



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ

Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

EDUCATION MANAGEMENT

## Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

### Διπλωματική Εργασία

Διερευνώντας το ιδανικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων: γνώσεις, δεξιότητες  
και στάσεις

Exploring the ideal profile of an adult educator: knowledge, skills and attitudes

Ρουμελιώτης Σωτήριος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής, Δρ. Παναγιωτόπουλος Γεώργιος	
A' Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Δρ. Γεωργιάδη Νίκη	B' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης

Πάτρα, 2020

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα: Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020. Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Οι αλλαγές τα τελευταία χρόνια σε κοινωνικό, τεχνολογικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο είναι μεγάλες. Νέες μορφές μάθησης είναι πλέον απαραίτητες για να αντιμετωπιστούν αυτές οι αλλαγές και να προσαρμόζονται συνεχώς τα άτομα στα νέα δεδομένα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παροχή εκπαίδευσης στους ενήλικες, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον εκάστοτε εκπαιδευτή.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Επιπλέον, διερευνώνται τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύπτουν κατά τη διδασκαλία τους. Επιμέρους στόχος είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτών για τον ρόλο τους στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχουν προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί.

**Υλικό και μέθοδος:** Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη σε δείγμα 8 εκπαιδευτών ενηλίκων.. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη συνέντευξη, ακολουθήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, έτσι ώστε ερμηνευτεί το προφίλ των εκπαιδευτών ενηλίκων και να αναδειχθούν εκείνες οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι γνώσεις που οφείλουν να διαθέτουν.

**Αποτελέσματα:** Ως προς τις γνώσεις που χρειάζεται ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, αυτές είναι κυρίως γνώσεις του γνωστικού αντικείμενου και εκπαιδευτικές τεχνικές, ενώ η εμπειρία από την εκπαίδευση ενηλίκων τον βοηθά να γίνει καλύτερος στη διδασκαλία. Ως προς τις αναγκαίες δεξιότητες, σημαντικά στοιχεία για τον εκπαιδευτή θεωρούνται η ενσυναίσθηση, η μεταδοτικότητα και η επικοινωνία με τους φοιτητές. Ως προς τις στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός, αναγνωρίστηκε η ανάγκη να διακατέχεται από κατανόηση, υποστήριξη και υπομονή. Επιπλέον, πρέπει να καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και αμεσότητας, ενώ παράλληλα να εμπνέει το σεβασμό και τη συμπάθεια των εκπαιδευομένων. Τέλος, ως προς τα πιθανά προβλήματα κατά τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν συχνά μεγάλο εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία την αδιαφορία και την ανωριμότητα ορισμένων εκπαιδευόμενων.

**Συμπεράσματα:** Οι απαιτήσεις σε γνώσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι συχνά περισσότερες και διαφοροποιούνται από αυτές του εκπαιδευτή ανηλίκων. Οι εκπαιδευτές θεωρούν πως, μεταξύ άλλων, τα πιο σημαντικά γνωρίσματα που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ο διάλογος και η συμμετοχή, η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες και το επίπεδο των εκπαιδευόμενων, και η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Εκπαιδευτής ενηλίκων, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις

## **Abstract**

**Introduction:** The changes in recent years in social, technological, economic and cultural level are major. New forms of learning are now needed for people to cope with these changes and constantly adapt to the new way of life. This can be achieved through the provision of adult education, the effectiveness of which depends to a large extent on the respective educator.

**Purpose:** The purpose of this study is to explore the knowledge, skills and abilities that an adult educator must have in order to meet the needs of adult learners. In addition, it investigates the possible problems that may arise during their teaching. A sub-objective is to capture the views of educators about their role in Adult Education programs and the knowledge, skills and abilities they must have in order to be effective.

**Data and methodology:** The methodology followed is the qualitative method and the research tool is the interview with a sample of 8 adult educators. For the analysis of the data collected via the interview, the method of thematic analysis was followed, in order to analyze the profile of the adult educators and highlight those skills, abilities and knowledge that they must have.

**Results:** As far as the knowledge that an adult educator needs to have, this is mainly the knowledge of the subject and educational techniques, while the experience from the adult education helps him to become better in teaching. In terms of the necessary skills, important elements for the instructor are empathy, contagion and communication with students. As for the attitudes, it is believed that a teacher should have the need to be understanding, supportive and patient. In addition, it must cultivate an atmosphere of trust and immediacy, while inspiring the respect and sympathy of the students. Finally, with regard to potential problems in teaching, educators often consider the indifference and immaturity of some students to be a major obstacle in the educational process.

**Conclusions:** Adult educator knowledge requirements are often more and differ from those of the juvenile educator. Educators believe that, among other things, the most important traits an adult educator should have, are dialogue and participation, adapting the lesson to the needs and level of the students, and creating a positive learning environment.

**Keywords:** Adult educator, knowledge, skills, attitudes

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract .....	5
Κατάλογος σχημάτων.....	8
Κατάλογος πινάκων .....	8
Συντομογραφίες και Ακρωνύμια.....	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	9
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	11
1.1  Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.....	11
1.2  Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα.....	13
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Χαρακτηριστικά και ανάγκες του εκπαιδευόμενου.....	16
2.1  Τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου.....	16
2.2  Τα κίνητρα του εκπαιδευόμενου .....	17
2.3  Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων .....	20
2.4  Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης .....	21
2.5  Αξιολόγηση εκπαιδευόμενου .....	24
2.6  Συμπεράσματα.....	25
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες του Εκπαιδευτή Ενηλίκων .....	26
3.1  Θεωρία της Ανδραγωγικής.....	26
3.2  Η θεωρία του Carl Rogers .....	27
3.3  Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow .....	28
3.4  Η θεωρία του Paulo Freire.....	29
3.5  Ο κύκλος μάθησης του Kolb .....	30
3.6  Η εμπειρική προσέγγιση του John Dewey .....	32
3.7  Η προσέγγιση του Peter Jarvis .....	32
3.8  Λοιπές θεωρητικές προσεγγίσεις.....	34
3.9  Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.....	36
3.10  Συμπεράσματα.....	39
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Επισκόπηση ερευνών σχετικά με τον αποτελεσματικό Εκπαιδευτή Ενηλίκων	40
4.1  Πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων .....	46
4.1.1  Πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων στη διεθνή πραγματικότητα .....	46

4.1.2	Πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα.....	47
4.1.3	Κατηγοριοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων του εκπαιδευτή ενηλίκων	47
	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	51
	Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία Ανάλυσης.....	51
5.1	Σκοπός της έρευνας .....	51
5.2	Ερευνητικά ερωτήματα .....	51
5.3	Μεθοδολογική προσέγγιση.....	52
5.4	Ερευνητικό εργαλείο .....	52
5.5	Δείγμα.....	55
5.6	Εξασφάλιση αξιοπιστίας και εγκυρότητας.....	56
	Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας .....	56
6.1	Εισαγωγή .....	56
6.2	Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτών ενηλίκων .....	57
6.3	Γνώσεις.....	61
6.4	Δεξιότητες.....	65
6.5	Συμπεριφορά -Στάσεις.....	72
	Συμπεράσματα.....	75
	Βιβλιογραφία.....	79
	Α. Ξενόγλωσση.....	79
	Β. Ελληνική.....	82
	Παράρτημα: «Οδηγός συνέντευξης» .....	87

## **Κατάλογος σχημάτων**

Σχήμα 3.1. Κύκλος μάθησης Kolb .....	31
Σχήμα 3.2. Κύκλος μάθησης Jarvis.....	34
Σχήμα 4.1. Σύνολο βασικών ικανοτήτων εκπαιδευτών ενηλίκων .....	42

## **Κατάλογος πινάκων**

Πίνακας 6.1: Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων ανά αντικείμενο συζήτησης και ενότητα .....	57
Πίνακας 6.2: Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτών ενηλίκων .....	60
Πίνακας 6.3: Συγκεντρωτικός πίνακας των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις Γνώσεις.....	65
Πίνακας 6.4: Συγκεντρωτικός πίνακας των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις Δεξιότητες	70
Πίνακας 6.5: Συγκεντρωτικός πίνακας των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις Στάσεις .....	74

## **Συντομογραφίες και Ακρωνύμια**

AES: Έρευνα για Εκπαίδευση Ενηλίκων (Adult Education Survey)

ΕΕΔ: Ενήλικο Εργατικό Δυναμικό

ΙΕΚ: Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Κ.Δ.Β.Μ.: Κέντρα Δια Βίου Μάθησης

ΚΕΕ: Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΣΔΕ: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας



# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## Εισαγωγή

Οι μεγάλες αλλαγές σε κοινωνικό, δημογραφικό, τεχνολογικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο απαιτούν νέες μορφές μάθησης, ώστε να ενισχύονται άτομα ικανά, με γνώσεις, για να αντιμετωπιστούν αυτές οι αλλαγές (Jarvis, 2001). Ένα από τα αποτελέσματα αυτών των αλλαγών είναι και η ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης στους ενήλικες. Υπό αυτή τη διάσταση, αναδεικνύεται η σημασία του εκπαιδευτή ενηλίκων, των ικανοτήτων του και της επιμόρφωσής του και ο ρόλος του στο πλαίσιο της Δια βίου μάθησης ενηλίκων (Descy & Tessaring, 2002). Η μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολύ σημαντική γιατί διαμορφώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης αφού είναι αυτοί που συναναστρέφονται άμεσα με τους εκπαιδευόμενους (Buiskool et al., 2010). Υπάρχουν μελέτες που επισημαίνουν πως ο τεχνικά, διδακτικά και μεθοδολογικά ικανός εκπαιδευτής συμβάλλει θετικά στην αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Barz & Tippelt, 2007). Το προφίλ του «καλού εκπαιδευτή ενηλίκων» είναι ένα συχνό αντικείμενο μελέτης στη βιβλιογραφία (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013), όπου και έχουν προταθεί κάποια χαρακτηριστικά και δεξιότητες που προσδιορίζουν αυτό το προφίλ.

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθεί το ιδανικό προφίλ του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, επιμέρους στόχος είναι να αποτυπωθούν οι απόψεις τους, μέσα από τις εμπειρίες τους, για το ποια είναι τα απαραίτητα εφόδια, ως προς τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχουν, που θα τους καταστήσουν ικανούς και αποτελεσματικούς, δημιουργώντας ένα ιδανικό προφίλ Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με ερευνητικό εργαλείο μια ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, σε δείγμα 8 εκπαιδευτών ενηλίκων από διάφορους τομείς της εκπαίδευσης και διαφορετικών ειδικοτήτων.

Μέσα από την παρούσα μεθοδολογική έρευνα αναμένεται να αποτυπωθεί το ιδανικό προφίλ των εκπαιδευτών ενηλίκων μέσα στα προγράμματα επιμόρφωσης. Αναμένεται να διαφανεί ο συντονιστικός και εμπνευστικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων αλλά και τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν ένα καλό, συμμετοχικό κλίμα στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επίσης, τα είκοσι τέσσερα προσόντα που αναφέρουν οι Mocker και Noble (2004) για τον «καλό εκπαιδευτή» βρίσκονται στα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ως προς τη δομή της εργασίας, αυτή ξεκινάει με το θεωρητικό μέρος, όπου αρχικά στο κεφάλαιο 1 παρατίθενται οι έννοιες της Δια Βίου Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς και γενικά στοιχεία της δεύτερης για την Ελλάδα. Στη συνέχεια και στο κεφάλαιο 2, γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση για τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου, τα κίνητρά του, την αξιολόγησή του, τα εμπόδια που συναντά και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο κεφάλαιο 3 αναλύονται οι γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και εκπαιδευτικές τεχνικές του Εκπαιδευτή Ενηλίκων που συνεισφέρουν στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για το σκοπό αυτό, παρουσιάζονται διάφορες θεωρίες, όπως αυτή της Ανδραγωγικής, του Carl Rogers, του Mezirow, του Kolb κ.α. Στο 4<sup>ο</sup> και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, πραγματοποιείται επισκόπηση ερευνών σχετικά με τον αποτελεσματικό Εκπαιδευτή Ενηλίκων καθώς και παρουσιάζονται οι διαδικασίες πιστοποίησης στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Επιπλέον, γίνεται κατηγοριοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων του εκπαιδευτή ενηλίκων, βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης που προηγήθηκε. Έπειτα, στο ερευνητικό μέρος, στο κεφάλαιο 5, καταγράφεται η μεθοδολογία ανάλυσης που ακολουθήθηκε, ενώ στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πραγματοποιηθείσας έρευνας. Τέλος, γίνεται συζήτηση για τα εμπειρικά αποτελέσματα, όπου εξάγονται και κάποια συμπεράσματα, ενώ στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και σε μελλοντικές προεκτάσεις της.

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Στη σύγχρονη διεθνή πραγματικότητα, ο συνεχής τεχνολογικός εκσυγχρονισμός, οι νέες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, καθώς και η αύξηση της πολυπολιτισμικότητας, καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω εξειδίκευση των πολιτών με στόχο την απόκτηση ολοένα και περισσότερων εφοδίων. Υπό αυτή την κατάσταση, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που περιορίζονται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, καθίστανται ανεπαρκείς (Καραλής & Βεργίδης, 2004; Μαγουλά, 1998; Ματθαίου, 2000). Πολλοί οικονομικοί φορείς υποστηρίζουν, ότι οι πληθυσμιακές ομάδες που δε θα ακολουθήσουν τις πολυεπίπεδες αυτές εξελίξεις, θα μείνουν στο περιθώριο της οικονομικής και κοινωνικής ζωής (CEDEFOP, 2002; Σ.Ε.Β., 1994). Σήμερα, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν προσελκύει αρκετούς ενδιαφερόμενους για την επίτευξη του ευρωπαϊκού στόχου για τη Δια Βίου Μάθηση όπου μέχρι το 2020 πρέπει να υπάρχει συμμετοχή 15% ατόμων μεταξύ 25 και 64 ετών (CEDEFOP, 2015a). Για να γίνει πιο προσιτή η συνεχιζόμενη εκπαίδευση ενηλίκων είναι απαραίτητο να προσαρμοστεί καλύτερα στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, κυρίως από άποψη χρόνου και οργάνωσης, με εξατομικευμένες προσεγγίσεις ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να επιλέγουν το μαθησιακό πλαίσιο (CEDEFOP, 2015b).

Σ' αυτό το πλαίσιο, στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου Δια Βίου Μάθηση, μια κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και θα υλοποιηθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή της Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα. Παράλληλα θα δοθεί έμφαση στην κατάσταση που επικρατεί σήμερα ώστε να επεξηγηθεί το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο υπάγονται οι σύγχρονοι εκπαιδευτές ενηλίκων.

## 1.1 Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Ολοένα προβάλλεται η ανάγκη της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης με μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου αφότου έχει ολοκληρώσει την αρχική του εκπαίδευση. Στόχος της δια βίου εκπαίδευσης είναι να εξελίξει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των ατόμων για να μπορέσουν να εξελιχθούν οικονομικά, κοινωνικά και προσωπικά στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας (OECD, 2016). Ο Βεργίδης (2001: 138) αναφέρει πως η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, αλληλοεπιδρά διαρκώς με την κοινωνικοοικονομική, πολιτική και πολιτισμική

πραγματικότητα και παρουσιάζεται στον χρόνο, τον χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας.

Ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι οι διάφορες ιδεολογίες και συστήματα αξιολόγησης που υπάρχουν διαμορφώνουν τις έννοιες και τους ορισμούς της εκπαίδευσης και συνεπώς και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η άποψη αυτή ταυτίζεται με αυτή του Bernstein (1971), ο οποίος υποστηρίζει ότι την Εκπαίδευση Ενηλίκων συχνά την απασχολούν περισσότερο θέματα που τίθενται από την κοινωνικοπολιτική συγκυρία, παρά θέματα που προκύπτουν από την πρακτική της.

Κατά την τυπολογία Coombs (1968), οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντάσσονται στους παρακάτω τρεις τύπους (Coombs & Ahmed, 1974): (α) Τυπική εκπαίδευση, δηλαδή το ιεραρχικά οργανωμένο και διαβαθμισμένο χρονικά εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια, όπως και τα περιεχόμενα σπουδών αυτών των βαθμίδων (γενική και επαγγελματική εκπαίδευση). (β) Μη-τυπική εκπαίδευση: στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται κάθε άλλη οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, εκτός της τυπικής εκπαίδευσης με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και προσδιορισμένο κοινό (για παράδειγμα, τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, τα μαθήματα ξένων γλωσσών κ.α.). (γ) Άτυπη εκπαίδευση, δηλαδή η απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων και η διαμόρφωση αξιών και στάσεων μέσα από την καθημερινή εμπειρία και την επίδραση με το περιβάλλον (οικογένεια, διαδίκτυο κ.τ.λ.).

Όπως γίνεται κατανοητό, ο όρος «δια βίου μάθηση» είναι ένας ευρύς όρος, ενώ από την άλλη, σύμφωνα με τους Βεργίδη και Καραλή (2004), η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι περισσότερο οριοθετημένη. Σχετίζεται με κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα ή πρόγραμμα που έχει σχεδιάσει ένας εκπαιδευτικός φορέας, με συγκεκριμένους στόχους για την ικανοποίηση οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ενός ατόμου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων εντάσσονται διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως η συμπληρωματική εκπαίδευση, η επαγγελματική εκπαίδευση, η εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, η εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή και η εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη (Βεργίδης και Καραλής, 2004: 13). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2001), είναι κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική ενέργεια, πέρα από την τυπική εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται σε ενήλικες, υπό το πρίσμα ότι το άτομο αναγνωρίζει τα στοιχεία της

ωριμότητάς του και της τάσης του αυτοπροσδιορισμού, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται από τον υπόλοιπο κόσμο με τον ίδιο τρόπο.

## 1.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η παροχή της εκπαίδευσης ενηλίκων γίνεται τόσο από φορείς τυπικής εκπαίδευσης όσο και από μη-τυπικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005) και προσφέρεται από κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς. Η ιδέα της διά βίου εκπαίδευσης συναντάται για πρώτη φορά στους «Νόμους» του Πλάτωνα, καθώς γίνεται αναφορά στην υποχρέωση του πολίτη να έχει ενεργό ρόλο στα κοινά αλλά και στην «Πολιτεία» όπου ορίζει τη μόρφωση των φιλοσόφων – ηγετών (Παπανικολάου, 1977). Στα «Πολιτικά» και στα «Ηθικά Νικομάχεια» του Αριστοτέλη διατυπώνονται σημαντικές παιδαγωγικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες για να κατακτηθεί η γνώση είναι αναγκαία προϋπόθεση ο κόπος και η προσπάθεια και εξελίσσεται καθώς πάνω στο ήδη γνωστό, προστίθεται το καινούριο, το οποίο στη συνέχεια μετατρέπεται σε νέα γνώση.

Στη σύγχρονη ελληνική ιστορία, υπάρχει καθυστέρηση στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για πρώτη φορά, με νόμο το 1929, το ελληνικό κράτος εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων αναλφάβητων (Κολλιόπουλος, 2008). Συγκεκριμένα, με τον Νόμο 4397/1929 ξεκινά η διαμόρφωση προγραμμάτων αλφαριθμητισμού για να αφομοιωθούν οι πρόσφυγες και να ομογενοποιηθεί ο πληθυσμός μετά την ανταλλαγή πληθυσμών το 1922 (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα σήμερα έχει σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το παρελθόν. Συγκεκριμένα, στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και ειδικότερα η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων ήταν αρμόδια για την οργάνωση και προγραμματισμό της δια βίου μάθησης σε εθνικό επίπεδο (Βούλγαρης, 2008: 56). Μέχρι σήμερα πολλοί φορείς έχουν καταργηθεί και αντικατασταθεί από άλλους.

Ένας από αυτούς τους φορείς ήταν το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το «Κέντρο Δια Βίου Μάθησης από Απόσταση» το οποίο δημιουργήθηκε για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω σύγχρονων ηλεκτρονικών μεθόδων και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης ως αυτοτελείς δημόσιες υπηρεσίες (Κόκκος, 2005: 131). Επιπρόσθετα, στις αρχές του 21ου αιώνα δημιουργήθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης ευκαιρίας

(Σ.Δ.Ε.) ως ένα καινοτόμο είδος σχολείου, με δωρεάν φοίτηση όπου διαρκεί 2 εκπαιδευτικά έτη και η απόδοση τίτλου ισοδυναμεί με απολυτήριο Γυμνασίου (Ευστράτογλου, 2004: 4). Επιπλέον, μια άλλη δομή ήταν τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) με στόχο να αναπτύξουν θετικές εκπαιδευτικές στάσεις στους πολίτες, να παρέχουν ίσες μαθησιακές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες συνδέοντας τους ενήλικες με την εκπαιδευτική διαδικασία και την καλλιέργεια για προσαρμοστικότητα στις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές απαιτήσεις (Ευστράτογλου, 2007: 24).

Σημαντικές εξελίξεις έχουν σημειωθεί στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, με τη βοήθεια κυρίως των Ευρωπαϊκών Πλαισίων Στήριξης, και με βασικό στόχο την αύξηση των ποσοστών της συμμετοχής του πληθυσμού στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Κοκκος, 2012; Καραλής, 2010). Το 2003 ιδρύεται το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση με σκοπό να οργανωθούν οι υφιστάμενες δραστηριότητες εκπαίδευσης και να συνδεθεί η κατάρτιση με την απασχόληση ώστε να υπάρξει ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευομένων και η κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας (Βεργίδης, 2005). Αξιοσημείωτο είναι πως από το διάστημα 2000 έως 2006 η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι στο 1 – 2,3%, ποσοστά που χαμηλότερα στην Ευρώπη συναντώνται μόνο στη Βουλγαρία και τη Ρουμανία (Καραντινός, 2010).

Η παρούσα κατάσταση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα έχει διαμορφωθεί με τον Νόμο 3879, ο οποίος αναφέρεται στους φορείς που παρέχουν υπηρεσίες σε επίπεδο Δια Βίου Μάθησης (Ανθοπούλου & Σιμοπούλου, 2013: 153), στοχεύοντας στην ανάπτυξη διαφορετικών ποιοτικών τρόπων εκπαίδευσης, τη δικτύωση και συνεργασία των αρμόδιων φορέων μέσα από ένα πλαίσιο διαφάνειας (Πρόκου, 2014: 12). Η ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου το 2010 είχε ως αποτέλεσμα να τα καταργηθούν τα Κ.Ε.Ε. και δόθηκε στους δήμους η δυνατότητα να δημιουργήσουν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) (Λευθεριώτου & Παυλή-Κορρέ, 2014: 49). Έτσι, τα Κ.Δ.Β.Μ. ξεκίνησαν να λειτουργούν το 2010 ως αρμόδιοι φορείς υλοποίησης προγραμμάτων, με εύκολη πρόσβαση, με σκοπό την απόκτηση πιστοποιημένων γνώσεων από τους ενήλικες για την βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης (Πρόκου, 2014: 13).

Σε έρευνα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΣΥΕ) το 2007 στην ηλικιακή ομάδα από 25 έως 64 χρονών παρουσιάζεται ποσοστό 14,5% να συμμετέχει σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα (τυπική και μη τυπική). Σε αντίστοιχη έρευνα του Υπουργείου

Παιδείας το 2011 καταγράφηκε ποσοστό 26% που να συμμετέχει σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα το τελευταίο έτος, ενώ πάνω από το 50% δήλωσε πως είχε συμμετοχή σε εκπαιδευτική δραστηριότητα στο παρελθόν.

Συγκεφαλαιώνοντας, τονίζεται η σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των ενηλίκων. Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μπορεί να έχει τις απαρχές του στην Ελλάδα από την αρχαιότητα αλλά έχει μείνει πίσω στην Ελλάδα σε σχέση με άλλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τα μεγαλύτερα βήματα να έχουν γίνει τα τελευταία είκοσι χρόνια.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Χαρακτηριστικά και ανάγκες του εκπαιδευόμενου**

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθεί το προφίλ του ενήλικα εκπαιδευόμενου και συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά τα οποία τους διαφοροποιούν από τους ανηλίκους και τα κίνητρα για μάθηση και πώς αυτά συνδέονται με τα χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια, θα γίνει ανάλυση και κατηγοριοποίηση των εμποδίων που συναντούν και θα αναλυθούν οι προϋποθέσεις για να υπάρξει αποτελεσματική μάθηση και να είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιτυχημένο. Επίσης, γίνεται αναφορά στα είδη και στάδια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται μέσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

### **2.1 Τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου**

Αρχικά, είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί τι σημαίνει ο όρος «ενήλικας». Σύμφωνα με τον Rogers (1999), δεν είναι σωστό να προσδιορίζεται κάποιος ενήλικας μόνο από την ηλικία του. Ένα άτομο χαρακτηρίζεται ενήλικας αν βρίσκεται σε κατάσταση ενηλικιότητας και αυτή είναι αναγνωρισμένη και από τον ίδιο και από τον περίγυρό του (Κόκκος, 2005: 39).

Ο Κόκκος (2005), αναφέρει έξι χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και τους διαφοροποιούν από τους ανηλίκους. Πρώτο, οι ενήλικες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις με συγκεκριμένους στόχους, η οποία είναι μια συνειδητή επιλογή που μπορεί να τους οδηγήσει σε προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη. Δεύτερο, το πλήθος των εμπειριών που έχουν αποκτήσει λόγω της ηλικίας τους, επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τις νέες ιδέες και καταστάσεις, και μπορεί να τους οδηγήσουν σε νέα μάθηση. Τρίτο, έχουν μάθει πώς να μαθαίνουν αφού έχουν συμμετάσχει σε ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις. Επομένως, η συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συνήθως συνεπάγεται κι έναν επιθυμητό τρόπο μάθησης. Τέταρτο, οι ενήλικες τείνουν να συμμετέχουν ενεργά λόγω των εμπειριών τους, εκφράζοντας τη γνώμη τους και ασκώντας κριτική. Πέμπτο, στους ενήλικες αναπτύσσονται, εντονότερα σε σχέση με τους ανηλίκους, μηχανισμοί άμυνας και παραίτησης γιατί έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα και συγκεκριμένες αντιλήψεις. Και, έκτο, συναντούν δυσκολίες και εμπόδια στη μάθηση λόγω της καθημερινότητάς τους και συνθηκών που επικρατούν σ' αυτή.

Η Λευθεριώτου (2012) επισημαίνει πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν τάση για αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση και διάθεση για ενεργή συμμετοχή με σκοπό να διαμορφώσουν συγκεκριμένες καταστάσεις. Επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα και να τους



ζητούν να εκφράσουν τη σκέψη τους. Όταν το επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, το αμφισβητούν και το επικρίνουν. Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι περιμένουν από τους εκπαιδευτές να τους αντιμετωπίσουν ως παιδιά με αποτέλεσμα να είναι παθητικοί δέκτες ή ακόμα και αρνητικοί με όλη τη διαδικασία.

Οι Hiemstra & Sisco (1990) αναφέρονται, ως εκπαιδευτές ενηλίκων, στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα οποία αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι διακόπτουν την εκπαίδευσή τους όταν νιώσουν ότι χάνουν τον χρόνο τους. Επίσης, στην εκπαίδευσή τους ενδιαφέρει μόνο η παράλληλη ενασχόληση. Επιπρόσθετα, αναφέρουν ότι κάποια ανάγκη ή κίνητρο τους οδήγησε στην εκπαίδευση, χωρίς να αποκαλύπτουν τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Κάποιοι από αυτούς τους λόγους είναι ότι θέλουν να κοινωνικοποιηθούν ή να αποκτήσουν γνώσεων. Ακόμα, επιθυμούν να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους και έχουν εκτίμηση για το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή. Τέλος, προσθέτουν την ανάγκη για επιβράβευση και ενθάρρυνση.

Σύμφωνα με τον Billington (2007), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι αυτοκατευθυνόμενοι και υπεύθυνοι για τη ζωή τους. Χαρακτηρίζονται από πρακτικότητα, εφαρμόσιμες γνώσεις επειδή έχουν βραδύτερους ρυθμούς μάθησης και δυσανασχετούν με τη θεωρία. Το κίνητρό τους για νέα γνώση είναι μεγάλο αφού οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσέρχονται οικειοθελώς στην εκπαίδευση, με συνειδητή επιλογή, έχοντας υψηλές προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία και τον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διακόπτουν την εκπαίδευσή τους όταν αυτή δεν τους έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον και νιώθουν ότι έχουν πιο σημαντικά θέματα που τους απασχολούν εκτός της εκπαίδευσής τους (O'Brien, 2004). Αν και έχουν περιορισμένο χρόνο για εργασίες λόγω λοιπών υποχρεώσεων τους, πάντα βρίσκουν το χρόνο να τις ολοκληρώσουν και πάντα αξιολογούν με θετικό πρόσημο ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

## **2.2 Τα κίνητρα του εκπαιδευόμενου**

Για τον όρο «κίνητρο» έχουν διατυπωθεί πολλοί επιστημονικοί ορισμοί. Ο Θεοδωρίδης (2011) αναφέρει το «κίνητρο» ως μια πρόθεση για να επιτευχθεί ένας στόχος και το άτομο συμπεριφέρεται κατάλληλα για την επίτευξή του. Παρόμοιο ορισμό δίνει και η

Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1997), η οποία θεωρεί ότι το κίνητρο υποκινεί το άτομο σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς.

Η έννοια του κινήτρου είναι εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ως κίνητρο ορίζεται η ψυχολογική διαδικασία με την οποία ξεκινά, προσανατολίζεται και διατηρείται μια συμπεριφορά για ένα συγκεκριμένο σκοπό (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Στη βιβλιογραφία επισημαίνονται δύο μεγάλες κατηγορίες κινήτρων, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά (Καψάλης, 1996). Τα εξωτερικά είναι εκείνα που προέρχονται έξω από τον οργανισμό, όπως οι αμοιβές, οι επιβραβεύσεις και οι αποδοκιμασίες, ενώ τα εσωτερικά είναι εκείνα που ενεργοποιούν τον οργανισμό χωρίς απαραίτητα την ύπαρξη κάποιας αμοιβής και έχουν σχέση με το ενδιαφέρον και ευχαρίστηση που λαμβάνει κάποιος στην ενασχόληση του σε μια διαδικασία, όπως οι ανάγκες, τα ένστικτα, οι προθέσεις κ.α. (Καψάλης, 1996).

Στη διεθνή βιογραφία υπάρχουν πολλές μελέτες που αναφέρονται στα κίνητρα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πρώτη έρευνα για τα κίνητρα πραγματοποιήθηκε από τον Houle το (1961), ο οποίος προχώρησε σε 22 εις βάθος συνεντεύξεις ενηλίκων που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκπαίδευσης. ενηλίκων Ο Houle διέκρινε 3 τύπους ενηλίκων εκπαιδευόμενων, ανάλογα με τα κίνητρά τους (Houle's Typology of Adult Learners): τους ενήλικες που προσανατολίζονται στον στόχο, αυτούς που προσανατολίζονται στη δράση και εκείνους στη μάθηση. Παρόμοια έρευνα πραγματοποίησε μεταγενέστερα ο Tough (1968) με εις βάθος συνεντεύξεις σε 35 εκπαιδευόμενους, συμπεραίνοντας ότι συχνά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για περισσότερους από έναν λόγους και συχνά διαφορετικούς μεταξύ τους, ενώ ένα από τα κύρια ευρήματα της έρευνάς του ήταν η επιθυμία των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν τις γνώσεις που αποκτούν από το πρόγραμμα.

Ένας άλλος ερευνητής που μελέτησε τα κίνητρα ήταν ο Boshier (1971, όπ. αναφ. στο Ζαρίφης, 2010), ο οποίος δημιούργησε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής μέσα από επτά κατηγορίες κινήτρων: α) βελτίωση επικοινωνίας, β) ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, γ) ανάπτυξη κοινωνικότητας, δ) επαγγελματική εξέλιξη, ε) ενδιαφέρον για εξειδίκευση, στ) επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων και ζ) βελτίωση οικογενειακών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, τα κίνητρα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται από τον τρόπο που ο ενήλικας αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον. Σε περίπτωση που ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση τότε μπορεί να

υπάρξει διαρροή από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Boshier, 1971, όπ. αναφ. στο Ζαρίφης, 2010).

Ένα θεωρητικό μοντέλο που έχει αναπτυχθεί από τον Ζαρίφη (2010) είναι αυτό των ομάδων αναφοράς. Στο μοντέλο αυτό αναφέρεται η επιθυμία του ενήλικα να αποκτήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά πολιτιστικών ή κοινωνικών ομάδων συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Δηλαδή, αν ανήκει σε μία πολιτιστική ομάδα που είναι θετική σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα τότε αποφασίζουν να συμμετάσχουν σ' αυτά. Επίσης, οι ενήλικοι μπορεί να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία για να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά κάποιας ομάδας στην οποία δεν είναι μέλη. Συμπερασματικά, διευκολύνεται η πρόσβασή τους μέσα σ' αυτή την ομάδα μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βεργίδης κ.α., 2013).

Τα κίνητρα των ενηλίκων σχετίζονται με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και την προτίμησή τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, την εικόνα τους στην κοινωνία, τον τρόπο της ζωής τους, την πρόθεσή τους για δημιουργική αξιοποίηση τους χρόνου τους αλλά και την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων (Farris & Gerber, 1996). Εκτός από τα παραπάνω κίνητρα, πολλοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι δραστηριοποιούνται να εμπλακούν στη μάθηση με στόχο είτε να αναπτύξουν νέες κοινωνικές σχέσεις είτε να παραμείνουν ενεργοί και «ζωντανοί» (Pincas, 2007). Στα παραπάνω κίνητρα μπορεί να προστεθεί και η απόδραση από την καθημερινή ρουτίνα που βιώνει ο ενήλικας (Lieb, 1991).

Η θεωρητικός Patricia K. Cross, μελέτησε τα κίνητρα και τα εμπόδια στη μάθηση. Ερευνώντας τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, η Cross (1981) συμπεραίνει πως το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου είναι ο βασικότερος παράγοντας συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τονίζει πως όση περισσότερη εκπαίδευση έχουν αποκτήσει οι ενήλικες, τόσο μεγαλύτερη επιθυμία έχουν για περαιτέρω εκπαίδευση. Κατά την Cross, το μεγαλύτερο εμπόδιο συμμετοχής για όσους είναι λίγο εκπαιδευμένοι είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι αναγκαίο να γνωρίζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες των ατόμων που εκπαιδεύει, τα οποία έχουν συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και μάθησης, με σκοπό την παροχή κατάλληλων κινήτρων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013). Η εκδήλωση των εσωτερικών κινήτρων πραγματοποιείται όταν τα άτομα νιώθουν ευχαρίστηση από τη συμπεριφορά τους. Τα κίνητρα των ενηλίκων για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι πως η Δια Βίου Εκπαίδευση είναι η λύση στο πρόβλημα της ανεργίας

(Vella, 2002). Επίσης, η συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα εκπαιδευτικά προγράμματα εξαρτάται τόσο από τις ευκαιρίες και τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι, όσο και από την πληροφόρηση την οποία συναντούν (Καραλής, 2013).

### **2.3 Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων**

Στα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου που αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα, συγκαταλέγονται και αυτά που σχετίζονται με τα εμπόδια που συναντά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι ενήλικες, κατά τον Rogers (2002), συμμετέχουν στην εκπαίδευση έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες αλλά και ενδιαφέροντα τα οποία μπορεί να εμποδίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλοί ενήλικοι αντιμετωπίζουν εμπόδια που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στην συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες οφείλονται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, τα οποία ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να τα ελαχιστοποιήσει ή ακόμα και να τα επιλύσει. Ο Καραλής (2013) τα τοποθετεί σε τρεις κατηγορίες: α) εμπόδια που προκύπτουν από τις υποχρεώσεις του ενήλικα, β) θεσμικά εμπόδια σχετικά με τη φύση της μάθησης (π.χ. παρουσία σε δια ζώσης διδασκαλίες) και γ) εμπόδια που προκύπτουν από τον ίδιο τον ενήλικα π.χ. άγχος για επιτυχία.

Τα εμπόδια της πρώτης κατηγορίας είναι λογικό να υπάρχουν λόγω του ρόλου του ενήλικα ως γονιού, εργαζόμενου, συζύγου κ.τ.λ. Οι διαφορετικοί ρόλοι δυσκολεύουν τον ενήλικα να διαθέσει χρόνο για την εκπαίδευσή του, ενώ όταν το κάνει, αισθάνεται ορισμένες φορές ότι παραμελεί την οικογένειά του. Όσον αφορά την δεύτερη κατηγορία, όταν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν κάποια δια ζώσης διδασκαλία αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να διαβάσουν τη χαμένη ύλη, αν και έχει γίνει μεγάλη πρόοδος τα τελευταία χρόνια με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τέλος, σχετικά με την τρίτη κατηγορία, η έλλειψη αυτοπεποίθησης που έχουν οι ενήλικες επειδή νιώθουν πως λόγω ηλικίας δεν θα τα καταφέρουν ή δεν έχουν τις ίδιες επιδόσεις μάθησης που είχαν, τους δημιουργεί άγχος. Αυτό το εσωτερικό εμπόδιο μπορεί να ξεπεραστεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτή ενηλίκων ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας ψυχολογικά τους συμμετέχοντες.

Οι περιστασιακές καταστάσεις όπως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, το κόστος των διδασκτρων, η ανατροφή των παιδιών είναι, επίσης, παράγοντες αποτρεπτικοί για την

συμμετοχή στην εκπαίδευση. Οι γυναίκες σε σύγκριση με τους άντρες δεν συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (Massing & Gaully, 2017). Επιπρόσθετα, μπορεί να προκύψουν και θεσμικά εμπόδια όπως η πρόσβαση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η ελκυστικότητα και η ελλιπής ενημέρωση για τα προσφερόμενα προγράμματα (Clair, 2006). Επιπρόσθετα, υπάρχουν και προσωπικοί φραγμοί που λειτουργούν ως αποτρεπτικοί παράγοντες, όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, οι οικονομικές δυνατότητες του ατόμου.

Η Cross (1981) αναφέρει τρία είδη εμποδίων: τα καταστασιακά, θεσμικά και προδιαθετικά. Τα πρώτα αναφέρονται στην κατάσταση που βρίσκεται ο ενήλικας σε χρονική περίοδο, τα θεσμικά περιλαμβάνονται τα εμπόδια που αποθαρρύνουν ή αποκλείουν τους ενήλικες από την εκπαίδευση (προϋποθέσεις εισαγωγής, ωράρια κ.τ.λ.) και τα προδιαθετικά που αναφέρονται στις αντιλήψεις των ενηλίκων για τον ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι. Οι Rubenson και Desjardins (2009), βασιζόμενοι στην τυπολογία της Cross, σε έρευνα που έκαναν διαπίστωσαν πως τα καταστασιακά εμπόδια συναντώνται σε μεγαλύτερη συχνότητα σε άτομα με αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις (γυναίκες, εργαζόμενοι), τα θεσμικά κυρίως σε ανέργους και χειρονάκτες, και τα προδιαθετικά στους λιγότερο εκπαιδευμένους και στους χειρονάκτες. Επίσης, μελετώντας άλλες σχετικές έρευνες διαπίστωσαν πως όσο πιο ανεπτυγμένο είναι ένα κράτος τόσο επηρεάζει τον βαθμό που ένα εμπόδιο επιδρά ανασχετικά στη συμμετοχή των ενηλίκων, γι' αυτό το λόγο και οι ανεπτυγμένες χώρες παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπρόσθετα, συνενώνουν τα θεσμικά και καταστασιακά εμπόδια της Cross σε μία νέα κατηγορία, τα «δομικά».

Ο Longworth (2003) αναφέρεται σε μία κατηγοριοποίηση των εμποδίων και τα ξεχωρίζει σε: α) διανοητικά-πνευματικά, π.χ. η έλλειψη κουλτούρας μάθησης στο περιβάλλον του ενήλικα, χαμηλή αυτοεκτίμηση β) οικονομικά, γ) δυσκολίες πρόσβασης, π.χ. έλλειψη χρόνου, έλλειψη γνώσεων σε νέες τεχνολογίες δ) έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού βασισμένο στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και ε) έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών που συμβουλεύουν, ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τους συμμετέχοντες.

## **2.4 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης**

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες, και οι Κόκκος (2005) και Courau (2000) ανέλυσαν τις

προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μαθαίνουν. Συγκεκριμένα, τόνισαν τον εθελοντικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν χωρίς πίεση έχοντας συγκεκριμένους λόγους. Επεσήμαναν πως οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι απαραίτητο να σχετίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και των προγραμμάτων, γι' αυτό το λόγο πρέπει αρχικά να καθορίζονται οι ανάγκες των προγραμμάτων πριν την έναρξή τους. Αναφέρουν την αναγκαιότητα για σεβασμό στον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες γιατί παρουσιάζουν δυσκολία στην απομνημόνευση πληροφοριών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές πρέπει να τους παροτρύνουν να δομούν σε ενότητες τις νέες πληροφορίες ώστε να δομούν ευρύτερα νοητικά σύνολα. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτής να εντοπίζει τα εμπόδια που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα μάθησης και να είναι υποστηρικτικός, συντονιστικός και εμπυχωτικός ο ρόλος του με σωστή ανατροφοδότηση. Η δημιουργία συνεργατικού κλίματος με αλληλοσεβασμό, απουσία κριτικής και προκαταλήψεων, ελευθερία έκφρασης και αποδοχή, είναι παράγοντες που βοηθούν να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στους συμμετέχοντες, να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να επιτευχθούν πιο εύκολα οι στόχοι του προγράμματος.

Γίνεται κατανοητό ότι οι ενήλικες μαθαίνουν όταν καταλαβαίνουν. Για να είναι αυτό εφικτό θα πρέπει οι θεματικές ενότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος να ακολουθούν μια δομή που θα μπορούν να αφομοιώσουν οι εκπαιδευόμενοι. Για να είναι επιτυχημένο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να έχει οργανωθεί σωστά σε όλα του τα επίπεδα και οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν στον σχεδιασμό, στον καθορισμό του περιεχομένου το οποίο ενδείκνυται να σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες και τις ανάγκες των εκπαιδευμένων, στον ρυθμό μάθησης και στον τρόπο αξιολόγησής (Courau, 2000).

.Επιπλέον, μαθαίνουν καλύτερα όταν η εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με την καθημερινότητά τους. Είναι απαραίτητο να υπάρχει συνάφεια μεταξύ προσφερόμενης γνώσης και της κοινωνικής και επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευομένων. Όταν οι προσφερόμενες γνώσεις της διδακτέας ύλης έχουν άμεση σχέση και συνδέονται εύκολα με τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευόμενων, τότε μπορεί να εμπεδωθεί η προσφερόμενη γνώση και να επιτευχθούν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος (Courau, 2000).

Λόγω του ότι οι ενήλικες διαθέτουν ένα μεγαλύτερο φάσμα εμπειριών από ότι οι ανήλικοι, καθώς έχουν επαγγελματικές δραστηριότητες, κοινωνικές ευθύνες και πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους, νιώθουν την ανάγκη σύνδεσης της προσφερόμενης γνώσης με τις

προσωπικές τους εμπειρίες (Rogers, 1999). Συνεπώς, επιλέγουν το είδος της μάθησης που σχετίζεται με τις γνώσεις, τα βιώματα και την καθημερινότητά τους. Έτσι, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες λειτουργούν ως εφελκυστήριο για νέες μαθησιακές εμπειρίες (Rogers, 1999).

Η μάθηση γίνεται πιο εύκολη και αποτελεσματική όταν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατανοούν του στόχους κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι προκαθορισμένοι στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια και να τίθενται στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και προσδοκίες των εκπαιδευόμενων (Courau, 2000). Ο διαχωρισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ενότητες που η κάθε μία θα έχει και καθορισμένους στόχους λειτουργεί θετικά για τον εκπαιδευόμενο γιατί γνωρίζει σε ποιο σημείο βρίσκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον βαθμό επίτευξης των στόχων μέσα από την προσωπική του προσπάθεια για την απόκτηση γνώσεων (Courau, 2000).

Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να υπολογίζουν σοβαρά τη γνώμη τους μέσα από ειλικρινή διάλογο ενώ προτιμούν η διδακτέα ύλη να προσαρμόζεται στους στόχους τους. Στον αντίποδα, ο μονόλογος και η αυθεντία του εκπαιδευτή γίνονται ενοχλητικοί και η διδακτέα ύλη στείρα και τυποποιημένη (Rogers, 1999). Από το ανωτέρω συμπεραίνεται ότι, ο εκπαιδευτής πρέπει μέσα από την μαθησιακή διαδικασία να δημιουργήσει ενεργητική συμμετοχή και προθυμία των εκπαιδευομένων (Courau, 2000).

Η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη όταν ο εκπαιδευτής γνωρίζει πως να διαχειριστεί τα αποτελέσματα της αποτυχίας και της επιτυχίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι κομβικός σε αυτό το σημείο γιατί αφότου επεξηγήσει τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος στη συνέχεια πρέπει να ορίσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών δράσεων αναλύοντας τους παράγοντες της επιτυχίας χωρίς υπερβολές και στο τέλος να επισημάνει με παραδείγματα τις λανθασμένες εκτελούμενες δράσεις (Courau, 2000).

Επιπρόσθετα, η μάθηση γίνεται αποτελεσματική όταν υπάρχει συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευομένων και όταν οι ομάδες έχουν παρόμοιες εμπειρίες και γνώσεις. Όταν νιώθουν αποδοχή χωρίς να τους κατακρίνουν, αισθάνονται χρήσιμοι μέσα από ένα περιβάλλον αποδοχής χωρίς κόμπλεξ και αίσθημα κατωτερότητας. Έτσι μέσα από την συμμετοχικότητα οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικά και τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους (Courau, 2000).

## 2.5 Αξιολόγηση εκπαιδευόμενου

Στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση έχει συμβάλει στην βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, στάσεων, λειτουργιών κ.τ.λ. (Rogers, 1999). Η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία που αφορά στην αποτίμηση της αποτελεσματικής διαδικασίας του εκπαιδευτή, του εκπαιδευόμενου και του προγράμματος σπουδών (Λιοναράκης, 1998). Η αξιολόγηση είναι ένα σημαντικό στάδιο της διδασκαλίας γιατί ενημερώνει τον εκπαιδευόμενο για την μαθησιακή του πορεία και τον εκπαιδευτή για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Είναι εμφανές, πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει σχέση με όλους τους εμπλεκόμενους σ' αυτή, δηλαδή τους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, τις εκπαιδευτικές μεθόδους, την οργάνωση των προγραμμάτων κ.α. (Μαρίτσας, 2017). Κατά τον Rogers (1999) είναι αναγκαία η εκπαιδευτική αξιολόγηση για τρεις λόγους. Πρώτον, βελτιώνει την απόδοση των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων. Δεύτερον, βοηθάει στον σχεδιασμό νέων στρατηγικών και επιλογών για την αντιμετώπιση των εμποδίων και παρακολουθεί τις μαθησιακές διαδικασίες. Τρίτον, εκτιμά το ποσοστό προόδου που έχει συντελεστεί.

Για την αποτελεσματικότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν ξεκάθαρα κριτήρια μέτρησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να καθαριστούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι ώστε να γνωρίζει ο εκπαιδευτής τι θα αξιολογήσει επιλέγοντας την ανάλογη διαδικασία για τη μέτρηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων. Βέβαια, για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να υπάρχει θέληση για αλλαγή σε περίπτωση που εντοπιστούν καταστάσεις που έχουν αρνητική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers, 1999).

Η αξιολόγηση έχει τρία στάδια: τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την κοινοποίηση των προτάσεων. Στον σχεδιασμό περιλαμβάνονται ο προσδιορισμός των στόχων, η διερεύνηση των αναγκών, τον τύπο και μοντέλο αξιολόγησης καθώς και τον χρόνο υλοποίησής της. Στη διεξαγωγή περιλαμβάνεται ο προσδιορισμός των αξόνων, οι τεχνικές και μέθοδοι, η συλλογή δεδομένων, ανάλυση των αποτελεσμάτων. Δηλαδή, στο συγκεκριμένο στάδιο προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται το αντικείμενο και ανταποκρίνεται στους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος (Καραλής, 2013). Αντικείμενο κατά την αξιολόγηση μπορεί να είναι ο εκπαιδευτής, ο εκπαιδευόμενος, η διοικητική υποστήριξη κ.ά. Στη συνέχεια, ορίζονται οι άξονες αξιολόγησης όπου μπορεί να είναι οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν, τη συμμετοχικότητα και συνεργασία



μεταξύ των εμπλεκομένων. Στο στάδιο της κοινοποίησης γίνεται δημοσίευση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων στους ενδιαφερόμενους (Καραλής, 2013).

Η αρχική αξιολόγηση είναι η πρώτη μορφή αξιολόγησης και είναι απαραίτητη για να δομηθεί ένα πρόγραμμα και οι στόχοι του. Οι επόμενες μορφές αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική (ή συνεχής) που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του προγράμματος με στόχο την καταγραφή της προόδου και η τελική που λαμβάνει χώρα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος με στόχο την αποτίμηση της συνολικής πορείας των εκπαιδευομένων αλλά και τον βαθμό που επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος (Ματσαγγούρας, 1998).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων δίνεται μεγάλη έμφαση στην διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης γιατί διακρίνεται για την παιδαγωγική της λειτουργία και μπορεί να βοηθήσει τον ενήλικα εκπαιδευόμενο να βελτιωθεί μέσα από την ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων μπορεί να γίνει μέσα από τις ατομικές ή ομαδικές εργασίες, τη συμμετοχή στις συζητήσεις και την επίδοση στις τελικές εξετάσεις.

## **2.6 Συμπεράσματα**

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τους ανηλίκους, όχι μόνο λόγω της ηλικίας αλλά λόγω των εμπειριών και γνώσεων που έχουν αποκτήσει αλλά τους πολλούς και διαφορετικούς ρόλους που έχουν στην κοινωνία. Οπότε μέσα από αυτό το πλαίσιο διαφοροποιείται και ο τρόπος με τον οποίον μαθαίνουν σε σχέση με τους ανηλίκους. Τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα είναι αυτά που μπορούν να εμπνεύσουν τους ενήλικες να ασχοληθούν με τη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους αλλά και να κοινωνικοποιηθούν. Υπάρχουν όμως και πολλά εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν και να οδηγήσουν στον ενδιαφερόμενο-εκπαιδευόμενο στο να διακόψει κάθε μορφή εκπαίδευσης. Τα εμπόδια αυτά πρέπει να τα γνωρίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων ώστε να διαμορφώσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις μάθησης και το κατάλληλο περιβάλλον ώστε ο ενήλικας να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διεργασία και νιώσει ενεργό μέλος της. Για να βελτιώνονται συνεχώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα κρίνεται απαραίτητο να είναι σαφείς οι στόχοι του προγράμματος, να υπάρχει σωστός σχεδιασμός και αξιολόγηση με σκοπό τη συνεχή ανατροφοδότηση και προθυμία για αλλαγή.

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες του Εκπαιδευτή Ενηλίκων**

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει σημαντικό ρόλο πάνω στους ενήλικες εκπαιδευόμενους που καλείται να εκπαιδεύσει. Δεδομένων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, οι απαιτήσεις είναι πολλές και σύνθετες για τον εκπαιδευτή ο οποίος διαφέρει από τον τυπικό εκπαιδευτή ανηλίκων. Οι θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων καθορίζουν τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής αλλά ταυτοχρόνως προσδιορίζουν τις απαιτήσεις των εκπαιδευτών και τον πολυσύνθετο ρόλο τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, θα αναλυθούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους για συμμετοχή μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες να έχει ο εκπαιδευτής κι ο ρόλος και η στάση του απέναντι στους εκπαιδευόμενους του.

### **3.1 Θεωρία της Ανδραγωγικής**

Η θεωρία του Malcolm Knowles γνωστή και ως θεωρία της Ανδραγωγικής επισημαίνει την διάκριση του τρόπου μάθησης ενηλίκων από τους ανήλικους. Την ανδραγωγική την ορίζει αρχικά ως μια τέχνη και επιστήμη που βοηθά τους ενήλικες να μαθαίνουν, ενώ η παιδαγωγική αναφέρεται μόνο στα παιδιά (Knowles, 1970). Σύμφωνα με τη θεωρία, επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή, κι εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ερωτήματα και γίνεται διευκολυντής στην εκπαιδευτική διαδικασία για να ενισχυθεί η αυτοδυναμία των εκπαιδευομένων (Jarvis,2007).Επιπρόσθετα, δίνεται έμφαση στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος μάθησης,

για το οποίο είναι απαραίτητα ο αλληλοσεβασμός, η ελευθερία έκφρασης και συνεργασίας (Λευθεριώτου, 2010).

Η θεωρία του Knowlesστηρίζεται σε τέσσερις παραδοχές που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και παρουσιάζουν τη διαφορά μάθησης ενηλίκων με αυτή των ανηλίκων. Η πρώτη παραδοχή αναφέρεται στην αυτοαντίληψη, κατά την οποία το άτομο από την αίσθηση της εξάρτησης μετακινείται στην αίσθηση του αυτοκαθορισμού. Η δεύτερη παραδοχή αναφέρεται στην εμπειρία ως σημαντική πηγή μάθησης. Η τρίτη αναφέρεται στην ετοιμότητα του ατόμου για μάθηση και η σύνδεση της με τον κοινωνικό του ρόλο. Δηλαδή τα άτομα μαθαίνουν ό,τι χρειάζεται να μάθουν. Η τέταρτη παραδοχή στον προσανατολισμό της μάθησης, όπου είναι αναγκαίο οι μαθησιακές εμπειρίες να είναι βασισμένες στην εμπειρία του εκπαιδευόμενου (Knowles, 1970).

### **3.2 Η θεωρία του Carl Rogers**

Σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers τονίζεται ο εμπυχωτικό ρόλος του εκπαιδευτή, όπου λειτουργεί συμβουλευτικά και ενισχύει τον εκπαιδευόμενο ως άτομο. Ο Rogers (1999) αναφέρεται στον καλό εκπαιδευτή ενηλίκων και στις τέσσερις ομάδες χαρακτηριστικών και προσόντων που πρέπει να διαθέτει.

Στην πρώτη ομάδα εμπεριέχονται χαρακτηριστικά σχετικά με τη στάση του απέναντι στους εκπαιδευόμενους και το μαθησιακό του αντικείμενο. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να έχει ενσυναίσθηση, να είναι ευαίσθητος, ευέλικτος και υποστηρικτικός, να κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο, να είναι ενθουσιώδης, εφευρετικός με διάθεση για πειραματισμό, και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων δημιουργώντας εμπιστοσύνη και οικειότητα, να τονώνει τη διάθεση και την ενέργεια των εκπαιδευόμενων ώστε να τους διευκολύνει στη μάθηση.. Επομένως, στο προφίλ του εκπαιδευτικού συμπληρώνεται και ο διευκολυντικός του ρόλος (Κόκκος, 2005). Επιπλέον, ο Rogers (1999) αποδίδει στον εκπαιδευτή ενηλίκων τον ρόλο του αρχηγού της ομάδας στοχεύοντας στη συνοχή της, τον ρόλο του εκπαιδευτή ως φορέα αλλαγής αλλά και ως μέλος που δέχεται την πίεση της ομάδας. Στην δεύτερη ομάδα αναφέρεται στην πολύ καλή γνώση των αρχών μάθησης ενηλίκων και το πώς θα είναι αποτελεσματικός στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην τρίτη ομάδα αναφέρεται στις δεξιότητες που πρέπει να έχει. Συγκεκριμένα, πρέπει να έχει

δεξιότητες σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία (μέσα, πηγές, μέθοδοι κ.ά.) ώστε να είναι αποτελεσματική. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να έχει δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, να ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις του ως προς το γνωστικό του αντικείμενο, να είναι εμπυχωτής, υποστηρικτικός και συμβουλευτικός όπως και να λειτουργεί εξατομικευμένα στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου. Τέλος, στην τέταρτη ομάδα ο Rogers αναφέρει πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει πίστη στις ικανότητες και δυνατότητές του, συνεπώς να διακατέχεται από αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση κάτι το οποίο θα αντικατοπτρίζεται μέσα στην τάξη από τους μαθητές του.

Η θεωρία του Rogers προτείνει η εκπαίδευση να στηρίζεται σε κάποιες αρχές (Κόκκος, 2005): την ύπαρξη αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης, να μαθαίνει στον εκπαιδευόμενο τον τρόπο που θα μαθαίνει, τον καθορισμό των αναγκών των ατόμων, η δράση/πράξη και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση, την ενθάρρυνση και της μείωσης της εξωγενής πίεσης και μέσα από αυτές τις διαδικασίες ο εκπαιδευόμενος ωφελεί πολλές πτυχές της προσωπικότητάς του.

### **3.3 Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow**

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αναφέρεται στην ποιοτική διαφορά του τρόπου μάθησης των ενηλίκων από τους ανήλικους. Ο Mezirow αναφέρει ότι οι ενήλικες ερμηνεύουν την πραγματικότητα με βάση τις εμπειρίες τους από την κοινωνικοποίησή τους. Με βάση τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως στόχο την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων ώστε να είναι υπεύθυνοι για τις πράξεις τους. Τονίζεται η σημασία του διαλόγου ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να απαλλαχθούν από προκαταλήψεις και παρερμηνείες που μπορεί να έχουν και να οδηγηθούν σε αναπλαισίωση των υπάρχουσών πεποιθήσεων με στόχο τον επαναπροσδιορισμό τους. Επιπρόσθετα, όταν δεν συγκλίνει η πραγματικότητα με την εμπειρία, δηλαδή οι αντιλήψεις του ενήλικα για την πραγματικότητα δεν αρμόζουν σε μια κατάσταση, δημιουργούνται κίνητρα για μάθηση (Mezirow & Κόκκος, 2007).

Για την επίτευξη της διαδικασίας, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι απαραίτητο να έχει την ικανότητα και τη δεξιότητα να απομακρύνεται από το παραδοσιακό του ρόλο και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευόμενους, να δέχεται πως μπορεί να μάθει κι ο ίδιος από την

εκπαιδευτική διαδικασία και θα τον οδηγήσει σε προσωπική ανάπτυξη (Mezirow & Κόκκος, 2007).

Η θεωρία του Mezirow στηρίζεται στην αξία της δημοκρατίας όπου ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι αναγκαίο να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον και συνθήκες ώστε όλοι να λειτουργούν μέσα σε ένα δημοκρατικά κοινωνικό πλαίσιο. Για να γίνει εφικτό, πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που δεν θα υπάρχει σχέση εξουσιαστή-εξουσιαζόμενου (Mezirow & Κόκκος, 2007).

Ο Mezirow χωρίζει τη μάθηση σε τρία μέρη: την εργαλειακή (instrumental learning) που προκύπτει από την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνιακή (communicative learning) που προκύπτει από την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των υποκειμένων μέσω της λεκτικής ή μη επικοινωνίας και, τέλος, την χειραφετική μάθηση (emancipatory learning) που προκύπτει από τη διαδικασία του κριτικού αυτοστοχασμού αναγνωρίζοντας ή αμφισβητώντας νοήματα και απόψεις. Ο Mezirow αναφέρει πως η χειραφετική μάθηση αφορά κυρίως τους ενήλικες, και συγκεκριμένα στον τρόπο που οι εκπαιδευτές ενηλίκων υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους τους ώστε να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Mezirow, 2000).

### **3.4 Η θεωρία του Paulo Freire**

Η θεωρία της κοινωνικής προσέγγισης του Freire αναπτύχθηκε σε μια κοινωνία με ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτικά χαρακτηριστικά που οι κατώτερες κοινωνικά τάξεις μπορούν να απελευθερωθούν από τις αξίες και τις πεποιθήσεις των κυρίαρχων τάξεων μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι θα αμφισβητήσουν τα πρότυπα και τις αξίες της κυρίαρχης τάξης που ως τότε υιοθετούσαν άκριτα και τους επέβαλλαν, ώστε να επιτευχθεί κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005).

Ο Freire διαχωρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης ενηλίκων σε αποταμιευτική εκπαίδευση (banking education) και σε εκπαίδευση ανάδειξης προβλημάτων (problem-posing education) μέσα από τη οποία απελευθερώνονται οι εκπαιδευόμενοι. Η εκπαιδευτική προσέγγιση που προτείνει είναι συνδεδεμένη με 4 έννοιες: τον διάλογο, την πράξη, τη συνειδητοποίηση και τη βιωματική εμπειρία (Jarvis, 2007).

Ο διάλογος είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων κυρίως στη μη-τυπική εκπαίδευση. Ο Freire δίνει ιδιαίτερη σημασία στον διάλογο οποίος

διαφοροποιεί τα δύο είδη εκπαίδευσης. Μέσα από τον διάλογο δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτή να αποκαλύψει τα αίτια της κοινωνικής κατάστασης του εκπαιδευομένου μέσα από την ανάδυση στοιχείων της εμπειρίας του. Και από την άλλη πλευρά, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να επεξεργαστεί κριτικά την εμπειρία του και να οδηγηθεί στον μετασχηματισμό της. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτής καλείται να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες μάθησης μέσα από ένα δημοκρατικό διάλογο όπου όλοι οι συμμετέχοντες θα είναι ισότιμοι και θα επικρατεί αμοιβαίος σεβασμός, αποσκοπώντας στην επίλυση των προβλημάτων που τους απασχολούν (Κόκκος, 2005).

Την έννοια της «πράξης» την αναφέρει ως συνδυασμό κριτικού στοχασμού και σχεδιασμού ανάληψης κοινωνικής δράσης. Η πράξη μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο στον μετασχηματισμό του κοινωνικοπολιτισμικού του περιβάλλοντος (Jarvis, 2004). Για να απελευθερωθούν οι εκπαιδευόμενοι από τις πεποιθήσεις της κυρίαρχης κουλτούρα σημαντική είναι η κριτική συνειδητοποίηση. Ο Freire την αναφέρει ως μια διαδικασία μάθησης όπου από κοινού εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι, αντιλαμβάνονται την υπάρχουσα κατάσταση και ενισχύοντας τα στοιχεία που θα τους οδηγήσουν σε κοινωνική αλλαγή. Τέλος, την βιωματική εμπειρία την χαρακτηρίζει ως απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με τον Freire, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), ο εκπαιδευτής δεν είναι ο μοναδικός κάτοχος της αλήθειας και αυτός που μεταδίδει γνώσεις, αλλά αυτός που δημιουργεί αφορμές για συζήτηση πάνω στα προβλήματα των εκπαιδευομένων και αυτή θα οδηγήσει με τη σειρά της στην ανακάλυψη της πραγματικότητας.

Τέλος, σύμφωνα με τις Τσιμπουκλή και Φίλιπς (2005), όσον αφορά την συγκεκριμένη θεωρία, στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων περιλαμβάνονται, ερωτήσεις στους εκπαιδευομένους για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που θέλουν να λάβουν, να προωθούν την συνεργασία και την ομόνοια, να μην χειραγωγούν τους εκπαιδευμένους τους και να τους οδηγούν να σκέφτονται κριτικά για την ανακάλυψη της πραγματικότητας.

### **3.5 Ο κύκλος μάθησης του Kolb**

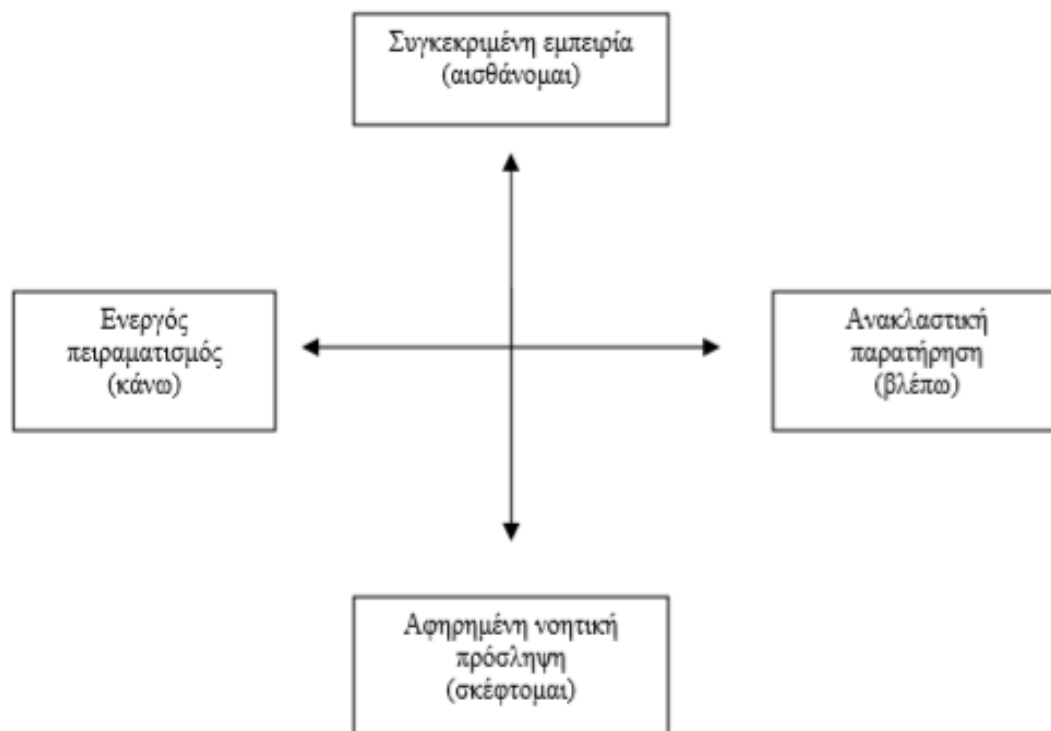
Σύμφωνα με τον Kolb, η εμπειρική μάθηση είναι μια διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου, τις οποίες επεξεργάζεται και οι ιδέες που προκύπτουν, οδηγούν σε νέα δράση προσφέροντας τη δυνατότητα για βαθύτερη

κατανόηση της πραγματικότητας. Για να υπάρχει αποτελεσματική μάθηση η ενασχόληση με την εμπειρία είναι αναγκαία για να μην βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι αποκομμένοι από τα καθημερινά προβλήματα και την καθημερινότητα (Κόκκος, 2005).

Στα χαρακτηριστικά της εμπειρικής μάθησης τόνισε τη μάθηση ως συνεχή διαδικασία σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου όπου ενσωματώνονται νέες αντιλήψεις και εμπειρίες. Επίσης, η μάθηση δεν περιορίζεται από την ανάγνωση βιβλίων ή τις αυθεντίες των εκπαιδευτών αλλά οι εκπαιδευόμενοι δέχονται ερεθίσματα από το εξωτερικό περιβάλλον (Kolb, 1984).

Ο κύκλος του Kolb (βλ. Σχήμα 3.1) περιλαμβάνει 4 στάδια (Κόκκος, 2005):

- 1<sup>ο</sup> στάδιο: ο εκπαιδευόμενος προετοιμάζεται για εκπαιδευτική δράση
- 2<sup>ο</sup> στάδιο: ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει, παρατηρεί, στοχάζεται κριτικά
- 3<sup>ο</sup> στάδιο: επεξεργάζεται τις έννοιες που αντιλήφθηκε
- 4<sup>ο</sup> στάδιο: δραστηριοποιείται σε πραγματικές καταστάσεις



Σχήμα 3.1. Κύκλος μάθησης Kolb

Τα δύο σημαντικά στοιχεία της θεωρητικής προσέγγισης του Kolb είναι το στοιχείο της «συγκεκριμένης εμπειρίας» όπου δοκιμάζονται ιδέες και το στοιχείο της «ανατροφοδότησης» για την αλλαγή θεωριών και πρακτικών (Kolb, 1984).

### **3.6 Η εμπειρική προσέγγιση του John Dewey**

Σύμφωνα με τον Dewey, μελετητής της εμπειρικής εκπαίδευσης, η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία χωρίς να περιορίζεται σε μία ηλικιακή ομάδα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αποφεύγεται το κλασσικό μοντέλο και να ενισχύεται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων με την ανάληψη πρωτοβουλιών και διάθεση για μάθηση (Dewey, 1980).

Στην προσέγγισή του, η εμπειρία επισημαίνεται ως το κέντρο της εκπαίδευσης που αν δομηθεί κατάλληλα μπορεί να οδηγήσει στην ωριμότητα του εκπαιδευομένου. Ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να δημιουργήσει τα κατάλληλα ερεθίσματα και εμπειρίες στους εκπαιδευομένους του, ο οποίοι στη συνέχεια θα τις επεξεργαστούν και θα οδηγηθούν στη γνώση (Jarvis, 2004).

Κατά τον Dewey, οι εκπαιδευτές πρέπει να βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ακούγοντας και τις προτάσεις των εκπαιδευομένων που μπορεί να είναι αντίθετες με τον αρχικό σχεδιασμό. Επιπρόσθετα, να γνωρίζουν τις δυνατότητές του εκπαιδευόμενου δυναμικού, τις ανάγκες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους· να είναι γνώστες στοιχείων του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος και να τα χρησιμοποιούν για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, επιλέγοντας τις κατάλληλες δραστηριότητες, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να οργανώσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και η γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία να αποσκοπεί στη συνεχιζόμενη ανάπτυξη του ατόμου (Dewey, 1980).

### **3.7 Η προσέγγιση του Peter Jarvis**

Η προσέγγιση του Jarvis στηρίχτηκε πάνω στις θεωρίες των Freire (1970), Knowles (1970), Kolb (1984) και Mezirow (1991) και εντάσσεται στις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων που συνδέονται με την κοινωνική εμπειρία. (Κόκκος, 2005). Ο Jarvis αναφέρεται στη ζωή ως φαινόμενο συνεχής μάθησης μέσα σε ένα ποικιλόμορφο κοινωνικό και

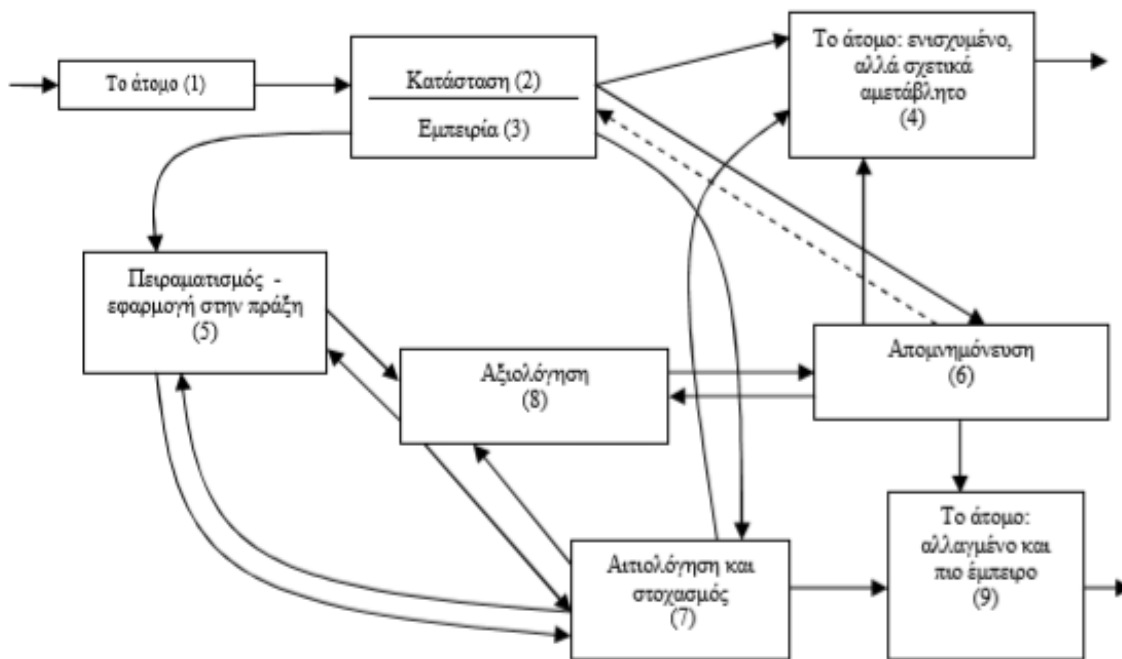


πολιτιστικό περιβάλλον. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ορίζει τη μάθηση ως μετασχηματισμό της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Jarvis, 1987).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, ο εκπαιδευτής ενηλίκων παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους ένα μέρος του πολιτισμού, στη συνέχεια αυτοί το επεξεργάζονται και το προσαρμόζουν στο φάσμα των γνώσεων και εμπειριών τους, και σκεπτόμενοι κριτικά αποφασίζουν αν το υιοθετήσουν ή το απορρίψουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να τις εφαρμόσουν όπου είναι απαραίτητο (Jarvis, 2004).

Οι ενήλικες προσπαθώντας να ανταπεξέλθουν σε απρόβλεπτες καταστάσεις, μπορεί να αποτύχουν κι αυτό τους οδηγεί πολλές φορές σε επιθυμία για μάθηση. Ο Jarvis έκανε διαχωρισμό της μάθησης ενηλίκων σε στοχαστική που οι εκπαιδευόμενοι στοχάζονται κριτικά, επεξεργάζονται και αναλύουν πληροφορίες, αλλάζουν στάσεις και μη στοχαστική που προσπαθούν να απομνημονεύσουν το υλικό που τους δίνεται (Καλαουζίδης, 2001).

Ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να γνωρίζει ακριβώς τι πρέπει να κάνει ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων και να έχουν κριτική σκέψη. Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι υποστηρικτικός, «καλός άνθρωπος» και να τους κατευθύνει στον στοχασμό ποικίλων απόψεων. Επίσης, πρέπει να είναι εμπυχωτικός, να δημιουργεί κατάλληλο κλίμα μάθησης και να χρησιμοποιεί τη μαιευτική μέθοδο διδασκαλίας που ο εκπαιδευόμενος καταλήγει σε συμπέρασμα μόνος του μέσα από τις ερωτήσεις του εκπαιδευτή προσποιούμενος άγνοια (Κόκκος, 2005).



Σχήμα 3.2. Κύκλος μάθησης Jarvis

Ο Jarvis, βασισμένος στα παραπάνω, δημιούργησε το σχήμα της μαθησιακής διαδικασίας (Σχήμα 3.2), που στηρίζεται στον κύκλο μάθησης του Kolb (Jarvis, 2004).

### 3.8 Λοιπές θεωρητικές προσεγγίσεις

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες στο παρελθόν για την διατύπωση των κριτηρίων των ιδανικών εκπαιδευτών ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Campbell (1977) ο οποίος μελέτησε πολλά κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτών ανέφερε πως είναι ο κατάλογος των κριτηρίων είναι ατελείωτος αλλά χρήσιμος γιατί εντοπίζονται τρεις διακριτές ομάδες ικανοτήτων που αναφέρονται στον ιδανικό εκπαιδευτή. Η πρώτη αναφέρεται στην πίστη του εκπαιδευτή για ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και κατ' επέκταση της εκπαίδευσής του. Επιπρόσθετα, η αποδοχή των ιδεών των εκπαιδευόμενων και η ενθάρρυνσή τους για ελευθερία έκφρασης είναι θεμελιώδη χαρακτηριστικά. Η δεύτερη αναφέρεται στην ικανότητα του για αποτελεσματικό συντονισμό των ομάδων, να έχει ταλέντο στην ανάπτυξη προγραμμάτων και να είναι ικανός στον προφορικό και γραπτό λόγο. Στην τελευταία ομάδα επισημαίνεται η ικανότητα του εκπαιδευτή να κατανοεί τα κίνητρα των εκπαιδευομένων για μάθηση, τα χαρακτηριστικά και τη δομή του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Campbell, 1977).

Ο Tough (1979) επισημαίνει πως ο ιδανικός εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι ζεστός, να μπορεί να αγαπάει, να 'χει πίστη στις ικανότητες των εκπαιδευομένων και μπαίνει σε πραγματικό διάλογο μαζί τους, να θέλει να βοηθήσει και να είναι ανοιχτό και αναπτυσσόμενο άτομο.

Οι Mocker και Noble ανέπτυξαν έναν κατάλογο με είκοσι τέσσερα προσόντα που πρέπει να έχει ο ικανός εκπαιδευτής ενηλίκων. Σύμφωνα με αυτόν, ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει α) να έχει αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, β) ν' αναπτύσσει αποτελεσματικές σχέσεις εργασίας μαζί τους, γ) να τους ενδυναμώνει θετικά τη διάθεση, δ) να είναι τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν, ε) να δημιουργεί θεμέλια αμοιβαίου σεβασμού, στ) να προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία στις δυνατότητές τους, ζ) να λειτουργεί εξατομικευμένα και να προσαρμόζει τη διδασκαλία στα χαρακτηριστικά της ομάδας, η) αντιλαμβάνεται τη διαφορά στον τρόπο μάθησης ενηλίκων και ανηλίκων, θ) να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, ι) να τους προξενεί το ενδιαφέρον, ια) να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες τους, ιβ) να δημιουργεί άνετο μαθησιακό περιβάλλον διαμορφώνοντας την αίθουσα διδασκαλίας, ιγ) ν' αναγνωρίζει τις αναπτυξιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων, ιδ) να προσαρμόζει τη διδασκαλία στο επίπεδό τους, ιε) να επαναλαμβάνει συνοπτικά τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος, ιστ) συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση για την αποτελεσματικότητα του έργου του, ιζ) να ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευόμενους για την πρόοδό τους, ιη) να εστιάζει σε θεματικές ενότητες που τους ενδιαφέρουν, ιθ) να έχει συντονιστικό και εποπτικό ρόλο, κ) να γνωρίζει τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες κα) να 'χει διάθεση για καινοτομία και πειραματισμό κβ) να τους ενθαρρύνει να μελετούν μόνοι, κγ) να κάνει χρήση εκπαιδευτικού υλικού άλλων εκπαιδευτών, κδ) να αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Mocker & Noble, 1981).

Ο Κόκκος (2005) αναφέρεται στα ουσιαστικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων συνοψίζοντας απόψεις θεωρητικών μελετητών. Σύμφωνα μ' αυτόν ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να αντιλαμβάνεται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων του, και κυρίως αυτά που έχουν σχέση με τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις εμπειρίες, τις δυνατότητες και την προσωπικότητά τους. Επίσης, να προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μέσα από τον διάλογο, την ελεύθερη έκφραση και τη συνεργασία, και όποιες διαφωνίες προκύψουν να αντιμετωπίζονται με εποικοδομητικό τρόπο. Επιπρόσθετα, να παρακινεί τα μέλη της ομάδας να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να είναι ενεργά. Να χειρίζεται με ακρίβεια το υλικό και το περιεχόμενο του μαθήματος. Να χρησιμοποιεί

βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να υπάρχει ενεργή συμμετοχή αξιοποιώντας τις γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, να συνδέει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τις ισχύουσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Και, τέλος, να έχει αυτογνωσία και να αξιολογεί κριτικά το έργο του, και μέσα από περιοδική επιμόρφωση να εξελίσσεται και να βελτιώνεται.

Ο Βεργίδης (2002) επισημαίνει πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι συνεργάσιμος με όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού προγράμματος, να οργανώνει και προγραμματίζει πλήρως το πρόγραμμα σύμφωνα με τον χρόνο που του αναλογεί, να επιλέγει το κατάλληλο περιεχόμενο που θα διδάξει και αναπροσαρμόζει αν χρειαστεί, να αξιολογεί το έργο του, να διαχειρίζεται τη δυναμική της ομάδας και να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Λευθεριώτου (2005) χωρίζει το προφίλ του εκπαιδευτή σε τρία επίπεδα: τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που πρέπει να έχει, χωρίς αυτά να διαφέρουν από τις προηγούμενες προσεγγίσεις. Στο επίπεδο των γνώσεων εμπεριέχονται: οι αρχές και η μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι αρχές για αποτελεσματική επικοινωνία, αρχές της δυναμικής ομάδας, του διδασκόμενου αντικείμενου και αυτές που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Στο επίπεδο των δεξιοτήτων εμπεριέχονται: η αποτελεσματική επικοινωνία, ο χειρισμός δυναμικής της ομάδας, να χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές τεχνικές ώστε να συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι, να σχεδιάζει τις εκπαιδευτικές ενότητες σύμφωνα με τις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και η αυτοαξιολόγηση. Τέλος, στο επίπεδο των στάσεων εμπεριέχονται η αυτογνωσία, η διαρκή εξέλιξη και αυτοβελτίωση, ο σεβασμός και η αποδοχή των εκπαιδευομένων και η θετική στάση υπέρ της συμμετοχικής-ενεργητικής εκπαίδευσης.

### **3.9 Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές**

Η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση ενηλίκων γιατί οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία κατακτώντας τη γνώση και αποτελούν κύρια στοιχεία αποτελεσματικής μάθησης (Τιμπλαλέξη, 2019). Κατά την Fayombo (2012), οι εκπαιδευτές για να καταφέρουν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να τους εμπλέξουν στην εκπαιδευτική διεργασία πρέπει να χρησιμοποιούν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές ώστε να

βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους τους να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτές έχουν τη δυνατότητα επιλογής διαφορετικών ενεργητικών τεχνικών που θα τους βοηθήσει να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να επιτύχουν τους διδακτικούς τους στόχους κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

Πολλοί ερευνητές που ασχολήθηκαν με την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Courau, Brookfield, Rogers, Freire, Nove, Piveteau et.al.) συμφωνούν πως οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων και δημιουργούν αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτών είναι η εισήγηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης, οι εργασίες σε ομάδες, η λύση προβλήματος, η πρακτική άσκηση, η συνέντευξη από ειδικό, η προσομοίωση και η εκπαιδευτική επίσκεψη.

Η τεχνική της εισήγησης είναι η προφορική παρουσίαση ενός θέματος και χρησιμοποιείται ευρέως από τους εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά ιδιαίτερα από αυτούς με μικρή εκπαιδευτική εμπειρία. Το θετικό αυτής της τεχνικής είναι πως εξυπηρετεί όταν υπάρχει μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης και λίγος διδακτικός χρόνος. Μειονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι αποδυναμώνεται η κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων έχοντας παθητική στάση (Jarvis, 2004).

Η τεχνική της συζήτησης προωθεί τη μάθηση μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων. Η συζήτηση μπορεί να διεξαχθεί ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους αλλά και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου με στόχο τη διερεύνηση ενός θέματος σε βάθος. Μέσα από αυτή την τεχνική, οι εκπαιδευόμενοι προβληματίζονται, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και παραθέτουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (Κόκκος, 2005). Το θετικό αυτής της τεχνικής είναι η δημιουργία συμμετοχικού κλίματος, η καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων και η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Τιμπλαλέξη, 2019).

Η τεχνική του καταγισμού ιδεών προωθεί την ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών των εκπαιδευομένων, όπου δεν είναι αναγκαίο να είναι γνώστες του εξεταζόμενου θέματος. Οι εκπαιδευόμενοι συμβάλλουν στην ανάλυση του ζητήματος διατυπώνοντας τις όποιες σκέψεις τους έρχονται στο μυαλό. Βασικό στοιχείο της τεχνικής αυτής είναι η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτή για την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων (Jaques, 2004).

Στην τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων ο εκπαιδευτής ρωτάει τους εκπαιδευόμενους και στην συνέχεια καταγράφει τις απαντήσεις τους, τις διορθώνει και τις ανακεφαλαιώνει. Πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι η δημιουργία θετικού ενεργού κλίματος επικοινωνίας και η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας των εκπαιδευομένων (Κοντονή, 2010).

Η τεχνική της εργασίας σε ομάδες προωθεί την κοινωνική συνεργασία και αλληλεγγύη και βελτιώνει την επικοινωνία των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται εφαρμόζοντας τις γνώσεις και τις θεωρίες ενώ ο εκπαιδευτής τους παρέχει τις κατάλληλες οδηγίες για την εκτέλεση της εργασίας σε ορισμένο χρόνο. Πλεονέκτημα της τεχνικής αυτής είναι ότι κάθε υποομάδα μπορεί να επικεντρωθεί σε διαφορετικό θέμα για την επίλυση της εργασίας (Courau, 2000).

Στο παιχνίδι ρόλων οι συμμετέχοντες υποδύονται κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους και μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδύονται στάσεις και συμπεριφορές που μπορεί να μην εκφράζονται στην πραγματική τους ζωή. Για την επιτυχία της διαδικασίας απαραίτητο είναι το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων και η εξοικείωση του εκπαιδευτή με τη συγκεκριμένη τεχνική. Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίλυση συγκρούσεων και διαφωνιών μέσα στην ομάδα (Courau, 2000).

Η προσομοίωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν κάποιες καταστάσεις, και να τις αντιμετωπίσουν σαν να τις βίωσαν στην πραγματικότητα. Η διαφορά με το παιχνίδι ρόλων είναι πώς οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να κατανοήσουν μία κατάσταση χωρίς να λειτουργούν με δραματικό τρόπο (Κόκκος, 2005).

Η μελέτη περίπτωσης έχει ως στόχο την ανακάλυψη νέας γνώσης μέσα από την ανάλυση πληροφοριών ή στην εμπέδωση της ήδη υπάρχουσας. Μέσα από αυτή την τεχνική επιδιώκεται η ανάλυση ενός θέματος για την εύρεση πιθανών λύσεων, όπου απαιτείται η κριτική ικανότητα των εκπαιδευομένων (Κοντονή, 2010).

Η τεχνική της πρακτικής άσκησης προωθεί την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, τον διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων. Για την επιτυχία αυτής της τεχνικής είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να δίνει σαφείς οδηγίες, να κάνει σωστό σχεδιασμό του περιεχομένου και σωστή διαχείριση του χρόνου (Κόκκος, 2005).

Η συνέντευξη από ειδικό είναι ένας εναλλακτικός τρόπος μάθησης των ενηλίκων. Ο ειδικός λειτουργεί ως μεταδότης της εξειδικευμένης γνώσης και εμπειρίας του και συμβάλλει

στην κατάκτηση της γνώσης από τους εκπαιδευόμενους. Απαραίτητο στην διαδικασία είναι να προσδιοριστούν οι στόχοι της συνέντευξης, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και να καθοριστούν οι ερωτήσεις που θα τεθούν (Κόκκος, 2005).

Η εκπαιδευτική επίσκεψη δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αποκομίσουν εμπειρίες από τον χώρο συμμετέχοντας ενεργά με στόχο την παρατήρηση πραγματικών συνθηκών και συλλογή σημαντικών πληροφοριών μέσα από την επίσκεψη.

Η τεχνική της επίδειξης εφαρμόζεται σε περιπτώσεις που το αντικείμενο διδασκαλίας έχει πρακτική εφαρμογή και όχι θεωρητικής φύσης. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτής κάνει επίδειξη των κινήσεων και δράσεων που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι ώστε να αποκτήσουν την εξειδικευμένη γνώση ακολουθώντας τα βήματα του εκπαιδευτή. Το πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι ενεργοποιούνται άμεσα οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με το αντικείμενο μελέτης, πραγματοποιείται μάθηση μέσω δοκιμής και του λάθους, και καλλιεργείται αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευόμενους μέσα από την άμεση πρακτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων. Το μειονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι πως δεν προωθείται η πρωτοβουλία των εκπαιδευομένων λόγω των υποδείξεων του εκπαιδευτή (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010: 64).

### **3.10 Συμπεράσματα**

Οι παραπάνω θεωρητικοί σκιαγράφησαν το προφίλ που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε θεωρητικό επίπεδο. Ο σύνθετος και πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτή απαιτεί να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες ενεργητικές τεχνικές ώστε να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους και να τους εμπλέξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας και συμμετοχικότητας. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτής είναι αναγκαίο να γνωρίζει τις διάφορες θεωρίες μάθησης ώστε να μπορεί τις προσαρμόζει στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, στο αντικείμενο μάθησης και στο κοινωνικό και γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων για να εμπλουτίσει τις γνώσεις τους και επιτευχθούν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος.

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Επισκόπηση ερευνών σχετικά με τον αποτελεσματικό Εκπαιδευτή Ενηλίκων**

Η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτών ενηλίκων κρίνεται αναγκαία σε ευρωπαϊκό επίπεδο και οι ευρωπαϊκές χώρες προσπαθούν να διερευνήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να έχουν για να εκπληρώσουν τα καθήκοντα τους. Το θέμα του ιδανικού προφίλ έχει διερευνηθεί και σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο από την σκοπιά των εκπαιδευομένων αλλά και από αυτή των εκπαιδευτών.

Οι Patrick και Smart (1998), μέσα από ποιοτική έρευνα, διερεύνησαν τις απόψεις φοιτητών Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών. Οι ερευνητές αναφέρουν τρεις παράγοντες που καθορίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτή: α) την ικανότητα να προκαλεί στους εκπαιδευόμενους το ενδιαφέρον για μάθηση και συμμετοχή β) τις οργανωτικές του ικανότητες και γ) ο σεβασμός του εκπαιδευτή απέναντι στους εκπαιδευομένους του.

Σε ποσοτική έρευνα του Leach (1991) μελετώντας τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που πρέπει να έχει ένας ιδανικός εκπαιδευτής που ασχολείται με τον χώρο της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων, σε δείγμα 204 εκπαιδευτών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο ιδανικός εκπαιδευτής έχει χαρακτηριστικά που τον καθιστούν αποτελεσματικό στην εργασία του. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι είναι κοινωνικοί και «ζεστοί» άνθρωποι, πειθαρχημένοι, σταθεροί και αποδοτικοί σε συνθήκες πίεσης και αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις έχοντας ισχυρά κίνητρα για την εργασία τους με αποτέλεσμα να τους καθιστά αποτελεσματικούς στη διαχείριση της ομάδας.

Οι Gauld και Miller (2004), σε ποσοτική έρευνα με δείγμα 303 εκπαιδευτών ενηλίκων που εργάζονται στην Αυστραλία, διερεύνησαν τα προσόντα και τις ικανότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτή μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ένα βασικό προσόν είναι η εκπαιδευτική εμπειρία του αφού όσοι εκπαιδευτές είχαν εμπειρία λιγότερο από δύο έτη αυτοχαρακτηρίστηκαν ως ελάχιστα αποτελεσματικοί. Άλλες σημαντικές δεξιότητες είναι το να θέτει στόχους, να είναι δίκαιος στην αξιολόγηση, να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή, να αναγνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να μπορεί να σχεδιάζει το μάθημά του.

Σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής 2010 (Buiskool et al., 2010), η οποία προσδιόρισε το ρόλο και τις ικανότητες των εκπαιδευτών, επεσήμανε ότι δραστηριοποιούνται



σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων (όχι μόνο εκπαιδευτικών), και πως η επαγγελματική τους ανάπτυξη εξαρτάται από τον χώρο και τομέα εργασίας τους κι από τον ρόλο που έχουν μέσα σ' αυτό, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση του επαγγελματικού τους προφίλ. Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να κατηγοριοποιηθούν οι τομείς στους οποίους δραστηριοποιούνται.

Οι διαφορές μπορεί να εντοπιστούν στις ομάδες στόχους, στη δομή της ομάδας, στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στο σκοπό του οργανισμού, στον τρόπο διδασκαλίας κ.τ.λ.. Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας είναι το επίπεδο ευθύνης που έχει ένας εκπαιδευτής σε ένα πρόγραμμα. Το επίπεδο ευθύνης, δεν εξαρτάται μόνο από το πλήθος των δραστηριοτήτων που έχει αναλάβει, αλλά κι από την αυτονομία που του δίνεται για να τις εκτελέσει. Από το επίπεδο ευθύνης εξαρτάται η πληρωμή και η ανταμοιβή των εκπαιδευτών (Buischool et al., 2010: 24-25).

Οι εμπειρογνώμονες της έρευνας διαχώρισαν τις ικανότητες των εκπαιδευτών ενηλίκων σε γενικές και ειδικές ικανότητες. Ικανότητες εννοούνται ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητα για να εκτελεστεί μια δραστηριότητα και να 'χει αποτελέσματα. Γνώση νοείται ένα σύνολο ιδεών, εννοιών, θεωριών, πρακτικών και αρχών που αφορούν ένα συγκεκριμένο πεδίο. Δεξιότητα νοείται η ικανότητα που αποκτάται από την κατάρτιση για την εκτέλεση δράσεων εφαρμόζοντας γνώση. Στάση νοείται η σωματική και ψυχοσυναισθηματική ικανότητα για να εκτελέσει μια εργασία. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι αυτό το σύνολο των ικανοτήτων ισχύει για όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Επιπρόσθετα, γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλες οι απαραίτητες ικανότητες για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων σε θεσμικό επίπεδο (όχι μόνο των διδακτικών) (Buischool et al., 2010: 10).

Το σύνολο των βασικών ικανοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναπτυχθεί το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων. Σ' αυτό το προφίλ συγκεντρώνονται τρία στοιχεία: το πρώτο αναφέρεται στις δραστηριότητες που μπορεί να εκτελέσει κάποιος (ρεπερτόριο), το δεύτερο στο θεσμικό πλαίσιο, το επίπεδο ευθύνης και την αυτονομία και το τρίτο αναφέρεται στις απαραίτητες ικανότητες που απαιτούνται για την υλοποίηση δραστηριοτήτων (Buischool et al., 2010: 10).

Το Σχήμα 4.1 παρουσιάζει το σύνολο των βασικών ικανοτήτων των επαγγελματιών εκπαιδευτών ενηλίκων.



Σχήμα 4.1. Σύνολο βασικών ικανοτήτων εκπαιδευτών ενηλίκων

Πηγή: (Buiskool et al., 2010: 11)

Οι γενικές ικανότητες όπως παρουσιάζονται είναι οι εξής:

- Η προσωπική ικανότητα του εκπαιδευτή να είναι αυτόνομος ως δια βίου μαθητής
- Ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους και τους συνεργάτες τους
- Ικανότητα για υπευθυνότητα στις απαιτήσεις του θεσμικού περιβάλλοντος που δραστηριοποιείται
- Ικανότητα αξιοποίησης της εμπειρίας του σχετικά με το εκπαιδευτικό αντικείμενο
- Ικανότητα χρήσης διαφορετικών μεθόδων, στυλ και τεχνικών διδασκαλίας
- Ικανότητα να δίνει κίνητρα για μάθηση στους εκπαιδευόμενους, να είναι υποστηρικτικός
- Ικανότητα να διαχειρίζεται τη δυναμική και την ετερογένεια της ομάδας

Οι πρώτες τρεις αναφέρονται στον επαγγελματισμό και τελευταίες ικανότητες στον παιδαγωγικό/διδασκτικό τομέα (Buiskool et al., 2010: 12).

Οι ειδικές ικανότητες δεν απαιτούνται απ' όλους τους επαγγελματίες που εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι συγκεκριμένες ικανότητες που απαιτούνται σε συγκεκριμένους τομείς. Οπότε διαχωρίζονται σ' αυτές που συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία και αυτές που την υποστηρίζουν (έμμεσα).

Οι ικανότητες που συνδέονται άμεσα με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι οι εξής:

- Ικανότητα αξιολόγησης των αναγκών, απαιτήσεων, εμπειριών και κινήτρων των εκπαιδευομένων
- Ικανότητα σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Ικανότητα διευκόλυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να τους παρακινεί για προσωπική ανάπτυξη
- Ικανότητα παρακολούθησης και αξιολόγησης όλης της μαθησιακής διαδικασίας
- Συμβουλευτικές ικανότητες για την υποστήριξη των ενηλίκων
- Ικανότητα προγραμματισμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων (σχεδιασμό-κατασκευή) (Buiskool et al., 2010: 12-13).

Οι άλλες έξι ικανότητες που σχετίζονται έμμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι εξής:

- Ικανότητα να είναι οικονομικά υπεύθυνοι και να διαχειρίζονται τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους
- Ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού
- Ικανότητα διαχείρισης και καθοδήγησης του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Ικανότητα μάρκετινγκ και δημοσίων σχέσεων
- Ικανότητα να αντιμετωπίζει θέματα διοίκησης και ενημέρωσης ενηλίκων εκπαιδευομένων
- Ικανότητα χρήσης νέων τεχνολογιών (Buiskool et al., 2010: 12-13)

Σε παλαιότερη έρευνα, οι Gibbs και Durbridge (1976) ερεύνησαν τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτών ενηλίκων σε πανεπιστημιακό ίδρυμα και ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι καλοί γνώστες του αντικειμένου τους και στον χειρισμό του, να έχουν γενικές ικανότητες διδασκαλίας και διοίκησης, κατανόησης, συντονισμού, επικοινωνίας, να είναι κοινωνικοί, υπεύθυνοι στην εργασία, να έχουν συστηματικότητα και όσον αφορά το στιλ τους, να είναι ενδιαφέρον και ανεπίσημο/ευέλικτο. Άρα, οι διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτή υπερτερούν από τον εμψυχωτικό του ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία στα κριτήρια επιλογής στελεχών.

Το Υπουργείο Παιδείας της Αμερικής θέλοντας να βελτιώσει την ποιότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων, με τη βοήθεια του Αμερικανικού Ινστιτούτο Ερευνών και λοιπών

φορέων, προσδιόρισε τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται για να είναι αποτελεσματικοί (AIR, 2015). Εκτός από τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διδασκαλία, οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν και γνώσεις ειδικού περιεχομένου για να είναι αποτελεσματικοί. Οι εμπειρογνώμονες αφού μελέτησαν σχεδόν 2.000 εκπαιδευτές ενήλικες κατηγοριοποίησαν τις ικανότητες του εκπαιδευτή σε τέσσερις τομείς.

Ο πρώτος τομέας αναφέρεται στην διαχείριση και παρακολούθηση της μάθησης και της απόδοσης και εμπεριέχει τέσσερις ικανότητες: α) την αξιολόγηση της προϋπάρχουσας γνώσης, αναγκών και των στόχων, β) τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων και της πορείας σπουδών, γ) την παρακολούθηση της μάθησης μέσω αξιολόγησης και δ) προσαρμογή της διδασκαλίας βάση της αξιολόγησης. Ο δεύτερος αναφέρεται στον σχεδιασμό υψηλής ποιότητας οδηγιών και εμπεριέχει τις εξής ικανότητες: α) τον σχεδιασμό της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης β) τον σχεδιασμό των μαθησιακών ενοτήτων, γ) τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών για ενήλικες, δ) τον σχεδιασμό διδασκαλίας για την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων στις νέες τεχνολογίες και ε) τον σχεδιασμό διδασκαλίας για τη δημιουργία σκέψης, επικοινωνίας και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Ο τρίτος στην αποτελεσματική επικοινωνία κι εμπεριέχει τέσσερις ικανότητες: α) την παρακίνηση για επίτευξη των στόχων, β) τον καθαρό και κατανοητό τρόπο επικοινωνίας, γ) τη χρήση διαλόγου και ενεργητικής ακρόασης για την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων και δ) την κατανόηση της διαφορετικότητας. Ο τελευταίος τομέας αναφέρεται στην συνεχή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτή, και περιλαμβάνει τις εξής ικανότητες: α) γνώσεις περιεχομένου και δεξιότητες διδασκαλίας, β) τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά δίκτυα μάθησης για την αυτοβελτίωσή του σε θέματα μάθησης και διδασκαλίας, γ) τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και δ) την προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος (AIR, 2015). Αξιοσημείωτο είναι πως τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας χρησιμοποιούνται για την επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων σε ευρωπαϊκές χώρες από τα αντίστοιχα υπουργεία παιδείας, όπως αυτό της Σουηδίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και έρευνες μεταπτυχιακών φοιτητών στην Ελλάδα. Σε διπλωματική εργασία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Φωτακίδης, 2018) σχετικά με τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτές εξετάζοντας τις απόψεις των ίδιων, αναδεικνύονται ως σημαντικά το να έχει ενσυναίσθηση και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων, να είναι επικοινωνιακός, ειλικρινής και

ανοιχτός μαζί τους. Ένα ακόμη σημαντικό προσόν του εκπαιδευτή είναι το να μπορεί να δημιουργεί καλό κλίμα μεταξύ των εμπλεκόμενων και να διαχειρίζεται τις δυσκολίες της ομάδας. Επίσης, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνδέεται με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και ο εκπαιδευτής να έχει καλή γνώση του αντικειμένου.

Σημαντικό ενδιαφέρον έχει δείξει το ενδιαφέρον μεταπτυχιακών φοιτητών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο σχετικά με το ιδανικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων. Σε μια άλλη ποιοτική έρευνα (Αϊβαλιώτη, 2019) που μελέτησε τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτή ενηλίκων μέσα από την σκοπιά των εκπαιδευόμενων, αναδείχτηκε η καλή γνώση του αντικειμένου, η ενσυναίσθηση, η μεταδοτικότητα, η χρήση ενεργητικών τεχνικών διδασκαλίας και το να αφουγκράζεται τις ανάγκες τους και να τους εμπνέει. Επιπλέον, σημαντικά στοιχεία είναι η ανοιχτότητα, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός απέναντι τους. Αξιοσημείωτο είναι πως στην έρευνα οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν σε μεγάλο ποσοστό (73,8%) θεωρούν την πρακτική εμπειρία του εκπαιδευτή πάνω στο αντικείμενο εκπαίδευση πολύ σημαντική.

Σε άλλη ποσοτική έρευνα του ίδιου Πανεπιστημίου (Πέντας, 2019) που διερεύνησε τα χαρακτηριστικά και τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης επισημάνθηκε η αναγκαιότητα για συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, καθορισμό των γνωστικών στόχων αλλά και η ικανότητά του να καλεί τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν κριτικά. Σημαντικό χαρακτηριστικό που τονίστηκε είναι η διάθεση για αυτοκριτική και αλλαγή αν εντοπιστούν νέες ανάγκες.

Σε ποιοτική έρευνα της Τζολβά (2017) που ερεύνησε το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στη δημιουργία συμμετοχικού κλίματος στους εκπαιδευόμενους, διεξήχθη το συμπέρασμα ότι ως σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή είναι η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, η κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευομένων και την προώθηση του διαλόγου μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλα ευρήματα είναι η καλή χρήση του αντικειμένου και γνώσεις γύρω από την Εκπαίδευση Ενηλίκων, η ενσυναίσθηση και η εμπειρία του εκπαιδευτή ως επιμορφούμενου. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη έρευνα τονίζει τον εμπυχωτικό και διευκολυντικό και συντονιστικό ρόλο του εκπαιδευτή.

Σε ποιοτική έρευνα επίσης του ίδιου εκπαιδευτικού ιδρύματος, διερευνώντας τον ρόλο του του εκπαιδευτή ενηλίκων στα δημόσια ΙΕΚ υπό την σκοπιά των εκπαιδευτών (Δίπλαρη, 2018), αναδεικνύονται ως απαραίτητες γνώσεις η καλή γνώση του αντικειμένου και η γενικότερη ενημέρωση γύρω από τις εξελίξεις. Ως απαραίτητες δεξιότητες αυτή της

επικοινωνίας, της συνεργασίας με άλλους φορείς και εκπαιδευτές, της συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους και να τους εμπλέξει να συμμετέχουν ενεργά αναπτύσσοντας κριτική σκέψη και αυτοπεποίθηση. Επίσης, σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή είναι η ενσυναίσθηση, να καταλαβαίνει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων του, ο σεβασμός απέναντί τους και ο γενικότερος υποστηρικτικός του ρόλος.

## **4.1 Πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων**

### **4.1.1 Πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων στη διεθνή πραγματικότητα**

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές ενέργειες για την πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε πολλές χώρες. Ο όρος «πιστοποίηση» αναφέρεται στην επικύρωση των γνώσεων και των ικανοτήτων μέσα από επίσημους τίτλους σπουδών (Καψάλης, 2013). Ωστόσο, η κάθε χώρα έχει το δικό της σύστημα πιστοποίησης. Ο Κόκκος (2005) ομαδοποίησε τις ευρωπαϊκές χώρες βάση του συστήματος πιστοποίησης που διαθέτουν ως εξής:

Στην πρώτη ομάδα όπως η Ολλανδία, η Ιταλία και η Γαλλία δεν εφαρμόζουν κανένα σύστημα πιστοποίησης, ενώ στη δεύτερη, όπως η Σουηδία, η Μεγάλη Βρετανία και η Ιρλανδία πραγματοποιείται μέσω των πανεπιστημίων, κρατικών ινστιτούτων και επιμελητηρίων χωρίς να συντονίζεται κεντρικά. Στην τρίτη ομάδα χωρών που περιλαμβάνεται η Ισπανία, η Γερμανία και η Φιλανδία έχουν θεσπίσει ένα κεντρικό σύστημα πιστοποίησης. Για παράδειγμα, στην Ισπανία για να αποκτήσουν εκπαιδευτές την πιστοποίηση πρέπει να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα 260 ωρών θεωρίας και 90 ώρες πρακτικής άσκησης. Και στην τέταρτη ομάδα όπου η πιστοποίηση κρίνεται απαραίτητη από το κράτος αλλά δεν ακολουθούνται οι ίδιες διαδικασίες. Για παράδειγμα, στην Αυστρία μπορεί κάποιος υποψήφιος να λάβει την πιστοποίηση είτε συμμετέχοντας σε εξετάσεις είτε παρακολουθώντας πρόγραμμα εκπαίδευσης τουλάχιστον 40 ωρών, ενώ στην Πορτογαλία πρώτα πρέπει οι υποψήφιοι να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εκπαίδευσης 90 ωρών υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας και στη συνέχεια να συμμετάσχουν σε εξετάσεις που διοργανώνει το ίδιο. Εκτός από τις ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρείται διαφορετικός τρόπος πιστοποίησης στις Η.Π.Α. και τον Καναδά όπου την αναλαμβάνουν ινστιτούτα και εταιρίες, όπως η εταιρία Χρηματοοικονομικού σχεδιασμού στις Η.Π.Α. και η Ontario στον Καναδά (Κόκκος, 2005).

Η Λευθεριώτου (2010) αναφέρει ότι τα κοινά στοιχεία στην αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων οι ευρωπαϊκές χώρες είναι η ικανότητα σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων, η χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, η αυτοαξιολόγηση και ο συντονισμός της ομάδας από τους υποψήφιους εκπαιδευτές ενηλίκων.

#### **4.1.2 Πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα**

Τη διαδικασία πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα την αναλαμβάνει σήμερα ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (ΦΕΚ 2844/23.10.2012) μέσα από το «Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης». Στόχος του είναι να εκσυγχρονιστεί με τα εκπαιδευτικά συστήματα πιστοποίησης και να δημιουργηθεί ένα ενιαίο Εθνικό Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Η διαδικασία πιστοποίησης της επάρκειας περιλαμβάνει δύο φάσεις. Η πρώτη φάση είναι γραπτή εξέταση όπου αξιολογούνται οι γνώσεις και οι ικανότητες των υποψηφίων μέσα από θέματα της Τράπεζας Θεμάτων του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τη πρακτική άσκηση όπου οι υποψήφιοι πρέπει να παρουσιάσουν μια μικροδιδασκαλία διάρκειας 20 λεπτών. Στόχος της αξιολόγησης της μικροδιδασκαλίας είναι η εφαρμογή της, η κριτική ικανότητα των υποψηφίων, η ενεργητικοί μέθοδοι μάθησης, οι γνώσεις και γενικώς οι πρακτικές τους (Μπελέρη, 2019).

#### **4.1.3 Κατηγοριοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων του εκπαιδευτή ενηλίκων**

Με βάση τις παραπάνω έρευνες και μελέτες, αλλά και των θεωριών μάθησης, γίνεται προσπάθεια ομαδοποίησης και παρουσίασης των ικανοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων.

##### Γνώσεις:

- για τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού δυναμικού.
- για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού δυναμικού.
- για τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους
- για το τι πρέπει να κάνει
- για τη δομή του κοινωνικού περιβάλλοντος
- για στοιχεία του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος

- για το αντικείμενό τους (άριστη γνώση)
- ψυχοπαιδαγωγικής ενηλίκων
- για τον τρόπο μάθησης των ενηλίκων
- των δυνατοτήτων και των περιορισμών κάθε εκπαιδευτικής κατάστασης
- γνώσεις νέων τεχνολογιών

#### Δεξιότητες:

- αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση
- καθορισμός των αναγκών των εκπαιδευόμενων
- δημιουργία περιβάλλοντος που δεν υπάρχει σχέση εξουσιαστή-εξουσιαζόμενου
- αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- δημιουργεί αφορμές για προβληματισμό
- δημιουργεί κατάλληλα κίνητρα για γνώση
- χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ικανότητα επικοινωνίας
- ικανότητα συνεργασίας
- αξιοποίηση της εμπειρίας του σχετικά με το εκπαιδευτικό αντικείμενο
- ικανότητα χρήσης διαφορετικών μεθόδων, στιλ και τεχνικών διδασκαλίας
- ικανότητα διαχείρισης της δυναμικής και της ετερογένειας της ομάδας
- ικανότητα αξιολόγησης των αναγκών, απαιτήσεων, εμπειριών και κινήτρων των εκπαιδευομένων
- ικανότητα σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ικανότητα προγραμματισμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού
- ικανότητα διαχείρισης και καθοδήγησης του εκπαιδευτικού οργανισμού
- ικανότητα μάρκετινγκ και δημοσίων σχέσεων
- ικανότητα να αντιμετωπίζει θέματα διοίκησης και ενημέρωσης ενηλίκων εκπαιδευομένων
- ικανότητα χρήσης νέων τεχνολογιών
- ικανότητα διδασκαλίας
- κατανόηση
- συστηματικότητα



- παρακολουθεί και προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρυθμό μάθησης στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων
- χρήση εκπαιδευτικού υλικού άλλων εκπαιδευτών
- αντιμετώπιση συγκρούσεων
- επιλεκτικός στο διδακτικό υλικό
- εφαρμόζει τις αρχές της μάθησης ενηλίκων
- λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία
- σύνδεση του περιεχομένου της διδασκαλίας με τις ισχύουσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες
- να εστιάζει σε θεματικές ενότητες που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευόμενους
- ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων

#### Στάσεις-συμπεριφορά:

- διευκολυντής: να τους βοηθάει να αναπτύξουν ερωτήματα
- δημιουργία κατάλληλου κλίματος
- εμπυχωτής
- συντονιστής
- να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να μελετούν μόνοι τους
- ενσυναίσθηση
- αρχηγός της ομάδας
- φορέας αλλαγής
- συνεργατικός
- να δέχεται πως μπορεί να μάθει κι ο ίδιος από την εκπαιδευτική διαδικασία
- προωθεί τον διάλογο, σεβασμό, ομόνοια, ισοτιμία και αποδέχεται τους συμμετέχοντες
- δεν χειραγωγεί τους εκπαιδευτικούς
- αποφεύγει το κλασικό-παραδοσιακό μοντέλο
- υπεύθυνος
- αυτόνομος
- συμβουλευτικός
- πίστη για ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και στις ικανότητές τους
- αποδοχή των ιδεών των εκπαιδευόμενων

- ζεστός
- «ανοιχτότητα»
- κοινωνικός
- ανεπίσημο/ευέλικτο και ενδιαφέρον στιλ
- να λειτουργεί εξατομικευμένα και να προσαρμόζει τη διδασκαλία στα χαρακτηριστικά της ομάδας
- να επαναλαμβάνει συνοπτικά τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος
- να ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευόμενους για την πρόδό τους
- εποπτικό ρόλο
- διάθεση για καινοτομία και πειραματισμό
- ενδιαφέρον για συνεχή βελτίωση και εκπαίδευση
- συνεργασία με αρμόδιους φορείς
- να παρουσιάζει την εκπαιδευτική του ατζέντα
- να παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να είναι δημιουργικοί, να επικοινωνούν μεταξύ τους και να στοχάζονται κριτικά
- συνοπτικός
- απαντά στις ερωτήσεις
- πίστη στις ικανότητες και δυνατότητές του, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση
- αποτελεσματικές σχέσεις εργασίας με τους εκπαιδευόμενους

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία Ανάλυσης**

Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και την διερεύνηση των θεωριών μάθησης, τα εμπόδια, τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση και τα προφίλ του εκπαιδευόμενου ενήλικα και του εκπαιδευτή ενηλίκων, διατυπώθηκε ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση, η περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου και το δείγμα της έρευνας. Βασικός στόχος ήταν η τήρησης της δεοντολογίας της έρευνας ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα κι αξιοπιστία της.

#### **5.1 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτών ενηλίκων και συγκεκριμένα των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται να έχουν για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση των ενηλίκων μέσα από πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν.

#### **5.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ταυτίζεται σε τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτών αναφορικά με τις γνώσεις που πρέπει να διαθέτουν ως εκπαιδευτές ενηλίκων για να είναι αποτελεσματικοί;
2. Ποια η άποψη των εκπαιδευτών αναφορικά με τις δεξιότητες που απαιτείται να διαθέτουν ως εκπαιδευτές ενηλίκων για να είναι αποτελεσματικοί;
3. Ποια η άποψη των εκπαιδευτών αναφορικά με τις στάσεις που απαιτείται να διαθέτουν ως εκπαιδευτές ενηλίκων για να είναι αποτελεσματικοί;

4. Ποια προβλήματα ή πιθανά ζητήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων;

### **5.3 Μεθοδολογική προσέγγιση**

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχτηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική και ακολουθεί πιστά τα μεθοδολογικά βήματα της «Θεματικής Ανάλυσης», διότι ενδείκνυται σε περιπτώσεις προβλημάτων που χρήζουν βαθιάς κατανόησης και ο ερευνητής μπορεί να στηριχτεί στις εμπειρίες, τις απόψεις και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων (Creswell, 2011). Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης, η οποία αποτελείται από 4 βασικά στάδια ανάλυσης. Αυτά είναι α) η Μετεγγραφή των συνεντεύξεων, β) η Εύρεση και συλλογή των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα, γ) η Κωδικοποίηση των αποσπασμάτων και δ) η Δημιουργία θεμάτων. Αναλυτικότερα, αρχικά μεταφέρθηκαν οι συνεντεύξεις αυτούσιες σε γραπτό λόγο και στη συνέχεια απομονώθηκαν για κάθε συνεντευξιαζόμενο τα αποσπάσματα της συνέντευξης του που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί εξ αρχής. Έπειτα, δημιουργήθηκε μια σύντομη περιγραφή των αποσπασμάτων αυτών, δημιουργώντας την κωδικοποίηση. Τέλος, παρατηρήθηκαν τυχόν επαναλαμβανόμενες κωδικοποιήσεις για τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα και έγινε σύμπτυξη σε θέματα τα οποία λειτουργούν ως μορφή απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπρόσθετα, η ποιοτική μέθοδος ενδείκνυται στη μελέτη ομάδων με υψηλή συμβολική κυριαρχία, όπως αυτές των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κερδάκα, 2009). Η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει μεγάλη ευελιξία, καθώς μπορεί να παρουσιαστούν πτυχές που δεν ήταν αρχικά υπό διερεύνηση μέσα από τις απόψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 1998).

### **5.4 Ερευνητικό εργαλείο**

Ο Robson (2007) αναφέρεται στην τυπολογία των συνεντεύξεων στην εκπαιδευτική έρευνα η οποία έχει τη μορφή των δομημένων, ημιδομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων. Οι παραπάνω χαρακτηρισμοί έχουν σχέση με τον βαθμό που προκαθορίζεται το περιεχόμενο και η σειρά των ερωτήσεων που υποβάλει ο (Cohen & Manion, 1994). Επίσης, ο Bourdieu (1993) αναφέρεται στη συνέντευξη ως μια κοινωνική σχέση ή συνδιαλλαγή που έχει άμεση επίδραση στο παραγόμενο αποτέλεσμα. Ο λόγος που επιλέχτηκε

η συνέντευξη σε είναι πως δίνεται η δυνατότητα να αντληθούν πληροφορίες για στάσεις, συναισθήματα και εμπειρίες των συμμετεχόντων και να εξετάσεις πτυχές που δύσκολα εξετάζονται με άλλα εργαλεία συγκέντρωσης δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να εκφραστούν μέσα από τις εμπειρίες τους χωρίς να επηρεαστούν από τις απόψεις του ερευνητή (Creswell, 2011). Η ημιδομημένη συνέντευξη κατά τον Ιωσηφίδη (2008), δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί το θέμα σε βάθος και δίνει περιθώρια ευελιξίας και ελευθερίας παρά την ύπαρξη των προκαθορισμένων ερωτήσεων. Δόθηκε μεγάλη σημασία στη διατύπωση των ερωτήσεων ώστε να είναι σαφείς και κατανοητές και στη σωστή ακρόαση και ενθάρρυνση των συνεντευξιαζόμενων με όσο γίνεται μικρότερη λεκτική συμμετοχή από τον ερευνητή (Creswell, 2011).

Λόγω της αναγκαιότητας για ανάλυση και οργάνωση των λεπτομερειών της κάθε συνέντευξης, ο μεγάλος αριθμός συνεντευξιαζόμενων μπορεί να αποβεί δύσχρηστος και να έχει ως αποτέλεσμα τη συλλογή επιφανειακών απόψεων. Για αυτό τον λόγο η συλλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι μία χρονοβόρα διαδικασία (Creswell, 2011). Επομένως, αποφασίστηκε να γίνουν 8 συνεντεύξεις από τον ερευνητή, με το δείγμα να διαθέτει τα χαρακτηριστικά που επιδιώκονται να εξεταστούν, να δίνει τη δυνατότητα για ασφαλή και έγκυρα συμπεράσματα και να κρίνεται επαρκές παρόλο που δεν είναι αντιπροσωπευτικό λόγω του μεγέθους του.

Η ημιδομημένη συνέντευξη που αξιοποιήθηκε χωρίζεται σε 4 μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται σε ερωτήσεις κλειστού τύπου με σκοπό τη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων και τον σχηματισμό μιας σαφούς εικόνας του δείγματος. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο και τη σχέση τους με την εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ερωτήσεις αυτές παρόλο που δεν έχουν άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, συμβάλλουν στην εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας και μέσα από τα αποτελέσματα να δημιουργηθούν νέες υποθέσεις. Τα υπόλοιπα τρία μέρη περιλαμβάνουν ερωτήσεις που διερευνούν το ιδανικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων. Πρόκειται για ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει τις απόψεις για τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται από έναν εκπαιδευτή ενηλίκων ώστε να είναι αποτελεσματικός. Οι συγκεκριμένες αυτές ερωτήσεις στηρίζονται στους τρεις θεματικούς άξονες βασισμένες στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Αναλυτικά, οι ερωτήσεις ανά θεματικό άξονα είναι:

Οι ερωτήσεις 9 έως 15 της συνέντευξης διερευνούν τις γνώσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων:

1. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να εκτελέσει αποτελεσματικά το έργο του;
2. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θεωρείτε ότι πρέπει να έχει τις ίδιες γνώσεις με τους εκπαιδευτικούς στην τυπική εκπαίδευση;
3. Ποιες γνώσεις, θεωρείτε ότι απαιτούνται για τον σχεδιασμό των μαθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων;
4. Πώς οργανώνετε το μάθημα και πώς καθορίζονται οι στόχοι;
5. Με ποιον/ποιους τρόπους πραγματοποιείται η αξιολόγηση, πώς αναγνωρίζετε τη μαθησιακή ανάπτυξη των ενηλίκων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;
6. Οι γνώσεις που διαθέτετε σας επαρκούν στο εκπαιδευτικό σας έργο;
7. Η μέχρι τώρα εμπειρία σας σας έχει βοηθήσει να εξελίξετε τις γνώσεις σας πάνω στο γνωστικό σας αντικείμενο ή στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Οι ερωτήσεις 16 έως 24 της συνέντευξης διερευνούν τις δεξιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων:

1. Ποιες θεωρείτε ότι πρέπει να είναι οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να εκτελεί αποτελεσματικά το έργο του;
2. Είστε εξοικειωμένος/η με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων; Πώς θα χαρακτηρίζατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες; Με ποιους τρόπους τις αξιοποιείτε στη διδασκαλία;
3. Κατά την άποψή σας, ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας σας;
4. Ποιοι είναι οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά ή τη δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων;
5. Ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και μέσα χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;
6. Σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες , εκτός από κείνες που απορρέουν – ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα; Αν ναι, τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;
7. Θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει θετικό κλίμα στην ομάδα των εκπαιδευομένων; Αν ναι, με ποιους τρόπους δημιουργείτε θετικό κλίμα;

8. Θεωρείτε ότι συνεργάζεστε και επικοινωνείτε αποτελεσματικά με τους εκπαιδευμένους;
9. Συνεργάζεστε με άλλους φορείς – συναδέλφους, και αν ναι, για ποιο λόγο;

Οι ερωτήσεις 25 έως 30 της συνέντευξης διερευνούν τη συμπεριφορά, τις στάσεις του εκπαιδευτή αλλά και τα πιθανά εμπόδια που συναντά.

1. Ποιες θεωρείτε ότι πρέπει να είναι οι βασικές στάσεις που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να εκτελεί αποτελεσματικά το έργο του;
2. Προβαίνετε στην αποτίμηση του διδακτικού, μαθησιακού και του συνολικού εκπαιδευτικού σας έργου, πέρα από τη θεσμική αξιολόγηση, δηλαδή προβαίνετε σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης; Αν ναι, ποιος είναι ο στόχος σας;
3. Η εμπειρία που αποκομίζετε από τη διδασκαλία σε ενήλικες στην μη τυπική εκπαίδευση θεωρείτε ότι σας βοηθά στην επαγγελματική σας εξέλιξη ως εκπαιδευτή;
4. Η μέχρι τώρα εμπειρία σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων σας έκανε να αναθεωρήσετε κάποιες απόψεις/στάσεις/πεποιθήσεις για τους εκπαιδευόμενους σας; Αν ναι, προσδιορίστε τις αλλαγές αυτές.
5. Τι σας ικανοποιεί/ χαροποιεί περισσότερο ως εκπαιδευτή;
6. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες-εμπόδια που έχετε αντιμετωπίσει ως εκπαιδευτής;

## 5.5 Δείγμα

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 και επιλέχθηκαν 8 εκπαιδευτές ενηλίκων από διάφορους τομείς της εκπαίδευσης και διαφορετικών ειδικοτήτων με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας. Τα άτομα αυτά κρίθηκε πως αντιπροσωπεύουν ένα ιδανικό και ολοκληρωμένο προφίλ εκπαιδευτών και θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στη διερεύνηση των απαραίτητων χαρακτηριστικών που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το δείγμα δεν επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο αλλά με βάση ότι αντιπροσωπεύει τα υπό διερεύνηση χαρακτηριστικά και έδειξε διάθεση συμμετοχής στην εν λόγω έρευνα. Τα κριτήρια με το οποίο συγκροτήθηκε το δείγμα της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτές να διδάσκουν διαφορετικές ειδικότητες. Οι συνεντεύξεις ήταν τηλεφωνικές και μέσω βίντεο-κλήσης, λόγω γεωγραφικής απόστασης, χρόνου εργασίας αλλά και υγειονομικής προστασίας από τον Covid-19.

## 5.6 Εξασφάλιση αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Για την επιτυχία μιας έρευνας είναι απαραίτητο οι παρατηρήσεις και οι μετρήσεις να είναι έγκυρες και αξιόπιστες. Για υπάρχει αξιοπιστία στην έρευνα πρέπει οι τιμές του ερευνητικού εργαλείου να είναι σταθερές και συνεπείς. Όταν είναι σταθερές οι τιμές συνεπάγεται πως τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη απόκλιση όταν το ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται πολλές φορές στην ίδια ομάδα ή σε ομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά και παρόμοιο περιβάλλον. Με τον όρο συνέπεια εννοείται ο τρόπος απάντησης του κάθε ερωτώμενου στις πρώτες ερωτήσεις ο οποίος δεν αλλάζει κατά τις επόμενες ερωτήσεις. Η έρευνα εκτός από την αξιοπιστία πρέπει να διέπεται και από εγκυρότητα, δηλαδή ο βαθμός που το εργαλείο μέτρησης μετρά τα χαρακτηριστικά ή στάσεις για τα οποία έχει σχεδιαστεί και ο βαθμός που καλύπτει όλες τις πτυχές του θέματος (Creswell, 2011).

Για να εξασφαλιστούν τα παραπάνω ακολουθήθηκαν τρεις προϋποθέσεις, οι οποίες προτείνονται από τους Auerbach και Silverstein (2003). Αυτές είναι α) η διαφάνεια κατά την ανάλυση, β) η μεταδοτικότητα και γ) η εσωτερική συνάφεια. Με τη διαφάνεια εξασφαλίζεται πως αν κάποιος άλλος ερευνητής ακολουθήσει τα ίδια βήματα στο μέλλον θα φτάσει όσο το δυνατόν στα ίδια αποτελέσματα, με τη μεταδοτικότητα εξασφαλίζεται η κατανόηση του περιεχομένου της έρευνας από τους συμμετέχοντες και άλλους μελετητές και, τέλος, η εσωτερική συνάφεια αφορά τον τρόπο συνάρθρωσης των δεδομένων ώστε όλο το αφήγημα να χαρακτηρίζεται από συνοχή.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

### 6.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα καταγραφούν και θα αναλυθούν οι απόψεις των 8 ερωτώμενων, που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία (απαντώντας σε συνεντεύξεις), για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αρχικά θα δοθεί το προφίλ των ερωτηθέντων όσων αφορά τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Σε επόμενη ενότητα του κεφαλαίου θα καταγραφούν οι απόψεις των ερωτηθέντων για τις Γνώσεις που απαιτούνται στο έργο της εκπαίδευσης



ενηλίκων και ακολούθως θα καταγραφούν οι απόψεις των ερωτηθέντων για τις απαιτούμενες Δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός ενηλίκων. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου θα αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριφορά και Στάση που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός ώστε να μπορεί να είναι αποδοτικός στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

Ο Πίνακας 6.1 περιγράφει συνοπτικά τις ενότητες του κεφαλαίου με το αντίστοιχο αντικείμενο έρευνας καθώς και το πλήθος των ερωτήσεων που αφορούν το συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης.

**Πίνακας 0.1: Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων ανά αντικείμενο συζήτησης και ενότητα**

Ενότητα	Αντικείμενο συζήτησης/μελέτης	Πλήθος ερωτήσεων
Ενότητα 6.2	Δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενου	8
Ενότητα 6.3	Γνώσεις	7
Ενότητα 6.4	Δεξιότητες	9
Ενότητα 6.5	Συμπεριφορά/Στάσεις	6

## 6.2 Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτών ενηλίκων

Στο πρώτο σκέλος της συνέντευξης καταγράφονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα εξής:

1. Ηλικία
2. Φύλο
3. Οικογενειακή κατάσταση
4. Εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία ή όχι
5. Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτής ενηλίκων
6. Κάτοχος πιστοποίησης ενηλίκων ή όχι
7. Σπουδές
8. Λόγοι ενασχόλησης με την Εκπαίδευση Ενηλίκων
9. Εμπειρίες που σχετίζονται με το ρόλο ως εκπαιδευτής ενηλίκων

Στη συνέχεια θα καταγραφεί το ατομικό προφίλ για καθέναν από τους ερωτηθέντες. Το δείγμα μας απαρτίζεται από 5 γυναίκες και 3 άντρες. Για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας των ερωτηθέντων, οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρονται στο κείμενο που ακολουθεί,

κωδικοποιημένα ως εξής: για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς δίνονται οι ονομασίες από 1 Γ έως 5 Γ και αντίστοιχα για τους άντρες εκπαιδευτικούς από 1 Α έως 3 Α.

**1 Γ:** Η συμμετέχουσα 1 Γ είναι 55 ετών, έγγαμη και εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία με 16 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας. Οι κύριες σπουδές της είναι η παιδαγωγική (Απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας) και η νομική στο Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο Θράκης. Επιπλέον έχει κάνει διετή μετεκπαίδευση στο Μαρασλής Διδασκαλείο και μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή. Τέλος, έχει ολοκληρώσει το διδακτορικό της στις παιδαγωγικές επιστήμες με αντικείμενο έρευνας τα κίνητρα για ανάγνωση των παιδιών σχολικής ηλικίας. Στα 16 χρόνια προϋπηρεσίας έχει εργαστεί στο Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων, υπήρξε εκπαιδύτρια στις ΤΠΕ και σχολική σύμβουλος-συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου. Όπως αναφέρθηκε στη συνέντευξή της ασχολήθηκε με τον συγκεκριμένο χώρο περισσότερο για να αποκομίσει εμπειρίες που ενδεχομένως να την βοηθούσαν να εξελιχθεί ως δασκάλα ενηλίκων.

**2 Γ:** Η συμμετέχουσα 2 Γ είναι 40 ετών, έγγαμη και εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία, με 4 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας. Οι κύριες σπουδές της είναι η παιδαγωγική (Απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας) και διαθέτει πιστοποίηση παιδαγωγικής επάρκειας από την ΑΣΠΕΤΕ. Την παρούσα χρονική στιγμή εκπονεί τη διπλωματική της εργασία για το σχετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθεί. Στα 4 χρόνια προϋπηρεσίας έχει εργαστεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο εμπορικό ναυτικό και σε ΙΕΚ. Στη συνέντευξή της ανέφερε ότι από τύχη ήρθε σε επαφή με το συγκεκριμένο χώρο ωστόσο συνέχισε να ασχολείται ενεργά καθώς διαπίστωσε ότι την ενδιαφέρει προσωπικά.

**3 Γ :** Η συμμετέχουσα 3 Γ είναι 55 ετών, έγγαμη και εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία, με 10 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας. Οι κύριες σπουδές της είναι η παιδαγωγική (Απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας), και διαθέτει αντίστοιχο μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο στο συγκεκριμένο τομέα. Διαθέτει επίσης πιστοποίηση ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Στα 10 χρόνια προϋπηρεσίας έχει εργαστεί ως σχολική σύμβουλος και καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο στα εξής μαθήματα: α) Ψυχομετρία, β) Μεθοδολογία της Έρευνας και γ) Ψυχολογία. Οι λόγοι για τους οποίους ασχολήθηκε με το συγκεκριμένο αντικείμενο ήταν κυρίως οικονομικοί. Επίσης, θεώρησε ότι η ενασχόληση με την εκπαίδευση ενηλίκων θα την βελτίωνε γενικότερα ως καθηγήτρια.

**4 Γ :** Η συμμετέχουσα 4 Γ είναι 33 ετών, άγαμη και εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία, με 6 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας. Οι κύριες σπουδές της είναι πτυχίο φιλολογίας,

μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτορικές σπουδές. Στην παρούσα φάση της ακαδημαϊκής της καριέρας κάνει μεταδιδακτορικό. Διαθέτει επίσης πιστοποίηση ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Στα 6 χρόνια προϋπηρεσίας έχει εργαστεί ως καθηγήτρια στο ΕΑΠ, στο ΕΚΠΑ και έχει διδάξει ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα σε φοιτητές Erasmus. Οι λόγοι για τους οποίους ασχολήθηκε με το συγκεκριμένο αντικείμενο ήταν κυρίως ότι μεταξύ ενηλίκων υπάρχει βαθύτερη κατανόηση και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων.

**5 Γ :** Η συμμετέχουσα 5 Γ είναι 33 ετών, άγαμη και εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία, με 5 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας. Οι κύριες σπουδές της είναι πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτορικές σπουδές στην Φαρμακευτική. Δεν διαθέτει αντίστοιχη πιστοποίηση ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Στα 6 χρόνια προϋπηρεσίας κάνει εργαστήρια στους φοιτητές και μαθήματα σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι λόγοι που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι καθαρά τυπικοί, γιατί θεωρείται υποχρεωτικό για να ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές της σπουδές.

**1 Α :** Ο συμμετέχων 1 Α είναι 33 ετών, άγαμος και δεν είναι εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία. Ωστόσο διαθέτει 7 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας. Οι κύριες σπουδές του είναι πτυχίο πολυτεχνείου, μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές στην Επιστήμη και Μηχανική των Υπολογιστών. Δεν διαθέτει αντίστοιχη πιστοποίηση ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Στα 7 χρόνια προϋπηρεσίας έχει δώσει διαλέξεις σε πανεπιστημιακά αμφιθέατρα (τόσο σε προπτυχιακά μαθήματα όσο και σε μεταπτυχιακά μαθήματα), και έχει υπάρξει υπεύθυνος εργαστηρίων. Οι λόγοι που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι καθαρά τυπικοί, γιατί θεωρείται υποχρεωτικό για να ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές της σπουδές.

**2 Α :** Ο συμμετέχων 2 Α είναι 54 ετών, έγγαμος και είναι εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία με 10 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας. Οι κύριες σπουδές του είναι πτυχίο, μεταπτυχιακό και πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες. Επιπλέον διαθέτει αντίστοιχη πιστοποίηση ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Στα 10 χρόνια προϋπηρεσίας έχει υπάρξει εκπαιδευτής ΤΠΕ, εκπαιδευτής πληροφορικών και επιμορφωτής εκπαιδευτών στις ΤΠΕ. Οι λόγοι που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι γιατί πρώτον του αρέσει να ασχολείται με τους ενήλικες και δεύτερον γιατί ήθελε να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς στις νέες τεχνολογίες.

**3 Α :** Ο συμμετέχων 3 Α είναι 32 ετών, άγαμος και δεν είναι εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία. Ωστόσο διαθέτει 7 χρόνια σχετικής προϋπηρεσίας. Οι κύριες σπουδές του είναι

πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό. Δεν διαθέτει αντίστοιχη πιστοποίηση ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Στα 7 χρόνια προϋπηρεσίας έχει υπάρξει βοηθός διδασκαλίας, και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Λοζάνης. Ασχολήθηκε με την εκπαίδευση ενηλίκων γιατί αποτελούσε υποχρεωτική διαδικασία ώστε να ολοκληρώσει με επιτυχία τις σπουδές του. Επιπλέον, η ερευνητική θέση στο πανεπιστήμιο της Λοζάνης επιβάλλει να διδάσκει σε ενήλικες συνεισφέροντας στον ακαδημαϊκό φόρτο.

Στον Πίνακα 6.2 συνοψίζονται τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των συνεντευξιαζόμενων. Οι ηλικίες των ερωτηθέντων κυμαίνονται από 33 έως 55 έτη, με μέσο όρο τα 42 έτη. Οι περισσότεροι διαθέτουν διδακτορικό ( οι 6 από τους 8) και 2 από τους 8 έχουν μεταπτυχιακές σπουδές. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση οι 4 από τους 8 είναι έγγαμοι και οι υπόλοιποι 4 είναι άγαμοι. Η προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων κυμαίνεται από τα 4 έτη έως τα 16, με μέσο όρο τα 7 έτη. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι εν ενεργεία εκπαιδευτές ενηλίκων και οι 5 από τους 8 ερωτηθέντες έχουν σχετική πιστοποίηση.

Όσον αφορά τους λόγους που επέλεξαν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση ενηλίκων, 3 από τους 8, απάντησαν ότι θεωρούσαν ότι θα τους έδινε χρήσιμα εφόδια για την εκπαίδευση ανηλίκων. Μόνο 2 από τους 8 είπαν ότι εξ αρχής είχαν ως στόχο να ασχοληθούν με ενηλίκους διότι τους άρεσε να επικοινωνούν με πιο ώριμα άτομα και ότι ήθελαν να βοηθήσουν συγκεκριμένες ομάδες ατόμων. Τέλος, 3 από τους 8 απάντησαν ότι η ενασχόληση τους έγινε επειδή τους επιβαλλόταν από την ακαδημαϊκή τους ιδιότητα.

**Πίνακας 0.2: Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτών ενηλίκων**

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Σπουδές	Εν ενεργεία	Πιστοποίηση ως εκπαιδευτής ενηλίκων	Προϋπηρεσία σε έτη
1 Γ	Γυναίκα	55	έγγαμη	Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Ναι	Ναι	16
2 Γ	Γυναίκα	40	Έγγαμη	Πτυχίο Μεταπτυχιακό	Ναι	Ναι	4
3 Γ	Γυναίκα	55	Έγγαμη	Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Ναι	Ναι	10
4 Γ	Γυναίκα	33	Άγαμη	Πτυχίο Μεταπτυχιακό	Ναι	Ναι	6

				Διδακτορικό Μεταδιδακτορικό			
5 Γ	Γυναίκα	33	Άγαμη	Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Ναι	Όχι	5
1 Α	Άντρας	33	Άγαμος	Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Όχι	Όχι	7
2 Α	Άντρας	54	Έγγαμος	Πτυχίο Μεταπτυχιακό Πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες	Ναι	Ναι	10
3 Α	Άντρας	32	Άγαμος	Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Όχι	Όχι	7

### 6.3 Γνώσεις

Στην παρούσα ενότητα, θα αναφερθούν οι απόψεις των ερωτηθέντων για τις γνώσεις που απαιτούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων και πως αξιολογούν οι ίδιοι την επάρκεια των γνώσεων τους. Για το εν λόγω αντικείμενο μελέτης οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 7 σχετικές ερωτήσεις.

Στην ερώτηση: **«Ποιες πιστεύετε πως είναι οι απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να εκτελέσει αποτελεσματικά το έργο του;»**

Στο σύνολο τους οι ερωτηθέντες ανέφεραν την καλή γνώση του αντικειμένου που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές απαντήσεις, *«θα πρέπει να γνωρίζει το θέμα για το οποίο τους απευθύνεται δηλαδή πρέπει να έχει μία καλή γνώση του θέματος για το οποίο θέλει να διδάξει τους εκπαιδευόμενους...»* (1 Γ). Αντίστοιχα η εκπαιδευτικός (3 Γ) απάντησε ως εξής *«Το να αντιλαμβάνεται ότι εκπαιδεύει ενήλικες οι οποίοι έρχονται με σκοπό να αυτοβελτιωθούν και να βελτιώσουν τη θέση στην υπηρεσία τους, να γνωρίζει τις ανάγκες τους, βαθιά γνώση του γνωστικού αντικειμένου»*.

Εναλλακτικές απαντήσεις που ακούστηκαν στην συγκεκριμένη ερώτηση αφορούσαν τις σφαιρικές γνώσεις, τις παιδαγωγικές τεχνικές, γνώσεις που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή, γνώσεις ψυχολογίας, και γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Πολλοί ερωτηθέντες έθιξαν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ενήμερος για τις διάφορες παιδαγωγικές τεχνικές και να χρησιμοποιεί τη μέθοδο εκείνη κάθε φορά που ταιριάζει στο προφίλ των ενηλίκων στους οποίους καλείται να διδάξει. Ενδεικτικά αναφέρουμε την απάντηση της 1 Γ, «Υπάρχει μία ευρεία γκάμα αυτών των τεχνικών, όμως δεν είναι όλες κατάλληλες για κάθε περίπτωση δηλαδή πρέπει να έχουμε και την ευχέρεια και την ικανότητα να επιλέγουμε για τη συγκεκριμένη ομάδα ενηλίκων που έχουμε, ποιες είναι εκείνες οι τεχνικές οι οποίες θα βοηθήσουν περισσότερο και θα έχουν αποτελέσματα».

Στην ερώτηση: **«Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θεωρείτε ότι πρέπει να έχει τις ίδιες γνώσεις με τους εκπαιδευτικούς στην τυπική εκπαίδευση;»**, σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί περισσότερες γνώσεις, καθώς οι ενήλικες έχουν καλύτερο γνωσιακό υπόβαθρο από τους ανήλικους και ως εκ τούτου έχουν μεγαλύτερες και περισσότερες απαιτήσεις όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, όλοι συγκλίνουν στην άποψη ότι η διαχείριση των ενηλίκων διαφέρει κατά πολύ από την διαχείριση των ανηλίκων μέσα στην αίθουσα. Άρα, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να γνωρίζουν πως να διαφοροποιούν τον τρόπο διδασκαλίας όταν έχουν να κάνουν με παιδιά και όταν έχουν να κάνουν με ενήλικες. Τέλος, αναγνωρίζεται ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου (οικονομικές, κοινωνικές, συναισθηματικές) οι οποίες διαφέρουν με εκείνες των ανηλίκων ως επί των πλείστων.

Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες από τις απαντήσεις που δόθηκαν για την συγκεκριμένη ερώτηση. «Ασφαλώς όχι, γιατί απευθύνεται σε ενήλικες και πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου: οικονομικές, κοινωνικές, συναισθηματικές ..... όλες τις διαστάσεις των αναγκών» (3 Γ). Η ερωτώμενη 4 Γ απάντησε αντίστοιχα τα εξής: «Πιστεύω πως όχι. Γιατί απευθύνεσαι σε ενήλικες που έχουν περισσότερες απαιτήσεις. Επειδή οι ενήλικες έχουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, έτσι και ο εκπαιδευτής πρέπει να διαθέτει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων. Γιατί δεν είναι όπως τα παιδιά του δημοτικού που θα σε ρωτήσουν συγκεκριμένα πράγματα για το μάθημα, άρα καλό είναι να μην έχει μεμονωμένες γνώσεις».

Στην ερώτηση: **«Ποιες γνώσεις, θεωρείτε ότι απαιτούνται για τον σχεδιασμό των μαθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων;»** επικρατεί μια γενική θεώρηση μεταξύ των συνεντευξιαζόμενων ότι αρχικά ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει καλά το κοινό στο οποίο απευθύνεται και να αφογκράζεται αμφοτέρως τις ανάγκες του και το γνωσιακό του υπόβαθρο. Έπειτα θα πρέπει να θέτει τους στόχους του μαθήματος ή να ακολουθεί τους στόχους που έχουν τεθεί από τους οδηγούς σπουδών, οι οποίοι θα πρέπει να προσαρμόζονται

στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που απευθύνεται. Μερικές από τις ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν ήταν εξής: «Να μετασχηματίζεις τη γνώση και να τη φέρεις στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου....» (3 Γ). Επιπλέον η απάντηση που δόθηκε από τον 2 Α ήταν «Να υπάρχει ένα πλάνο διδασκαλίας με εναλλακτικές, να υπάρχουν γνώσεις διαχείρισης της ομάδας». Τέλος, η 2 Γ εξέφρασε την άποψη ότι «Η οργάνωση των μαθημάτων έχει να κάνει με τους καθορισμένους στόχους, με την ύλη που προτείνετε από τους οδηγούς σπουδών και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων»

Στις εναλλακτικές απαντήσεις που δόθηκαν, αναφέρθηκαν περισσότερο τεχνικά χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα η απάντηση του 1 Α, ο οποίος είπε «Χρήση υπολογιστών και γνώση ξένων γλωσσών (Αγγλικά)».

Όσον αφορά την ερώτηση: **«Πώς οργανώνετε το μάθημα και πώς καθορίζονται οι στόχοι;»** όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι είπαν ότι κυρίως οι στόχοι του μαθήματος καθορίζονται από μια ανώτερη εκπαιδευτική αρχή (υπουργείο, οδηγούς σπουδών) και το μάθημα οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τους τις απαιτήσεις και το επίπεδο των εκπαιδευόμενων. Μερικές από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής: «Οι στόχοι καθορίζονται από τους οδηγούς σπουδών και το μάθημα οργανώνεται μέσα από την προτεινόμενη ύλη και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων» (2 Γ), «Ανάλογα με τους εκπαιδευόμενους, και τις ανάγκες που έχουν κάθε φορά. Εξαρτάται από το επίπεδο που έχουν, τις απαιτήσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης και πόση εμπειρία έχουν» (4 Γ), «Οι στόχοι καθορίζονται από την επιτροπή σπουδών, έπειτα προσπαθώ να διασπάσω την ύλη σε διδακτικές ενότητες και διαλέξεις».

Όσον αφορά το σκέλος της ερώτησης που έχει να κάνει με την οργάνωση του μαθήματος δύο από ερωτηθέντες εξέφρασαν τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο διδάσκουν ενήλικες. Οι απαντήσεις τους ήταν: « Χωρίζω τους εκπαιδευόμενους σε ομάδες, φτιάχνω μια εικονική τάξη και τους βάζω σε ομάδες των τριών και τους ανέθετα κάποιες εργασίες. Παρατηρούσα και βοηθούσα τις ομάδες στο μέτρο που πίστευα ότι έπρεπε. Στη συνέχεια παρουσίαζαν τις εργασίες τους και το μάθημα ολοκληρωνόταν με τη συμμετοχή των επιμορφωμένων» (2 Α), «στην αρχή πρέπει οι φοιτητές να καταλάβουν το θεωρητικό υπόβαθρο, στη συνέχεια να το κάνουν πράξη και τέλος να βρούμε τη λύση – να βγάλουμε το συμπέρασμα» (5 Γ).

Στην ερώτηση **«Με ποιον/ποιους τρόπους πραγματοποιείται η αξιολόγηση, πώς αναγνωρίζετε τη μαθησιακή ανάπτυξη των ενηλίκων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;»** οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είπαν ότι χρησιμοποιούν τις εξετάσεις και τις

εργασίες-ασκήσεις που δίνουν στους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Επιπλέον πολλοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη ανάπτυξη των φοιτητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα, από το πόσο συμμετέχουν στην όλη διδακτική διαδικασία κάνοντας ερωτήσεις ή συζητούν ενεργά τα διάφορα θέματα του γνωστικού αντικείμενου.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν είχαν κοινά σημεία με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές από αυτές: «Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων γίνεται αξιολόγηση στο πώς ανταποκρίνονται στο πείραμα , αν υπάρχει διαδραστικότητα, και στο τέλος δίνουν μία γραπτή εργασία με τα αποτελέσματα του πειράματος» (5 Γ), «Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με κυρίως με διαγωνίσματα , συνήθως πάνω από ένα, καθώς και ασκήσεις για το σπίτι οι οποίες έχουν μικρό ή μέτριο βαθμό δυσκολίας. Η επίδοση στα παραπάνω καθορίζει και τη μαθησιακή ανάπτυξη , σε μικρότερο βαθμό αυτό καθορίζεται και από τη συμμετοχή του φοιτητή, π.χ., με ερωτήσεις, κατά τη διάρκεια των διαλέξεων» (1 Α).

Στην επόμενη ερώτηση της ενότητα αυτής **«Οι γνώσεις που διαθέτετε σας επαρκούν στο εκπαιδευτικό σας έργο;»** πολλοί ερωτώμενοι αρκέστηκαν να απαντήσουν θετικά μονολεκτικά, ωστόσο από αρκετούς εκφράστηκε η άποψη ότι θα πρέπει ένας εκπαιδευτικός να αναζητά διαρκώς την προσωπική του εξέλιξη και βελτίωση, να αναζητά νέες διδακτικές μεθόδους και να μαθαίνει τις νέες τεχνολογίες ώστε να αποδοτικός σε αυτό που κάνει. Μερικές από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής: «Ναι .... γιατί συνέχεια ενημερώνομαι για νέα προγράμματα που κυκλοφορούν . Αν δεν έκανα αυτό θα με πρόδιδε κάποια στιγμή γιατί πιστεύω πως πρέπει να είσαι πιο μπροστά από τους εκπαιδευόμενους» (2 Α), «Ποτέ δεν επαρκούν οι γνώσεις, πάντα μαθαίνουμε κάτι καινούργιο. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να ψάχνει να μαθαίνει νέα πράγματα» (3 Γ) , «Πιστεύω πως η γνώση που έχει κάποιος δεν επαρκεί ποτέ. Πάντα πρέπει να εξελισσόμαστε και να μαθαίνουμε καινούρια πράγματα. ....» (1 Γ).

Η μοναδική διαφοροποιημένη απάντηση προήλθε από την (5 Γ) η οποία οι βασικές της σπουδές είναι στον κλάδο της φαρμακευτικής και δεν είναι πιστοποιημένη εκπαιδευτής ενηλίκων. Η απάντηση που έδωσε ήταν «Όχι, γιατί δεν έχω γνώσεις πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων».

Στην τελευταία ερώτηση της συγκεκριμένης ενότητας **« Η μέχρι τώρα εμπειρία σας έχει βοηθήσει να εξελίξετε τις γνώσεις σας πάνω στο γνωστικό σας αντικείμενο ή στην εκπαίδευση ενηλίκων;»**, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτός από τον (3 Α) απάντησαν καταφατικά ότι δηλαδή εξελίχθηκαν ως εκπαιδευτές ενηλίκων μέσα από την



ενασχόληση τους στο εν λόγω πεδίο. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτές απάντησαν θετικά ότι η ενασχόληση τους με την εκπαίδευση ενηλίκων τους ώθησε να εξελίξουν τις γνώσεις τους στο γνωστικό τους αντικείμενο. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η εκπαιδευτικός (5 Γ) η οποία απάντησε ότι δεν κέρδισε κάτι όσον αφορά τις γνώσεις στο αντικείμενό της.

Ο Πίνακας 6.3 που ακολουθεί, περιλαμβάνει συνοπτικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την ενότητα Γνώσεις.

**Πίνακας 0.3: Συγκεντρωτικός πίνακας των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις Γνώσεις**

<b>Γνώσεις</b>	
Γνώσεις απαραίτητες για τον εκπαιδευτικό ενηλίκων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γνώσεις του γνωστικού αντικειμένου</li> <li>• Εκπαιδευτικές τεχνικές</li> </ul>
Διαφορές του εκπαιδευτή ενηλίκων από τον εκπαιδευτή ανηλίκων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαφορετικές Απαιτήσεις</li> <li>• Περισσότερες Απαιτήσεις (για τον εκπαιδευτή Ενηλίκων)</li> </ul>
Καθορισμός των στόχων του μαθήματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές</li> <li>• Από προγράμματα Σπουδών</li> </ul>
Βασικές μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευομένων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξετάσεις</li> <li>• Εργασίες για το σπίτι</li> <li>• Συμμετοχή στην ώρα του μαθήματος</li> </ul>
Η εμπειρία ως εκπαιδευτή ενηλίκων →	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξέλιξη ως εκπαιδευτή γενικότερα</li> <li>• Καλύτερη γνώση του γνωστικού αντικειμένου</li> </ul>

## 6.4 Δεξιότητες

Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από 9 ερωτήσεις. Μια από τις ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί ήταν «**Ποιες θεωρείτε ότι πρέπει να είναι οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να εκτελεί αποτελεσματικά το έργο του;**». Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν ποικίλες οι περισσότεροι όμως εκπαιδευτικοί απάντησαν την ενσυναίσθηση. Θεωρούν ότι οι ενήλικες έχουν πολλές υποχρεώσεις πέρα των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων όπως είναι οικογενειακές, επαγγελματικές κ.α. . Για αυτό το λόγο ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να αφουγκράζεται τα προβλήματα και τις ανησυχίες των εκπαιδευόμενων σε τομείς πέραν του ακαδημαϊκού και

να είναι σε θέση να δίνει λύσεις ή να είναι υποστηρικτικός ώστε να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να συνεχίζουν τις σπουδές τους απρόσκοπτα. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις είναι «Πρέπει να έχει ενσυναίσθηση γιατί μιλάμε για ενήλικες και οι ενήλικες έχουν και άλλες ανάγκες και είναι δεδομένο ότι έχουν και πολλές υποχρεώσεις, δεν είναι όπως οι μικροί μαθητές που η μόνη δουλειά είναι το σχολείο, και να μπορεί να επηρεάζεται από τις συνθήκες του σπιτιού του» (1 Γ), «...να μπορεί να επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους, να έχει αντίληψη για προβλήματα που έχουν προκύψει» (4 Γ).

Άλλες δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής είναι η οργανωτικότητα η αυτογνωσία (κυρίως για να καταλαβαίνει πότε γίνεται αντιληπτός στους φοιτητές του), να μπορεί να εφαρμόζει την κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδο ανάλογα το προφίλ των φοιτητών, να είναι δημιουργικός και να παρέχει ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην αίθουσα. Επιπλέον αναφέρθηκαν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι μεταδοτικός με υπομονή και πολύ επικοινωνιακός.

Μερικές από τις απαντήσεις που δόθηκαν είναι «**Επικοινωνία, ενσυναίσθηση και ικανότητα να αναγνωρίζει το πόσο αντιληπτός γίνεται**» (3 Α), «**Δημιουργικότητα, μεθοδικότητα, οργάνωση, να μπορεί να επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους, να έχει αντίληψη για προβλήματα που έχουν προκύψει, αν υπάρχει πρόοδος μέσα στην τάξη ....ς**» (4 Γ) και τέλος «**Η μεταδοτικότητα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, η υπομονή ,να είναι οργανωτικός, ..... , να είναι επικοινωνιακός – να μπορεί να κάνει διάλογο, να είναι συνεπής σαν επαγγελματίας**» (5 Γ).

Στην ερώτηση **«Είστε εξοικειωμένος/η με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων; Πώς θα χαρακτηρίζατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες; Με ποιους τρόπους τις αξιοποιείτε στη διδασκαλία;»** όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σε ένα μεγάλο βαθμό είναι εξοικειωμένοι με την χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Μερικές από τις εφαρμογές που χρησιμοποιούν είναι το PowerPoint και το Word. Επίσης, αναφέρθηκε ότι γνωρίζουν να χρησιμοποιούν επαρκώς τις αντίστοιχες πλατφόρμες για εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως είναι το webex και το Skype. Όσον αφορά το τεχνολογικό εξοπλισμό όλοι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν ηλεκτρονικούς υπολογιστές και βίντεο-προτζέκτορες.

Στην ερώτηση **«Κατά την άποψή σας, ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας σας;»** οι περισσότερες απαντήσεις κυμάνθηκαν γύρω από το εσωτερικό κίνητρο και την προσωπική θέληση του καθένα εκπαιδευτή να εξελίσσεται διαρκώς και να βελτιώνεται. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις που

δόθηκαν ήταν «... η θέληση για αυτομόρφωση και συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης – μεταπτυχιακό, σεμινάρια» (2 Α), «... να έχεις φιλοδοξία για προσωπική εξέλιξη» από την (5 Γ), «Το εσωτερικό κίνητρο, να δείχνεις ενδιαφέρον για οτιδήποτε καινούριο για αυτοβελτίωση» από την (3 Γ).

Επιπλέον αναφέρθηκε συχνά ότι ένας εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας. Τέλος, η συνεργασία με τους συναδέλφους αναφέρθηκε αρκετές φορές ότι μπορεί να βοηθήσει τον εκάστοτε εκπαιδευτή ώστε να αντιμετωπιστούν πολλές δυσκολίες.

Ακολουθούν μερικές μόνο από τις απαντήσεις που δόθηκαν προβάλλοντας τους παράγοντες εξέλιξης των εκπαιδευτικών, «Κλίμα καλώς εννοούμενου ανταγωνισμού και επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων» (3 Α), «Πολλοί φυσικοί παράγοντες, το υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας και το οικογενειακό, το να υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή στο περιβάλλον εργασίας» (2 Γ).

Στην ερώτηση «Ποιοι είναι οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά ή δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων;» η επικρατούσα άποψη είναι όταν ο εκπαιδευτής δεν έχει ως κύρια ασχολία την εκπαίδευση ενηλίκων. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτής δεν διαθέτει τον κατάλληλο χρόνο και την ενέργεια που απαιτείται ώστε να είναι συνεπής και αποδοτικός στο μάθημά του. Οι ενδεικτικές απαντήσεις που καταδεικνύουν το συγκεκριμένο παράγοντα είναι «Επαγγελματικές υποχρεώσεις και ελλιπής χρόνος» (2 Α), «Αν δεν είναι η κύρια ασχολία του ο «εκπαιδευτής ενηλίκων» μπορεί να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί και αυτό να λειτουργεί ανασταλτικά» (1 Γ), «Επαγγελματικοί λόγοι αν εργάζεται σκληρά το πρωί και δεν είναι η κύρια δουλειά του ο εκπαιδευτής ενηλίκων» (3 Γ).

Πολλοί επίσης ανέφεραν την έλλειψη επαγγελματικής φιλοδοξίας και εξέλιξης καθώς και το μειωμένο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευόμενους. Οι ακόλουθες απαντήσεις αναφέρονται στους εν λόγω ανασταλτικούς παράγοντες «...δρα ανασταλτικά όταν ο εκπαιδευόμενος δεν έχει κανένα ενδιαφέρον ή δεν θέλει να παρακολουθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία» (4 Γ), «Η ρουτίνα, όταν δεν υπάρχει διάδραση και επικοινωνία με τους φοιτητές, όταν δεν υπάρχει επαγγελματική εξέλιξη, όταν έχεις προβλήματα με φοιτητές ....» (5 Γ), «Η απροθυμία ενηλίκων να προσπαθήσουν να κατανοήσουν το αντικείμενο διδασκαλίας, περιορισμένο κομμάτι χρόνου για τη κατάλληλη προετοιμασία» (1 Α).

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν «**Ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και μέσα χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;**». Στη συγκεκριμένη ερώτηση διαπιστώθηκε σύγκλιση απόψεων μεταξύ των ερωτηθέντων καθώς η πλειονότητα εξ αυτών απάντησε α) τον καταϊγισμό ιδεών, β) την ομαδοσυνεργατική μάθηση γ) παρουσιάσεις μελέτες περίπτωσης δ) την εμπλουτισμένη εισήγηση και ε) τις ομάδες εργασίας.

Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές απαντήσεις οι οποίες επικεντρώθηκαν στις προαναφερθέντες τεχνικές, «Κυρίως την έναρξη διαλόγου μέσα στην αίθουσα» (3 Α), «Εμπλουτισμένη εισήγηση για να εμπλέκω και τους εκπαιδευομένους, καταϊγισμό ιδεών για να ανακαλέσουμε τι έχει στην μνήμη ο καθένας, εργασία σε ομάδες για να δημιουργήσω κλίμα συνεργατικότητας και αλληλεγγύης μεταξύ τους, τη μελέτη περίπτωσης» (2 Γ), «Με καταϊγισμό ιδεών , με το παρουσιάζεις μελέτες περίπτωσης γιατί έτσι τους δείχνεις απτά παραδείγματα της ζωής και επίσης πολύ σημαντική είναι η ομαδοσυνεργατική γιατί τους κάνεις μία ομάδα, εμπλέκονται σε ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης» (4 Γ).

Για την ερώτηση του ερωτηματολογίου «**Σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες , εκτός από κείνες που απορρέουν – ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα; Αν ναι, τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;**» μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, απάντησαν ότι δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, ώστε να υλοποιηθούν επιπλέον δραστηριότητες και ως εκ τούτου, είτε δεν δημιουργούν επιπλέον δραστηριότητες, είτε δημιουργούν σε πολύ περιορισμένο βαθμό. Ενδεικτικά παρατίθενται μερικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών «Η αλήθεια είναι ότι δεν το έχω κάνει πάρα πολλές φορές αυτό. Ο χρόνος για να γίνουν επιπλέον επιμορφωτικές σε δράσεις ή προγράμματα δεν υπάρχει στο πλαίσιο του πρωινού ωραρίου» (1 Γ), «Ναι , αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό γιατί δεν έχω μεγάλο πεδίο ελευθερίας. Βάζω κάποιες επιπλέον ερωτήσεις για να δω κάποια επιπλέον πράγματα και να αποκτήσουν κριτική σκέψη» (5 Γ) «Όχι καθώς δεν υπάρχει αρκετός χρόνος από τη πλευρά των ενηλίκων» (1 Α).

Στον αντίποδα, κάποιοι ερωτώμενοι ξεχώρισαν με την δημιουργικότητά τους στο συγκεκριμένο κομμάτι του έργου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Συγκεκριμένα, προωθούν είτε μάθημα πρακτικής εξάσκησης είτε οργανώνουν επισκέψεις σε χώρο ενδιαφέροντος εκτός σχολής. Άλλοι καθηγητές δημιουργούν επιπλέον ασκήσεις ή δραστηριότητες αναστοχασμού και αναζήτησης. Οι απαντήσεις στις οποίες διατυπώνονται οι συγκεκριμένες πρακτικές είναι «βάζω διαδραστικές ασκήσεις για εξάσκηση και να ενισχυθούν, δραστηριότητες

αναστοχασμού και αναζήτησης, να αναζητήσουν τις βαθύτερες έννοιες της θεωρίας μόνοι τους, να αποκτήσουν κριτική σκέψη και να εμπλακούν στη μάθηση» (4 Γ), «Βάζω κάποιες επιπλέον ερωτήσεις για να δω κάποια επιπλέον πράγματα και να αποκτήσουν κριτική σκέψη» (5 Γ), «Το μάθημα της πρακτικής που έχω σου δίνει τη δυνατότητα να βγεις και πέρα από το χώρο του ΙΕΚ και να οργανώσεις κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις. Αλλά και το μάθημα της πρακτικής να μην έχω, οργανώνω επισκέψεις για να έρθουν οι εκπαιδευόμενοι σε επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον» (2 Γ), «Ο φορέας δεν σου λέει τι δραστηριότητες θα κάνεις ακριβώς, σου δίνει μία κατεύθυνση, εγώ προσπαθώ να κάνω βιωματικές δραστηριότητες όπως μία επίσκεψη σε έναν χώρο ενδιαφέροντος» (3 Γ).

Όσον αφορά την ερώτηση «**Θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει θετικό κλίμα στην ομάδα των εκπαιδευομένων; Αν ναι, με ποιους τρόπους δημιουργείτε θετικό κλίμα;**» όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά ότι θα πρέπει να υπάρχει θετικό κλίμα στην ομάδα εκπαιδευμένων. Οι σχετικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτών, συγκεντρώθηκαν γύρω από τον τρόπο που ο καθένας εκπαιδευτής επιτυγχάνει ή πασχίζει για τη δημιουργία θετικού κλίματος στις τάξεις των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα, πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι καταφέρνουν να δημιουργούν θετικό κλίμα, με τον είναι οι ίδιοι θετικοί, έντιμοι, ειλικρινείς, φιλικοί και υποστηρικτικοί. Ενδεικτικά αναφέρονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτών που υποστηρίζουν τους προαναφερθείς τρόπους δημιουργίας θετικού κλίματος «Το πετυχαίνω με το να είμαι έντιμη και ειλικρινής απέναντί τους, θετική, σταθερή, να έχεις ενσυναίσθηση» (1 Γ), «Ναι ξεκάθαρα, με το να είμαι ευχάριστη, προσιτή και να μπορούν να εμπιστευτούν. Επίσης κάνω και χιούμορ κάποιες φορές» (5 Γ), «Αυτό το καταφέρνω με το να είμαι φιλικός και υποστηρικτικός απέναντί τους και κυρίως όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες» (1 Α).

Επίσης, πάρα πολλοί υποστήριξαν ότι για τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην αίθουσα της διδασκαλίας, προάγουν τη συνεργατική μάθηση δίνοντας συχνά το λόγο στους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους. Οι απαντήσεις που ακολουθούν αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα για τα συγκεκριμένα επιχειρήματα, «Ναι, το θεωρώ πολύ σημαντικό γι' αυτό και χρησιμοποιώ την τεχνική της συνεργατικής μάθησης.....» (4 Γ), «Ναι, τους δίνω τον λόγο για να παρουσιάσουν τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα και χαίρονται πολύ» (3 Γ), «Ναι είναι σημαντικό, το δημιουργώ μέσα από το διάλογο τους εκπαιδευόμενους, και το να μιλάμε μεταξύ μας χωρίς να φοβόμαστε να κάνουμε λάθος» (2 Α).

Για την ερώτηση «**Θεωρείτε ότι συνεργάζεστε και επικοινωνείτε αποτελεσματικά με τους εκπαιδευόμενους;**» όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν θετικές και οι περισσότερες ήταν μονολεκτικές. Επομένως, στο δείγμα της έρευνας περιέχονται εκπαιδευτικοί που έχουν την πεποίθηση ότι συνεργάζονται και επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευόμενους.

Στην τελευταία ερώτηση της ενότητας δεξιότητες «**Συνεργάζεστε με άλλους φορείς – συναδέλφους, και αν ναι, για ποιο λόγο;**» στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν σημαντικό να συνεργάζονται είτε με άλλους συναδέλφους είτε με τους αρμόδιους φορείς, για αυτό το λόγο όλοι διατηρούν ή δημιουργούν τέτοιου είδους συνεργασίες. Οι Πιο συνηθισμένες συνεργασίες είναι αυτές με τους συναδέλφους και ειδικά με τους ανωτέρους τους οι οποίοι διαθέτουν και την ανάλογη πείρα. Δεν λείπουν ωστόσο και οι συνεργασίες με αρμόδιους φορείς. Ακολούθως αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών «Συνεργάζομαι με συναδέλφους, κάνουμε συνδιδασκαλίες , με τη διεύθυνση, με εξωτερικούς φορείς για την πραγματοποίηση των επισκέψεων» (2 Γ), «Ναι. Π.χ. όταν ήμουν σχολική σύμβουλος συνεργαζόμουν με άλλα πρόσωπα από τα οποία μπορούσα να μάθω πράγματα και δεξιότητες από αυτούς» (3 Γ), «Ναι στο ΕΑΠ συνεργάζομαι με τον συντονιστή και με άλλους εκπαιδευτές μέσω συναντήσεων , διαδικτυακά ή μέσω τηλεφώνου, για να λύσουμε προβλήματα που μας απασχολούν, θέματα αξιολόγησης εκπαιδευόμενων – βαθμών- υπάρχει μία σύμπνοια ανάμεσα στους συναδέλφους» (4 Γ).

Στον Πίνακα 6.4 που ακολουθεί, καταγράφονται συνοπτικά οι απόψεις των εκπαιδευτών για τις Δεξιότητες.

**Πίνακας 0.4:** Συγκεντρωτικός πίνακας των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις Δεξιότητες

<b>Δεξιότητες</b>	
Απαιτούμενες Δεξιότητες για τους εκπαιδευτικούς ενηλίκων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενσυναίσθηση</li> <li>• Μεταδοτικότητα</li> <li>• Επικοινωνία με τους φοιτητές</li> <li>• Οργανωτικότητα</li> <li>Εφαρμογή κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθόδου</li> </ul>
Εξοικείωση με την χρήση τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ηλεκτρονικός Υπολογιστής</li> <li>• PowerPoint</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Word</li> <li>• Webex</li> <li>• Skype</li> </ul>
Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εσωτερικό κίνητρο για εξέλιξη</li> <li>• Διαρκή προσπάθεια για εξέλιξη</li> <li>• Φιλοδοξία</li> <li>• Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή</li> <li>• Συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς</li> </ul>
Ανασταλτικοί παράγοντες για την εξέλιξη δεξιοτήτων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μερική απασχόληση</li> <li>• Έλλειψη επαγγελματικής φιλοδοξίας</li> <li>• Αδιάφοροι εκπαιδευόμενοι</li> </ul>
Τεχνικές διδασκαλίας για την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Καταιγισμός Ιδεών</li> <li>• Ομαδοσυνεργατική Μάθηση</li> <li>• Παρουσιάσεις Μελέτες Περίπτωσης</li> <li>• Εμπλουτισμένη Εισήγηση</li> <li>• Ομάδες Εργασίας</li> </ul>
Δραστηριότητες εκτός πλαισίου λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μάθημα Πρακτικής Εξάσκησης</li> <li>• Επισκέψεις σε χώρο ενδιαφέροντος</li> <li>• Επιπλέον ασκήσεις και δραστηριότητες αναστοχασμού</li> </ul>
Παράγοντες ή χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτή που συντελούν στη δημιουργία θετικού κλίματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θετικότητα</li> <li>• Ειλικρίνεια</li> <li>• Εντιμότητα</li> <li>• Φιλικότητα</li> <li>• Υποστήριξη</li> <li>• Συνεργατική Μάθηση</li> <li>• Διάλογος</li> </ul>

## 6.5 Συμπεριφορά -Στάσεις

Η πρώτη ερώτηση για την συγκεκριμένη ενότητα, ήταν «**Ποιες θεωρείτε ότι πρέπει να είναι οι βασικές στάσεις ενός εκπαιδευτή ενηλίκων για να εκτελεί αποτελεσματικά το έργο του;**». Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν αρκετές και διέφεραν από εκπαιδευτή σε εκπαιδευτή. Ωστόσο, υπήρχαν κάποιες στάσεις οι οποίες δηλώθηκαν περισσότερες φορές ή υπονοήθηκαν από τα λεγόμενά τους. Πιο αναλυτικά στις περισσότερες απαντήσεις γίνεται λόγος για την ενσυναίσθηση που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός και για την θέληση του να είναι υποστηρικτικός και διαθέσιμος να ακούσει τον καθένα από τους εκπαιδευόμενους του χρησιμοποιώντας τις επικοινωνιακές του ικανότητες. Επιπλέον, αρκετές φορές διατυπώθηκε ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι σίγουρος για τον εαυτό του και να συμπεριφέρεται ως ηγέτης-αρχηγός μια ομάδας. Για του λόγου το αληθές αναφέρονται κάποιες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών που υποστηρίζουν τα παραπάνω, «**Ενσυναίσθηση, να βλέπεις ποιον έχεις απέναντί σου, ανοιχτότητα, να είσαι δεχτικός να ακούσεις τους εκπαιδευόμενους σου γιατί κι αυτοί μπορούν να σου δώσουν πράγματα, αυτογνωσία, συνέπεια, περιέργεια, αλτρουισμό**» (2 Γ), «**Πρέπει να είσαι αρχηγός της ομάδας-ηγέτης, θετική προσέγγιση, ενσυναίσθηση, ....**» (3 Γ), «**Φιλικός, επικοινωνιακός, βοηθητικός και υποστηρικτικός σε οποιαδήποτε απορία του φοιτητή και υποστηρικτικός στις απορίες όσον αφορά το μάθημα αλλά σε ό,τι τον αφορά από τα βιώματά του**» (4 Γ), «**Πρέπει να είναι προσιτός, να προσπαθεί να είναι συμπαθής και να βγάζει εμπιστοσύνη, να έχει υπομονή, να είναι υποστηρικτικός, να είναι σίγουρος για τον εαυτό του, να έχει αυτοπεποίθηση, να είναι και αυστηρός όπου χρειάζεται, να δίνει ελευθερίες αλλά να βάζει και όριο, να είναι αρχηγός δηλαδή, αλλά αρχηγός της ομάδας όχι αρχηγός εκτός ομάδας, να ξέρει τι του γίνεται**» (5 Γ).

Στο ερώτημα «**Προβαίνετε στην αποτίμηση του διδακτικού, μαθησιακού και του συνολικού εκπαιδευτικού σας έργου, πέρα από τη θεσμική αξιολόγηση, δηλαδή προβαίνετε σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης; Αν ναι, ποιος είναι ο στόχος σας;**» υπήρξε απόλυτη σύμπνοια από όλους τους εκπαιδευτικούς απαντώντας καταφατικά. Επιπλέον, υπήρξε έντονα το επιχείρημα ότι κάνουν αυτοαξιολόγηση επειδή τους ενδιαφέρει να βελτιώνονται διαρκώς και να εξελίσσονται. Μερικές από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «**Ναι, κάνω, γιατί με ενδιαφέρει η αυτοβελτίωση για να είμαι πιο αποδοτική και αποτελεσματική**» (2 Γ), «**Είναι προαπαιτούμενο. Ό,τι και να κάνουμε στη ζωή μας πρέπει να κάνουμε αυτοαξιολόγηση μετά για να μπορέσουμε να βελτιωνόμαστε συνεχώς**» (3 Γ), «



Πάντα. Κυρίως σκέφτομαι αν έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν τα κύρια σημεία της διδασκαλίας» (1 Α).

Επίσης, στην ερώτηση **«Η εμπειρία που αποκομίζετε από τη διδασκαλία σε ενήλικες στην μη τυπική εκπαίδευση θεωρείτε ότι σας βοηθά στην επαγγελματική σας εξέλιξη ως εκπαιδευτή;»** απάντησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί θετικά, ότι δηλαδή η ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση ενηλίκων τους έχει δώσει πράγματι την εμπειρία εκείνη που απαιτείται ώστε να εξελιχθούν ως εκπαιδευτικοί γενικότερα. Απαντήσεις ήταν στην πλειονότητά τους μονολεκτικές.

Στην ερώτηση **«Η μέχρι τώρα εμπειρία σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων σας έκανε να αναθεωρήσετε κάποιες απόψεις/στάσεις/πεποιθήσεις για τους εκπαιδευόμενους σας; Αν ναι, προσδιορίστε τις αλλαγές αυτές;»** παρατηρήθηκε διάσταση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς 2 απάντησαν αρνητικά και οι υπόλοιποι 6 που απάντησαν θετικά αναγνώρισαν διαφορετικές στάσεις/απόψεις που αναθεώρησαν στην ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, 4 απάντησαν ότι έγιναν πιο διαλλακτικοί απέναντι στους ενήλικες εκπαιδευόμενους αναγνωρίζοντας ότι μπορεί να έχουν επιπλέον υποχρεώσεις που τους εμποδίζουν να είναι αποδοτικοί και οι υπόλοιποι 2, υποστήριξαν ότι έγιναν πιο υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί απέναντι στους εκπαιδευόμενους.

Στις απαντήσεις που ακολουθούν διαφαίνονται οι κύριες στάσεις που αναθεώρησαν οι εκπαιδευτικοί, **«Ενώ στην αρχή ήμουν πιο ρομαντική...τόρα τα περιμένο όλα και κατανοώ την ανάγκη του καθενός» (3 Γ)**, **«... ότι κάποιος εκπαιδευόμενος μπορεί να είναι γονιός, φοιτητής, εργαζόμενος, αυτός ο τριπλός ρόλος που μπορεί να έχει κάποιος μπορεί να είναι ανασταλτικός παράγοντας για να συνεχίσει τις σπουδές του» (4 Γ)**, **«Ναι, στην αρχή ήμουν πολύ αυστηρή απέναντί τους αλλά τώρα το έχω αλλάξει» (5 Γ).**

Στην ερώτηση **«Τι σας ικανοποιεί/ χαροποιεί περισσότερο ως εκπαιδευτή ;»** οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε 2 βασικούς άξονες. Πρώτον, η αναγνώριση και η εκτίμηση των εκπαιδευομένων προς το πρόσωπο του εκπαιδευτή και δεύτερον η εξέλιξη των εκπαιδευομένων και κατανόηση των στοιχείων του μαθήματος είναι οι βασικότεροι τομείς που ικανοποιούν τους εκπαιδευτές. Αντίστοιχα παρουσιάζονται μερικές από τις απαντήσεις που δόθηκαν, **«Όταν οι φοιτητές αναγνωρίζουν την προσπάθειά σου» (3 Γ)**, **«Η κύρια ικανοποίησή μου είναι το να βλέπω τους εκπαιδευόμενους να καταλαβαίνουν τα κύρια σημεία του μαθήματος και να μαθαίνουν νέα πράγματα» (1 Α)**, **«Όταν οι φοιτητές μου δείχνουν ότι έχουν πάρει κάτι από μένα, και επίσης όταν τους βλέπω χαρούμενους όταν**

φεύγουν από το μάθημα» (5 Γ), «Η αναγνώριση και αποδοχή από τους εκπαιδευόμενους και η εξέλιξη των ίδιων» (2 Γ).

Τέλος, στην ερώτηση «**Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες-εμπόδια που έχετε αντιμετωπίσει ως εκπαιδευτής;**» επικρατούσα άποψη ήταν όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν την ωριμότητα, το απαιτούμενο υπόβαθρο και τη θέληση να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτές τους αδιαφορώντας για το μάθημα. Μερικές από τις απαντήσεις που υποδεικνύουν τις συγκεκριμένες δυσκολίες είναι «Η στάση λίγων εκπαιδευόμενων που θέλουν να κάνουν περισσότερο διάλειμμα και δεν είναι συνεπείς στην ώρα τους, να θέλουν να φύγουν νωρίτερα» (2 Α), «.....κάποιοι ενήλικες ο οποίοι ήταν ανέτοιμοι να εκπαιδευτούν, ανώριμοι σαν ανήλικοι» (2 Γ), «Όταν υπάρχει ανωριμότητα , όταν δεν υπάρχει καλή συνεργασία με τους φοιτητές.....» (5 Γ), «Η μεγαλύτερη δυσκολία αφορά τη πρόοδο της διδασκαλίας όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν το ίδιο υπόβαθρο και επομένως δε μπορούν όλοι να ακολουθήσουν το ρυθμό διδασκαλίας» (1 Α).

Στην συγκεκριμένη ερώτηση ακούστηκαν και μεμονωμένες απαντήσεις, όπως είναι η κακή συνεργασία με τους συναδέλφους και τους ανωτέρους, η γραφειοκρατία. Ακολουθούν οι αντίστοιχες απαντήσεις των ερωτηθέντων, «... όταν δεν υπάρχει καλή συνεργασία με τους συναδέλφους – και τους από πάνω» (5 Γ), «Οι δυσκολίες είναι το διοικητικό πλαίσιο , δηλαδή γραφειοκρατία - θεσμικές δυσκολίες» (3 Γ).

Στον Πίνακα 6.5 καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτών για τις Στάσεις με συνοπτικό τρόπο.

**Πίνακας 0.5: Συγκεντρωτικός πίνακας των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις Στάσεις**

<b>Στάσεις</b>	
Απαιτούμενες Στάσεις των εκπαιδευτικών ενηλίκων	<ul style="list-style-type: none"><li>• Να έχει Ενσυναίσθηση</li><li>• Να είναι Υποστηρικτικός</li><li>• Να είναι διαθέσιμος να ακούσει τα προβλήματα των εκπαιδευόμενων</li><li>• Να έχει αυτοπεποίθηση</li><li>• Να είναι ηγέτης μιας ομάδας</li></ul>
Η εμπειρία διδασκαλίας σε ενήλικες →	<ul style="list-style-type: none"><li>• Εξέλιξη ως εκπαιδευτικοί γενικότερα</li></ul>
Αναθεωρημένες απόψεις εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευόμενους	<ul style="list-style-type: none"><li>• Έγιναν περισσότερο διαλλακτικοί</li><li>• Έγιναν περισσότερο υποστηρικτικοί</li></ul>

	και ενθαρρυντικοί
Ικανοποίηση από τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Όταν (οι εκπαιδευόμενοι) καταλαβαίνουν την διδακτέα ύλη</li> <li>• Όταν (οι εκπαιδευόμενοι) αναγνωρίζουν την προσπάθεια που καταβάλουν οι εκπαιδευτές</li> <li>• Όταν (οι εκπαιδευόμενοι) αποδέχονται τους εκπαιδευτές</li> </ul>
Εμπόδια-δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Όταν υπάρχει έλλειψη ωριμότητας από τους εκπαιδευόμενους</li> <li>• Όταν υπάρχει έλλειψη θέλησης από τους εκπαιδευόμενους</li> <li>• Χαμηλό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων</li> <li>• Κακή συνεργασία με τους συναδέλφους</li> <li>• Κακή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους</li> </ul> <p>Γραφειοκρατία και θεσμικές δυσκολίες</p>

## Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούν συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν έπειτα από ένα κύκλο συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς ενηλίκων. Αναλυτικά θα δοθούν για κάθε οικογένεια ερωτήσεων (Γνώσεις, Δεξιότητες και Συμπεριφορά-Στάσεις) η συγκλίνουσα τάση όπου υπάρχει μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα ζητήματα.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ομάδα ερωτήσεων που σχετίζονται με τις απαιτούμενες Γνώσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, χαρακτηρίζονται ως ένα βαθμό από ομοιογένεια. Συγκεκριμένα, οι γνώσεις που χρειάζεται ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι κυρίως οι γνώσεις του γνωστικού αντικείμενου και εκπαιδευτικές τεχνικές. Το συγκεκριμένο κομμάτι της έρευνά μας έρχεται σε συμφωνία με το θεωρητικό υπόβαθρο και

πιο συγκεκριμένα με τον Carl Rogers και την προσωποκεντρική θεωρία του το 1999 όπου αναφέρεται η καλή γνώση του μαθησιακού αντικειμένου ως χαρακτηριστικό που πρέπει να κατέχει ένας καλός εκπαιδευτής ενηλίκων. Στο εν λόγω συμπέρασμα καταλήγουν μια πληθώρα σχετικών ερευνών όπως του AIR (2015) όπου αναφέρει τις γνώσεις περιεχομένου ως προαπαιτούμενο για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτή. Τέλος, μια πληθώρα αντίστοιχων μεταπτυχιακών εργασιών με το ίδιο αντικείμενο μελέτης έχουν δείξει ανάλογα αποτελέσματα (Αϊβαλιώτης, 2019; Δίπλαρη, 2018; Τζολβά, 2017; Φωτακίδης, 2018). Όσον αφορά την γνώση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων, τα ευρήματά μας έρχονται σε συμφωνία με την αντίστοιχη έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Buiskool et al., 2010) όπου αναφέρεται ότι μια εκ των ικανοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει ένας αποδοτικός εκπαιδευτής ενηλίκων είναι η χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων, στιλ και τεχνικών διδασκαλίας.

Σχετικά με τις απαιτήσεις σε γνώσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων είδαμε ότι διαφέρουν από τις απαιτήσεις του εκπαιδευτή ανηλίκων και ενδεχομένως είναι περισσότερες. Η συγκεκριμένη άποψη έχει αποτυπωθεί στη σχετική θεωρία του Knowles (1970) και πιο συγκεκριμένα στην εκτενή αναφορά που γίνεται για τις διαφορές μεταξύ της μάθησης ενηλίκων με αυτή των ανηλίκων. Για τους στόχους του μαθήματος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν ότι καθορίζονται συνήθως από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές και προγράμματα σπουδών. Οι βασικές μέθοδοι αξιολόγησης της μαθησιακής ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων σύμφωνα με την πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών είναι οι εξετάσεις και οι εργασίες για το σπίτι καθώς και η συμμετοχή τους την ώρα του μαθήματος. Στις ίδιες ακριβώς μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων έχει αναφερθεί και ο Ματσαγγούρας το 1998 για την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων.

Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πασχίζουν να εξελίσσονται διαρκώς ώστε να είναι αποδοτικοί ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο σύμφωνα με την έρευνα του AIR το 2015 όπου γίνεται λόγος για την συνεχή απόκτηση γνώσεων των εκπαιδευτών που συμβάλει στον επαγγελματισμό τους και διαχωρίζεται σε 4 μεγάλες κατηγορίες. Επίσης αναφορά γίνεται και στην έρευνα Λευθεριώτου (2005) κατά την οποία ένας εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει διαρκή εξέλιξη με στόχο την αυτοβελτίωση.

Για το τελευταίο ερώτημα της ενότητας «Γνώσεις», οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ότι η εμπειρία της εκπαίδευσης ενηλίκων βοηθά τους εκπαιδευτές να γίνουν τόσο καλύτεροι στην διδασκαλία τους, όσο και στο να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις στο γνωστικό τους

αντικείμενο. Για το συγκεκριμένο συμπέρασμα δεν υπάρχει καμία σχετική καταγραφή στην βιβλιογραφική επισκόπηση που διεξήχθη στα πλαίσια εκπόνησης της συγκεκριμένης έρευνας.

Για την οικογένεια των ερωτήσεων που αποσκοπεί στην εξερεύνηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, υπήρξαν πολλές και ενδιαφέρουσες απόψεις. Συγκεκριμένα, αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο θα πρέπει να υπάρχει ενσυναίσθηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων τόσο στο γνωστικό τους υπόβαθρο, όσο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους. Το εν λόγω εύρημα αποτελεί βασικό στοιχείο των θεωριών που περιγράφουν τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης για τους ενήλικους (Κόκκος, 2005; Courau, 2000). Οι απόψεις των εκπαιδευτών στην έρευνά μας συμφωνεί σε απόλυτο βαθμό με τις σχετικές έρευνες που βασίστηκαν είτε σε ποσοτικές είτε ποιοτικές έρευνες στην Ελλάδα (Αϊβαλιώτης, 2019; Δίπλαρη, 2018; Τζολβά, 2017; Φωτακίδης, 2018).

Σύμφωνα με την έρευνά μας, οι δεξιότητες που θεωρήθηκαν αναγκαίες για την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν η επικοινωνία και η μεταδοτικότητα με τους φοιτητές. Λιγότερο συχνά αναφέρθηκαν η οργανωτικότητα, η εφαρμογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθόδου και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος. Στην καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου έχουν δώσει ιδιαίτερη σημασία πολλές διεθνείς και εγχώριες έρευνες (AIR, 2015; Bruiskool et al., 2010; Courau, 2000; Fayombo, 2012; Gibbs & Durbridge, 1976; Mezirow, 2000; Mocker & Noble, 1981; Rogers, 1999; Κοντονή, 2010; Κόκκος, 2005; Λευθεριώτου, 2005; Τιμπλαλεξή, 2019).

Στην συνέχεια της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, PowerPoint, Word, Webex και Skype.

Όσον αφορά τους παράγοντες που συντελούν στην εξέλιξη των δεξιοτήτων οι περισσότεροι απάντησαν το εσωτερικό κίνητρο και η θέληση για διαρκή εξέλιξη. Στον αντίποδα, οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι όταν η ενασχόληση στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί την κύρια απασχόληση των εκπαιδευτών που έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο.

Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις προήχθη το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά τον καταγισμό ιδεών, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τις παρουσιάσεις μελετών περίπτωσης και την εμπλουτισμένη εισήγηση ως εργαλεία προώθησης

της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων. Για τις ίδιες ακριβώς εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων αναφέρθηκαν θετικά στην έρευνά τους πολλοί ερευνητές που ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση ενηλίκων ενδεικτικά αναφέρουμε τον Courau και τον Rogers το 2000 και 1999 αντίστοιχα.

Αναφορικά με τις επιπλέον δραστηριότητες εκτός πλαισίου του εκπαιδευτικού φορέα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι περιορίζονται από την έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου ώστε να προβούν στις συγκεκριμένες ενέργειες. Ακόμα, στις συνεντεύξεις αποτυπώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργούν θετικό κλίμα στην ομάδα των εκπαιδευόμενων και ότι το επιτυγχάνουν επικοινωνώντας αποτελεσματικά. Τέλος, θεωρήθηκε σημαντικό από τους εκπαιδευτικούς η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και φορείς, ώστε να διοχετεύονται σε αυτούς οι γνώσεις και οι εμπειρίες που κατέχουν οι συνάδελφοι τους.

Στην ενότητα των συνεντεύξεων που αφορά τις στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός, όλοι αναγνώρισαν την ανάγκη να υπάρχει ενσυναίσθηση, κατανόηση, επικοινωνία, υποστήριξη και υπομονή από την πλευρά των καθηγητών. Επίσης, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και αμεσότητας ενώ παράλληλα να εμπνέει το σεβασμό και τη συμπάθεια των εκπαιδευόμενων. Στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους γιατί τους ενδιαφέρει να βελτιώνονται συνεχώς. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι η ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση ενηλίκων τους οδήγησε να πάνσουν να είναι αυστηροί απέναντι στους εκπαιδευόμενους ενώ παράλληλα προσπάθησαν να είναι πιο υποστηρικτικοί. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευόμενοι αρέσκονται να βλέπουν τους εκπαιδευόμενους να κατανοούν το μάθημα και επιπλέον να αναγνωρίζουν την προσπάθεια των εκπαιδευτών. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγάλο εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία την αδιαφορία και την ανωριμότητα των εκπαιδευόμενων. Στην ενότητα «Στάσεις» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έρευνας επαναδιατύπωσαν τις προαναφερθείσες απόψεις τους για τις «Γνώσεις» και τις «Δεξιότητες» που απαιτούνται για να είναι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων αποδοτικός

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων μπορούν να θεωρηθούν ότι ήταν αναμενόμενα σύμφωνα με τους Mocker και Noble (2004), καθώς οι εκπαιδευτές αναφέρθηκαν σε όλα τα γνωρίσματα που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής. Μολονότι τα 24 γνωρίσματα των Mocker και Noble αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις, υπήρχαν κάποια γνωρίσματα στα οποία οι

εκπαιδευτές επικεντρώθηκαν περισσότερο, όπως να προωθεί τον διάλογο και την συμμετοχή, να προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες και το επίπεδο των εκπαιδευόμενων, να καλλιεργεί το θετικό κλίμα.

## Βιβλιογραφία

### Α. Ξενόγλωσση

American Institutes for Research (AIR) (2015). Promoting teacher effectiveness: Adult education teacher competencies. Washington, DC: U.S. Department of Education. Ανακτήθηκε στις 20/5/2020 από: <https://lincs.ed.gov/publications/te/competencies.pdf>

Barz, H. & Tippelt, R. (2007). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.

Billington, D. (2007). Seven characteristics of adult education/adult learning. Ανακτήθηκε στις 1/12/2019 από: [www.meetingsnet.com/adult-learning/seven-characteristics-adult-education](http://www.meetingsnet.com/adult-learning/seven-characteristics-adult-education).

Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K. & Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. Research voor Beleid, 1-157.

Caffarella, R. S. Merriam, S.B. (1999). Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide (2nd Ed.). San Francisco. Jossey-Bass Publishers. Ανακτήθηκε στις 20/11/2019 από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=5o1UAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Caffarella,+R.+S.+Merriam,+S.B.+\(1999\).+Learning+in+Adulthood:+A+Comprehensive++Guide](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=5o1UAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Caffarella,+R.+S.+Merriam,+S.B.+(1999).+Learning+in+Adulthood:+A+Comprehensive++Guide)

[+\(2nd+Ed\).+San+Francisco.+Jossey-Bass+Publishers.&ots=vqOpzP89bW&sig=gf9n3lD76eFVipRnjpPtSaz5AvY&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://www.josseybass.com/search?query=Vocational+Training+in+Europe&resultsPerPage=10&sortBy=Relevance&filters=&page=1)

Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μετ.: ΜουτσοπούλουΕ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki (Greece). Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419974.pdf>.

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, (2015a). Ενημερωτικό σημείωμα – 9099 EL, ISBN 978-92-896-1760-4, doi: 10.2801/676463 Ανακτήθηκε στις 13/4/2020 από : [https://www.cedefop.europa.eu/files/9099\\_el\\_0.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9099_el_0.pdf).

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, (2015b). SVET in Europe-the way ahead, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 14/4/2020 από: [https://www.cedefop.europa.eu/files/3070\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3070_en.pdf).

Campbell, D. D. (1977), Adult Education as a Field of Study and Practice. Centre for Continuing Education: University of British Columbia.

Coombs, P. H., & Ahmed M. (1974). Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: <http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>

Coombs, P., H. (1968). The World Educational Crisis: A Systems Analysis. New York: Oxford University Press.

Cross, P., K. (1981). Adults as learners: increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Descy, P. & Tessaring, M. (2002). Formar y aprender para la competenciaprofesional. Segundo informesobre la competenciaprofesionalen Europa. Cedefop Reference series, 12. Luxemburg: Oficina de PublicacionesOficiales de las ComunidadesEuropeas.

Farris, J. & Gerber, R. (1996). Mature-age students; feelings of enjoying learning in a further education context. 11(1). 79-96. European Journal of Psychology of Education.

Gauld, D., & Miller, P. (2004). The qualifications and competencies held by effective workplace trainers. Journal of European Industrial Training. 28(1).pp. 8-22.



Gibbs, G. & Durbridge, N. (1976). Characteristics of Open University Tutors (Part 2): Tutors in Action, Teaching at a Distance. Milton Keynes: Open University.

Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). Individualizing instruction. San Francisco: Jossey-Bass.

Houle, C.O. (1961). The Inquiring Mind. Madison: University of Wisconsin Press.

Jaques, D. (2004). Μάθηση σε ομάδες: εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (1987). Adult Learning in the social context. London: Croom Helm .

Jarvis, P. (2001). The Age of Learning. London: Kogan Page. σσ. 210-225.

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Αθήνα : Μεταίχμιο .

Jarvis, P. (2007). Malcolm S. Knowles. Στο: Jarvis, P. (Επιμ.). Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων (207-227). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Knowles, M. (1970). The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy. New York: Association Press.

Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2012). The adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. (7). London and New York: Routledge. ISBN: 0-7506-7837-2

Kokkos, A. (2012). ‘‘Transformative Learning in Europe: An overview of the Theoretical Perspectives’’. In Taylor, E. & Cranton, P. (Eds.). The Handbook of Transformative Learning. Theory, Practice and Research. San Francisco: Jossey-Bass. σσ. 289-303.

Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Lieb, S. (1991). Principles of adult learning. Vision: South Mountain Community College. Ανακτήθηκε στις 11/5/2020 από:

[https://sswm.info/sites/default/files/reference\\_attachments/LIEB%201991%20Principles%20of%20adult%20learning.pdf](https://sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/LIEB%201991%20Principles%20of%20adult%20learning.pdf)

Longworth, N. (2003). Lifelong learning in action-Transforming education in the 21st Century. London: Kogan Page .

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass .

- Mezirow, J. & Κόκκος, Α. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. Στο J. Mezirow και συνεργάτες, Learning as Transformation, Jossey – Bass, San Francisco, σσ. 3-33.
- Mocker, D. & Noble, E. 1981. Training part-time instructional staff. Στο Grabowski, S. (Eds.) Preparing Educators for Adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Brien, G. (2004). Principles of adult learning. Melbourne: Southern Health Organization. Ανακτήθηκε από 25/11/2019 από: [www.scirp.org/pdf/PSYCH\\_2013032908561425.pdf](http://www.scirp.org/pdf/PSYCH_2013032908561425.pdf)
- OECD (2016). Education at a Glance 2016: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2016-en
- Pincas, A. (2007). How do mature learners learn? Quality in Ageing: Policy, Practice and Research. 8(4). 28–32.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο .
- Rogers, A. (2002). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο .
- Stolovich, H. (1999). Adult Learning Workshop. Training 1999. Conference. Chicago. USA.
- Tough, A. M. 1968. Why Adults Learn. In A Study of the major reasons for beginning and continuing a learning project. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wlodkowski, R. J. (1993). Enhancing Adult Motivation to Learn: A Guide to Improving Instruction and Increasing Learner Achievement. USA :Jossey-Bass.

## **B. Ελληνική**

- Αϊβαλιώτη, Ε. (2019). Τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτή ενηλίκων: η σκοπιά των εκπαιδευομένων. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανθοπούλου, Σ. & Σιμόπουλος, Β. (2013). Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2020 από: [http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS\\_2013\\_final.pdf](http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf)

Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικοδήμος (Επιμ.). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός, 127-144.

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βεργίδης, Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Προβλήματα και Δυσλειτουργίες. Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο .

Βεργίδης, Δ. (2005). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα, Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (22-23/10/2004). σσ.55-72. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Χ., Κόκκινος, Γ., Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Πανδής, Π., & Σωτηρόπουλος, Δ. (2013). Διαρροή από τις δομές της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Αθήνα: ΚΑΕΠΓΣΕΕ.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2004). «Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». (2).σσ.11-16. Εκπαίδευση Ενηλίκων.

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

Βούλγαρης, Γ. (2008). Η Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση στην Παγκοσμιοποίηση. Αθήνα: Πόλις.

Δίπλαρη, Α. (2018). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η περίπτωση του Νομού Ηρακλείου. Διπλωματική εργασία. Ηράκλειο: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. (2008). Επαγγελματικό Περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο Β.Μπρίνια & Κ. Ρουσσάκη (Επιμ.) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΤΩΝ ΚΕΚ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ. (σσ.58-59). University of Piraeus: Spoudai .

Ευστράτογλου, Α. (2004). Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα. *Ενημέρωση*, 106, 1-15.

Ευστράτογλου, Α. (2007). Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και Αξιολόγηση: Η περίπτωση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 21-30.

Ζαρίφης, Γ. (2010). Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα: Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) της επικράτειας. Θεσσαλονίκη: Γράφημα .

Θεοδωρίδης, Ε. (2011). Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματική ανέλιξη» ως κίνητρο συμμετοχής των φοιτητών του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(2), 54-74. doi: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9777/9907>

Κουλαουζίδης, Γ. (2001). Εκπαίδευση Ενηλίκων: κύρια χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Πρακτικά Συνεδρίου “Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Καθηγητών Ξένων Γλωσσών”, 67-75. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΜΕ.

Καραντινός, Δ. (2010). Συμμετοχή στη δια βίου Μάθηση: τάσεις και προοπτικές. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Αλ. (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων· διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο .

Κατσιμπρας, Α. & Γκελαμέρης, Δ. (2018). Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018 (2). Ανακτήθηκε στις 1/12/2019 από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/270/213>

Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (3η Έκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων α'. Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2001). Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης. Στο: Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και Ελληνική προοπτική (σελ.173-183). Αθήνα: Ατραπός .

Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων · Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο .

Κολλιόπουλος, Δ. (2008). Ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακό Κέντρο Εκπαίδευσης Μακεδονίας.

Κοντονή, Α. (2010). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογές. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία Κινήτρων. Θεσσαλονίκη: Artof Text .

Λευθεριώτου, Π. (2005). Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης ενηλίκων. Διπλωματική διατριβή στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Πάτρα: ΕΑΠ.

Λευθεριώτου, Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λευθεριώτου, Π. (2012). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Συμβούλων. Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού οδηγού. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ .

Λευθεριώτου, Π. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014). Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Δια Βίου Μάθηση (σ. 151-193). Αθήνα: Gutenberg.

Μαγουλά, Θ. (1998). Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση : Η Ελληνική Πραγματικότητα. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο.

Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και δια Βίου Εκπαίδευση. Οι Νέες Ορίζουσες του Εκπαιδευτικού Έργου . Νέα Παιδεία. 93.

Μπελέρη, Θ. (2019). Επαγγελματοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων. Η περίπτωση της Ελλάδας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπανικολάου, Κ. Ν. (1977). Δια βίου παιδεία. Μια πρώτη προσέγγιση του θέματος. Νέα παιδεία. Τεύχος ε.

Παπασταμάτης, Α. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων, θεμέλια διδακτικής πράξης. Αθήνα: Σιδέρης

Πέντας, Μ. (2019). Ο ρόλος, τα χαρακτηριστικά και οι διαδικασίες ανάπτυξης και αυτοαξιολόγησης των σύγχρονων εκπαιδευτών ενηλίκων: η περίπτωση Σχολικών Συμβούλων στον Νομό Θεσσαλονίκης. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: 2019.

Πρόκου, Ε. (2014). Ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών που προωθεί ο νόμος 3879/2010 υπό τον τίτλο «Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις». Εκπαίδευση ενηλίκων, 31, 8-17.

Σ.Ε.Β. (1994). Δημιουργία δομών για την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελλήνων Βιομηχάνων και Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας .

Τζολβά, Ε. (2017). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη δημιουργία συμμετοχικού κλίματος. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τιμπλαλέξη, Δ. (2019). Απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις Εκπαιδευτών Ενηλίκων αναφορικά με την αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. ΕΑΠ: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 14/6/2020 από:

[https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/44632/1/111952\\_TIMΠΛΑΛΕΞΗ\\_%20ΔΗΜΗΤΡΑ.pdf](https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/44632/1/111952_TIMΠΛΑΛΕΞΗ_%20ΔΗΜΗΤΡΑ.pdf)

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. Ανακτήθηκε στις 20/4/2020, από <http://docplayer.gr/2490950-Eiagogi-stin-ekpraideysienilikon-Ii-didaktiki-enotita-ekpraideytiko-yliko.html>

Φώκιαλη, Β. Τριάρχη-Herrmann& Μ. Καΐλα (Επιμ.), Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών (σ. 87-103). Αθήνα: Ατραπός.

Φωτακίδης, Χρ. (2018). Οι δεξιότητες και Ικανότητες των σύγχρονων εκπαιδευτών: από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στους e- εκπαιδευτές. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

## **Παράρτημα: «Οδηγός συνέντευξης»**

Αρχικά θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην έρευνα που διεξάγω. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας του ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαίδευσης». Οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμες και τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, εφόσον το επιθυμείτε, θα είναι στη διάθεσή σας!

### **Ερωτήσεις για το προφίλ των εκπαιδευτών**

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
2. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;
3. Είστε εκπαιδευτής ενηλίκων εν ενεργεία;
4. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε μέχρι σήμερα ως εκπαιδευτής ενηλίκων;
5. Έχετε πιστοποίηση ως εκπαιδευτής ενηλίκων;
6. Τι σπουδές έχετε κάνει;
7. Για ποιους λόγους ασχοληθήκατε με την Εκπαίδευση Ενηλίκων;

8. Ποιες είναι οι εμπειρίες σας που σχετίζονται με το ρόλο/θέση σας ως εκπαιδευτή ενηλίκων;

### **Γνώσεις**

9. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να εκτελέσει αποτελεσματικά το έργο του;

10. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θεωρείτε ότι πρέπει να έχει τις ίδιες γνώσεις με τους εκπαιδευτικούς στην τυπική εκπαίδευση

11. Ποιες γνώσεις, θεωρείτε ότι απαιτούνται για τον σχεδιασμό των μαθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων

12. Πώς οργανώνετε το μάθημα και πώς καθορίζονται οι στόχοι;

13. Με ποιον/ποιους τρόπους πραγματοποιείται η αξιολόγηση, πώς αναγνωρίζετε τη μαθησιακή ανάπτυξη των ενηλίκων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων

14. Οι γνώσεις που διαθέτετε σας επαρκούν στο εκπαιδευτικό σας έργο;

15. Η μέχρι τώρα εμπειρία σας σας έχει βοηθήσει να εξελίξετε τις γνώσεις σας πάνω στο γνωστικό σας αντικείμενο ή στην εκπαίδευση ενηλίκων;

### **Δεξιότητες**

16. Ποιες θεωρείτε ότι πρέπει να είναι οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να εκτελεί αποτελεσματικά το έργο του;

17. Είστε εξοικειωμένος/η με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων; Πώς θα χαρακτηρίζατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες; Με ποιους τρόπους τις αξιοποιείτε στη διδασκαλία;

18. Κατά την άποψή σας, ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας σας;

19. Ποιοι είναι οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά ή τη δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων;

20. Ποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και μέσα χρησιμοποιείτε ώστε να ενθαρρύνετε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σας;



21. Σχεδιάζετε ή και υλοποιείτε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες , εκτός από κείνες που απορρέουν – ως υποχρεώσεις από το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα; Αν ναι, τι είδους είναι αυτές και πού στοχεύουν;
22. Θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει θετικό κλίμα στην ομάδα των εκπαιδευομένων; Αν ναι, με ποιους τρόπους δημιουργείτε θετικό κλίμα;
23. Θεωρείτε ότι συνεργάζεστε και επικοινωνείτε αποτελεσματικά με τους εκπαιδευομένους;
24. Συνεργάζεστε με άλλους φορείς – συναδέλφους, και αν ναι, για ποιο λόγο;

### **Συμπεριφορά-Στάσεις**

25. Ποιες θεωρείτε ότι πρέπει να είναι οι βασικές στάσεις που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να εκτελεί αποτελεσματικά το έργο του;
26. Προβαίνετε στην αποτίμηση του διδακτικού, μαθησιακού και του συνολικού εκπαιδευτικού σας έργου, πέρα από τη θεσμική αξιολόγηση, δηλαδή προβαίνετε σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης; Αν ναι , ποιος είναι ο στόχος σας;
27. Η εμπειρία που αποκομίζετε από τη διδασκαλία σε ενήλικες στην μη τυπική εκπαίδευση θεωρείτε ότι σας βοηθά στην επαγγελματική σας εξέλιξη ως εκπαιδευτή;
28. Η μέχρι τώρα εμπειρία σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων σας έκανε να αναθεωρήσετε κάποιες απόψεις/στάσεις/πεποιθήσεις για τους εκπαιδευόμενους σας; Αν ναι, προσδιορίστε τις αλλαγές αυτές.
29. Τι σας ικανοποιεί/ χαροποιεί περισσότερο ως εκπαιδευτή ;
30. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες-εμπόδια που έχετε αντιμετωπίσει ως εκπαιδευτής;