψαν οι ανάγκες τους, τις ρίζες δηλαδή της κοσμοαντίληψής τους ως προϊόν πολιτισμικής διαμεσολάβησης (Κόκκος, χ.χ.: 7). Επομένως η στοιχειοθέτηση του αντικειμενικού σκοπού μιας Ο.Σ.Σ. θα επιδιώκει την “τερματική συμπεριφορά” των σπουδαστών και μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Βλέποντας λοιπόν την ενότητα 2.2 ως μέρος ενός γενικότερου συνόλου, θεωρούμε πως η υποενότητα 2.2.5 *«Χαρακτηριστικά Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Μάθησης»*,

προσφέρεται για την παρουσίασή της με την τεχνική της Μελέτης περίπτωσης, γιατί:

- Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική έχει δύο επίπεδα εφαρμογής: τόσο στην εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτηθεί, όσο και στην περίπτωση που δεν έχει ολοκληρωθεί η απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και υποκινείται η ευρετική πορεία προς τη μάθηση (Κόκκος, 1998c: 200). Αυτό έχει ιδιαίτερη αξία γιατί δεν προετοιμάζονται όλοι οι εκπαιδευόμενοι για την Ο.Σ.Σ. αφενός, και αφετέρου κάποιοι αδυνατούν να παρευρεθούν. Στην πρώτη περίπτωση εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων και στη δεύτερη η μελέτη περίπτωσης μπορεί να αποσταλεί στους απόντες και να λειτουργήσει ως *περικείμενο* (εμβόλιμο πρόσθετο κείμενο) του εκπαιδευτικού υλικού και ως *διακείμενο* (δραστηριότητες και ασκήσεις που ενεργοποιούν μηχανισμούς κατανόησης, εφαρμογής και ανατροφοδότησης) προσδιορίζοντας τη συγκεκριμένη μεθοδολογία της ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης (Λιοναράκης, 2005: 41, 45).
- Παρουσιάζει το πλεονέκτημα να θέτει στο επίκεντρο της διαδικασίας τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και καθώς αντανακλά πραγματικές καταστάσεις, συμβάλλει στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού των στάσεων - στόχοι 2 και 3 σε επίπεδο στάσεων - (Κόκκος, 1998c: 201). Αυτό επιτυγχάνεται με την ανίχνευση των εμποδίων στη μάθηση, που πιθανότατα αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι και δεν έχουν συνειδητοποιηθεί. Γίνεται αφόρμηση δηλαδή από τη δική τους εμπειρία, ώστε να αντιληφθούν έμπρακτα πώς οι ίδιοι μαθαίνουν, αξιοποιώντας την εμπειρία τους στη διεργασία της

μάθησης, στοιχείο που αποτελεί χαρακτηριστικό των ενηλίκων (Κόκκος, 2008a: 82). Κατ' αυτόν τον τρόπο υλοποιούνται οι στόχοι 2 σε επίπεδο γνώσεων και 2 και 3 σε επίπεδο δεξιοτήτων. Παράλληλα έρχονται αντιμέτωποι με στρεβλώσεις που και οι ίδιοι έχουν για τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ανιχνεύοντας τα χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης που τους δίνεται και μέσα από τα δικά τους χαρακτηριστικά ως ενήλικων εκπαιδευόμενων κάνουν αναγωγή στο γενικό θέμα. Παράλληλα η τεχνική της Μελέτης Περίπτωσης σέβεται την ενηλικιότητα των εκπαιδευομένων και τους δείχνει έμπρακτα τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης και τις ενέργειες του εκπαιδευτή ενηλίκων προκειμένου να επιτευχθεί – στόχοι 2 και 3 σε επίπεδο γνώσεων, 1, 2 και 3 σε επίπεδο δεξιοτήτων και 1 και 2 σε επίπεδο στάσεων.

- Αναπτύσσεται η ικανότητά τους για επίλυση προβλημάτων, καθώς και η κριτική και αναλυτική τους σκέψη (Κόκκος, 1998c: 201), προσπαθώντας να αιτιολογήσουν τα εμπόδια στη μάθηση που έχουν προηγουμένως εντοπίσει και να προτείνουν λύσεις, μέσα από τις δραστηριότητες που πρέπει να εκπονήσουν – στόχος 2 και 3 σε επίπεδο γνώσεων, στόχοι 1, 2 και 3 σε επίπεδο δεξιοτήτων, στόχοι 1, 2 και 3 σε επίπεδο στάσεων.
- Από το επιμέρους παράδειγμα μπορούν να κάνουν αναγωγές στον ευρύ γνωστικό τομέα των εμποδίων στη μάθηση ενηλίκων (στόχοι 2 και 3 σε επίπεδο γνώσεων).
- Η εκπόνηση των δραστηριοτήτων ανταποκρίνεται όλους τους στόχους σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να δουν τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων

κάτω από το πρίσμα του εκπαιδευτή, απεμπολώντας σταδιακά την ιδιότητα του εκπαιδευόμενου και συνειδητοποιώντας το βασικό στόχο της ΘΕ που επέλεξαν, προβάλλοντας τον εαυτό τους ως Εκπαιδευτές.

- Επειδή η παρουσίαση της ενότητας 2.2 αποτελεί με τη σειρά της επιμέρους στόχο της Ο.Σ.Σ. και ειδικά η 1<sup>η</sup> Ο.Σ.Σ. παρουσιάζει ιδιαιτερότητα σε σχέση με τις υπόλοιπες - οργάνωση μελέτης, επικοινωνία, προσέγγιση διδακτικού υλικού, εργασίες, τρόπος μελέτης, σύμβολοιο - (Κόκκος, 1998a: 127), η Μελέτη Περίπτωσης ως εκπαιδευτική τεχνική παρουσιάζει το πλεονέκτημα της εξοικονόμησης χρόνου (Κόκκος, 1998c: 201). Παράλληλα προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους για την εκπόνηση της 1<sup>ης</sup> Γραπτής Εργασίας που περιλαμβάνει σχετικό υποθέμα για τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων.
- Από την άλλη η τεχνική της Μελέτης Περίπτωσης αποτελεί ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική που ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τη δραστηριότητα ως μέσο επίλυσης ενός προβλήματος που το αποδέχεται, το κάνει πρόβλημά του, που κατά κάποιο βαθμό είναι και επεξεργάζεται λύσεις που θα του επιτρέψουν να βελτιώσει την κατανόησή του και να αυξήσει τις δυνατότητες δράσης του μέσα στο περιβάλλον – στόχοι 2 και 3 σε επίπεδο γνώσεων, 1-3 σε επίπεδο δεξιοτήτων, 1-3 σε επίπεδο στάσεων (Noyé & Riveteau, 1999: 46). Παράλληλα ενώ είναι ενεργητική μέθοδος, απαιτεί μικρότερη προσωπική εμπλοκή σε σχέση με το παίξιμο ρόλων ή την προσομοίωση (ό.π.: 50) και έκθεση, εξασφαλίζοντας έτσι την ελεύθερη συμμετοχή όλων των εκπαιδευόμενων που θα

συναντηθούν για πρώτη φορά και δε θα έχουν δημιουργήσει ακόμα κλίμα οικειότητας.

## 5. Το διδακτικό σενάριο –Τεχνική, Υλικά, Μέσα

Υποενότητα 2.2.5	Χρόνος	Εκπαιδευτική Τεχνική	Εκπαιδευτικά Μέσα
Χαρακτηριστικά Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Μάθησης	60΄	Ενεργητική Μέθοδος: <i>Μελέτη Περίπτωσης</i> <i>Εργασία σε ομάδες</i>	Διανομή του κειμένου της Μελέτης περίπτωσης Φύλλα εργασίας για την εφαρμογή και ανάλυση Κείμενα από τη βιβλιογραφία

Για το διδακτικό σενάριο τηρούνται οι προϋποθέσεις και τα στάδια σχεδιασμού στη Μελέτη Περίπτωσης (Κόκκος, 1998c: 200-201):

1. Η επιλογή της Περίπτωσης αποτελεί αυθεντικό κείμενο ενήλικου εκπαιδευόμενου που καταγράφει τα εμπόδια που συνάντησε ή συναντά κατά τη διεργασία της μάθησης. Οι διδασκόμενοι, όντας ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, έχουν την εμπειρία για να ανταποκριθούν

με επιτυχία στην άσκηση και προκαλείται το ενδιαφέρον τους γιατί το πρόβλημα αφορά και τους ίδιους.

2. Παρουσιάζεται στους διδασκόμενους η Μελέτη Περίπτωσης και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται σύντομα με μορφή προφορικού λόγου. Συγκροτούνται ολιγομελείς ομάδες με τυχαία επιλογή και τη συνέχεια διανέμεται το κείμενο. Επιλέγεται η εργασία σε ομάδες γιατί δημιουργεί ένα καινοτόμο πλαίσιο, αυξάνει τη δημιουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και αποτελεί πηγή αλλαγής (Jarvis, 2004: 185-186; Noyé & Piveteau, 1999: 95-102; Κόκκος, 1998c: 220-223)
3. Παρέχονται διευκρινήσεις για το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της άσκησης. Διευκρινίζεται ο τρόπος λειτουργίας των ομάδων: από κοινού εκπόνηση της άσκησης και όταν ολοκληρωθεί ένας εκπρόσωπος την παρουσιάζει στην ολομέλεια. Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι (προσδοκώμενα αποτελέσματα) μπορούν να προβάλλονται και με βιντεοπροβολέα). Ο εκπαιδευτής απαντά σε τυχόν απορίες και εξακριβώνει αν η άσκηση έγινε κατανοητή. Διανέμει το πρώτο Φύλλο Εργασίας και δεν επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους με προσωπικές τοποθετήσεις. Ορίζει το χρόνο του πρώτου σταδίου της άσκησης (15').
4. Παρουσιάζονται στην ολομέλεια τα αποτελέσματα από δυο ή τρεις ομάδες και οι υπόλοιπες συμπληρώνουν.
5. Ο εκπαιδευτής συνθέτει τα βασικά σημεία, σχολιάζει, διατυπώνει συμπληρωματικές παρατηρήσεις.
6. Διανέμεται το δεύτερο Φύλλο Εργασίας, παρέχονται διευκρινήσεις ώστε να γίνει κατανοητή η άσκηση. (Χρόνος 15')

7. Ακολουθούνται τα βήματα 4 (παρουσίαση από διαφορετικές ομάδες) και 5.
8. Διανέμεται το τρίτο Φύλλο Εργασίας (διευκρινήσεις). (Χρόνος 15')
9. Ακολουθείται το βήμα 7, εξάγονται γενικά συμπεράσματα και συνδέονται όσα έμαθαν οι εκπαιδευόμενοι από τη μελέτη περίπτωσης με όσα ήδη γνωρίζουν και πρόκειται να μάθουν στη συνέχεια της μελέτης τους.

### **Παρουσίαση του υλικού**

Το υλικό που χρησιμοποιείται για τη μελέτη περίπτωσης αποτελείται:

1. Από το αυθεντικό κείμενο.
2. Την ανάλυση.
3. Τρία Φύλλα Εργασίας

### **1. Μελέτη Περίπτωσης**

Παρακολουθώ την 3<sup>η</sup> Θ.Ε. του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ε.Α.Π. «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Η κλήρωσή μου στο πρόγραμμα ήρθε ύστερα από μια αναβολή που είχα δώσει στη συνέχιση των σπουδών μου, επτά χρόνια συνεχών αιτήσεων και δυο «αποτυχημένες» συνεντεύξεις στο Α.Ε.Ι. Πατρών. Η συμβατική εκπ/ση δεν μου έδωσε την εκπαιδευτική ευκαιρία που αναζητούσα (κάτι γίνεται εκεί έξω και δεν πρέπει να το χάσω). Καταλυτική διαίσθάνθηκα (σωστά ή όχι;) ήταν πάντα η ερώτηση για την οικογενειακή κατάσταση (τρία παιδιά) και για το χρόνο λήψης του πτυχίου μου (1987). Προφανώς αυτά τα χαρακτηριστικά (και άλλα) σύμφωνα με τις κρατούσες αντιλήψεις, θα αποτελούσαν εμπόδιο στη μάθησή μου. Από την πλευρά μου βέβαια δεν τα θεωρούσα ως



φραγμούς αλλά ως δυσκολίες και αισθανόμουν και αισθάνομαι έτοιμη για την πρόκληση. Πιθανό από την άλλη να εκλογίκευσα τη μη επιλογή μου λόγω ανεπάρκειας. Και στις δύο περιπτώσεις το υφέρπον μήνυμα ήταν: *«δύσκολα θα τα καταφέρεις, είτε γιατί έχεις άλλες υποχρεώσεις είτε γιατί δεν είσαι ικανή»*. Η πρώτη μου αντίδραση όταν κληρώθηκα, με δεδομένη την απογοήτευση που με είχε καταλάβει από τα τόσα χρόνια αναμονής με αποτέλεσμα την αίσθηση μιας φθίνουσας επιθυμίας για περεταίρω σπουδές, ήταν η αμφιθυμία. *«Επιτέλους!»* από τη μια μεριά, *«πού έμπλεξα»* από την άλλη. Είχα πατήσει πλέον τα 40 και είχα προσαρμοστεί στους ρυθμούς της δουλειάς και της οικογένειας. Η συνειδητοποίηση ότι είμαι πάλι φοιτήτρια έγινε στην 1<sup>η</sup> Ο.Σ.Σ. Η συνήθης και μοναδική μέθοδος εκπαίδευσης την οποία είχα λάβει ως τότε ήταν η συντηρητική και αυταρχική, η μέθοδος φιλοσοφίας τύπου X (Jarvis, 2004: 159) και η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη μέθοδο της εισήγησης. Τα νέα δεδομένα ήταν πολύ διαφορετικά. Η αλληλογνωριμία (μέσω παιχνιδιού) ήταν κάτι που με έφερε σε άβολη θέση. Δεν ξέρω αν με ενδιέφερε να μάθω για τους *«άλλους»*. Η συνεργασία μέσα στην ομάδα ήταν ένα κομμάτι στο οποίο δεν είχα καμία εμπειρία και δεν τα κατάφερνα (δεν ξέρω ακόμα αν τα καταφέρνω), λόγω του συγκεντρωτισμού με τον οποίο είχα μάθει να λειτουργώ τόσα χρόνια, κατάλοιπο μια αυταρχικής εκπαίδευσης την οποία, ασυνείδητα και παρά τις αντίθετες απόψεις μου, αναπαρήγαγα. Η ενημέρωση για τον τρόπο σπουδών και τις υποχρεώσεις αποτέλεσαν πηγή άγχους, κυρίως οι ημερομηνίες παράδοσης των εργασιών. Οι αυστηρές οδηγίες για τη σύνταξη της βιβλιογραφίας, το εύρος της – άρα και η μελέτη της - και η

επιστημονική συγγραφή, αποτελούσαν ως τότε μόνο ακούσματα από τις εμπειρίες άλλων σπουδαστών. Παράλληλα οι εξελίξεις του επιστημονικού πεδίου που αφορούν στη μάθηση αποτελούσαν ένα πεδίο το οποίο έπρεπε να μελετήσω πλέον σοβαρά ως εκπαιδευτικός, ώστε να επιτελέσω σωστά το ρόλο μου, καλύπτοντας το αντιπαιδαγωγικό μου κενό και αφήνοντας πίσω τον Piaget της συντηρητικής Φιλοσοφικής της Αθήνας. Εκείνο όμως που στην πορεία των σπουδών μου γίνεται κάποιες φορές – ευτυχώς ελάχιστες - η αιτία για μια κομπορμιστική αντίδραση ή και τάση παραίτησης είναι το γεγονός ότι επιστρέφω στο χώρο εργασίας μου, μη μπορώντας να εφαρμόσω σχεδόν τίποτα απ' όσα έμαθα. Και η ερώτηση των συναδέλφων «θέλεις να γίνεις διευθύντρια;» και «πόσο κάνει; - εννοούν το κόστος των σπουδών στο Ε.Α.Π. και υπονοούν την εξαγορά Master» μου υπενθυμίζει το πόσο απαξιωμένη και χρησιμοθηρική είναι η γνώση, πόσο βαλτωμένη είναι η εκπαίδευση. Αν δεν μπορώ να δουλέψω διαφορετικά, τότε γιατί συνεχίζω; Παρόλο που έχω απαντήσεις για τα παραπάνω, δεν παύουν να κλονίζουν την επιθυμία μου για περαιτέρω προσπάθεια. Υπάρχουν όμως και άλλοι καταστασιακοί παράγοντες, σημαντικοί και ασήμαντοι, που μου δημιούργησαν ενόχληση (και μου δημιουργούν), όπως η απομνημόνευση (που απαιτήθηκε στην πρώτη Θ.Ε.), το ότι την περίοδο που πρέπει να παραδοθεί μια εργασία χάνω ώρες ύπνου και κυρίως συζήτησης με τα παιδιά μου (το τελευταίο γίνεται πηγή ενοχών, άγχους και χαμηλής αυτοεικόνας στο ρόλο μου ως μητέρα), το γεγονός ότι δε βλέπω καλά ούτε κοντά ούτε μακριά, ακόμα και ο τόπος διενέργειας των Ο.Σ.Σ. (Α.Ε.Ι. Πατρών) που δίνει την εικόνα

εγκατάλειψης και μιζέριας με αίθουσες προορισμένες για βαρετές εισηγήσεις.

## 2. Ανάλυση

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς φέρει ένα σύνολο εμπειριών και αξιών, έχει διαμορφώσει τα δικά του μοντέλα μάθησης και έχει ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα μεγαλύτερης σημασίας από την εκπαίδευσή του, δεδομένου ότι προέρχεται από ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον με παράγοντες που κάποιες φορές αντιστρατεύονται τις μαθησιακές του προσπάθειες (Rogers, 1999: 92-107). Συχνά αντιμετωπίζει εμπόδια στη μάθηση και σύμφωνα με τον Rogers (:273-292) τα εμπόδια αυτά προέρχονται κυρίως από τους φραγμούς της προσωπικότητας που ενισχύονται από καταστασιακούς παράγοντες – φυσικές αλλαγές, καταστασιακά αίτια/περιβάλλον, κακές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα.

Το πρόβλημα, όπως τίθεται στη μελέτη περίπτωσης και λαμβάνοντας υπόψη το έργο του Rogers, έχει εύρος καθώς εκτείνεται από το εξωτερικό περιβάλλον και υπεισέρχεται σε ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας. Στην κατάταξη των αντικειμενικών εμποδίων συμπεριλαμβάνονται οι αναφορές: α) στο οικογενειακό περιβάλλον και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτό, β) στην έλλειψη χρόνου για μελέτη και εκπόνηση εργασιών (φυσική κούραση, έλλειψη ύπνου), γ) στις φυσικές αλλαγές (φθίνουσα όραση, εξασθένιση της μνήμης), και δ) στο περιβάλλον μάθησης (χώρος, διάταξη καθισμάτων, το υποβαθμισμένο φυσικό περιβάλλον του

A.E.I.). Πράγματι οι φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται κανείς μπορεί να αποτελέσει πηγή δυσχερειών, όχι όμως τέτοιων που να υπερβαίνουν την επιθυμία ή τη διεργασία της μάθησης, τουλάχιστον στην παραπάνω περίπτωση που παρουσιάστηκε, όπου ο εκπαιδευόμενος φαίνεται πως μπορεί να διαχειριστεί τέτοιες δυσκολίες.

Η προσοχή στρέφεται κυρίως στους φραγμούς προσωπικότητας που μπορούν να οδηγήσουν κάποιους εκπαιδευόμενους σε μηχανισμούς άμυνας ή παραίτησης. Από την παραπάνω περίπτωση διαπιστώνουμε τις ακόλουθες κατηγορίες που σχετίζονται με τα εσωτερικά/υποκειμενικά εμπόδια/φραγμούς στη μάθηση: α) προϋπάρχουσες γνώσεις, β) συναισθηματικές μεταβλητές και γ) μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

#### *Προϋπάρχουσες γνώσεις*

Οι προϋπάρχουσες γνώσεις έχουν ήδη κριθεί από τον εκπαιδευόμενο ως ανεπαρκείς (αναφορές στο χρόνο λήψης πτυχίου, στις θεωρίες μάθησης που επαναδιατυπώνονται κάτω από νέο πρίσμα). Έχει γίνει συνειδητό λοιπόν ότι είναι παρωχημένες, διαφοροποιούνται, εμπλουτίζονται με δυο λόγια έχουν ημιζωή (Μπονίκος Δ, 1994, όπ. ανάφ. στο Βεργίδης, 1998, 1999: 120). Συνεπώς δε θεωρούνται ως φραγμός από τη στιγμή που υπάρχει η ανοικτότητα για το καινούριο (...*επίθεση στο παρελθόν*). Αποτελούν όμως πηγή άγχους καθώς διαπιστώνεται το κενό (...*αντιπαιδαγωγικό*) και μια υποβόσκουσα χαμηλή αυτοεικόνα του εκπαιδευόμενου ως παιδαγωγού, εκπαιδευτικού και εν γένει προσωπικότητας (...*να μελετήσω σοβαρά, ...παιδαγωγικός ρόλος*). Σε αυτήν την περίπτωση η

απομάθηση φαίνεται εύκολη διαδικασία και θεωρείται επιθυμητή και αναγκαία από τον εκπαιδευόμενο.

#### *Συναισθηματικές μεταβλητές – Μόνιμα χαρακτηριστικά*

Το κυρίαρχο συναίσθημα που διαφαίνεται είναι το άγχος (συνοψίζεται στο ερώτημα αν θα τα καταφέρω και απορρέει από τις αναφορές στην οικογένεια, το χρόνο λήψης πτυχίου, την ηλικία, τις γραπτές εργασίες, την απομνημόνευση). Κατατάσσεται όμως στην κατηγορία της συναισθηματικής μεταβλητής γιατί δεν παρουσιάζεται ως μόνιμη κατάσταση αλλά αντίθετα αποτελεί κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια (... έχω απαντήσεις για τα παραπάνω, δεν παύουν να κλονίζουν την επιθυμία μου για περαιτέρω προσπάθεια). Σημαντική θεωρείται και η αναφορά στο θέμα της πρακτικής εφαρμογής. Εδώ αναδεικνύονται και μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως τα όχι υψηλά όρια αντοχής και ο φόβος για το αβέβαιο, όχι ως προς την εξερεύνηση του αγνώστου αλλά ως προς το νόημα της προσπάθειας (...επιστρέφω στο χώρο εργασίας μου, μη μπορώντας να εφαρμόσω σχεδόν τίποτα απ' όσα έμαθα). Είναι αναμενόμενο ο ενήλικος εκπαιδευόμενος να έχει παρόμοια συναισθήματα, γιατί προσέρχεται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες (π.χ. να γίνω καλύτερος, να εφαρμόσω εκπαιδευτικές τεχνικές, να δημιουργήσω ομάδες εργασίας μέσα στο σχολείο, να προωθήσω την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μου, να αναπτύξω τον κριτικό στοχασμό τους) και όταν αυτά δεν εκπληρώνονται όχι γιατί αποτυγχάνει κατά τη μαθησιακή διεργασία αλλά γιατί δεν πράττει σε πραγματικό περιβάλλον όπως θα ήθελε, τότε πιθανό να θεωρήσει την προσπάθεια μάταιη. Από την άλλη, οι αναφορές σε αισθήματα ενοχής, χαμηλής αυτοεικόνας και κάμψης της

ενεργητικότητας, ερμηνεύοντας την προσωπικότητα από το νόημα στο οποίο δίνουν άλλοι (απόρριψη σε συνεντεύξεις: ...αυτά τα χαρακτηριστικά και άλλα, ερωτήματα συναδέλφων), δημιουργούν μεταβαλλόμενες συναισθηματικές αντιδράσεις, με αποτέλεσμα η ικανότητα και η επιθυμία για εξερεύνηση του κόσμου να ατροφούν. Παράλληλα, πηγές συναισθηματικής δυσκολίας αποτελούν και οι αναφορές στη λειτουργία μέσα στην ομάδα (*Η αλληλογνωριμία μέσω παιχνιδιού ... άβολη θέση. Δεν ξέρω αν με ενδιέφερε να μάθω για τους «άλλους»*). Η απροθυμία να αποδεχτεί τις μεθόδους μάθησης και το συνολικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο περιβάλλον των Ο.Σ.Σ. στην ΑεξΑΕ., δείχνουν την αναγκαιότητα απομάθησης αυτού που ο Bourdieu ονομάζει habitus, της εσωτερικευμένης δηλαδή και σταθερής προσπάθειας συμπεριφοράς που αποκτήθηκε μέσω της κοινωνικοποίησης (όπ. ανάφ. στο Κόκκος, 2005: 81). Τέλος ανιχνεύονται στην προσωπικότητα μηχανισμοί αυτοάμυνας, όπως ο μηχανισμός αντίδρασης (...*συγκεντρωτισμού με τον οποίο είχα μάθει να λειτουργώ τόσα χρόνια, κατάλοιπο μιας αυταρχικής εκπαίδευσης την οποία ασυνείδητα και παρά τις αντίθετες απόψεις μου αναπαρήγαγα*) όταν το άτομο πράττει το εντελώς αντίθετο από αυτό που επιθυμεί και ο μηχανισμός μετατόπισης (...*σύμφωνα με τις κρατούσες αντιλήψεις*), όταν μετατοπίζονται οι ευθύνες για τη μη επιλογή του σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Α.Ε.Ι. Παρόλο που αυτοί οι μηχανισμοί δεν εκδηλώνονται στη διεργασία της μάθησης δείχνουν τάσεις της προσωπικότητας που σε κατάσταση πίεσης ίσως εκδηλωθούν εντονότεροι.

## Φύλλο εργασίας 1

Καταγράψτε στον πίνακα που ακολουθεί τα εμπόδια στη μάθηση που εντοπίζετε στο κείμενο της μελέτης περίπτωσης.

Εξωτερικά εμπόδια	Εσωτερικά εμπόδια	
	Φραγμοί από προϋπάρχουσες γνώσεις	Φραγμοί από παράγοντες της προσωπικότητας

<b>Εξωτερικά εμπόδια</b>	<b>Εσωτερικά εμπόδια</b>	
	<b>Φραγμοί από προϋπάρχουσες γνώσεις</b>	<b>Φραγμοί από παράγοντες της προσωπικότητας</b>



## Φύλλο εργασίας 2

1. Μελετήστε την ανάλυση της μελέτης περίπτωσης και συγκρίνετέ τη με τα στοιχεία που καταγράψατε.
  - α) Ποιες απόψεις σας εμπλουτίστηκαν ως προς τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατά τη διεργασία της μάθησης;
  - β) Ποια εμπόδια/φραγμούς αντιμετωπίσατε ή αντιμετωπίζετε ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι;
2. Γράψτε μία παράγραφο για κάθε σημείο.

### Φύλλο εργασίας 3

1. Μελετήστε το κείμενο 1: Πίνακας: «Οι συνθήκες μάθησης των ενηλίκων και οι προσεγγίσεις της διδασκαλίας». (Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ.156-157)

Επιλέξτε δύο από τα εσωτερικά εμπόδια που εντοπίσατε στη μελέτη περίπτωσης. Πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν από τον εκπαιδευτή ώστε να προαχθεί η αποτελεσματική μάθηση;

2. Μελετήστε το κείμενο 2 (Freire P., Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. U.S.A: Bergin and Carvey, Connecticut, σελ. 24-26).

Ποιον θεωρείτε θεμελιώδη στόχο των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων και γιατί; Γράψτε μία παράγραφο.

# ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

## Εισαγωγική παρατήρηση

Η μελέτη της συνέντευξης που παρατίθεται στο Παράρτημα, δε μας οδηγεί σε κάποια ασυμβατότητα όσον αφορά τις βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων. Τεκμηριώνουμε και επεκτείνουμε τα ζητήματα που αναδύονται από τα ερωτήματα.

## 1. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και οι δυσκολίες που προκύπτουν

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005: 86-93), μια συνθετική θεώρηση βασικών μελετητών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Brookfield (1986), Courau (2005), Houle (1980), Knowles (1998), Knox (1977), Rogers J. (1989), Williams (1996) – καταδεικνύει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά από τα οποία απορρέουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και δυσκολίες. Αρχικά, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έρχεται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους (επαγγελματικούς, στόχους εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, προσωπικής ανάπτυξης, απόκτησης κύρους). Συμβαίνει όμως να έρχονται στην εκπαίδευση με αόριστους στόχους ή να υποχρεώνονται από τις συνθήκες (ανεργία) ή τους εργοδότες τους. Έτσι αν το πρόγραμμα στο οποίο εντάσσονται δεν ανταποκρίνεται στους στόχους τους ή καταστρατηγείται ο εθελοντικός χαρακτήρας της ενήλικης μάθησης, περιορίζεται η

ελευθερία συμμετοχής, παρακολουθούν με δυσκολία και αργά ή γρήγορα θα διακόψουν την εκπαίδευσή τους (Rogers, 1999: 24-25). Παράλληλα, επειδή οι εκπαιδευόμενοι έχουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, αν αυτές δεν αξιοποιηθούν στη διεργασία της μάθησης και στην τάση τους για ενεργητική συμμετοχή, αισθάνονται ότι περιορίζεται ο αυτοκαθορισμός τους και η χειραφέτησή τους στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. (Κόκκος, 2005: 89).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά επιφέρουν δυσκολίες που δεν προκύπτουν όμως από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους αλλά από την «*κακή οργάνωση*» της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (ό.π.), δηλαδή το μοντέλο σχεδιασμού του προγράμματος και το μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης που αντανακλά φιλοσοφικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες (Jarvis, 2004: 284-289). Υπάρχουν όμως και εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων που προκύπτουν από άλλους εξωγενείς και εσωγενείς παράγοντες. Στους εξωγενείς παράγοντες μπορούμε να εντάξουμε αυτά που προκύπτουν από τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα των ενηλίκων, τις κοινωνικές δηλαδή υποχρεώσεις τους και τα καθήκοντά τους (Rogers, 1999: 103-104; Κόκκος, 2005: 90). Στους εσωγενείς παράγοντες εντάσσονται τα εμπόδια που προκύπτουν από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες του ενηλίκου και τους ψυχολογικούς παράγοντες. Έτσι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος αναπτύσσει μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης που εκδηλώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με ποικίλες μορφές: άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, στροφή στην καθοδήγηση και έλλειψη πρωτοβουλίας, αρνητισμός, διαστρέβλωση όσων λέγονται, εκλογίκευση και κατασκευή επιχειρημάτων που

στοχεύουν στο να πείσουν τον εαυτό τους, επιθετικότητα, έλλειψη προσοχής, επιλεκτική προσοχή και αντίληψη με βάση το πρότυπο που έχει, *Σύνδρομο Βρετανικής Εγκυκλοπαίδειας* (ό.π.: 276-283; ό.π.: 91-93).

Από την άλλη τα εμπόδια στην ενήλικη μάθηση δεν εντοπίζονται σε ατομικό μόνο επίπεδο αλλά και σε ομαδικό. Το ομαδικό φαινόμενο είναι πολύπλοκο και κάθε ομάδα αναπτύσσει τη δικιά της δυναμική. Οι διαφορετικές εμπειρίες, οι διαμορφωμένες παραδοχές, τα ιδιαίτερα νοήματα που δίνει καθένας στην ερμηνεία της πραγματικότητας συνιστούν ένα πολύπλοκο σύστημα που μπορεί να αναδείξει δυσκολίες. Η ομαδική κατάσταση που προκαλεί άγχος οδηγεί σε αμυντικές στρατηγικές όπως στην ανησυχία για την αυτοεικόνα, την παρεμπόδιση άλλων να εκφράσουν τη γνώμη τους, στην προσπάθεια για κυριαρχία στη συζήτηση, στην προσπάθεια να αλλάξει της γνώμης των άλλων, στην υποδήλωση ανωτερότητας ή στην αποφυγή έκφρασης συναισθημάτων (Jacques, 2004: 118, όπ. αναφ. στο Γκιάστας, 2008: 230-231). Αναμφίβολα, αν κάποιος επιμένει σε τέτοιες συμπεριφορές, η επικοινωνία στην ομάδα εμποδίζεται. Παράλληλα η διαμόρφωση της *ομαδικής κουλτούρας*, δημιουργεί ρόλους (*ηγέτης, αποδιοπομπαίος τράγος, παρείσακτος, αντιρρησίας*) αλλά και ομαδικά φαινόμενα (*αντίσταση στην αλλαγή, συμμόρφωση, επιρροή της μειοψηφίας*), ή τη δημιουργία αντιομάδας, που μπορούν να δημιουργήσουν δυσλειτουργίες, αν ο εκπαιδευτής δεν τα εντοπίσει και δεν αποδειχτεί εγγυητής του πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκιάστας, 2008: 239-251, 261-262). Ο καλύτερος τρόπος για να ανταπεξέλθει κανείς στη διαμάχη δεν είναι η μετάθεση για το μέλλον αλλά η αντιμετώπιση του προβλήματος με

παρρησία, διαπραγμάτευση και ανεπηρέαστη οπτική γωνία, ώστε να τηρούνται ίσες αποστάσεις (Κόκκος, 1998a: 91).

## 2. Οι Εκπαιδευτικές Τεχνικές

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η μάθηση, δεν είναι ανεξάρτητες από την οπτική γωνία που υιοθετείται για την ίδια τη μάθηση και τη σχέση της με τη διδασκαλία. Οι προσεγγίσεις της διδασκαλίας αντανακλούν μια ιδεολογική θέση. Μια ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Jarvis (2004: 154-155), τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο και θεωρεί πως η σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση συνοψίζεται στο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί πρέπει να ενισχύουν την αξιοπρέπεια του εκπαιδευόμενου. Η ευαισθησία του εκπαιδευτή απέναντι στις προσδοκίες κάθε εκπαιδευόμενου χωριστά αλλά στις προσδοκίες ολόκληρης της ομάδας θα υπαγορεύσουν τις μεθόδους και το περιεχόμενο. Η έννοια της *ισορροπίας* λοιπόν είναι σημαντική και η πραγματική διεργασία της μάθησης είναι μια διεργασία που βασίζεται στη *σχέση* και συντελείται μέσα από την *αλληλεπίδραση* (Rogers, 1999: 248; Jarvis, 2004: 169). Επομένως η ταξινόμηση και ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών τεχνικών - *ερευνητικές/ με αλληλεπίδραση/ με παρουσίαση* (Jarvis, 2004: 170), *παραουσίασης/ συμμετοχικές/ ευρετικές* (Rogers, 1999: 252-253), *καταφατικές/ δεικτικές/ ενεργητικές* (Noyé & Piveteau, 1999: 44-46) - μπορούν να εκφράζουν τον προσανατολισμό της διδακτικής

κατάστασης– Δασκαλοκεντρική/ Μαθητοκεντρική, Προσανατολισμένη στο περιεχόμενο/ Προσανατολισμένη στη διαδικασία (Rogers, 1999: 242).

Σύμφωνα με τον Rogers (ο.π.: 245-246), η έρευνα και η εμπειρία δείχνουν ότι όσο πιο ενεργητικοί είναι οι εκπαιδευόμενοι τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μαθησιακή διεργασία. Μεγάλη έμφαση δίνεται στις μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι συνδιαλέγονται απευθείας με τον εκπαιδευτή ή το υλικό. Παρόλα αυτά οι δασκαλοκεντρικές και προσανατολισμένες στο περιεχόμενο μέθοδοι - και κυρίως η εισήγηση - αποτελούν τη βασική μέθοδο διδασκαλίας για αρκετούς εκπαιδευτές και προσδοκία πολλών ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Αυτό συμβαίνει όταν η διδακτική κατάσταση είναι προσανατολισμένη από την πλευρά του εκπαιδευτή στην ποσότητα και το περιεχόμενο της ύλης, στην τάση ορισμένων εκπαιδευτών να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, στην έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης ή ακόμη γιατί αποτελεί μια οικονομική εκπαιδευτική τεχνική. Από την πλευρά των εκπαιδευομένων εύκολα διακρίνει κανείς την προσκόλλησή τους στις προϋπάρχουσες εμπειρίες της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης, την απεμπόληση της ενηλικιότητάς τους, με αποτέλεσμα την παθητικοποίησή τους, στοιχεία που προέρχονται από τα εσωτερικά εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων (Κόκκος, 2008b: 23-24; Jarvis, 2004: 174; Rogers: 244). Μια τέτοια προσέγγιση της διδασκαλίας καταστρατηγεί το ρυθμό μάθησης του ενήλικου, δεν του επιτρέπει να συνδυάσει τις πληροφορίες με την προϋπάρχουσα γνώση, τον οδηγεί στην απώλεια της αυτονομίας και στην αναπαραγωγή (Κόκκος, 2008b: 25), χάνοντας έτσι το ενδιαφέρον του, γεγονός που

εκδηλώνεται με ποικίλες συμπεριφορές – εκνευρισμός, μηχανική καταγραφή σημειώσεων, διστακτικότητα για την επιβολή ερωτήσεων, αδιαφορία, απουσία (Race, 1999: 233-234).

Από την άλλη μια καλοσχεδιασμένη εισήγηση ή εμπλουτισμένη και με άλλες τεχνικές διδασκαλίας (συζήτηση, ερωτήσεις, παρουσίαση με οπτικοακουστικά μέσα), μπορεί να είναι αποτελεσματική σε προγράμματα με προκαθορισμένη ύλη, στην ανακεφαλαίωση ή σύνθεση προηγούμενης συζήτησης, στην επισκόπηση ενός νέου γνωστικού αντικειμένου, ή όταν ο χρόνος πιέζει (Κόκκος, 2008b: 28-29).

Πέρα όμως από την Εισήγηση υπάρχουν και άλλες μέθοδοι επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή που μπορεί να είναι διδακτικές ή σωκρατικές, όπως η Επίδειξη, η Κατευθυνόμενη συζήτηση, η Ελεγχόμενη συζήτηση, η Εισήγηση-συζήτηση, η Υποστήριξη από μέντορα και η Εκπαιδευτική συνάντηση (tutorial), (Jarvis, 2004: 170-179).

Στον αντίποδα, στην εμπυχωτική διδασκαλία, βρίσκονται οι μέθοδοι που είναι προσανατολισμένες στην ομάδα και έχουν ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος ως ενήλικος «...φέρει στη διδακτική και μαθησιακή κατάσταση μια σημαντική και μοναδική εμπειρία ζωής» (ό.π.: 179-180). Η ενεργητική συμμετοχή προωθείται μέσα από τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων αλλά και μεταξύ των μελών της ομάδας που μαθαίνουν πράττοντας καθώς εισέρχονται σε έναν πλήρη κύκλο της μάθησης (Κόκκος, 2008b: 39). Οι κυριότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή είναι: η Μελέτη περίπτωσης, το Παίξιμο ρόλων και η Προσομοίωση,



οι Ερωτήσεις-Απαντήσεις-Συζήτηση, ο Καταιγισμός ιδεών, οι Ομάδες εργασίας, η Πρακτική άσκηση και η Λύση προβλήματος. Καθεμία από αυτές παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και ο εκπαιδευτής θα πρέπει να μπορεί να επιλέγει την κατάλληλη τεχνική και να είναι σε θέση να συνδυάζει ή να εναλλάσσει μεταξύ τους τις τεχνικές (ό.π.: 63). Τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσει είναι ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος, η υφή του μαθησιακού αντικειμένου, τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης (ό.π.: 63-64). Παράλληλα ο Rogers (1999: 254-255) θεωρεί σημαντικούς τους παρακάτω παράγοντες:

- Το πεδίο της μάθησης που θεωρείται κύριο (δεξιότητες, γνώσεις, αντιλήψεις ή στάσεις).
- Την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων.
- Τους προτιμώμενους μαθησιακούς τρόπους (μαθησιακό στυλ).
- Τις απαιτήσεις του αντικειμένου.
- Τη διαθεσιμότητα των πόρων.

Κάτω από αυτό το πρίσμα σημαντικό ρόλο θα παίξουν η αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου, το μαθησιακό κλίμα, η συνέχεια της συνάντησης και η αλληλεπίδραση.

Επομένως ο εκπαιδευτής ενηλίκων που υιοθετεί την αξιωματική θέση της συμμετοχικής εκπαίδευσης θα πρέπει να μεριμνήσει για την αξιοποίηση συμμετοχικών τεχνικών, να αποφύγει τη μονολογική εισήγηση, να συνδυάσει τεχνικές και να κάνει έναν μακροσκοπικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τεχνικών ώστε να

υπάρχει η αλληλουχία των ενεργειών - η συνέχεια της συνάντησης - (Κόκκος, 2008b: 65-75). Κυρίαρχο και τελικό μέλημά του είναι να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Παράλληλα όμως χρειάζεται η ομάδα να μετέχει ενεργά στην απόφαση για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί και την τεχνική που θα εφαρμοστεί κυρίως όταν δεν είναι εξοικειωμένη με ενεργητικές τεχνικές (Γκιάστας, 2008: 255-256).

### **3. Ο Σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης ενός προγράμματος**

#### **Ενέργειες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση**

*Ανάλυση Εκπαιδευτικών αναγκών – Καθορισμός Σκοπού και Στόχων  
– Καθορισμός περιεχομένου μεθοδολογίας: στόχος - εκπαιδευτική τεχνική – χρόνος – εξασφάλιση υλικοτεχνικών υποδομών*

#### **3.1 Διερεύνηση και ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών**

Σε κάθε κύκλο της μάθησης που προσδιορίζεται από το μοντέλο *θέλοντας-πράττοντας-αφομοιώνοντας-ανατροφοδοτώντας* (Κόκκος, 1998b: 28-29 ; Race, 1999: 24), η τροφοδότηση και ο αένας κύκλος δεν παράγονται μηχανικά και αυτόματα αλλά διαμεσολαβείται ο ανθρώπινος παράγοντας. Η διαπροσωπική επικοινωνία, που δημιουργεί διυποκειμενικότητα, παραμένει σημαντική για τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, ιδιαίτερα κατά την εναρκτήρια συνάντηση, ως παροχή πληροφοριών, έκφραση συναισθημάτων, παρακίνηση, κοινωνική επαφή, καθώς η ποιότητα

στη μάθηση διασφαλίζεται όπου υπάρχουν δομές επανασύνδεσης των διδακτικών ενεργειών (Keegan, 2001: 142-147).

Επειδή λοιπόν επίκεντρο της μάθησης είναι οι διδασκόμενοι, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά - ηλικία, κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά, φύλο, εθνική και θρησκευτική ταυτότητα, ειδικές ανάγκες, εργασιακή κατάσταση, τόπος διαμονής - και επομένως τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκομένων (Λιοναράκης, 1998: 105). Η μελέτη των χαρακτηριστικών των διδασκομένων χρησιμεύει στον διδάσκοντα όχι μόνο κατά την εναρκτήρια συνάντηση αλλά σε όλη τη διάρκεια των σχέσεών τους (ό.π.: 104-105). Αυτό μπορεί να γίνει με έμμεσους τρόπους επικοινωνίας (π.χ. τηλέφωνο, e-mail) και με τη μελέτη του βιογραφικού κάθε φοιτητή που θα έχει ζητήσει να του αποσταλεί. Σύμφωνα με τον Κόκκο (1998a: 129-130) η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας ή του κάθε εκπαιδευόμενου μπορεί να διαφέρει ως προς τη μεθοδολογία. Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει ο εκπαιδευτής να διερευνήσει: α) τις *ρητά* διατυπωμένες ανάγκες που θα καταγραφούν από τον καθηγητή πριν ή και κατά τη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης β) τις *μη ρητά* διατυπωμένες ανάγκες που θα συνάγει ο καθηγητής από το σύνολο των στοιχείων που συγκεντρώνει και γ) τις *ανάγκες της ομάδας* ως συλλογικό μόρφωμα που έχει τη δική του ταυτότητα. Τα στάδια αυτά θεωρούνται απαραίτητα προκειμένου ο ΚΣ να μπορεί να κάνει σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας, καλλιεργώντας ευκαιρίες σε φοιτητές με διαφορετικές ανάγκες και διαμορφώνοντας πολιτική αντίληψη, αναγνωρίζοντας τις τάσεις μιας ομάδας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006: 87).

Η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να γίνει τόσο πριν από τη συνάντηση με τη σύνταξη ενός ερωτηματολογίου - ενδεικτικά κατά τον Race (1999: 196-197): Γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης/ Ποιες είναι οι εμπειρίες τους ή οι προσδοκίες τους/ Ποια είναι τα βασικά προβλήματά τους στην εκπαίδευσή τους ως ενήλικοι/ Ποια είναι τα δυνατά ή τα αδύνατα σημεία τους/ Πόσο χρόνο έχουν για μελέτη/ Αν είναι εργαζόμενοι/ Αν έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις/ Αν θα έχουν υποστήριξη από τον κοινωνικό τους περίγυρο (αν πρόκειται για μεγάλης διάρκειας προγράμματα που απαιτούν εκπόνηση εργασιών ή διαδικασία εξετάσεων/ Αν έχουν φόβους και ανησυχίες για τη μελέτη ή την αξιολόγηση/ Τι περιμένουν από τον διδάσκοντα/ Τι χρειάζονται από τον διδάσκοντα - όσο και κατά την έναρξη της συνάντησης ως «δραστηριότητα γνωριμίας» ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους.

Ειδικά στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Κόκκο (1998a: 127-128), για να είναι αποτελεσματική η εναρκτήρια συνάντηση που διενεργείται μέσα στα πλαίσια της πρώτης Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης, η προετοιμασία δεν είναι μονοσήμαντη από την πλευρά του ΚΣ αλλά χρειάζεται να είναι προετοιμασμένοι και οι εκπαιδευόμενοι. Γι' αυτό πριν την πραγματοποίησή της ο Καθηγητής Σύμβουλος ενημερώνει τους φοιτητές σχετικά α) με τη θεματολογία της συνάντησης και τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, β) παρέχει οδηγίες για την προπαρασκευή των φοιτητών και γ) ενημερώνει για το υλικό που χρειάζεται να φέρουν μαζί τους οι φοιτητές.

### ***3.2 Οι στόχοι που τίθενται στην εναρκτήρια συνάντηση – Προκαθορισμός και ενέργειες για την υλοποίηση.***

Η ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευομένων πριν - αλλά και τη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης, ώστε να ολοκληρωθεί η εικόνα - στοχεύει και στα τρία επίπεδα των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων: το επίπεδο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων (Κόκκος, 1998α: 135). Ο σκοπός και οι στόχοι που τίθενται αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες που διαπιστώνονται και στην πραγματοποίηση της εκπαίδευσης και αυτό ισχύει για κάθε ενότητα και για κάθε εκπαιδευτική συνάντηση (ό.π.).

Η εναρκτήρια συνάντηση όμως έχει ιδιαίτερη βαρύτητα γιατί σε αυτήν τίθενται οι βάσεις της μαθησιακής διεργασίας και θα γίνει η επεξεργασία βασικών μεθοδολογικών ζητημάτων (Κόκκος, 1998δ: 161). Έτσι στόχο της εναρκτήριας συνάντησης, πριν από τη γνωστική διεργασία, αποτελεί η αποκατάσταση της επαφής μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι ανησυχίες που είναι φυσικό να υπάρχουν και το άγχος των εκπαιδευόμενων για το κατά πόσο θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος θα υπάρξει ανάγκη ώστε να αμβλυνθούν. Οι κατάλληλοι χειρισμοί από τον διδάσκοντα και η εφαρμογή τεχνικών αλληλογνωριμίας μπορούν να συμβάλλουν θετικά. Ο ΚΣ θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί τις παρεμβάσεις των διδασκομένων που πιθανόν να αποσυντονίσουν την ομάδα (ό.π.: 169-170). Θα πρέπει επίσης να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, ώστε όλοι να αισθάνονται άνετα, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Οι συναντήσεις είναι πάνω απ' όλα επικοινωνία και ως επικοινωνία είναι μια διεργασία σύνθετη,

δυναμική και εμπεριέχει πλήθος αλληλεπιδρώντων στοιχείων. Ο Κόκκος (1998ε: 94) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της σχέσης πομπός – μήνυμα - δέκτης σε επτά στοιχεία: 1) την πληρότητα του μηνύματος, 2) Τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, 3) το προσωπικό σύστημα αντίληψής τους, 4) το επικοινωνιακό πλαίσιο, 5) τα αναδύμενα συναισθήματα, 6) τα επίπεδα λειτουργίας των μηνυμάτων (πληροφοριών σχέσης) και 7) τον παράγοντα αυτοεκτίμησης και αλληλοεκτίμησης.

Αντιλαμβανόμαστε συνεπώς την πολυπλοκότητα της επικοινωνίας και τις δυναμικές και ζώσες παραμέτρους της. Ο σχεδιασμός επί χάρτου μιας εναρκτήριας συνάντησης λοιπόν δεν διασφαλίζει πάντα την αποτελεσματικότητά της. Και επειδή η «συμπεριφορά προκαλεί συμπεριφορά», ο διδάσκων ό ίδιος θα πρέπει με τις αυξημένες επικοινωνιακές του ικανότητες να είναι καλά εκπαιδευμένος να “ακούσει” τα μηνύματα των φοιτητών του και να μπορεί να διατηρεί κάποια απόσταση από το σύστημα των αντιλήψεών του (ό.π.:71). Από την άλλη, κατά τον Goleman (2000, όπ. ανάφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2006: 83-84), θα πρέπει να διαχειρίζεται και ο ίδιος τα προσωπικά του συναισθήματα, διαθέτοντας *συναισθηματική νοημοσύνη* ως ικανότητα αυτεπίγνωσης, αυτορύθμισης, κινήτρων συμπεριφοράς, ενσυναίσθησης και ικανότητας στις σχέσεις με τους άλλους. Μέσα σε ένα τέτοιο ανοικτό και διυποκειμενικό πλαίσιο συνύπαρξης μπορεί να επιτευχθεί η διεργασία της μάθησης που τελικό της στόχο έχει την αλλαγή συμπεριφοράς.

Συνήθως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και ιδιαίτερα οι εκπαιδευόμενοι στην ΑεξΑΕ έχουν σοβαρούς λόγους να επιλέξουν

την ανοικτή εκπαίδευση, νιώθουν ευάλωτοι και εκτεθειμένοι, χρειάζονται βοήθεια για να εργαστούν μόνοι τους, έχουν περιορισμένο χρόνο για μελέτη και κυρίως χρειάζονται να πειστούν ότι η ΑεξΑΕ είναι αποτελεσματική (Race, 1999: 197-198). Θα υπάρξει ανάγκη συνεπώς να αναπτυχθεί μια διαδικασία συζήτησης και διαπραγμάτευσης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων. Ο Race κάνει λόγο για “εκπαιδευτική συμφωνία” και ο Κόκκος (1998d: 172) για “συμβόλαιο”. Το συμβόλαιο που θα διαμορφωθεί θα κινείται σε δύο άξονες: 1) στην οργάνωση των σπουδών στη διάρκεια του προγράμματος και 2) στην επεξεργασία και ανάπτυξη των διδακτικών στόχων που απορρέουν από την εκπαιδευτική ενότητα που θα παρουσιαστεί.

Η μετάβαση στο δεύτερο σκέλος του συμβολαίου δεν είναι πάντα εύκολη, και τούτο γιατί συχνά οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν πάρει απάντηση στο αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος, ιδιαίτερα αν υπάρχουν διαδικασίες αξιολόγησης. Η αποκατάσταση της ανησυχίας έγκειται στον ΚΣ, ο οποίος οφείλει να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των φοιτητών του, δουλεύοντας στο επίπεδο των στάσεων (ό.π.: 175). Θα πρέπει να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς τα πλεονεκτήματα της του προγράμματος, περιορίζοντας τις εσωγενείς πηγές άγχους, τους παράγοντες εκείνους δηλαδή που έχουν να κάνουν με αυτή καθαυτή τη φύση των σπουδών και να μην αφήσει αυτά να μετατραπούν σε μειονεκτήματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006: 89-90).

Αφού γίνουν τα παραπάνω βήματα και είναι πλέον ώριμες οι συνθήκες, ο εκπαιδευτής μπορεί να περάσει στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων της ενότητας, επιλέγοντας τις κατάλληλες

εκπαιδευτικές τεχνικές. Η διαμόρφωση του συμβολαίου στοχεύει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων και αποτελεί σταθερό σημείο για όποιο πρόβλημα προκύψει στην πορεία των σπουδών και μια συμφωνία για το πώς θα εργαστούν διδάσκων και διδασκόμενοι ώστε να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους τόσο της εναρκτήριας συνάντησης όσο και των επόμενων διδακτικών συναντήσεων (Κόκκος 1998d: 173). Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής διαχειρίζεται σωστά το χρόνο, επιλέγοντας τις *αναγκαίες, χρήσιμες και σχετικές* ενέργειες και προβλέποντας έκτακτα ή απρογραμμάτιστα συμβάντα (Κόκκος, 1998a: 146-147)

Παράλληλα, ο εκπαιδευτής, στο βαθμό που εξαρτάται από τον ίδιο, φροντίζει να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες υλικοτεχνικές συνθήκες που θα κάνουν τη διεργασία της μάθησης αποτελεσματική και ελκυστική για τους διδασκόμενους (εκπαιδευτικά υλικά, πρόσβαση για άτομα με ειδικές ανάγκες, κατάλληλη αίθουσα, διάταξη αίθουσας διδασκαλίας, επάρκεια ακουστικής και οπτικής επαφής, επιλογή Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας και κατάλληλη τοποθέτησή τους, βοηθητικοί χώροι υποστήριξης (Κόκκος, 1998a: 150; Βαλάκας, 2008a, 2008b).



## Σύνοψη

Στην εργασία αυτή εξετάσαμε ζητήματα που αφορούν στις σχέσεις της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο πρώτο μέρος, αρχικά περιγράψαμε τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος της Θ.Ε. ΕΚΠ64: «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» που εντάσσεται στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και αναφέραμε τους τίτλους των εκπαιδευτικών ενοτήτων που περιλαμβάνει το Πρόγραμμα. Στη συνέχεια επιλέξαμε την ενότητα 2.2.5: «Χαρακτηριστικά Ενήλικων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Μάθησης» και σχεδιάσαμε μία Μελέτη Περίπτωσης για τη συγκεκριμένη ενότητα. Εντάξαμε τη διδακτική της στους στόχους της 1<sup>ης</sup> Ο.Σ.Σ., θεωρώντας ότι πρέπει να υπάρχει αλληλουχία μεταξύ των διδακτικών ενεργειών και να πραγματοποιείται ένας μακροσκοπικός σχεδιασμός των διδακτικών συναντήσεων και των Ο.Σ.Σ. Αιτιολογήσαμε τις επιλογές μας ως προς την εκπαιδευτική τεχνική με βάση τα επίπεδα εφαρμογής της («πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία» – εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση), την υποκίνηση της μάθησης, την ενεργητικότητα της τεχνικής, την υφή της ενότητας που αναδεικνύει πρόβλημα προς επίλυση, τον πιθανό βαθμό εξοικείωσης της ομάδας με ενεργητικές τεχνικές, εφόσον πρόκειται για την εναρκτήρια συνάντηση του προγράμματος, και την εναρμόνιση της τεχνικής με το σκοπό και τους στόχους που θέσαμε. Παράλληλα περιγράψαμε το διδακτικό σενάριο και παραθέσαμε τα έντυπο υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε. Στο δεύτερο μέρος, αφού πήραμε συνέντευξη από έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, προβήκαμε στην ανάλυση των βασικών ερωτημάτων που τέθηκαν, τεκμηριώνοντας

βιβλιογραφικά, τόσο τις απαντήσεις που λάβαμε, εφόσον δεν παρατηρήσαμε ασυμβατότητες, όσο και το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο των ζητημάτων που τέθηκαν. Διαπιστώσαμε, όσον αφορά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, ότι φέρουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη μαθησιακή τους πορεία και μπορούν να επιφέρουν δυσκολίες. Όσον αφορά τους εκπαιδευτές, αναλύσαμε τις όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης και μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάξαμε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις μεθόδους διδασκαλίας, προτάσσοντας την αποτελεσματικότητα των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Τέλος αναλύσαμε τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων για την προετοιμασία της εναρκτήριας συνάντησης και τη μεθοδολογία που ακολουθείται κατά τη διάρκειά της, δεδομένου ότι έχει ιδιαίτερη βαρύτητα.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2006). Ο Ρόλος του Καθηγητή Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. **Στο:** Λιοναράκης Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, σελ. 78-107. Αθήνα: Προπομπός
- Βαλάκας, Ι. (2008α). Είδη και Λειτουργία των Εποπτικών Μέσων. **Στο:** Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ΄* (2<sup>η</sup> έκδ.), σελ. 91-167. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαλάκας, Ι. (2008b). Η Λειτουργία του Εκπαιδευτικού Χώρου. **Στο:** Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ΄* (2<sup>η</sup> έκδ.), σελ. 169-197. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1998-1999). Σύγχρονες Οικονομικές και Κοινωνικές Εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση. **Στο:** Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες, τ. Α΄*, σελ. 95-138. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας. **Στο:** Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, τ. ΙΙΙ*. ΕΚΕΠΙΣ. Διαθέσιμο στο portal του Ε.Α.Π.: <http://online.eap.gr/>

- Γκιάστας, Ι. (2008). Ομάδα Εκπαιδευομένων. **Στο:** Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ΄* (2<sup>η</sup> έκδ.), σελ. 221-276. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1998a). Η Προετοιμασία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. **Στο:** Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων – Διδασκομένων, τ. Β΄*, σελ 125-154. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1998b). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. **Στο:** Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων - Διδασκομένων, τ. Β΄*, σελ. 19-51. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1998c). Τεχνικές Εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. **Στο:** Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων - Διδασκομένων, τ. Β΄*, σελ. 187-235. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1998d). Η Έναρξη της Πρώτης Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης. **Στο:** Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων - Διδασκομένων, τ. Β΄*, σελ. 155-186. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Κόκκος, Α. (1998ε). Στοιχεία Επικοινωνίας. **Στο:** Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων - Διδασκομένων, τ. Β΄*, σελ. 53-95. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008α). Θεωρίες Μάθησης – Πώς Μαθαίνουν οι Ενήλικοι. **Στο:** Καραλής, Θ., (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, τ. Α΄*, σελ. 41-95. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2008β). Οι Εκπαιδευτικές Τεχνικές. **Στο:** Καραλής, Θ., (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων, τ. Δ΄*, σελ. 17-89. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (χ.χ.). *Η Ιδιαιτερότητα και ο Σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Σύμφωνα με τη Θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*.  
 Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:  
<http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mez3.pdf> (5/3/2008).
- Λιοναράκης, Α. (1998). Η Πρώτη Επαφή Διδάσκοντος, Διδασκομένων. **Στο:** Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων - Διδασκομένων, τ. Β΄*, σελ. 103-123. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Θεωρητικές Προσεγγίσεις στο Σχεδιασμό και την Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στην ΑεξΑΕ. **Στο:** Λιοναράκης, Α., (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως*

*Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, τ. Δ΄*, σελ. 39-52. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματραλής, Χ. (1998,1999). Σκοπός και Προσδοκώμενα Αποτελέσματα. **Στο:** Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες, τ. Γ΄*, σελ. 51-67. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Νογέ, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

#### **Διαδικτυακοί τόποι**

<http://online.eap.gr/>

<http://www2.eap.gr/frameset.jsp?locale=el>

<http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mez3.pdf>

#### **Εξωγενείς πηγές**

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Masia, J. F. (1971). *Taxonomy of Educational Objectives, Book 2: Affective Domain*. London, Longman

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sense Pratique*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Minuit.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. The Open University Press.

- Courau, S. (2005). *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire P., Shor I., (1987). *A Pedagogy for Liberation*. U.S.A: Bergin and Carvey, Connecticut.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Houle, C. (1980). *Continuing Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Knox, A. (1977). *Adult Development and Learning: A Handbook of Individual Growth and Competence in Adult Years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, J. (1989). *Adults Learning*. The Open University Press.
- Smith, R. (1993). *Learning How to Learn*. The Open University Press.
- Williams E. (1996). *So... you want to teach Adults*. Scarborough, Ontario: Pippin Publishing

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Συνέντευξη από Εκπαιδευτή Ενηλίκων

- *Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων και ποιες δυσκολίες προκύπτουν από αυτά σύμφωνα με την εμπειρία σας;*

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαφέρουν από τους ανηλίκους. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν μπαίνει στη διαδικασία της εκπαίδευσης αν δεν υπάρχει κάποιος λόγος: προσωπικός, επαγγελματικός, κοινωνικός. Αν εξαναγκαστεί να το κάνει, γιατί το απαιτεί η εργοδοσία π.χ. ή πρέπει να λάβει κάποιο επίδομα, τότε η εκπαίδευσή του δε θα είναι ουσιαστική και η αποστασιοποίησή του θα εκφραστεί με κάποιον τρόπο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του. Όμως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν να αντιμετωπίσουν και προβλήματα που απορρέουν από την ίδια τους την προσωπικότητα. Το άγχος είναι ίσως από τα σημαντικότερα, ειδικά αν το πρόγραμμα στο οποίο έχουν ενταχθεί έχει διαδικασίες αξιολόγησης, εξετάσεων, πιστοποίησης. Κάποιοι από αυτούς απουσιάζουν χρόνια από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και νιώθουν άβολα όταν επανεκπαιδεύονται. Μπορεί να αισθάνονται ανεπαρκείς ή ότι χάνουν την ενηλικιότητά τους. Νιώθουν ανασφάλεια, δεν ξέρουν αν θα τα καταφέρουν. Σημαντική δυσκολία στη μαθησιακή πορεία ορισμένων ενηλίκων επιφέρει και η επίμονη προσκόλλησή τους σε αξίες, παραδοχές και γνώσεις. Ίσως συγκρουστούν με τον εαυτό τους, την



υπόλοιπη ομάδα ή και τον εκπαιδευτή. Η ακαμψία και η τάση πολλών ενηλίκων να ωραιοποιούν ή να υπερτιμούν όσα ήδη έχουν κατακτήσει, μπορεί να τους οδηγήσουν σε μηχανισμούς άμυνας ή παραίτησης. Αυτό θα εκδηλωθεί με ποικίλους τρόπους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους όπως με το να κάνουν συχνές παρεμβάσεις, να διακόπτουν τη διαδικασία ζητώντας διευκρινήσεις, όχι πάντα για να λάβουν απαντήσεις αλλά για να δείξουν μια διαρκή δυσπιστία απέναντι στο καινούριο ή για να είναι στο επίκεντρο. Άλλοι νιώθουν άβολα μέσα στην ομάδα. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και μπορεί να έχουν δυσκολία στη συνεργασία. Έπειτα, οι ενήλικοι έχουν συνηθίσει ως μοντέλο διδασκαλίας την εισήγηση, την προτιμούν μερικές φορές. Χρειάζονται χρόνο για να ενταχθούν σε πιο συμμετοχικά μοντέλα μάθησης. Υπάρχουν όμως και δυσκολίες αντικειμενικές. Οι πολλαπλές τους υποχρεώσεις, δουλειά, οικογένεια, άλλες υποχρεώσεις, λειτουργούν ανασχετικά. Δεν είναι δεδομένη η στήριξη από το περιβάλλον είτε το επαγγελματικό είτε το οικογενειακό.

- *Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής συχνά και για ποιο λόγο;*

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι προσανατολισμένος στη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Ο σκοπός μας είναι να ενεργοποιήσουμε τη μάθηση και να κάνουμε τον εκπαιδευόμενο υπεύθυνο για τη μάθησή του. Η γνώση άλλωστε δε μεταβιβάζεται, αποκτάται από τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο. Ο εκπαιδευτής λοιπόν είναι εμπνευστής, διευκολυντής, αν θέλετε, σε μια τέτοια διαδικασία.

Η τεχνική που θα χρησιμοποιήσει εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Από τη φύση της διδακτικής ενότητας, από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, από το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στην ομάδα, από τους στόχους που θα θέσει, αλλά και από άλλους παράγοντες όπως το ζήτημα του χρόνου, των πόρων, κ.λπ. Για παράδειγμα για την επίλυση ενός προβλήματος η Μελέτη Περίπτωσης θεωρείται μια εξαιρετική τεχνική. Ο εκπαιδευόμενος μελετά μια πραγματική περίπτωση, καλείται να την αναλύσει, να διερευνήσει τα πιθανά αίτια του προβλήματος και να προτείνει λύσεις. Μια πιο τολμηρή, ας μου επιτραπεί ό όρος, εκπαιδευτική τεχνική είναι το Παίξιμο Ρόλων. Τη χαρακτηρίσα τολμηρή γιατί οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι πάντα διατεθειμένοι να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Νιώθουν αμήχανα ή ότι εκτίθενται απέναντι στους άλλους. Σε μια ώριμη, όμως, εκπαιδευτική ομάδα μπορεί να προσφέρει μια προσομοιωμένη εμπειρία που δεν έχουν και στη συνέχεια να αναστοχαστούν και να μάθουν μέσα από αυτή την εμπειρία τους. Ο Καταιγισμός Ιδεών επίσης είναι μια τεχνική που βοηθά τη δημιουργική σκέψη και η ανάλυση στη συνέχεια των απόψεων που ακούστηκαν μπορεί να οδηγήσει στη λήψη απόφασης ή στην επίλυση ενός προβλήματος. Οι συμμετοχικές τεχνικές γενικά είναι πολλές, συνδυάζονται, επεκτείνονται, ανάλογα με τη φαντασία και την εμπειρία του εκπαιδευτή. Δυστυχώς όμως δε γίνεται πάντα χρήση τέτοιων τεχνικών. Πολλοί εκπαιδευτές εξακολουθούν να χρησιμοποιούν αποκλειστικά την κλασική μέθοδο της Εισήγησης, παρόλο που μια σειρά ερευνών δείχνει την αναποτελεσματικότητά της στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συχνά δε, συναντάμε και εκπαιδευόμενους που ζητούν την εφαρμογή αυτής της τεχνικής. Η

σχολική εμπειρία είναι κάτι που τους καθορίζει τον τρόπο σκέψης και αντίληψης όσον αφορά τη διδασκαλία. Βέβαια δεν μπορούμε να δαιμονοποιήσουμε την Εισήγηση ως τεχνική διδασκαλίας. Υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, όπως για παράδειγμα όταν ανακεφαλαιώνουμε ή συνοψίζουμε ή πρέπει να μεταδώσουμε πληροφορίες. Καλό είναι πάντως να αποφεύγεται ή αν κρίνεται ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί να εμπλουτίζεται και με άλλες τεχνικές όπως τις ερωτήσεις, τη συζήτηση, την έκθεση των εκπαιδευόμενων σε οπτικοακουστικά ερεθίσματα.

- ***Ποιες ενέργειες κάνει ο εκπαιδευτής για το σχεδιασμό της εναρκτήριας συνάντησης ενός προγράμματος;***

Η εναρκτήρια συνάντηση είναι το πιο σημαντικό σημείο στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από αυτήν η έκβαση του προγράμματος. Εκεί θα τεθούν οι βάσεις της επικοινωνίας, της συνεργασίας, εκεί θα διαμορφωθεί η ομάδα, θα αποκτήσει δυναμική και στίγμα, εκεί θα θεμελιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και θα διατυπωθούν οι «κανόνες» της διαδικασίας. Όπως καταλαβαίνετε, δεν είναι κάτι που μπορεί να αφηθεί στην τύχη. Χρειάζεται προσεκτικό σχεδιασμό, χωρίς αυτό να σημαίνει πως το αρχικό σχέδιο δε θα τροποποιηθεί κατά την υλοποίησή της, ανάλογα με τις ανάγκες που θα προκύψουν. Πρώτο στάδιο είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Τι σημαίνει πρακτικά αυτό... Με απλά λόγια ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει μια εικόνα για τους εκπαιδευόμενους, όχι συγκεχυμένη αλλά πολύ συγκεκριμένη. Ποιο είναι το προφίλ τους, η ηλικία, το φύλο, το

εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η εργασιακή τους κατάσταση, τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, το κίνητρό τους, αν είναι δυνατόν, για να προσέλθουν σε αυτό το πρόγραμμα. Αν εξετάσει ο εκπαιδευτής προσεκτικά αυτά τα χαρακτηριστικά, μπορεί να συνάγει συμπεράσματα για τις προσδοκίες τους, τις ανάγκες τους, τις ελλείψεις τους και ανάλογα να διαμορφώσει τους στόχους της εκπαιδευτικής συνάντησης. Από τη δικιά μου την πλευρά, φροντίζω να επικοινωνήσω με τους εκπαιδευόμενους, πριν την πρώτη μας πρόσωπο με πρόσωπο επαφή, συνήθως με e-mail σε φιλικό τόνο, ζητώντας τους ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα και θέτοντάς τους το ερώτημα: *«ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το πρόγραμμα»*. Η μελέτη του βιογραφικού έχει δύο επίπεδα προσέγγισης. Καταρχάς το πληροφοριακό υλικό που περιέχουν και σε ένα δεύτερο επίπεδο γίνεται η ανάγνωση του ύφους που δείχνει στοιχεία του χαρακτήρα του εκπαιδευόμενου. Τυπικές απαντήσεις, περιληπτικές, επίσημες, διστακτικές, απαντήσεις εντυπωσιασμού, κ.ο.κ. Βέβαια οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων θα διερευνηθούν και κατά την πρώτη συνάντηση, αλλά και στην πορεία του προγράμματος καθώς αυτές αλλάζουν. Στη συνέχεια θα διατυπώσω το σκοπό και τους επιμέρους στόχους του προγράμματος. Η εναρκτήρια συνάντηση έχει πάντα δύο σκέλη. Αρχικός στόχος είναι η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μάθησης και ο επικοινωνιακός χειρισμός της συνάντησης, ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και να διαμορφωθεί αυτό που ονομάζουμε συμβόλαιο μάθησης. Στη συνέχεια σχεδιάζω ένα εκπαιδευτικό σενάριο προκειμένου να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της διδακτικής ενότητας που περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Τέλος φροντίζω για την επαρκή υλικοτεχνική υποδομή· όπου χρειάζεται και είναι εφικτό, τροποποιώ τη διάταξη των καθισμάτων, τοποθετώ επίσης σε κατάλληλα σημεία τα μέσα που θα χρησιμοποιήσω (προτζέκτορας, χαρτοπίνακας). Είμαι πάντανωρίτερα, όχι μόνο για να «τακτοποιήσω» την αίθουσα, αλλά και για να υποδεχτώ τους εκπαιδευόμενους.

- ***Ποιους στόχους θέτει ή θα θέσει ο εκπαιδευτής και με ποιον τρόπο τους υλοποιεί ή θα τους υλοποιήσει κατά την εναρκτήρια αυτή συνάντηση;***

Όπως προανέφερα οι στόχοι της εναρκτήριας συνάντησης κινούνται σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο επίπεδο είναι ο επικοινωνιακός χειρισμός της πρώτης επαφής διδάσκοντος και διδασκομένων, καθώς υπάρχουν πηγές ανησυχίας από την πλευρά των εκπαιδευομένων για την όλη διαδικασία στην οποία θα εμπλακούν και που θα πρέπει να αμβλυνθούν. Η πρώτη μου ενέργεια είναι να καλωσορίσω τους εκπαιδευόμενους και να αυτοσυστηθώ. Στη συνέχεια ζητώ και από τους εκπαιδευόμενους να κάνουν το ίδιο, είτε παρουσιάζοντας καθένας τον εαυτό του είτε με το να γίνει αλληλοπαρουσίαση. Με την εκπαιδευτική τεχνική της χιονοστιβάδας ζητώ από τους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν ερωτήματα σχετικά με τους στόχους τους που σχετίζονται με το πρόγραμμα, τις προσδοκίες τους και τις ανησυχίες τους. Αυτή τεχνική «σπάει λιγάκι τον πάγο» μεταξύ των εκπαιδευομένων και τους κάνει να συνειδητοποιήσουν τα κοινά τους σημεία που θα αποτελέσουν αφετηρία για τη δημιουργία μιας δυναμικής ομάδας. Παράλληλα κι εγώ, αναλύοντας τις

εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ενημερώνω για πρακτικά, διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα του προγράμματος. Δίνω απαντήσεις σε ό, τι τους ανησυχεί, διαπραγματεύομαι, εμπυχνώνω. Όταν πλέον οι συνθήκες είναι ώριμες, προχωρώ στην υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου που αφορά σε συγκεκριμένη ενότητα. Προσπαθώ να μένει χρόνος στο τέλος ώστε να γίνει επισήμανση των αξόνων που αναλύθηκαν.

*Η συνέντευξη δόθηκε στις 21/2/2009*

