

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥ- ΝΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΤΩΝ ΚΕΚ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Υπό

Βασιλικής Μπρίνια, Κωνσταντίνου Ρουσοάκη***

**Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

***M. Sc. in Education*

Abstract

HUMAN RESOURCE EDUCATION AND CONCEPTS SUPPORTED BY THE TRAINERS OF ADULT LEARNERS: A CASE STUDY

This paper aims presenting the concepts supported by the trainers of adult learners. These specific concepts will be reflecting the prevailing situation as far as the implementation of diverse programmes on the adult Learners Education are concerned, as well as the way in which this implementation is perceived, experienced and interpreted by the trainers themselves via their daily teaching practice. The research methodology used, was the qualitative one while the collection of the data was realised via the research technique of the interview which was applied to a «convenient»/«available» sample, consisting of twelve both male and female trainers of a Continuous Vocational Training (CVT) Programme. Via the individual semi-structured interviews, the concepts of the CVT trainers were thoroughly investigated focusing on their role, the required knowledge they should dispose of, their skills and attitudes, so that they can effectively correspond to their role as well as the content of their educational work including the teaching techniques implemented. The analysis of content was used as an elaboration method of the interview data. The finds of the research revealed that the CVT trainers question the teacher-centred model of teaching and consider the student-centred model as the most appropriate in the context of which they assume a multi-dimensional role. The dimensions mentioned comprise the ones of the animator, the facilitator, the coordinator and the consultant. These concepts comply with the contemporary role of the adult learners' trainer, as the latter is described both by the greek and international bibliography. JEL Classifications: I210, J240.

Keywords: Adults education, Adults educators, Vocational training.

Περίληψη

Το ενδιαφέρον που έχει σημειωθεί διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα για το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων βοήθησε την εξέλιξή της σε διακριτό εκπαιδευτικό κλάδο με ιδιαίτερες

ανάγκες σε στελέχη, υποδομές, εκπαιδευτικό υλικό και κυρίως εκπαιδευτές και πλέον αναγνωρίζεται ως ένα αυτοτελές και πολύ ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ολοκλήρωση τριών Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης και η έναρξη του νέου Κοινοτικού Πλαισίου (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς – Ε.Σ.Π.Α.), η αναδιοργάνωση του συστήματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.), η ολοκλήρωση του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, η ίδρυση και λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.), η θεσμοθέτηση και λειτουργία νέων οργανισμών, οι δραστηριότητες της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι μερικά από τα βήματα που έχουν γίνει στη χώρα μας. Παράλληλα, οι νέες προκλήσεις τόσο στο επίπεδο της θεωρητικής και ερευνητικής παραγωγής, όσο και στο επίπεδο της διαμόρφωσης πολιτικής ανοίγουν δυνατότητες ενδιαφέρουσας συζήτησης σχετικά με την κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη χώρα μας, καθώς πληθαίνουν στην Ελλάδα οι φορείς, αλλά και οι μεμονωμένοι εκπαιδευτές, που σχεδιάζουν, υλοποιούν, συντονίζουν και διαμορφώνουν ιδιαίτερα δημιουργικές δραστηριότητες Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και οι οποίοι αρχίζουν να συγκροτούν μια αναδυόμενη επαγγελματική ομάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων; Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Επαγγελματική κατάρτιση.

Εισαγωγή

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι αρχές μάθησης των ενηλίκων καθιστούν το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό «μοντέλο» εκπαίδευσης ανεπαρκές και ακατάλληλο. Ο δάσκαλος-αυθεντία, ο «μεταδότης» προκαθορισμένων γνώσεων παραχωρεί τη θέση του στον εμπυχωτή, το διευκολυντή, που σχεδιάζει και συντονίζει την εκπαιδευτική διεργασία, δομώντας σχέσεις, διαγιγνώσκοντας ανάγκες, εμπλέκοντας ενεργά τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να είναι ταυτόχρονα συντονιστής, διαμεσολαβητής, παρακινητής, σύμβουλος, εμπνευστής, εισηγητής, αλλάζοντας διαδοχικά ρόλους, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας του, διδάσκων και διδασκόμενος στο πλαίσιο μιας δυναμικής εκπαιδευτικής διεργασίας. Για να μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύνθετου και απαιτητικού ρόλου του χρειάζεται να διαθέτει ειδικές γνώσεις, αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και κυρίως να σέβεται και να αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους και να υιοθετεί «αξιωματική θέση» υπέρ της συμμετοχικής και ενεργητικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 1999· Βεργίδης, 2002α και 2002β).

Στη νέα κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, η εκπαίδευση ενηλίκων αναδεικνύεται σε έναν από τους βασικούς παράγοντες αντιμετώπισης των πολλαπλών προκλήσεων που επιφέρουν οι διεθνείς αλλαγές. Ο στρατηγικός στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης να καταστεί η οικονομία της γνώσης ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας, έχει δώσει έναν ιδιαίτερο ρόλο στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας και Αρθρογραφίας

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευόμενοι, μέσω του διαλόγου, να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση την οποία ζουν, τους λόγους που διαμόρφωσαν αυτή την κατάσταση και τις δυνατές λύσεις. Αυτό γίνεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή και βασίζεται στο σεβασμό, την επικοινωνία και την αλληλεγγύη. Δημιουργείται ένα μαθησιακό κλίμα όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ισότιμα στη διερεύνηση των λύσεων των προβλημάτων. Ο εκπαιδευτής έχει έναν εποικοδομητικό, θετικό ρόλο. Ο εκπαιδευτής είναι και εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευόμενος είναι και εκπαιδευτής. Θέτει τα προβλήματα για παρατήρηση και δεν ορίζει τους όρους του προβλήματος και της επίλυσής του. «Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προτείνει προβλήματα σχετικά με κωδικοποιημένες υπάρχουσες καταστάσεις με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους σε μια όλο και πιο αναπτυγμένη κριτική άποψη για την πραγματικότητά τους» (Freire, 1977). Ο Freire αναγνωρίζει ότι ο εκπαιδευτής μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη της εμπειρίας πάνω στην οποία γίνεται κριτικός στοχασμός και η οποία στη συνέχεια γίνεται μαθησιακή διεργασία. Έτσι, θεωρεί τον εκπαιδευτή ως εμπυχωτή, ο οποίος μπορεί να τονώσει τη μαθησιακή διεργασία και όχι ως εκείνον που διδάσκει τις «σωστές» γνώσεις και αξίες που πρέπει να αποκτηθούν (Jarvis, 2007, σελ. 366-367· Παληός, 2006, σ. 72).

Μελέτες σχετικές με τη διερεύνηση των ουσιαστικών και τυπικών προσόντων των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων (Βεργίδης & Καραλής, 1994· Ζιώμας και συν., 2002· Αγγέλη, 2005), η προβληματική που έχει αναπτυχθεί από μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών/τριών (Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005α· Μουζάκης, 2003) καθώς και τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτών/τριών από φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων (Υ.Α. 105128/9-1-2001) συγκλίνουν στην άποψη ότι τα βασικά προσόντα του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων πρέπει να είναι:

- ❖ Επιστημονική κατάρτιση: εξειδικευμένες σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- ❖ Επαγγελματική εμπειρία: διδακτική εμπειρία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, εμπειρία στο σχεδιασμό, στη διοργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.
- ❖ Επιμόρφωση: παρακολούθηση προγραμμάτων, σεμιναρίων, ημερίδων σχετικών με την εκπαίδευση ενηλίκων, την εκπαίδευση εκπαιδευτών/τριών, την εκπαίδευση σε θέματα επικοινωνίας και δυναμικής της ομάδας, την εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων.

Στη βιβλιογραφία απαντώνται, διάφορες προσπάθειες καθορισμού των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Ο *Campbell (1977, στο: Jarvis, 2004, σελ. 254-255)* διακρίνει τρεις ομάδες ικανοτήτων που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ιδανικό εκπαιδευτή ενηλίκων. Η πρώτη αφορά στην πεποίθησή του για τη δυνατότητα ανάπτυξης των ενηλίκων, την ενθάρρυνση της ελευθερίας σκέψης και έκφρασης και την αποδοχή των ιδεών των άλλων, καθώς και τη δυναμική θεώρηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η δεύτερη ομάδα, αναφέρεται κυρίως στην ικανότητα του εκπαιδευτή να συντονίζει αποτελεσματικά ομάδες αλλά και στις ικανότητες ανάπτυξης προγραμμάτων και συντονισμού πολύπλοκων δραστηριοτήτων. Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει την κατανόηση των συνθηκών μάθησης των ενηλίκων, των κινήτρων τους και των χαρακτηριστικών τους.

Σύμφωνα με τους *Peeters & Molenberghs (2004, στο: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., 2008, σελ. 113-114)* η επιτυχία του εκπαιδευτή συνίσταται από την ικανότητά του:

- ❖ Να συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που προϋποθέτει την ανταπόκριση στις ανάγκες των καταρτιζόμενων, τον καθορισμό της προηγούμενης γνώσης τους και των μαθησιακών στόχων. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να συνδέει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τον εργασιακό χώρο με τα ενδιαφέροντα του καταρτιζόμενου μεταφράζοντάς τα σε κατάλληλες πρακτικές ασκήσεις με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Επίσης ο εκπαιδευτής θα πρέπει να τροποποιεί εργαλεία αξιολόγησης, αλλά και τα περιεχόμενα κατάρτισης σύμφωνα με τις ανάγκες του προγράμματος και να διαμορφώνει ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον. Τέλος, θα πρέπει να διαχειρίζεται την ετερογένεια του μαθησιακού πληθυσμού και να καθοδηγεί τους καταρτιζόμενους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης εφαρμόζοντας αξιόπιστες διαδικασίες αξιολόγησης.
- ❖ Να συντονίζει ενήλικες με τη δημιουργία ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος, που θα προωθή την χειραφετητική μάθηση. Επιπλέον να αναλύει θέματα με καινοτόμο και κριτικό τρόπο, και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα των καταρτιζόμενων.
- ❖ Να έχει επικαιροποιημένη γνώση του επιστημονικού του πεδίου με δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής και αξιοποίησης και σύνδεσης του εκπαιδευτικού δυναμικού με τις πρακτικές του χώρου εργασίας.
- ❖ Να σχεδιάζει και να οργανώνει τη διδασκαλία: α) μέσω ενός καλά δομημένου μαθησιακού περιβάλλοντος, β) μέσα από τη δημιουργία ευέλικτων και αποτελεσματικών μαθημάτων, γ) μέσω κατάλληλων διοικητικών

διαδικασιών, και δ) μέσω ενός ασφαλούς περιβάλλοντος γεμάτου ερεθίσματα για μάθηση.

- ❖ Να είναι πρωτότυπος και νεωτεριστής: να προσαρμόζει τα περιεχόμενα και τις πρακτικές, να κάνει χρήση πρωτότυπων τεχνικών και να αξιοποιεί ευέλικτες μετα-αξιολογικές τεχνικές για βελτίωση της διδασκαλίας.
- ❖ Να συνεργάζεται με τους μετόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή να σχεδιάζει από κοινού με την ομάδα τα διάφορα επιμέρους θέματα που συνθέτουν ένα θέμα, να επιζητά την κριτική τοποθέτηση των καταρτιζόμενων στις δικές του πρακτικές, γνώσεις και μεθόδους. Επιπλέον να δημιουργεί ένα κλίμα υποστήριξης για τους καταρτιζόμενους και να ενισχύει την επικοινωνία και την επαφή με τους εξωτερικούς μετόχους.

Ο καθορισμός των ιδιοτήτων των εκπαιδευτών αποτελεί μια προσπάθεια σκιαγράφησης ενός επαγγελματικού περιγράμματος που οριοθετεί έναν συνεχώς εξελισσόμενο ρόλο. Οι *Corben & Thomson (2002, στο: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., 2008, σ. 115)* διακρίνουν πέντε κατηγορίες ιδιοτήτων που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτές:

- ❖ Να είναι μαθητοκεντρικοί και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.
- ❖ Να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις/κατάρτιση για να είναι αξιόπιστοι και να ενισχύουν την αυτό - εικόνα και την αυτοπεποίθηση των καταρτιζόμενων.
- ❖ Να έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και γνώση των σύγχρονων διδακτικών τεχνικών.
- ❖ Να πιστεύουν στην αξία της εκπαίδευσης και κατάρτισης για τον εαυτό τους και τους άλλους.
- ❖ Να έχουν κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη μέσω επίσημης κατάρτισης, παρατήρησης άλλων συναδέλφων, mentoring, και προσωπικό αναστοχασμό [reflective practice].

Για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει επίγνωση των δυνατοτήτων και των περιορισμών, που εμπεριέχει κάθε εκπαιδευτική κατάσταση, καθώς και δεξιότητες αντιμετώπισης πολύπλοκων καταστάσεων και συγκρούσεων. Ο εκπαιδευτής οφείλει να γίνεται ο ίδιος εκπαιδευόμενος και παράδειγμα καλών πρακτικών. Είναι σημαντικό να είναι συνεπής με όσα προεσβύει η Δια βίου μάθηση και να αποτελεί ο ίδιος μοντέλο συνεχούς μάθησης για τους εκπαιδευόμενούς του (*Μαυρογιώργος, 2006*) φροντίζοντας για την ανανέωση και επικαιροποίηση των γνώσεών του σχετικά με

το αντικείμενό του. Ένας τέτοιος εκπαιδευτής γίνεται αποδεκτός από την ομάδα των εκπαιδευομένων ως ηγέτης και την επηρεάζει θετικά (Φίλιπς, 2001). Ο τρόπος με τον οποίο κάθε εκπαιδευτής ως άτομο προσχωρεί και εντάσσεται σε ομάδες ποικίλλει και εξαρτάται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις του για την έννοια της ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2003 στο: Αγγέλη, 2005), ενώ οι κοινωνικές ικανότητες που διαθέτει καθορίζουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις, επιτρέποντάς του ή όχι να πετυχαίνει κοινωνική επαφή, να δίνει ώθηση και έμπνευση στους άλλους, να πείθει και να επηρεάζει, να κάνει τους άλλους να νοιώθουν άνετα (Goleman, 1998, σ. 169).

Τα Κ.Ε.Κ και οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων

Τα Κ.Ε.Κ. είναι φορείς που καταρτίζουν ενήλικες και υλοποιούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία απευθύνονται σε όλο τον ενεργό πληθυσμό της χώρας. Ειδικότερα απευθύνονται σε:

- α) Βραχυχρόνια και μακροχρόνια άνεργους
- β) Μέλη ευπαθών κοινωνικά ομάδων
- γ) Επανεισερχόμενους στην αγορά εργασίας
- δ) Νεοεισερχόμενους/ες στην αγορά εργασίας
- ε) Εργαζόμενους/ες όλων των τομέων της οικονομίας
- στ) Αυτοαπασχολούμενους/ες σε όλους τους τομείς της οικονομίας

Η χώρα μας μετά την ένταξή της στην Ε.Ο.Κ., κατά την περίοδο 1981-1988 κατεύθυνε τις χρηματοδοτήσεις του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) αποκλειστικά προς τους ήδη λειτουργούντες δημόσιους φορείς, κυρίως το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης και το ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ. Η αθρόα εισροή κοινοτικών πόρων στους δύο φορείς είχε σαν αποτέλεσμα την κατακόρυφη ανάπτυξη των δραστηριοτήτων τους, την αύξηση της εμβέλειάς τους, καθώς επίσης και την αναβάθμιση και επέκταση των υποδομών τους (Βεργίδης & Καραλής, 2003, σ. 401).

Κατά τη διάρκεια του Α΄ Κ.Π.Σ. (1989-1993) διευρύνεται σε μεγάλο βαθμό ο αριθμός των φορέων που υλοποιούν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη συγκεντρωτικών διαδικασιών διαχείρισης των ενεργειών που χρηματοδοτεί το Ε.Κ.Τ. Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, δυνατότητα υποβολής αιτήσεων για χρηματοδότηση από το Ε.Κ.Τ. έχουν οι φορείς του δημοσίου και ευρύτερου δημόσιου τομέα, οι φορείς μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Κατά την περίοδο αυτή δεν καταγράφεται καμιά απόπειρα δημιουργίας μητρώου φορέων που να πληρούν τις απαραίτητες, για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προδιαγραφές. Στο νομοθετικό πλαίσιο της περιόδου

απουσιάζει οποιαδήποτε πρόβλεψη για την υποδομή των φορέων (τόσο σε κτίρια και εξοπλισμό όσο και σε ανθρώπινο δυναμικό).

Με την έναρξη της υλοποίησης του Β΄ Κ.Π.Σ. ξεκινούν οι πρώτες προσπάθειες για τη δημιουργία ενός συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης, με βάση τις προδιαγραφές που έχουν τεθεί στα σχετικά κοινοτικά κείμενα. Ως οργανισμοί που θα υλοποιούν πλέον προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης θεσμοθετούνται τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.). Η πολιτική ηγεσία, το 1994, θεσμοθέτησε ένα διαρθρωμένο σύστημα συνεχιζόμενης κατάρτισης με σκοπό τη διαχείριση και την παρακολούθηση ενεργειών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης χρηματοδοτούμενων από το Ε.Κ.Τ. στο πλαίσιο του Β΄ Κ.Π.Σ.

Με το Νόμο 2224/1994 δημιουργείται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και με το άρθρο 22 του Νόμου 2469/1997 καταργείται και στη θέση του δημιουργείται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών. Με το Νόμο 3385/2005 μετονομάστηκε και φέρει την επωνυμία Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.). Το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. είναι ο επίσημος εθνικός φορέας για την ανάπτυξη, εφαρμογή και παρακολούθηση του ολοκληρωμένου Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα.

Τα Κ.Ε.Κ. παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση για ειδικότητες που εντάσσονται στα ακόλουθα Θεματικά Πεδία:

1. Επαγγέλματα περιβάλλοντος
2. Επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας
3. Επαγγέλματα πολιτισμού, αθλητισμού, Μ.Μ.Ε. και επικοινωνιών
4. Παιδαγωγικά επαγγέλματα
5. Επαγγέλματα οικονομίας και διοίκησης
6. Επαγγέλματα πληροφορικής
7. Επαγγέλματα τουριστικά και παροχής υπηρεσιών
8. Αγροτικά επαγγέλματα
9. Επαγγέλματα τεχνικά και μεταφορών

Όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες (*Jarvis, 2004, κεφ. 8*) που πραγματοποιήθηκαν στον ευρωπαϊκό και στο διεθνή χώρο, οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να είναι πλήρους ή μερικής απασχόλησης είτε ακόμα να ασχολούνται εθελοντικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Οι περισσότεροι όμως από αυτούς δεν θεωρούν τους εαυτούς τους επαγγελματίες του πεδίου, αλλά επαγγελματίες του

χώρου των βασικών σπουδών τους. Πορίσματα επίσης της CEDEFOP (Κόκκος, 2004, σελ. 12-15) ενισχύουν την παραπάνω άποψη, ότι δηλαδή η εκπαίδευση ενηλίκων δεν χαρακτηρίζεται από άμεση πρόσβαση στην αγορά εργασίας και έτσι τα στελέχη προέρχονται από άλλους επαγγελματικούς χώρους.

Οι προβληματισμοί του *Jarvis (2004)* μεταφέρονται και στον ελληνικό χώρο από τον Κόκκο (2005γ) που κάνει μια ανασκόπηση του θέματος της επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα, προσπαθώντας να οριοθετήσει και να προσδιορίσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η επαγγελματοποίησή τους στη χώρα μας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη βιβλιογραφία (*Jarvis, 2004*), ο Κόκκος καταλήγει ότι ως επάγγελμα μπορεί να θεωρηθεί ένα σύνολο δραστηριοτήτων σε ένα διακριτό επαγγελματικό πεδίο, που ασκούνται είτε ως πλήρης είτε ως μερική απασχόληση από επαγγελματίες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από: α) ένα ειδικό σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων που θεωρείται προϋπόθεση για την επαρκή πραγματοποίηση του έργου τους και που αποκτώνται με συστηματική εκπαίδευση, β) μια στάση, που διέπεται από βαθιά και με επίγνωση δέσμευση να ασκήσουν με επάρκεια το ρόλο τους, γ) ένα επαγγελματικό ήθος, την ηθική υποχρέωση, δηλαδή, να ανανεώνουν συνεχώς τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, ώστε να συμβάλλουν στη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Όμως, η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί ένα νέο επιστημονικό/επαγγελματικό πεδίο, που μόλις τα τελευταία χρόνια συνδέθηκε έντονα με τις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες, συνεπώς, δεν έχει ακόμη αναχθεί σε συστατικό στοιχείο της συλλογικής συνείδησης. Ως συνέπεια, δεν είναι εύκολα ορατή στην κοινή γνώμη, στις υπηρεσίες, στους φορείς ακόμη και στους ίδιους τους εκπαιδευτές, η ποιοτική διαφορά ανάμεσα στις υπηρεσίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων που παρέχουν ειδικές γνώσεις και σε εκείνες που παρέχουν όσοι προέρχονται από άλλους κλάδους.

Χαρακτηριστικό της ισχύουσας κατάστασης στην Ελλάδα είναι ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν αναγνωρίζεται ως διακριτό επάγγελμα, σε αντίθεση με άλλες χώρες που έχουν θεσπίσει ότι τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων μπορούν να ασκούν μόνο όσοι έχουν εκπαιδευτεί και πιστοποιηθεί μόνο για τον σκοπό αυτό (Κόκκος, 2005γ, σ. 15), με αποτέλεσμα οι δραστηριότητες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων να ανατίθενται σε επαγγελματίες ποικίλων κλάδων που δεν γνωρίζουν τις ιδιαίτερες προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων αλλά και δεν υποχρεώνονται να μετεκπαιδευτούν για τον σκοπό αυτό. Έτσι, με εξαίρεση όσους ασχολούνται κατά κύρια και αποκλειστική απασχόληση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, πολλοί εργαζόμενοι ή/και επιστήμονες διαφόρων κλάδων και ειδικοτήτων μπορούν να αυτοανακηρύσσονται εκπαιδευτές ενηλίκων, εφόσον προσφέρουν διδακτικές υπηρεσίες σε φορείς που εκπαιδεύουν ενηλίκους.

Στην Ελλάδα μέχρι πρόσφατα δεν απαιτούνταν καμιά πιστοποίηση εκπαιδευτών και προσλαμβάνονταν εκπαιδευτές για τις ανάγκες των προγραμμάτων χωρίς συγκεκριμένα κριτήρια, από τη μεγάλη «δεξαμενή» των εκπαιδευτών, οι οποίοι πριν το 2000 δίδασκαν σε ΚΕΚ, στον ΟΑΕΔ, σε υπουργεία, δημόσιους οργανισμούς, ΝΕΛΕ κ.τ.λ. και στη συνέχεια, εντάχθηκαν (ή βρίσκονται σε διαδικασία ένταξης) στο Μητρώο Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.

Με την Υ.Α. 105128/9-1-2001 του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων προσδιορίστηκαν οι προϋποθέσεις βάσει των οποίων ήταν δυνατό να εντάσσονται στο νεοσύστατο αυτό Μητρώο Εκπαιδευτών του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. και στην συνέχεια να πιστοποιούνται ως εκπαιδευτές των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που συγχρηματοδοτούνται από το ΕΚΤ. Με βάση το ισχύον νομικό πλαίσιο οι εκπαιδευτές της Σ.Ε.Κ. προέρχονται αποκλειστικά από το Μητρώο Εκπαιδευτών που έχει καταρτιστεί από το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. Κατά την εφαρμογή εξάλλου του Γ' Κ.Π.Σ., υλοποιήθηκαν προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων και στόχος του Υπουργείου είναι να εκπαιδευτούν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτές που είναι εγγεγραμμένοι στο Μητρώο του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.

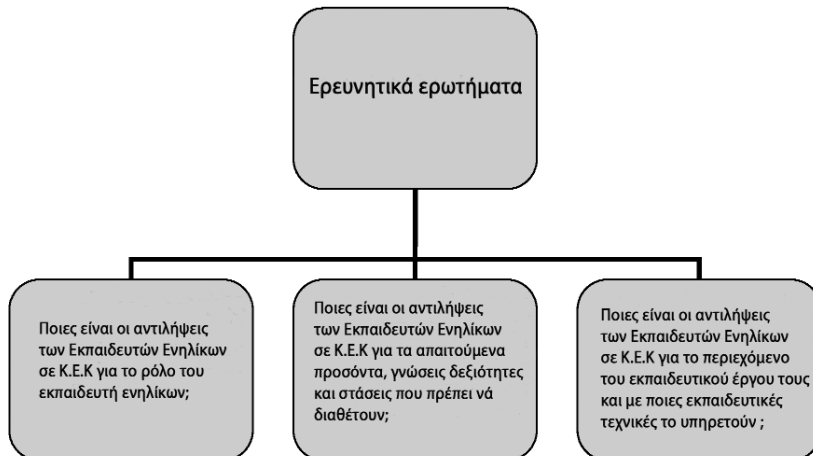
Εμπειρικό μέρος

Ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε στη μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας και της έρευνας γενικότερα (*Bird & συν., 1999· Cohen & Manion, 1994· Faulkner & συν., 1999· Κεδράκα, 2008α & 2008β· Κυριαζή, 2005*). Ακολουθώντας τα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού, προσδιορίστηκε ο σκοπός και οι στόχοι της, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, προσδιορίστηκε το δείγμα, επιλέχθηκε η μεθοδολογία και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να τηρηθούν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας που διέπουν την ερευνητική διαδικασία.

Η καταγραφή αυτή πρέπει να σημειωθεί ότι δεν έχει στόχο ούτε τη συνολική αποτίμηση της κατάστασης στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, ούτε βέβαια, την άντληση γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Ως στόχο έχει να χρησιμοποιήσει την εμπειρική τεκμηρίωση των απόψεων των εκπαιδευτών για να διατυπώσει μια σειρά από προβληματισμούς. Τα όποια συμπεράσματα μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να αναζητηθούν τρόποι διάχυσης και εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτές, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους αρμόδιους για την επιμόρφωση των εκπαιδευτών φορείς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν διαμορφώνονται ως εξής:



Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για το ρόλο τους και το έργο τους. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο θεωρήθηκε από τον ερευνητή ότι η *ερευνητική προσέγγιση* που ενδείκνυται για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η *ποιοτική*, καθώς επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και την ερμηνεία αντιλήψεων και συμπεριφορών και επιδιώκει την κατανόηση διαδικασιών μέσω αναλυτικής επαγωγής (Bird & συν., 1999, σελ. 147, 161-163, 320-321). Επίσης, επειδή τη χαρακτηρίζει ευελιξία, μπορεί να δώσει όλο το φάσμα των απαντήσεων και τη δυνατότητα ανακάλυψης κάποιων πτυχών, οπτικών ή παραγόντων που δεν είχαν προληφθεί (Faulkner & συν., 1999). Η προσέγγιση αυτή επελέγη ακριβώς διότι στηρίζεται στην ελεύθερη κι ανοιχτή επικοινωνία, προϋποθέτει κάποια σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο και ως τεχνική άντλησης δεδομένων βοηθά τον ερευνητή να πλησιάζει εις βάθος το θέμα του και να αξιοποιήσει εμπειρίες καθώς και συναισθηματικού τύπου δεδομένα (Κυριαζή, 2005). Η ποιοτική μέθοδος θεωρείται καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της «καθημερινότητας» των ανθρώπων.

Η ποιοτική έρευνα απαιτεί τη συλλογή μη δομημένων στοιχείων (Bird & συν., 1999, σ. 319), για τη συγκέντρωση των οποίων χρησιμοποιήθηκε η *ερευνητική τεχνική της συνέντευξης*.

Με ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών Σ.Ε.Κ. για το ρόλο τους, για τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο ρόλο τους καθώς και για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου τους. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούνταν από ανοιχτές ερωτήσεις σε αντιστοιχία με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων καθορίστηκαν εκ των προτέρων. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την έγκριση των ερωτώμενων, προκειμένου να υπάρξει αξιόπιστη καταγραφή των απαντήσεων. Η διαδικασία της επεξεργασίας των δεδομένων συμπεριέλαβε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, την εις βάθος μελέτη του υλικού και την επεξεργασία του, σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου της *ανάλυσης περιεχομένου*. Δημιουργήθηκαν εννοιολογικές κατηγορίες, το υλικό καταγράφηκε στις κατηγορίες αυτές και ακολούθησε αιτιολογική εξήγηση των ευρημάτων «υπό το φως των στόχων της έρευνας» (Cohen & Manion, 1994, σ. 394).

Το δείγμα – Επιλογή και χαρακτηριστικά

Προαπαιτούμενο στοιχείο για το σχεδιασμό μιας έρευνας είναι ο προσδιορισμός του πληθυσμού, στον οποίο πρόκειται να επικεντρωθεί (Cohen & Manion, 1994, σ.124). Ο πληθυσμός συνίσταται από όλους τους ανθρώπους που είναι δυνατό να εμπίπτουν σε μια συγκεκριμένη κατηγορία (Faulkner & συν., 1999, σ. 29). Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός είναι όλοι οι εκπαιδευτές Σ.Ε.Κ. που συνεργάζονται με Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Ο πληθυσμός μπορεί να περιοριστεί σημαντικά από τις ειδικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα. Τέτοιες ειδικές συνθήκες είναι οι διαθέσιμοι πόροι – χρόνος, χρήμα, δεξιότητες του ερευνητή (Bird & συν., 1999, σ. 109· Cohen & Manion, 1994, σ. 124). Επειδή στο πλαίσιο μιας έρευνας, όπως είναι η παρούσα, οι διαθέσιμοι πόροι είναι λίγοι και η δυνατότητα πρόσβασης στον πληθυσμό είναι μικρή, η συλλογή των δεδομένων περιορίστηκε σε μια μικρότερη ομάδα του πληθυσμού, στο δείγμα. (Faulkner & συν., 1999, σ. 29). Η μέθοδος *δειγματοληψίας* που ακολουθήθηκε είναι η «βολική» ή τυχαία (Cohen & Manion, 1994, σ.130) ή αλλιώς η μέθοδος του διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή, 2005, σ. 117) ή του «ευκαιριακού ή εύκολου» δείγματος (Bird & συν., 1999, σ. 354). Το «βολικό» ή «διαθέσιμο δείγμα» αποτέλεσαν δώδεκα (12) εκπαιδευτές/-τριες Σ.Ε.Κ., στους οποίους ο ερευνητής είχε δυνατότητα πρόσβασης. Πρόκειται για ένα δείγμα «μη πιθανοτήτων», στο οποίο η πιθανότητα επιλογής της κάθε περίπτωσης είναι άγνωστη (Bird & συν., 1999, σ. 353· Cohen & Manion, 1994, σ. 127). Το δείγμα δεν προήλθε από την εφαρμογή κάποιας μεθόδου τυχαίας

δειγματοληψίας, επομένως, δεν μπορεί να προσδιοριστεί η αντιπροσωπευτικότητά του (Κυριαζή, 2005, σ. 122).

Καθώς δεν ήταν δείγμα πιθανοτήτων, δεν μπορούσε να γίνει χρήση της στατιστικής θεωρίας προκειμένου να υπολογιστεί το μέγεθος που είναι αναγκαίο για να είναι αντιπροσωπευτικό (Bird & συν., 1999, σ. 356). Το δείγμα δώδεκα (12) ατόμων θεωρείται επαρκές για μια ποιοτική έρευνα, η οποία απαιτεί μικρότερο αριθμό περιπτώσεων σε σχέση με μία ποσοτική έρευνα (Bird & συν., 1999, σελ. 322-323).

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν 12 εκπαιδευτές/-τριες, που συνεργάζονται με Κ.Ε.Κ. του Νομού Αττικής, από τους οποίους: τρεις (3) εκπαιδευτές Πληροφορικής, τέσσερις (4) εκπαιδευτές Οικονομολόγοι, τρεις (3) εκπαιδευτές Κοινωνιολόγοι, ένας (1) εκπαιδευτής Μηχανικός και ένας (1) εκπαιδευτής Βιβλιοθηκονόμος. Επτά (7) από αυτούς είναι άνδρες και πέντε (5) γυναίκες.

Όλοι/-ες έχουν παρακολουθήσει το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. και είναι ενταγμένοι στο Μητρώο Πιστοποιημένων Εκπαιδευτών. Μία μάλιστα εξ' αυτών είναι Εκπαιδεύτρια Εκπαιδευτών και ήταν Εκπαιδεύτρια-Σύμβουλος στα προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.

Επίσης, όλοι/-ες διαθέτουν σημαντική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και αρκετοί διαθέτουν μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Οι άξονες του ερωτηματολογίου της συνέντευξης

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με άξονες πέντε ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν με γνώμονα τη συλλογή δεδομένων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα:

- Ερώτηση 1: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι διαστάσεις του ρόλου σας ως εκπαιδευτή/-τρια Σ.Ε.Κ.;
- Ερώτηση 2: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι γνώσεις, εκτός αυτών που σχετίζονται με το αντικείμενο κατάρτισης, τις οποίες θα πρέπει να έχετε;
- Ερώτηση 3: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ικανότητες, τις οποίες θα πρέπει να διαθέτετε;
- Ερώτηση 4: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι στάσεις, οι οποίες θα πρέπει να σας χαρακτηρίζουν;

- Ερώτηση 5: Ποιο θεωρείτε ότι είναι το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου σας και με ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές υπηρετείτε το έργο αυτό;

Με την ερώτηση Νο 1 διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών για τις διαστάσεις του ρόλου τους ως εκπαιδευτών Σ.Ε.Κ. (1^ο ερευνητικό ερώτημα).

Με τις ερωτήσεις Νο 2 – Νο 4 διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών για τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο ρόλο τους (2^ο ερευνητικό ερώτημα).

Με την ερώτηση Νο 5 διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου τους και με ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές υπηρετούν το έργο αυτό (3^ο ερευνητικό ερώτημα).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
1 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα	Ερώτηση Νο 1
2 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα	Ερωτήσεις Νο 2 – Νο 4
3 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα	Ερώτηση Νο 5

Η διαδικασία επεξεργασίας του υλικού των συνεντεύξεων, η οποία ακολουθήθηκε, περιελάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τη μετατροπή τους δηλαδή σε κείμενο, το οποίο στη συνέχεια υποβλήθηκε σε επεξεργασία με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Η οργάνωση και ταξινόμηση των δεδομένων έπρεπε να γίνει σε *κατηγορίες* που σχετίζονται με το θέμα της παρούσας έρευνας. Κρίθηκε, λοιπόν, ότι μπορούσαν να διαμορφωθούν πέντε κύριες κατηγορίες κατάταξης των δεδομένων, που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα και έχουν ως εξής:

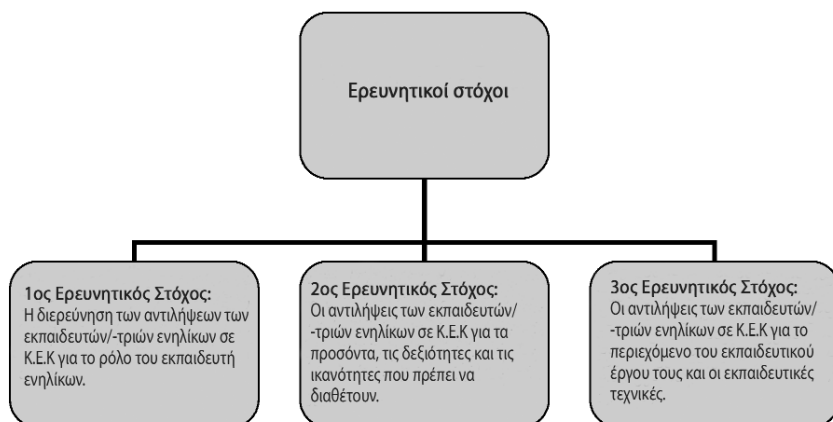
- Ο ρόλος των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων
- Οι απαραίτητες γνώσεις των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων
- Οι απαραίτητες ικανότητες των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων
- Οι απαραίτητες στάσεις των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων
- Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου και οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές τεχνικές από τους εκπαιδευτές/-τριες ενηλίκων.

Ανάλυση και Σχολιασμός των Ερευνητικών Δεδομένων

Από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας κρίθηκε σκόπιμο από τον ερευ-

νητή να παραθέσει τους *ερευνητικούς στόχους* της εργασίας, βάσει των οποίων διαμορφώθηκαν τα *ερευνητικά ερωτήματα*.

Ειδικότερα, οι *ερευνητικοί στόχοι* ήταν να διερευνηθούν:



Στη συγκεκριμένη Ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας σε αντιστοιχία με τους ερευνητικούς στόχους που μας απασχόλησαν στην παρούσα έρευνα και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1ος Ερευνητικός Στόχος: Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων σε Κ.Ε.Κ. για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτών/-τριών υιοθετούν μια μαθητοκεντρική αντίληψη για το ρόλο τους, η οποία θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας τους εκπαιδευόμενους, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους και επιδιώκει, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διεργασίας και τη διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, την αποτελεσματική μάθησή τους. Η αντίληψη αυτή παρουσιάζει μεγάλη ποιοτική διαφοροποίηση και σημαντική διεύρυνση σε σχέση με την παραδοσιακή, καθώς αμφισβητεί το μονοδιάστατο μοντέλο του δασκάλου-αυθεντία, που μεταφέρει προκαθορισμένες γνώσεις σε παθητικούς αποδέκτες και υποστηρίζει το πολυδιάστατο μοντέλο του εκπαιδευτή που επιτελεί ταυτόχρονα ή/και εναλλασσόμενα πολλαπλές λειτουργίες.

Η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρει τη διάσταση του εμπυχωτή και ακολουθούν οι διαστάσεις του συντονιστή-καθοδηγητή των εκπαιδευομένων, του

συμβούλου-πηγής γνώσεων και του διευκολυντή της εκπαιδευτικής διεργασίας. Η κεντρική εστίαση στη διάσταση του εμπυχωτή και η ρητή αναφορά σε αυτήν ενδεχομένως σε ένα πρώτο επίπεδο να ερμηνεύεται από το ότι είναι ένας ηχηρός, εντυπωσιακός όρος, που εντυπώνεται εύκολα στο μυαλό και ανακαλείται το ίδιο εύκολα. Σε ένα δεύτερο βαθύτερο επίπεδο μπορεί να συνοψίζει και να αποδίδει πληρέστερα και αποτελεσματικότερα, σε σύγκριση με τους άλλους όρους του διευκολυντή, συντονιστή και συμβούλου τη μαθητοκεντρική αντίληψη του ρόλου τους. Ο όρος εμπυχωτής παραπέμπει σε έναν εκπαιδευτή που προτάσσει τους εκπαιδευόμενους, τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντά τους, τους στηρίζει ψυχολογικά και συναισθηματικά, τους παραινεί να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους με την αξιοποίηση των δικών τους δυνάμεων. Η σημειολογία, λοιπόν, και η συγκινησιακή φόρτιση του όρου ίσως προμηδοτεεί την πιο συχνή ρητή αναφορά των εκπαιδευτών/-τριών σε αυτόν.

Υπάρχουν και άλλες σημαντικές λειτουργίες του εκπαιδευτή ενηλίκων, που σύμφωνα με την αντίληψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτών/-τριών εντάσσονται στο πλαίσιο του εμπυχωτικού ρόλου του. Η πρώτη είναι η διάγνωση των αναγκών των καταρτιζόμενων, η οποία είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού ολόκληρου του εκπαιδευτικού έργου, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας για κάθε εκπαιδευόμενη ομάδα. Στη συνέχεια ακολουθούν η ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη των εκπαιδευόμενων, η υποκίνηση του ενδιαφέροντός τους και η παραινέση για ανάληψη δράσης, η διαμόρφωση ενός ανοιχτού, συνεργατικού κλίματος, που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία. Οι εκπαιδευόμενοι για να φτάσουν στην ολοκλήρωση της μάθησης περνούν από ψυχολογικές διεργασίες, που τους οδηγούν στην επίτευξη γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές/-τριες σε ένα υψηλό ποσοστό αντιλαμβάνονται ότι αναλαμβάνουν με την κατάλληλη εμπύχωση να στηρίξουν τους εκπαιδευόμενους στον κύκλο των ψυχολογικών διεργασιών που περνούν, για να φτάσουν στη νέα μάθηση.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως διευκολυντής της εκπαιδευτικής διεργασίας δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες μάθησης. Διαμεσολαβεί και προωθεί τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στο προς γνώση αντικείμενο. Αυτό το επιτυγχάνει, σύμφωνα με την αντίληψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτών/-τριών με τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της εκπαιδευόμενης ομάδας, τις οποίες πρέπει προηγουμένως να έχει διαγνώσει στο πλαίσιο της εμπυ-

χωτικής διάστασης του ρόλου του. Ο σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας περιλαμβάνει επιμέρους σημεία: την κατάλληλη επιλογή περιεχομένου ανάλογα με το επίπεδο καταρτιζομένων, το σωστό χειρισμό ύλης-χρόνου, την κατάλληλη επιλογή και συνδυασμό εκπαιδευτικών τεχνικών και τη μέριμνα για την αίθουσα, τη διάταξη των καθισμάτων και τα εποπτικά μέσα.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές/-τριες θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων, στο πλαίσιο του συντονιστικού του ρόλου, πρέπει να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα, να προσαρμόζει ανάλογα τη στρατηγική του και να οδηγεί την ομάδα προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Μεγαλύτερο ποσοστό, όμως, θεωρεί απαραίτητες τις γνώσεις ψυχολογίας – δυναμικής της ομάδας και ακόμα μεγαλύτερο θεωρεί ως απαιτούμενη την ικανότητα επικοινωνίας.

Σχετικά χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτών/-τριών θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί το σύνδεσμο ανάμεσα στους καταρτιζόμενους και τις πηγές των γνώσεων και πιστεύει ότι είναι ο ίδιος μια ευέλικτη και αξιοποιήσιμη πηγή γνώσεων από αυτούς.

Από την παραπάνω ανάλυση αλλά και από τους προβληματισμούς των εκπαιδευτών/-τριών προκύπτει ότι υιοθετούν το μαθητοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης και ότι αντιλαμβάνονται πως στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου αναλαμβάνουν έναν πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο με πολλαπλές ταυτόχρονες ή/και εναλλασσόμενες λειτουργίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της εκπαιδευόμενης ομάδας. Στην αντίληψή τους ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι πρωτίστως εμπνευστής των εκπαιδευόμενων, διευκολυντής της εκπαιδευτικής διεργασίας, καθοδηγητής-συντονιστής των εκπαιδευόμενων και σύμβουλος-πηγή γνώσεων γι' αυτούς.

Η αντίληψη αυτή αντανάκλα την αξιωματική θέση τους υπέρ της ενίσχυσης της ενηλικιότητας των εκπαιδευόμενων. Αυτό που κυρίως τους συγκινεί στο ρόλο τους και στο οποίο εστιάζουν είναι η ενίσχυση της αυτονομίας και του αυτοκαθορισμού των καταρτιζόμενων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την απελευθέρωση της δικής τους ενέργειας και την αξιοποίηση στο μέγιστο δυνατό του δικού τους δυναμικού. Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, λοιπόν, επιδιώκουν να γίνουν ο καταλύτης που ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και το διδακτικό αντικείμενο, διευκολύνοντας τη μάθηση, ο δημιουργός ευνοϊκών συνθηκών, μέσα στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Οι στόχοι αυτοί συνδέονται άρρηκτα με τις διαστάσεις του εμπνευστή και διευκολυντή, που εγχραράζονται στη συνείδηση

των εκπαιδευτών. Το γεγονός ότι ελάχιστοι ερωτηθέντες εκπαιδευτές/-τριες αναφέρουν τις προσωπικές τους γνώσεις ως αξιοποιήσιμο στοιχείο στην εκπαιδευτική διεργασία επιβεβαιώνει την παραπάνω άποψη. Η αναφορά της συντριπτικής πλειοψηφίας των ερωτηθέντων στον κατεξοχήν εμπυχωτικό τους ρόλο, δηλώνει τη διάθεσή τους να λειτουργούν μαθητοκεντρικά παρά δασκαλοκεντρικά, περισσότερο ως συντελεστές μάθησης και όχι διδασκαλίας.

2ος Ερευνητικός Στόχος: Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων σε Κ.Ε.Κ. για τα προσόντα, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν

Όπως φαίνεται, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτών/-τριών θεωρούν απαραίτητη την εξειδικευμένη κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων, που περιλαμβάνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων, τις θεωρίες μάθησης και τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Στη συνέχεια, αντιλαμβάνονται ως πολύ σημαντικές τις γνώσεις στοιχείων ψυχολογίας – δυναμικής της ομάδας και των τεχνικών επικοινωνίας, γιατί συντελούν στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία και στη διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού κλίματος. Αναφέρουν τις γνώσεις τεχνολογίας, που έχουν σχέση αφενός με τη χρήση σύγχρονων εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία και αφετέρου με την ενημέρωσή τους από σύγχρονα μέσα, όπως είναι το διαδίκτυο. Τέλος, θεωρούν σημαντική την ευρύτερη μόρφωση και παιδεία τους, που τους καθιστά αξιοποιήσιμη πηγή γνώσεων από τους καταρτιζόμενους. Οι απαιτούμενες γνώσεις, λοιπόν, αφορούν σε ένα ευρύτατο γνωστικό πεδίο και οι ίδιοι θεωρούν ότι πρέπει να έχουν ένα διαθεματικό θεωρητικό υπόβαθρο.

Είναι φανερό ότι οι γνώσεις που αναφέρουν οι περισσότεροι ως απαραίτητες σχετίζονται πρωτίστως με το ρόλο του εκπαιδευτή ως εμπυχωτή και διευκολυντή, δευτερευόντως με το ρόλο του ως συντονιστή και πολύ λίγο με εκείνον του συμβούλου των εκπαιδευόμενων, επιβεβαιώνοντας για μια ακόμα φορά την προτίμησή τους στο ρόλο του εμπυχωτή.

Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η ικανότητα κατάλληλου σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, που μαζί με την ικανότητα κατάλληλης χρήσης και αξιοποίησης των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και των εποπτικών μέσων αντανakλούν την αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτή ως διευκολυντή και αναφέρονται έμμεσα σε αυτόν. Στη συνέχεια η επικοινωνιακή ικανότητα μαζί με την κατάλληλη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζεται με το ρόλο του εκπαιδευτή ως εμπυχωτή. Τέλος, η ηγετική ικανότητα / ικανότητα συντονισμού της εκπαιδευόμενης ομάδας αποτελεί έμμεση αναφορά στο ρόλο

του εκπαιδευτή ως συντονιστή. Επομένως, και σε αυτήν την περίπτωση επιβεβαιώνεται ο κυρίαρχος ρόλος του εκπαιδευτή ως εμψυχωτή και διευκολυντή στη συνείδηση των περισσότερων ερωτηθέντων εκπαιδευτών/τριών.

Όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτών/-τριών απέναντι στους καταρτιζόμενους το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η ισότιμη αντιμετώπιση και ακολουθούν ο σεβασμός των καταρτιζόμενων, η αποδοχή των απόψεών τους και η θετική στάση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μία πιθανή ερμηνεία αυτού του χαμηλότερου ποσοστού είναι ότι δε νοείται ισότιμη αντιμετώπιση των καταρτιζόμενων χωρίς το σεβασμό και την αποδοχή των απόψεών τους και την πεποίθηση στην ανάπτυξή τους. Γι' αυτό και κάποιοι εκπαιδευτές/-τριες δεν τα ανέφεραν ξεχωριστά.

Όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτών/-τριών απέναντι στο ρόλο τους η πλειοψηφία των απαντήσεων αναφέρεται στην αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτή και την ανοιχτή διάθεση, στην αλληλεπίδραση και ακολουθούν η αυτοαξιολόγηση/αυτοβελτίωση και η ανοιχτή στάση στη δια βίου εκπαίδευσή τους.

Οι στάσεις αυτές εναρμονίζονται με την αξιωματική θέση των περισσότερων ερωτηθέντων υπέρ της ενίσχυσης της ενηλικιότητας των εκπαιδευόμενων. Η επίτευξη του στόχου είναι δυνατή μόνο όταν αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευόμενους ως ενήλικους, σέβονται την προσωπικότητά τους, ενθαρρύνουν την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασής τους, αποδέχονται τις απόψεις τους και πιστεύουν στη δυνατότητα ανάπτυξής τους. Η αντιμετώπιση αυτή προϋποθέτει ότι είναι οι ίδιοι ανοιχτοί στην αλληλεπίδραση, έτοιμοι να μπου σε πραγματικό διάλογο με τους εκπαιδευόμενους. Η συνολική αυτή στάση αντικατοπτρίζει την αντίληψη του ρόλου τους κυρίως ως εμψυχωτών των εκπαιδευόμενων.

3ος Ερευνητικός Στόχος: Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων σε Κ.Ε.Κ. για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου τους και για τις εκπαιδευτικές τεχνικές, με τη χρήση των οποίων το υπηρετούν.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές/-τριες στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται ως βασική λειτουργία του εμψυχωτικού τους ρόλου τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Το καθολικό αυτό ποσοστό ερμηνεύεται, ίσως, από το ιδιαίτερο βάρος που δόθηκε στις τεχνικές αυτές κατά τη διάρκεια του προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. Η διεργασία αυτή συνετέλεσε στη συνειδητοποίηση της σημασίας τους και στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν το σημείο-

κλειδί της ενήλικης μάθησης, καθώς επικεντρώνονται στους εκπαιδευόμενους, τους δίνουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις τους, να στοχαστούν πάνω σ' αυτές και να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, ενισχύοντας την ευρετική πορεία προς τη γνώση και εν τέλει την αυτόνομη μάθηση.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν μία μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών, τις οποίες χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική πρακτική τους. Προφανώς, το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών τεχνικών που αναφέρουν συγκαταλέγεται στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές ενώ μόνο η επίδειξη και η εμπλουτισμένη εισήγηση, δε θεωρούνται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Επομένως, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων αναφέρει ότι χρησιμοποιεί ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Η αξιοποίηση συμμετοχικών τεχνικών συνδέεται με/και αντανακλά την αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτή ως εμπνευστή και διευκολυντή της μαθησιακής διεργασίας και αποτυπώνει ταυτόχρονα μια μαθητοκεντρική αντίληψη για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου.

Η προσεκτική και διεσδυτική μελέτη των στοιχείων και η κριτική ανάλυση και ερμηνεία τους με ποιοτικούς όρους οδηγεί σε πιο ασφαλή αποτελέσματα. Οι παραπάνω παρατηρήσεις οδηγούν στη διαπίστωση ότι στην αντίληψη της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτών/-τριών για το ρόλο τους κυριαρχούν οι διαστάσεις του εμπνευστή και διευκολυντή, αφού η ικανότητα διάγνωσης των αναγκών κάθε εκπαιδευόμενης ομάδας και η ανάλογη στοχοθεσία, η ικανότητα κατάλληλου σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας, αξιοποίησης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και διαμόρφωσης κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων, αντικατοπτρίζουν την αντίληψη για τον εμπνευστικό και διαμεσολαβητικό ρόλο τους στη διεργασία της μάθησης. Ακολουθεί η αντίληψη για το ρόλο τους ως συντονιστών των εκπαιδευόμενων. Την τελευταία θέση στην αντίληψή τους κατέχει η διάσταση του εκπαιδευτή ως συμβούλου. Τα ποσοστά αυτά δηλώνουν τη σαφή προτίμηση και επιλογή των ερωτηθέντων εκπαιδευτών/-τριών του μαθητοκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσης και εκφράζουν την ανθρωπιστική αντίληψη του ρόλου τους, η οποία συμπλέει με την ανθρωπιστική παράδοση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Για την αποτελεσματική υποστήριξη αυτού του ρόλου θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτουν εξειδικευμένη κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και να αντλούν γνώσεις και από άλλα γνωστικά πεδία, όπως η ψυχολογία, η τεχνολογία κ.ά. και να έχουν μια ευρύτερη μόρφωση και καλλιέργεια. Τέλος, πιστεύουν ότι η στάση τους απέναντι στους καταρτιζόμενους πρέπει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό, αποδοχή και διάθεση αλληλεπίδρασης μαζί τους

ενώ η στάση τους απέναντι στο ρόλο τους πρέπει να διακρίνεται από διάθεση αυτοβελτίωσης και αυτοεξέλιξης με βάση την ανατροφοδότηση που παίρνουν από την αξιολόγηση του έργου τους.

Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο που προέκυψε από τις συνεντεύξεις είναι ότι δεν αποτυπώνονται μόνο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών για το ρόλο και τις επιμέρους διαστάσεις του, για τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις αλλά και η διάθεσή τους να βελτιωθούν για να εξυπηρετήσουν καλύτερα αυτόν τον ρόλο. Ο έντονος προβληματισμός τους και η αγωνία να γίνουν καλύτεροι αποτυπώνονται στα λόγια τους:

«Ό,τι μένει στάσιμο, ως γνωστόν πεθαίνει. Άρα ένας εκπαιδευτής πρέπει διαρκώς να στοχεύει στην κατάρτισή του, στην εκπαίδευσή του, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, νέων γνώσεων ακόμα και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών».

(Εκπαιδεύτρια 4)

«Η αγωνία για διεύρυνση των γνώσεών του και βελτίωση των δεξιοτήτων του ... δεν κλείνει ποτέ».

(Εκπαιδευτής 7)

Αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως μια πορεία αναζήτησης, διαρκούς «ψαξίματος». Θεωρούν ότι η αναζήτηση αυτή τους βελτιώνει όχι μόνο ως εκπαιδευτές αλλά και ως ανθρώπους (*Εκπαιδευτής 9, Εκπαιδευτής 10*). Μιλούν, λοιπόν, για ανοιχτά συστήματα (*Εκπαιδευτής/-τρια 9, 10, 12*), για προκλήσεις (*Εκπαιδευτές 9, 12*), αγωνία, προσπάθεια, επικοινωνία, συνεχή ανταξιολόγηση (*Εκπαιδευτές/-τριες 2, 3, 6, 7, 10, 11, 12*), διάθεση να «τσαλακωθούν», που τόσο παραστατικά αναφέρει στο λόγο του η *Εκπαιδεύτρια 1*, συμφωνώντας με τον *Cambell* που τονίζει ότι βασικό στοιχείο για τον επιτυχή και ολοκληρωμένο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η «κατανόηση του εαυτού θεμελιωμένη σε μια προσωπική φιλοσοφία που δίνει συνοχή στις πράξεις του» (*1997, στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., 2008*).

Η στάση τους αυτή απέναντι στο ρόλο τους είναι πολύ ενδιαφέρουσα γιατί, όπως τονίζει ο *Mezirow* (2007), η αυτοδυναμία της σκέψης του εκπαιδευτή ενηλίκων (δηλαδή η ικανότητα κριτικού αναστοχασμού πάνω στις παραδοχές του, που αποκτάται μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση) αποτελεί ταυτόχρονα σκοπό και μέθοδο των εκπαιδευτών ενηλίκων, αλλά και κυρίως, είναι ένα σημείο-κλειδί για την επιτυχημένη πορεία προς τη μετασχηματίζουσα μάθηση και απαραίτητο προσόν κάθε εκπαιδευτή ενηλίκων. Με αφετηρία,

λοιπόν, την προβληματική τους αυτή, οι εκπαιδευτές που πήραν μέρος στην έρευνά μας προβληματίζονται συνεχώς και δείχνουν να αναζητούν διαρκώς κάποιο «σημάδι» για το πώς τα πάνε μέσα από την αυτοαξιολόγηση και την ανατροφοδότηση. Ο Εκπαιδευτής 3 λέει: «Απέναντι στον ίδιο του το ρόλο θα έλεγα ότι θα πρέπει να επανεξετάζει πρώτα διαρκώς το ρόλο του και να βελτιώνεται ο ίδιος, να βλέπει τις αδυναμίες του και τα μειονεκτήματά του και να φροντίζει αυτά να τα απαλύνει, όσο μπορεί, να τα μειώνει και να γίνεται και αυτός ο ίδιος καλύτερος. Δηλαδή να κάνει την αυτοαξιολόγησή του και να υπάρχει μια δυναμική ανατροφοδότησης στον ίδιο τον εαυτό».

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν και η ερμηνεία που επιχειρήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο σχετίζονται με το πώς οι εκπαιδευτές/-τριες αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τη θέση εργασίας τους και το εκπαιδευτικό έργο τους. Στο παρόν κεφάλαιο, αν και είναι ριψοκίνδυνο να διαμορφώσουμε γενικεύσεις, αφού έχουμε ασχοληθεί με περιορισμένο αριθμό συνεντεύξεων και με εκπαιδευτές διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, υπάρχει η δυνατότητα εξαγωγής κάποιων συμπερασμάτων. Συνοψίζοντας, στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν τα παρακάτω επιμέρους στοιχεία, σε σχέση πάντα με τους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα:

- ◆ Οι εκπαιδευτές/-τριες ενηλίκων αμφισβητούν το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης και προσβέβουν το νέο μαθητοκεντρικό μοντέλο, που συνάδει με τις αρχές και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των καταριζόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία και συμβάλλει στη διαμόρφωση εκ μέρους τους αυτοδύναμων και ανεξάρτητων επιλογών και ενισχύει την ενηλικιότητά τους.
- ◆ Στο πλαίσιο του μαθητοκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως έναν πολυδιάστατο ρόλο με πολλαπλές ταυτόχρονες ή/και εναλλασσόμενες λειτουργίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της εκπαιδευόμενης ομάδας. Οι διαστάσεις που αναφέρουν είναι αυτές του εμπυχωτή, του διευκολυντή, του συντονιστή και του σύμβουλου των εκπαιδευόμενων.
- ◆ Η διάσταση, όμως, που τους συγκινεί ιδιαίτερα και στην οποία εστιάζουν είναι αυτή του εμπυχωτή, γιατί ο όρος είναι συναισθηματικά φορτισμένος και αποδίδει καλύτερα από τους άλλους τη διάθεσή τους να λειτουργούν μαθητοκεντρικά παρά δασκαλοκεντρικά.

- ◆ Για την αποτελεσματική άσκηση του σύνθετου και απαιτητικού ρόλου τους θεωρούν απαραίτητο ένα πλέγμα γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων.
- ◆ Ως προς τις γνώσεις, οι εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρούν απαραίτητο να διαθέτουν ένα διαθεματικό θεωρητικό υπόβαθρο και να αντλούν πληροφορίες από ένα ευρύ γνωστικό πεδίο.
- ◆ Τονίζουν το ειδικό βάρος της εξειδικευμένης κατάρτισης στην εκπαίδευση ενηλίκων (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, θεωρίες μάθησης ενηλίκων, αρχές και μεθοδολογία εκπαίδευσής τους) αλλά και τη σημασία της γνώσης στοιχείων ψυχολογίας – δυναμικής της ομάδας, τεχνικών επικοινωνίας στη διάγνωση και τη διαπραγμάτευση των αναγκών των κατάρτιζόμενων και τη διατύπωση των επιδιωκόμενων στόχων, που αποτελούν τη βάση του σχεδιασμού όλου του εκπαιδευτικού τους έργου.
- ◆ Ως προς τις ικανότητες θεωρούν αναγκαίες τις ικανότητες κατάλληλου σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευόμενης ομάδας και χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών καθώς και την επικοινωνιακή και συντονιστική ικανότητα, που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και έκφραση των εκπαιδευόμενων και ευνοούν την αλληλεπίδραση και τη διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαιότητας και συνεργασίας, στο οποίο αξιοποιούνται όλες οι απόψεις συμβάλλοντας στη διαλεκτική μάθηση.
- ◆ Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση του έργου τους θεωρούν την υιοθέτηση κατάλληλων στάσεων τόσο απέναντι στους κατάρτιζόμενους όσο και απέναντι στο ρόλο τους. Ο σεβασμός της ενηλικιότητας των εκπαιδευόμενων, η ισότιμη αντιμετώπισή τους, η αποδοχή των απόψεών τους και η πίστη στην ανάπτυξη και εξέλιξή τους καλλιεργούν τις συνθήκες ενός γόνιμου και δημιουργικού διαλόγου, που ευνοεί τη δημιουργική μάθηση. Αυτή δεν καθίσταται εφικτή αν οι ίδιοι δεν αμφισβητήσουν το ρόλο τους ως αυθεντίας, αν δε δείξουν διάθεση (αυτο)αξιολόγησης και αυτοβελτίωσης και αν δεν είναι ανοιχτοί στη δια βίου μάθησή τους και εν τέλει στην εξέλιξή τους ως εκπαιδευτών και ως ανθρώπων.
- ◆ Αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως μια πορεία συνεχούς αναζήτησης, διαρκούς «ψαξίματος», ως «ένα ανοιχτό πεδίο, το οποίο δεν κλείνει ποτέ».
- ◆ Έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν το σημείο-κλειδί της ενήλικης μάθησης και τις έχουν εντάξει στην εκπαιδευτική πρακτική τους. Η υιοθέτηση των συμμετοχικών τεχνικών

αποτυπώνει αναμφίβολα μια μαθητοκεντρική αντίληψη για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου τους.

Μέσα από τις διαπιστώσεις που έγιναν παραπάνω δε μπορεί παρά να δεχθεί κανείς ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει πια περάσει και στην Ελλάδα σε μια φάση ενηλικίωσης. Σήμερα πια ο τομέας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει πολλά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Καταρτίζονται οι εκπαιδευτές, έχοντας τη δυνατότητα να κάνουν και μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα, αξιολογούνται και πιστοποιούνται οι ικανότητές τους. Οι εκπαιδευτές σήμερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, κατανοούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων, γνωρίζουν τις αρχές και τη μεθοδολογία της δυναμικής της ομάδας, της επικοινωνίας και της εμφύχωσης, εμπιστεύονται τους εκπαιδευόμενους και τους καθιστούν συμμετόχους στη μαθησιακή διαδικασία. Προσπαθούν να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν την αυτονομία τους, δίνουν έμφαση στην εμπειρία τους, ενισχύουν την αξιοπρέπεια τους, προσεγγίζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους.

Οι εκπαιδευτές φαίνεται ότι συνειδητοποίησαν τη σημασία της εξειδικευμένης κατάρτισης στην εκπαίδευση ενηλίκων, αντιλήφθηκαν τις διαστάσεις του σύγχρονου ρόλου τους και τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική άσκηση του, απέκτησαν ικανότητες σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων, χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και αξιοποίησης εποπτικών μέσων. Τα παραπάνω κατακτήθηκαν και εδραιώθηκαν σε γνωστικό επίπεδο, όπως φαίνεται από τις αντιλήψεις που εξέφρασαν.

Μάλιστα, τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και από τη Μελέτη Αξιολόγησης του Εθνικού Προγράμματος του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. (Κόκκος, 2008), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων, μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., ανέπτυξε τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, που αντιστοιχούν στο σύγχρονο μαθητοκεντρικό ρόλο τους και τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν με επάρκεια σε αυτόν.

Το ζητούμενο, πλέον, είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτές/-τριες Σ.Ε.Κ. αξιοποιούν την τεχνογνωσία αυτή στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους με ουσιαστικό και κυρίως αποτελεσματικό τρόπο, κατά πόσο οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους μετουσιώνονται στην εκπαιδευτική πρακτική τους, κατά πόσο προάγουν εμπράκτως την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, την απελευθέρωση της δημιουργικότητάς τους, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης τους και της συνειδητότητάς τους (Μπρόνια, 2008,

σ. 95) καθώς και το κατά πόσο είναι ανοιχτοί στην αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευόμενους, στην αυτοαξιολόγηση και την αυτοεξέλιξή τους.

Κρίσιμη παράμετρο αποτελεί αναμφισβήτητα η βαθύτερη δέσμευσή τους για συνεχή κριτική επανεξέταση του ρόλου τους, που τους βοηθά να μετασχηματίζονται οι ίδιοι, να αναπτύσσονται, να μαθαίνουν διαρκώς και να εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικά την τεχνογνωσία τους. Αυτή η στάση, που χαρακτηρίζεται από ευσυνειδησία, διάθεση για αυτοεξέλιξη και επαγγελματισμό, είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους (*Jarvis, 2004, σ. 257· Argyris και Schon, 1974, 1983· Goleman, 1999 στο: Κόκκος, 2008*).

Ενδεχομένως, μια έρευνα στους ίδιους εκπαιδευτές/-τριες σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, θα έδειχνε σαφέστερα κατά πόσο μετασχημάτισαν την εκπαιδευτική πρακτική τους ή όχι. Απομένει να διαπιστωθεί, μέσω άλλης ερευνητικής προσπάθειας, κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών/-τριών, που έχουν καταγραφεί στην παρούσα έρευνα υλοποιούνται, στην καθημερινή πρακτική των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτές. Η συστηματικότερη και σε ευρύτερη κλίμακα διερεύνηση της αντιστοιχίας ανάμεσα στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτές/-τριες ενηλίκων για το ρόλο τους και την πρακτική που εφαρμόζουν θα φώτιζε καλύτερα την υπάρχουσα κατάσταση και θα εμπλούτιζε τη σχετική γνώση. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι παράγοντες που, πιθανώς, εμποδίζουν ή καθυστερούν το μετασχηματισμό των στάσεων και της εκπαιδευτικής πρακτικής των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων. Ενδεικτικά, τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι η ηλικία, το φύλο, η κύρια επαγγελματική ενασχόληση και το θεωρητικό υπόβαθρο των εκπαιδευτών/-τριών ενηλίκων.

Βιβλιογραφία - Αρθρογραφία

- Αγγέλη, Α. (2005). Τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτών και η συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στην «τάξη», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 35-44.
- Βεργίδης, Δ. (2002α). *Μελέτη για τον προσδιορισμό της αρχικής ομάδας που θα εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.
- Βεργίδης, Δ. (2002β). *Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1994). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Έκθεση Αξιολόγησης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών – Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2003). Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα κατά τη περίοδο 1989-1999: Αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή της πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. (2008). *Επαγγελματικό Περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων*, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.ekepis.gr> (28-11-2009).
- Ζιώμας, Δ., Καραλής, Θ., Κόκκος, Α. & Χρυσάκης, Μ. (2002). Διερεύνηση των Μελετών για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών. Στο: Α. Κόκκος (επιμ.), *Μελέτη για τον προσδιορισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτών*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.
- Κεδράκα, Α. (2008α). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.adulteduc.gr> (5-2-2010).
- Κεδράκα, Α. (2008β). *Μεθοδολογία παρατήρησης*, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.adulteduc.gr> (9-2-2010).
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές*, Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 12-23.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). Επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων: Βήματα μετέωρα, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 15-21.
- Κόκκος, Α. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδευοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- ΚΥΑ 113172 Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών & Απασχόλησης και Κοινωνικής προστασίας. (2005). *Σύστημα πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: ΦΕΚ 1593/Β/17-11-2005
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). Ο ρόλος του «νέου» εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος (επιμ.), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, τ. ΙΙΙ, σ. 307-322. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.
- Μουζάκης Δ. (2003). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στα Πλαίσια της Γ.Γ.Ε.Ε. Στο: Βεργίδη Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*. (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management & Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Παληός, Ζ., (με τη συνεργασία της Τσαμουρά Αιμ.), (2006). «Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων». Στο: Α. Κόκκος (επιμ.), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, τ. Ι, σ. 59-84. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.
- Φύλλιπς, Ν. (2001). Ο ρόλος του εκπαιδευτή. Στο: συλλογικό έργο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών*, Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικό Τραπέζικο Ινστιτούτο.
- Brinia, V., (2011), Project: A trainee-orientated Training Method, an empirical approach, Περιοδικό *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, Vol. 2, Emerald Group Publishing Limited.
- Brinia, V., Soundoulounakis, N., (2011), Developing a system for Training Unemployed Adults at the VTC (Vocational Training Centres) in Greece, Περιοδικό *Industrial and Commercial Training*, Vol. 43, N. 5, Emerald Group Publishing Limited.
- Brinia, V., Kritikos, D., (2012), Adults trainers in Greece: qualifications, teaching effectiveness and competency-based selection, Περιοδικό *European Journal of Higher Education*, pp. 1-14, Routledge.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Wood, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Faulkner, P., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.

- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, (μετ. Παπασταύρου, Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*, (μετ. Μανιάτη, Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (επιμ.) (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*, (μετ. Θεοδωρακάκου, Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. και συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, (μετ. Κουλαουζίδης, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.