

Μελέτη:

**«Το προφίλ και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των
εκπαιδευτών/τριών του ΙΝΕΠ σχετικά με τις αρχές και μεθόδους
της εκπαίδευσης ενηλίκων»**

Συντονιστής ομάδας έργου:

Δημήτριος Ψύλλος, Καθηγητής ΑΠΘ

Ομάδα έρευνας:

Δρ. Νικόλαος Κιτωνάκης

Στυλιανός Λημναίος

Αλεξάνδρα Παναγιωτοπούλου

Δρ. Σπυρίδων Τσουκαλάς

Εμπειρογνώμονες/αξιολογητές:

Άννα Κοντονή, Διευθύντρια ΙΝΕΠ

Ιωσήφ Φραγκούλης, Αν. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Αθήνα,

Μάρτιος 2019

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση χαρακτηριστικών του προφίλ των επιμορφωτών/τριών που αξιοποιούνται από το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) και η ανίχνευση εκπαιδευτικών τους αναγκών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη συνοπτική χαρτογράφηση σύγχρονων θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων με αναφορά στις διαφορετικές μορφές μάθησης και το εύρος των εκπαιδευτικών τεχνικών, αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας και οι ικανότητες/δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Εν συνεχεία, πραγματοποιείται ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις σε βάθος με σκοπό την καταγραφή και αξιολόγηση (α) των αντιλήψεων των εκπαιδευτών/τριών του ΙΝΕΠ για κρίσιμες διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως ο ρόλος του εκπαιδευτή και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει και (β) των γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν ως προς τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν στα προγράμματα του ΙΝΕΠ. Τέλος, παρουσιάζονται τα πορίσματα, επιχειρείται κριτική ανάλυσή τους και διατυπώνονται προτάσεις προς ενίσχυση και υποστήριξη των εκπαιδευτών/τριών του ΙΝΕΠ. Μέσα από την ανάλυση των πορισμάτων της έρευνας, διαπιστώνεται η ανάγκη συστηματικότερης υποστήριξης των εκπαιδευτών/τριών του ΙΝΕΠ καθώς ο βαθμός εξοικείωσης με πιο σύγχρονες αντιλήψεις περί μάθησης και μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών τεχνικών είναι μάλλον χαμηλός. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η μελέτη καταλήγει σε συγκεκριμένες προτάσεις που μπορεί να ενισχύσουν τους/τις εκπαιδευτές/τριες στο έργο τους.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	4
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	7
2.1.1. Κοινές ερμηνευτικές παραδοχές.....	7
2.1.2. Μάθηση, ανάγκη και υποκίνηση	8
2.1.3. Θεωρίες Μάθησης.....	10
2.1.4. Μοντέλα Μάθησης	15
2.1.5. Ενήλικοι/ες Εκπαιδευόμενοι/νες.....	17
2.1.6. Εμπόδια στη μάθηση.....	19
2.1.7. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων.....	21
2.1.7.1. Προσόντα του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων.....	23
2.1.7.2. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων	24
2.1.7.3. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως διευκολυντής/τρια.....	25
2.1.7.4. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως εμπυχωτής/τρια	27
2.1.7.5. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως σύμβουλος	29
2.1.7.6. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως συντονιστής/τρια.....	31
2.1.7.7. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια σε ρόλο αυτοαξιολόγησης.....	31
2.1.8. Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαιδευτικές μέθοδοι.....	33
3. Το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ και το επιμορφωτικό του έργο	54
3.1. Θεσμικό πλαίσιο- Ρόλος και αποστολή του ΕΚΔΔΑ- ΙΝΕΠ.....	54
3.2. Το διδακτικό προσωπικό του ΕΚΔΔΑ.....	56
4. Η πρωτογενής έρευνα	58
4.1. Σκοπός: τεκμηρίωση της έρευνας	58
4.2. Μεθοδολογία έρευνας.....	59
4.3. Ερευνητικά ερωτήματα και πρωτόκολλο συνέντευξης	64
4.4. Περιορισμοί έρευνας.....	68
4.5. Έκθεση αποτελεσμάτων έρευνας	70
4.5. Πορίσματα έρευνας – κριτική αποτίμηση.....	109
5. Τελικές προτάσεις.....	136
Βιβλιογραφία.....	140
Παράρτημα	144

1. Εισαγωγή

Η επιμόρφωση αποτελεί κρίσιμη παράμετρο της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων ως μέσο τόσο για την ανάπτυξη και την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων του προσωπικού όσο και για την επίτευξη αλλαγών και βελτιώσεων στην οργάνωση και λειτουργία των οργανισμών. Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και οι αλλαγές στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον ασκούν δυναμικές επιδράσεις στην εργασία και δημιουργούν την ανάγκη για συνεχή προσαρμογή. Ταυτόχρονα, σε οργανωσιακό επίπεδο, καθίσταται ιδιαίτερος πιεστικός ο αίτημα για μετάβαση σε νέα σχήματα με έμφαση στη μάθηση, τη συνεργατικότητα και τη δικτύωση, προκειμένου να εξασφαλισθεί η καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις ενός σύνθετου και ευμετάβλητου περιβάλλοντος. Εντός του ως άνω πλαισίου, η Δημόσια Διοίκηση καλείται να επαναπροσδιορίσει το ρόλο και τον τρόπο οργάνωσης και παρέμβασής της με γνώμονα πάντα την εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος αλλά και τη βελτιστοποίηση της ικανοποίησης του πολίτη από τις υπηρεσίες που προσφέρει.

Ειδικά στην περίπτωση του ελληνικού Δημοσίου, η κρίση και οι συνεπαγόμενοι δημοσιονομικοί περιορισμοί, δημιούργησαν μετά το 2009 ένα ασφυκτικό πλαίσιο, επιτάσσοντας την αναζήτηση πολιτικών μέγιστης δυνατής αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων με ταυτόχρονη ελαχιστοποίηση του κόστους. Η αδυναμία ανανέωσης του στελεχιακού δυναμικού λόγω του περιορισμού στις προσλήψεις και η παράλληλη αποχώρηση πολλών υπαλλήλων λόγω συνταξιοδότησης οδήγησε στη μείωση του συνολικού αριθμού, αλλά και αποστέρησε το Δημόσιο από τη δυνατότητα αξιοποίησης νέων στελεχών με πιο σύγχρονα μορφωτικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον του Δημοσίου (μισθολογικές περικοπές, αύξηση ωρών εργασίας κ.λπ.) αλλά και η απαιτητική προσπάθεια για ανταπόκριση στις ανάγκες του πολίτη που υφίσταται τις επιπτώσεις της κρίσης, έχουν μεταβάλει την εργασιακή πραγματικότητα στο Δημόσιο, επενεργώντας ενδεχομένως αρνητικά ως προς την παρακίνηση των εργαζομένων και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη δουλειά του.

Δεδομένων των ως άνω περιορισμών, η επιμόρφωση αναδεικνύεται ως ένα από τα κυριότερα εργαλεία ενίσχυσης του ανθρώπινου δυναμικού του Δημοσίου και προϋπόθεση για την επίτευξη αλλαγών και βελτιώσεων. Ως εκ του θεσμικού του ρόλου, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας

Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) υπηρετεί δια του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) την ανάγκη αυτή, έχοντας αναλάβει την αποστολή της επιμόρφωσης για το στελεχιακό δυναμικό του ευρύτερου δημόσιου τομέα. Για το σκοπό αυτό, διοργανώνει επιμορφωτικά προγράμματα βραχύβιας διάρκειας που καλύπτουν ένα εύρος θεματικών, αξιοποιώντας πλήθος εξωτερικών επιστημονικών συνεργατών με πολλαπλές ειδικεύσεις. Στην συντριπτική τους πλειονότητα, τα προγράμματα αυτά αφορούν δια ζώσης εκπαίδευση, στην οποία εναλλάσσονται επιμορφωτές/τριες με βάση πάντα τον πιστοποιημένο φάκελο του προγράμματος ο οποίος ακολουθεί προτυποποιημένη μορφή με λεπτομερή περιγραφή των στόχων, των θεματικών ενοτήτων και των εκπαιδευτικών τεχνικών. Ο βαθμός ανταπόκρισης των επιμορφωτών/τριων στο ρόλο τους, η επάρκεια και καταλληλότητα των τεχνικών μάθησης που χρησιμοποιούν αποτελεί κρίσιμη διάσταση ποιότητας και εντέλει κριτήριο για την επιτυχή ανταπόκριση στην ανάγκη.

Ο εκπαιδευτής/τρια είναι εκείνος που ουσιαστικά δημιουργεί το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο επηρεάζει ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν μια κατάσταση. Ο εκπαιδευτής/τρια είναι ο διαχειριστής της μαθησιακής διεργασίας, που πέρα από την γνώση καλείται να δώσει έμφαση στη μάθηση ως αποτέλεσμα μετασχηματισμού της εμπειρίας. Για να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο ρόλο του ο σύγχρονος εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων θα πρέπει να διαθέτει πέρα από γνώσεις και δεξιότητες και ανεπτυγμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες προκειμένου να διευκολύνει τη μαθησιακή διεργασία αυξάνοντας την αυτενέργεια αλλά και την αυτοεκτίμηση του ενήλικα εκπαιδευομένου.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αφενός του προφίλ των επιμορφωτών/τριών που αξιοποιούνται από το ΙΝΕΠ στις επιμορφωτικές του δράσεις και αφετέρου των εκπαιδευτικών τους αναγκών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βάσει των ανωτέρω θα αναδειχθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και θα διατυπωθούν προτάσεις βελτίωσης, καθώς και τρόποι υποστήριξης των εκπαιδευτών/τριων στο έργο τους. Θα επιχειρηθεί επίσης συσχέτιση των χαρακτηριστικών τους και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών τους αναγκών με το επιστημονικό τους πεδίο, ώστε να αναδειχθούν τυχόν διαφοροποιήσεις ή αποκλίσεις μεταξύ των εκπαιδευτών/τριων διαφορετικών επιστημονικών πεδίων.

Ειδικότερα, η μελέτη θα επιχειρήσει μία συνοπτική χαρτογράφηση των σύγχρονων θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων με αναφορά στις διαφορετικές μορφές μάθησης και το εύρος των εκπαιδευτικών τεχνικών (π.χ. εισήγηση, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, μελέτη περίπτωσης,

καταιγισμός ιδεών, επίλυση προβλήματος κ.λπ.). Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στο ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας και τις ικανότητες/δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες της εκπαίδευσης ενηλίκων με αναφορά στις σύγχρονες προσεγγίσεις και στην πλέον πρόσφατη βιβλιογραφία. Εν συνεχεία, μέσα από την πρωτογενή έρευνα, θα επιχειρηθεί η καταγραφή και αξιολόγηση (α) των αντιλήψεων των εκπαιδευτών/τριων του ΙΝΕΠ για κρίσιμες διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως ο ρόλος του εκπαιδευτή και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει και (β) των γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν ως προς τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν στα προγράμματα του ΙΝΕΠ. Τέλος, παρουσιάζονται τα πορίσματα, επιχειρείται κριτική ανάλυσή τους και διατυπώνονται προτάσεις προς ενίσχυση και υποστήριξη των εκπαιδευτών/τριών του ΙΝΕΠ.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Πολλές φορές η μάθηση εκλαμβάνεται ως κάτι αυτονόητο και δεδομένο. Εντούτοις, οι προσδιοριστικοί παράγοντες που καθορίζουν την έκβαση μιας διαρκούς διαδικασίας κατανόησης, η οποία συντελείται εκούσια και ακούσια, χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό συνθετότητας και επομένως η σχετική συζήτηση οφείλει να περιλάβει πολλές παραμέτρους.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η έννοια της μάθησης και οι σημαντικότερες θεωρίες μάθησης, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, ενώ θα γίνει αναφορά στις βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Σκοπός είναι να απαντηθούν συνοπτικά και ουσιαστικά τα ερωτήματα που αφορούν το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα συγκεκριμένα ερωτήματα έχουν γίνει αντικείμενα επεξεργασίας και οι απαντήσεις οι οποίες δίνονται ποικίλουν ανάλογα με την οπτική των υποστηρικτών τους. Σύμφωνα με τον Rogers (1999), η υιοθέτηση οποιασδήποτε θεωρίας μάθησης η οποία αποκλείει κάθε άλλη άποψη πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα.

2.1.1. Κοινές ερμηνευτικές παραδοχές

Η μαθησιακή αλλαγή η οποία μπορεί να λάβει διάφορες μορφές όπως αυτή της απόκτησης νέας γνώσης και της καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων αποτελεί απόρροια σειράς διεργασιών. Αυτές οι διεργασίες εξελίσσονται μέσω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών/τριών και της αξιοποίησης της εμπειρίας των ίδιων των εκπαιδευόμενων. Η ανάλυση και η ερμηνεία αυτών των διαδικασιών είναι κατά κανόνα το υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομούνται οι διαφορές στο θεμελιώδες αυτό ερώτημα.

Βέβαια, πέρα από τις όποιες εναλλακτικές προσεγγίσεις, υπάρχουν ορισμένες παραδοχές οι οποίες αποτελούν και την κοινή αφετηρία των εναλλακτικών προσεγγίσεων. Η πρώτη σχετική παραδοχή είναι ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία. Πολλές φορές θεωρείται ως αυτονόητο ότι η απλή συμμετοχή του/της εκπαιδευτή/τριας διασφαλίζει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Η μάθηση όμως στην πραγματικότητα αποτελεί μια διαδικασία η οποία απαιτεί τη συγκατάθεση και τη θέληση των εκπαιδευόμενων σε όλες τις φάσεις της.

Η δεύτερη παραδοχή είναι ότι δεν υπάρχει ένας κοινός τρόπος μάθησης. Η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί για παράδειγμα μέσω της απομνημόνευσης, της παρατήρησης, του πειραματισμού, της εξερεύνησης. Η ειδοποιός διαφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, την οποία αναδεικνύει η

Κοντονή (2010), είναι ότι οι ενήλικοι επιθυμούν όχι απλά να γνωρίζουν το τί πρόκειται να μάθουν, αλλά κυρίως τη χρησιμότητα αυτού που πρόκειται να μάθουν. Το ενδιαφέρον για τη γνώση και η ανάγκη για την απόκτηση νέας γνώσης και νέων δεξιοτήτων, αποτελούν τους κινητήριους άξονες που οδηγούν στην ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Αυτοί οι άξονες, διαμορφώνουν κατά τον Rogers συγκεκριμένες προθέσεις για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Βάσει αυτών των προθέσεων ο Rogers αναφέρθηκε σε ένα φάσμα προθέσεων. Αυτό το φάσμα έχει στο ένα άκρο του μια αφηρημένη ή ασαφώς διατυπωμένη αίσθηση ανάγκης και στο άλλο άκρο μια συγκεκριμένη ανάγκη εκμάθησης ενός συγκεκριμένου αντικειμένου.



1 Φάσμα Προθέσεων εκπαιδευόμενων

Οι προθέσεις αυτές επιτρέπουν και μια βασική διάκριση των εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με την Κοντονή (2010) μπορούμε να διακρίνουμε τους/τις εκπαιδευόμενους/νες σε αυτούς που έχουν ως στόχο την απόκτηση συγκεκριμένων προσόντων και πιστοποιήσεων με απώτερο σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη. Άλλοι είναι προσανατολισμένοι στη διαδικασία της μάθησης αυτή καθ' αυτή, αποβλέποντας στην αυτοβελτίωσή τους. Ακόμα υπάρχουν και οι εκπαιδευόμενοι/νες οι οποίοι αντλούν απόλαυση αποκλειστικά από την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτική δραστηριότητα ανεξάρτητα από το αντικείμενό της.

2.1.2. Μάθηση, ανάγκη και υποκίνηση

Η διαδικασία ενεργοποίησης και συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πολλές φορές, το αρχικό ενδιαφέρον ως κίνητρο εκλαμβάνεται ως δεδομένο, χωρίς ωστόσο να συνεκτιμώνται οι πιθανότητες αυτό να εξασθενήσει εξαιτίας εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Παρά το γεγονός ότι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ενηλίκων έχουν επαγγελματική στόχευση, όπως ο Α. Κόκκος αναδεικνύει, υπάρχει ανάγκη για υποκίνηση,

ώστε τα κίνητρα τα οποία οδήγησαν τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να ενταχθούν σε μια μαθησιακή διαδικασία να αξιοποιηθούν και να ενισχυθούν. Οι ενήλικοι, όπως αναφέρει ο Knowles (1990), είναι φορείς εμπειριών, οι οποίες αποτελούν πηγές μάθησης. Ιδιαίτερα οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες και οι διαμορφωμένες αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση, επηρεάζουν τη στάση τους έναντι των μαθησιακών προγραμμάτων.

Οι αντιλήψεις, οι γνώσεις και οι αξίες των ενηλίκων ασφαλώς δεν προσδιορίζουν αποκλειστικά τη στάση τους απέναντι σε ένα μαθησιακό πρόγραμμα. Συνθέτουν την προσωπικότητά τους, οριοθετούν το αξιακό τους πλαίσιο και καθορίζουν την εικόνα τους για τους εαυτούς τους και το περιβάλλον. Οτιδήποτε αμφισβητεί το πλαίσιο αυτό, ουσιαστικά δύναται να αλλοιώσει το σύνολο της θεώρησής τους για το σύνολο της ύπαρξής τους. Αυτή η πιθανή αντίδραση θα πρέπει σύμφωνα με την Κοντονή (2010) να ληφθεί σοβαρά υπόψη, όταν το νέο αμφισβητεί το προϋπάρχον, κάτι το οποίο κατά κανόνα συμβαίνει σε διαδικασίες απόκτησης νέας γνώσης.

Ο κίνδυνος αυτός είναι υπαρκτός και μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στη διεξαγωγή της μάθησης. Για τον λόγο αυτό, ακόμα και στην περίπτωση όπου η νέα γνώση αμφισβητεί την προϋπάρχουσα, αυτή θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να αξιοποιείται με τρόπο κατάλληλο. Αυτό είναι εφικτό μέσω της διερεύνησης της προϋπάρχουσας γνώσης, του τρόπου κτήσης της και της διαμόρφωσης της εσφαλμένης ιδέας, ή προτύπου, με τη συμμετοχή του ίδιου του/της εκπαιδευόμενου/νης. Αντίθετα, η όποια προσπάθεια επιβολής της νέας γνώσης εκ μέρους των εκπαιδευτών/τριών, συνοδευόμενη από αδιαφορία για την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων, όχι μόνο μπορεί να οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις, αλλά δεν εξυπηρετεί στην επίλυση του προβλήματος.

Αυτό συμβαίνει γιατί οι ενήλικοι ουσιαστικά εντάσσονται - ακόμα και ακούσια - σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με τον Rogers (1999) υπάρχει ήδη μια βαθιά αντίθεση μέσα στην εκπαίδευση. Αυτή εντοπίζεται κυρίως στο πρίσμα υπό το οποίο αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό έργο. Μέσω αυτών των διαφορετικών οπτικών η εκπαίδευση μπορεί να ιδωθεί ως περιεχόμενο και ως διεργασία, μπορεί να εκληφθεί ως διδασκαλία ενός θέματος ή ως μόρφωση ανθρώπων. Μπορεί επίσης να κινηθεί και σε άλλα δίπολά όπως προετοιμασία για τη ζωή είτε ως μέρος της ίδιας της ζωής, ως συμμόρφωση σε εξωτερικά πρότυπα, είτε ως απελευθέρωση για το/τη συμμετέχοντα/χουσα.

Η προσπάθεια να ερευνηθεί η μάθηση αποτελεί βασικό ερευνητικό ζήτημα για πολλούς διανοητές και ερευνητές. Από την περίοδο του διαφωτισμού μέχρι και σήμερα αυτή η

ερευνητική ενασχόληση, η οποία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των μηχανισμών της μάθησης, των διεργασιών με τις οποίες δομείται η εικόνα του ατόμου για το ίδιο και για το σύνολο είναι αντικείμενο διεπιστημονικού ενδιαφέροντος και οδηγεί σε εναλλακτικές προσεγγίσεις οι οποίες συμβάλουν στη διατύπωση σχετικών θεωριών, των θεωριών μάθησης.

2.1.3. Θεωρίες Μάθησης

Οι θεωρίες μάθησης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κύριες ομάδες ανάλογα με το σημείο στο οποίο επικεντρώνονται. Υπάρχουν οι συμπεριφοριστικές θεωρίες οι οποίες επικεντρώνονται στον/στην εκπαιδευτή/τρια και στο ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία, οι γνωστικές θεωρίες οι οποίες επικεντρώνονται στη φύση της γνώσης, οι ανθρωπιστικές θεωρίες οι οποίες επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι/νες εμπλέκονται στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης.

Συμπεριφοριστικές Θεωρίες

Σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες τα εξωτερικά ερεθίσματα τα οποία δέχεται ο/η εκπαιδευόμενος/η από το περιβάλλον προκαλούν αντιδράσεις μέσα από τις οποίες ο ίδιος μαθαίνει. Σε αυτές τις θεωρίες ο άνθρωπος εκλαμβάνεται ως *tabularasa* και μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων μπορεί να προδιαγραφεί η συμπεριφορά του (Κοντονή, 2010). Οι προσεγγίσεις αυτές αποδίδουν στον/στην εκπαιδευτή/τρια βαρύνοντα ρόλο, καθώς μέσω των κατάλληλων επιλογών των εξωτερικών ερεθισμάτων «διευθύνουν» τις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων ενισχύοντας τις επιθυμητές και τιμωρώντας τις μη επιθυμητές. Συνεπώς, σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, οι συμπεριφορές προκαλούνται από εξωγενή αίτια, αποκλείοντας ωστόσο την υποδομή, το δυναμικό, το αξιακό πλαίσιο, τις στάσεις των εκπαιδευόμενων.

Η θεώρηση αυτή στηρίζεται αποκλειστικά σε γενετικές και περιβαλλοντικές μεταβλητές, ακυρώνοντας την εσωτερική ανθρώπινη διάσταση (Skinner, 1969) και εστιάζονται σύμφωνα με τον Rogers (1999) στη σαφή διάκριση μεταξύ του σωστού και του εσφαλμένου. Επίσης, η βαρύνουσα σημασία του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας και η αυθεντία που του αναγνωρίζεται μέσω του προσδιορισμού του σωστού και της επιβράβευσής του, οδηγεί στην ακύρωση της ανατροφοδότησης μέσα από την μαθησιακή διεργασία. Η φυσιοκρατική αυτή προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν όπως τα ζώα και αναζήτησε αποδείξεις μέσω ανάλογων πειραμάτων. Χαρακτηριστικό και ιδιαίτερα γνωστό παράδειγμα είναι αυτό

των πειραμάτων του Ρανλον το οποίο ουσιαστικά είχε ως αντικείμενο την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και την αποθάρρυνση των άλλων μέσω κατάλληλων επιβραβευτικών και τιμωρητικών μηχανισμών.

Εκτός από την ισχύ του/της εκπαιδευτή/τριας και την ύπαρξη διακριτών και ορισμένων σχέσεων μεταξύ σωστού και εσφαλμένου, η συγκεκριμένη προσέγγιση υιοθετεί τη θέση πως συγκεκριμένα εξωτερικά ερεθίσματα, έχουν συγκεκριμένες και αναμενόμενες αντιδράσεις. Συνεπώς, η έλλειψη αναγνώρισης και αξιολόγησης των ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευόμενων, επιτρέπει την ύπαρξη συγκεκριμένων και ομοιόμορφων τεχνικών και μέσων μάθησης καθώς και θεματολογιών.

Γνωστικές θεωρίες

Αντίθετα με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, οι γνωστικές θεωρίες δίνουν έμφαση στις νοητικές διεργασίες των εκπαιδευόμενων και στην ίδια τη γνώση. Ουσιαστικά, υπερβαίνουν τις βεβαιότητες των συμπεριφοριστών και εισάγουν ως έννοια την ενεργητική μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας μέσω της αναδιοργάνωσης τους για την ερμηνεία νέων δεδομένων. Η προσέγγιση αυτή έρχεται να παρακολουθήσει τις εξελίξεις στην ψυχολογία, η οποία αναγνώρισε την ατομικότητα. Η «μορφολογική ψυχολογία», ρεύμα της ψυχολογίας των αρχών του εικοστού αιώνα ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των νοητικών διεργασιών του ατόμου, τις γνωστικές λειτουργίες και δομές που αυτό αναπτύσσει ώστε να επεξεργάζεται τα εξωτερικά ερεθίσματα.

Μια από τις πιο σημαντικές τομές στην έρευνα για τις νοητικές λειτουργίες ήταν η διατύπωση της «γνωστικής ανάπτυξης» (cognitive learning) από τον Jean Piaget. Η γνωστική ανάπτυξη συνεπάγεται αλλαγές στη γνωστική διαδικασία και τις ικανότητες. Κατά την άποψη του Piaget, η πρώιμη γνωστική ανάπτυξη περιλαμβάνει διαδικασίες που βασίζονται σε δράσεις και αργότερα προχωράει σε αλλαγές στις ψυχικές λειτουργίες. Αναγνώρισε την σχέση μεταξύ της βιολογικής – σωματικής ανάπτυξης και των εμπειριών του ανθρώπου. Μέσα από τις παρατηρήσεις του ο Piaget ανέπτυξε αυτή τη θεωρία που περιλαμβάνει τέσσερα ξεχωριστά στάδια:

1. Γέννηση έως 2 ετών: Αισθητηριοκινητικό στάδιο. Είναι το στάδιο όπου τα παιδιά συντονίζουν τις αισθήσεις και τα εισερχόμενα δεδομένα που αυτές καταγράφουν και

τις κινητικές τους ικανότητες για να διαμορφώσουν συμπεριφοριστικά σχήματα προκειμένου να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν το περιβάλλον τους.

2. 2 – 7 ετών: Στάδιο Προλογικής Νόησης ή αλλιώς στάδιο των συμβολικών ενεργειών. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά σκέφτονται σε συμβολικό επίπεδο χωρίς όμως να χρησιμοποιούν ακόμη γνωστικές προσπάθειες να αναπαραστήσουν ωστόσο τον φυσικό κόσμο.
3. 7 – 11 ετών: Στάδιο συγκεκριμένων λογικών – νοητικών ενεργειών, όπου τα παιδιά κατανοώντας έννοιες και σχέσεις, αποκτούν γνωστικές ικανότητες και σκέφτονται πιο λογικά σχετικά με τα αντικείμενα και τις εμπειρίες τους.
4. 11 ετών και έπειτα: Στάδιο της θεωρητικής σκέψης όπου το άτομο αρχίζει να σκέφτεται περισσότερο λογικά και συστηματικά σχετικά με αφηρημένες έννοιες και υποθετικά συμβάντα, εξάγοντας συμπεράσματα.

Η συμβολή του Piaget ήταν ιδιαίτερα σημαντική καθώς θεωρείται θεμελιωτής του κλάδου της εξελικτικής ψυχολογίας και η σκέψη του επέδρασε στη διατύπωση θεωριών για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και για την εκπαίδευση.

Ο πυρήνας των γνωστικών θεωριών είναι η κατανόηση της γνώσης. Το ίδιο το περιεχόμενο της γνώσης πρέπει να δομηθεί κατάλληλα ώστε να καταστεί κτήμα των εκπαιδευομένων και για πρώτη φορά η ανατροφοδότηση συνδέεται άρρηκτα με την μαθησιακή διεργασία. Παρά τον πιο ενεργητικό ρόλο του εκπαιδευόμενου που επιφυλάσσει η συγκεκριμένη προσέγγιση σε σχέση με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, ο Rogers (1999) εξηγεί πως το περιεχόμενο, το υλικό είναι ο «κυρίαρχος» της μαθησιακής διεργασίας και πάντως υπέρτερο από τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να μνημονευθεί ο Jerome Bruner, του οποίου οι απόψεις εντάσσονται στο συγκεκριμένο ρεύμα σκέψης. Για τον Bruner, η προσωπική εμπλοκή και η ανακάλυψη ως μέρη της διαδικασίας μάθησης αποτέλεσαν αντικείμενα έρευνας. Η συμβολή του Bruner με την αναγνώριση τριών διεργασιών που συνθέτουν αυτή της μάθησης θεωρείται σημαντική στην κατεύθυνση της ανάδειξης της αξίας του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση. Οι διεργασίες αυτές κατά τον Bruner είναι η απόκτηση νέων πληροφοριών, ο μετασχηματισμός της γνώσης και τέλος ο έλεγχος της επάρκειας και της καταλληλότητας της νέας γνώσης. Αναδεικνύεται για πρώτη φορά η έννοια της «αποτελεσματικής μάθησης», σύμφωνα με την οποία όπως αναφέρει η Κοντονή (2010), σημασία δεν έχει απλώς οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν μία νέα γνώση, αλλά να μπορούν να μάθουν με τέτοιο τρόπο

ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν αυτή τη νέα γνώση για την επίλυση νέων προβλημάτων. Συνεπώς, σημασία δεν έχει το άτομο να μάθει κάτι, αλλά να μάθει ταυτόχρονα και «πώς να μαθαίνει».

Με βάση αυτή τη νέα θεώρηση, προσδίδεται νέο περιεχόμενο στη σχέση εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευόμενου/νης, καθώς ο πρώτος θα πρέπει να αξιοποιεί την υπάρχουσα γνώση, να ενημερώνει το δεύτερο για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, ανατρέποντας την αντίληψη για τη δεδομένη γνώση που οι συμπεριφοριστικές θεωρήσεις πρότασαν. Η ιεράρχηση, ωστόσο, των διεργασιών μάθησης σε στρατηγικές χαμηλού και υψηλού επιπέδου μάθησης αποτελεί κοινό γνώρισμα των συμπεριφοριστικών και των γνωστικών προσεγγίσεων.

Ανθρωπιστικές θεωρίες

Οι δυνατότητες των ατόμων και οι ευκαιρίες που τους προσφέρονται ως αιτίες για την επιτυχία της μάθησης αναδεικνύονται μέσω της λεγόμενης ανθρωπιστικής προσέγγισης. Οι θεωρίες οι οποίες εδράζονται στη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι πιο πρόσφατες και εδράζονται όπως αναφέρει και ο Schein (1972) στο σύγχρονο αβέβαιο κόσμο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και συγκρούσεις. Πλέον, οι εκπαιδευόμενοι/νες, οι ανάγκες και οι δυνατότητές τους, αναγνωρίζονται ως το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ στην ανάλυση εκτιμάται και το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου δραστηριοποιούνται και αλληλοεπιδρούν.

Η ανθρώπινη συμπεριφορά και η σύνδεσή της με τις ανάγκες που την προκαλούν αναλύθηκε από τον Maslow. Ο Abraham Harold Maslow ανέπτυξε ένα ιεραρχικό μοντέλο υποκίνησης. Σύμφωνα με τον ίδιο ως παράγοντες υποκίνησης αναγνωρίζονται οι ανάγκες που δεν έχουν ικανοποιηθεί. Αυτή η ιεράρχηση την οποία παρουσιάζει έχει σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι αυτές τις ανάγκες και, επομένως υποκινούνται από αυτές σε αύξουσα σειρά. Υποστήριξε, ότι η αντίληψη του επόμενου επιπέδου είναι εφικτή μόνο εφόσον κατακτηθεί το αμέσως προηγούμενο. Το κατώτερο επίπεδο, αφορά τις βιολογικές ανάγκες. Το επόμενο επίπεδο αφορά στην ανάγκη του ατόμου για ασφάλεια. Το επόμενο επίπεδο είναι η κάλυψη της αίσθησης του «ανήκειν», η φυσιολογική ανθρώπινη ανάγκη για αποδοχή και αγάπη. Το τέταρτο επίπεδο είναι το επίπεδο της ανάγκης για αυτοεκτίμηση. Στο υψηλότερο επίπεδο της κλίμακας βρίσκονται η αυτό-ολοκλήρωση, ή αυτό-εκπλήρωση.

Η μάθηση, κατά την Κοντονή (2010) αποτελεί μέρος της ευρύτερης ανάγκης για αυτοεκπλήρωση. Με αυτή την παραδοχή, ουσιαστικά η μάθηση αποτελεί μία ανάγκη που εμπεριέχεται στην αυτοπραγμάτωση, η οποία τοποθετείται στην ανώτερη κλίμακα της ιεραρχικής πυραμίδας του Maslow. Στο σημείο αυτό προστίθεται η ανάλυση του Carl Rogers, ο οποίος ανέδειξε την μάθηση ως παράγοντα ανάπτυξης και προόδου. Αναδεικνύοντας την εσωτερική ανάγκη ως κινητήριο παράγοντα και αναγνωρίζοντας ως κυρίαρχη την ιδιαίτερη υπόσταση των εκπαιδευόμενων, ορίζουν το πλαίσιο της αυτονομίας των εκπαιδευόμενων. Έτσι, με αυτή την προσέγγιση, η μάθηση μετατρέπεται από διαδικασία επιβολής από το εξωτερικό περιβάλλον, σύμφωνα με τις άλλες θεωρίες, σε διαδικασία ελέγχου αυτού του περιβάλλοντος, βασισμένη στη συνεχή διάδραση με αυτό.

Οι ανθρωπιστικές θεωρίες παρουσιάζουν περιορισμένη συνοχή και μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές ομάδες: αυτές που εστιάζουν στην προσωπικότητα και τις διαμορφωμένες στάσεις της και αυτές που εστιάζουν στο περιβάλλον και τη διάδρασή του ατόμου με αυτό. Αυτή η αλληλεπίδραση περιλαμβάνεται και αναλύεται μέσω των θεωριών της κοινωνικής μάθησης.

Θεωρίες κοινωνικής μάθησης

Η διαλεκτική σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος αποτελεί μια εναλλακτική θεώρηση, η οποία αντιπαραβάλλεται σε εκείνες που προκρίνουν το άτομο είτε ως παθητικό αποδέκτη των εξωτερικών ερεθισμάτων, είτε ως απόλυτο ελεγκτή του εξωτερικού περιβάλλοντος. Αυτή η σχέση αμοιβαίας επιρροής μεταξύ ενός παράγοντα και του περιβάλλοντος του, επέφερε ουσιαστική ρήξη με το κυρίαρχο συμπεριφοριστικό μοντέλο. Σε ορισμένες σύγχρονες θεωρίες, η διάδραση του ανθρώπου αποκτά μια άλλη ευρύτερη σημασία από αυτή του κοινωνικού περιβάλλοντος. Το φυσικό περιβάλλον, η χωρική διάσταση, η πνευματική δημιουργία, αποτελούν μέρη του όλου εντός του οποίου διαβιούμε και αλληλοεπιδρούμε.

Ο Freire, κύριος εκφραστής αυτού του ρεύματος, υποστήριξε ότι οι μαθητές/τριες όλων των ηλικιών μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους νοημοσύνη για να απομυθοποιούν και να αποκρυπτογραφούν τους τρόπους με τους οποίους βλέπουν τους εαυτούς τους και τον περίγυρό τους. Για τον Freire ο λαός θα είναι ελεύθερος όταν σταματήσει να βλέπει τον κόσμο ντετερμινιστικά, προκαθορισμένα και μοιρολατρικά. Ως εκφραστής του ρεύματος των θεωριών της κοινωνικής μάθησης, ο Freire παρουσίασε τη μαθησιακή διαδικασία ως μια

ακόμα έκφραση της προσπάθειας για αυτοεκπλήρωση, ολοκλήρωση και ελευθερία. Θέτοντας τους αναλφάβητους στο κέντρο του παιδαγωγικού του μοντέλου τους παρουσίασε «ως υποκείμενα με δικό τους γνωστικό υπόβαθρο και κεφάλαιο εμπειριών, τα οποία ωστόσο, λόγω συγκεκριμένων ιεραρχικών σχέσεων και σχέσεων εξουσίας, εμποδίζονται να διαμορφώνουν αυτόνομά την πορεία της ζωής τους».

Βαρύνουσα σημασία στην μαθησιακή διαδικασία για τον Freire είχε η παροχή των κατάλληλων εργαλείων και μέσων προς τους εκπαιδευόμενους, με τέτοιο τρόπο ώστε οι αναλφάβητοι και καταπιεσμένοι θα μπορούσαν να κατανοήσουν τη θέση τους. Ουσιαστικά, στόχος της προσπάθειας για αλφαριθμητισμό θα ήταν να παρασχεθεί μέσω αυτού ένα ακόμα μέσο ώστε να αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί το δυναμικό τους, με τέτοιο τρόπο ώστε να καταστεί «προϋπόθεση για κοινωνική και μορφωτική απελευθέρωση με απώτερο στόχο τη συμμετοχή στη μεταμόρφωση της κοινωνίας». Με αυτή την προσέγγιση, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να πετύχουν μια αυξανόμενη κριτική αντίληψη της πραγματικότητάς τους.

Ο Jurgen Habermas, μέσω της θεωρίας του για την επικοινωνιακή δράση, προσδιόρισε τρία είδη μάθησης, τα οποία ιεραρχούνται ως προς το πεδίο χειρισμού και κατανόησης και κλιμακώνονται με βάση την ωριμότητα, την προοπτική και την αυτονομία του ατόμου. Αυτά τα είδη είναι τα ακόλουθα:

- Εργαλειακή μάθηση, η οποία αφορά την απόκτηση της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διαχείριση του άμεσου περιβάλλοντός μας.
- Επικοινωνιακή μάθηση, η οποία αναφέρεται στη διαχείριση και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων.
- Απελευθερωτική μάθηση, η οποία αναφέρεται στην επίγνωση, την αυτοκατανόηση και τον μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο ενεργούμε.

2.1.4. Μοντέλα Μάθησης

Τα βασικότερα μοντέλα μάθησης τα οποία αποτυπώνουν τις επικρατούσες θεωρίες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους την υιοθέτηση της παραδοχής της σύνθετης φύσης της μάθησης.

Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας

Το μοντέλο αυτό, κύριος εκφραστής του οποίου είναι ο Jarvis, αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή διαδικασία ως σύστημα, το οποίο συναρθρώνεται από τον/την εκπαιδευόμενο/νη και το κοινωνικο πολιτιστικό πλαίσιο εντός του οποίου συντελείται η εκπαίδευση τα οποία και αλληλεπιδρούν. Σύμφωνα με τους Κοντάκο και Γκόβαρη (2006), το πλαίσιο αυτό αποτελείται από την εξαντικειμενοποιημένη κουλτούρα και από και τους φορείς μετάδοσής της. Καθώς το κοινωνικό συγκείμενο εντός του οποίου δραστηριοποιείται το άτομο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα αλληλεπιδρώντων στοιχείων, το οποίο είναι δυναμικό άρα και ευμετάβλητο, οι μεταβολές αυτές θα έχουν ως συνέπεια την εκμάθηση και την αφομοίωση νέας γνώσης, η οποία θα δομείται στην ήδη υπάρχουσα.

Για τον Jarvis (1995), η μαθησιακή διαδικασία ακολουθεί κυκλική πορεία. Η διαδικασία περιλαμβάνει την πρόσληψη και την αξιολόγηση από τα άτομα των διαφόρων τμημάτων που συνθέτουν την εξαντικειμενοποιημένη κουλτούρα (curriculum), όπου μετά την επιλεκτική ενσωμάτωσή τους στο ήδη υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο, τα άτομα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία αρχίζουν να εξωτερικεύουν την νεοαποκτηθείσα γνώση (εσωτερίκευση – επεξεργασία – εξωτερίκευση). Ο Jarvis αναφέρεται στην μαθησιακή διεργασία σαν τη διεργασία «...μετασηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, κ.λπ.».

Το Μοντέλο της Ανδραγωγικής (Andragogy)

Ένα άλλο μοντέλο εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το ανδραγωγικό μοντέλο του Knowles (1968). Το μοντέλο αυτό, αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή μοντέλα καθώς διαχωρίζει επαρκώς την μάθηση για τους ενήλικες από εκείνη για τις μικρότερες ηλικίες.

Οι διαφορές τις οποίες παρουσιάζει ο Knowles στην ανδραγωγική εντοπίζονται στην επιθυμία των ενηλίκων να αντιμετωπίζονται ως αυτοδύναμοι και να συμμετέχουν ενεργά σε ότι τους αφορά. Συνεπώς, οι ενήλικες, έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν για το αντικείμενο και τον σκοπό του προγράμματος το οποίο καλούνται να παρακολουθήσουν. Ακόμη, εξαιτίας της αντίληψής τους για τους εαυτούς τους, αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις αποφάσεις τους και αποζητούν την αναγνώρισή τους από τους άλλους ως αυτοκαθοδηγούμενα υποκείμενα. Αποτελώντας φορείς ποικίλων και διαφορετικών εμπειριών τους έχουν αναπτύξει διάφορες τεχνικές αξιοποίησής τους.

Οι ενήλικες/κοι για το Knowles χαρακτηρίζονται από την λεγόμενη «μαθησιακή ετοιμότητα» και την ικανότητα να χρησιμοποιούν όσα απαιτούνται να γνωρίζουν για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στη ζωή. Επίσης, αντίθετα με τους/τις ανήλικους/κες και τον υποκειμενοκεντρικό μαθησιακό προσανατολισμό, οι ενήλικοι είναι προσανατολισμένοι στην επίλυση συγκεκριμένων ζητημάτων η οποία επιτυγχάνεται μέσω στοχευμένων επιλογών. Όπως, τέλος, ήδη αναφέρθηκε, οι ενήλικοι αν και διαθέτουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, ανταποκρίνονται θετικά σε εξωτερικά κίνητρα.

2.1.5. Ενήλικοι/ες Εκπαιδευόμενοι/νες

Όπως παρατέθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η εξέλιξη των θεωριών αλλά και της συνολικής ερευνητικής προσπάθειας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, μετατοπίζεται ολοένα και περισσότερο προς την μελέτη των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων τα οποία προσδιορίζουν και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, έχουν ιδιαίτερα μεγάλη αξία για τους/τις εκπαιδευτές/τριες, τους δημιουργούς εκπαιδευτικού υλικού, τους φορείς που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα περιγραφεί ο/η ενήλικας/κη εκπαιδευόμενος/η, τα γενικά χαρακτηριστικά του, καθώς και οι επιδράσεις που αυτά ασκούν στη μαθησιακή διαδικασία και στο έργο των εκπαιδευτών.

Χαρτογραφώντας τους/τις εκπαιδευόμενους/νες

Είναι γεγονός πως μια ομάδα ενήλικων εκπαιδευόμενων μπορεί να είναι εξαιρετικά ετερόκλητη. Αυτό όμως δεν εμποδίζει να εντοπιστούν συγκεκριμένα γενικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαμορφώνουν ένα *modus operandi* εντός της εκπαιδευτικής ομάδας και των εκπαιδευτών/τριών.

Ενηλικιότητα

Το πρώτο κοινό χαρακτηριστικό είναι ότι οι συμμετέχοντες/χουσες είναι ενήλικοι. Αν και ως παραδοχή φαντάζει αρχικά ως αυτονόητη, όταν διερευνηθεί η έννοια και η επίτευξη της ενηλικιότητας γίνεται αντιληπτό το σχετικό της επίτευξης της. Μία από τις βασικότερες παραδοχές για την ενηλικιότητα είναι ότι δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία καθώς αν και αυτή εκφράζεται σε απόλυτους αριθμούς, δεν είναι δεδομένη στο βάθος του χρόνου, ούτε κοινή για το σύνολο των κοινωνιών. Συνεπώς δεν πρέπει να συνδέεται με τη διοικητική

ενηλικίωση. Σύμφωνα με τον Jarvis, η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο (Κόκκος, 2005α). Μέσω αυτής της θεώρησης, ο Rogers αναφέρει πως το άτομο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας όταν χαρακτηρίζεται από ωριμότητα, αίσθηση προοπτικής και διαθέτει αυτοκαθορισμό.

Πέρα όμως από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το άτομο βιώνει την ενηλικιότητα, έχει βαρύνουσα σημασία στον προσδιορισμό του ως ενήλικου η εικόνα των άλλων. Συγκεκριμένα, ο Jarvis (2003) αναφέρει ότι η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο.

Δυναμική Εξέλιξη

Ο Rogers αναφέρει πως οι ενήλικοι/κες εκπαιδευόμενοι/κες δεν παύουν να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται, άσχετα με τη βιολογική τους ηλικία. Αυτή η διαδικασία εξελίσσεται στο σύνολο του βίου του ατόμου και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, καθώς όπως αναφέρθηκε, οι ενήλικοι/ες συμμετέχουν ενεργά σε μια δυναμική διεργασία όπως η μάθηση.

Συγκεκριμένη Στόχευση

Οι ενήλικοι/ες εντάσσονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι αφορούν συνήθως τον επαγγελματικό τομέα (Κόκκος, 2005), συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνουν ως ενήλικοι/ες (π.χ. εκπαίδευση γονέων), την προσωπική τους ανάπτυξη και την απόκτηση κύρους.

Αντίληψη για την μάθηση

Οι ενήλικοι/κες εντάσσονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες έχοντας αντιλήψεις και στάσεις έναντι της μάθησης από προηγούμενες εμπειρίες που αντλήθηκαν για παράδειγμα από τα μαθητικά χρόνια, την τυπική εκπαίδευση. Αυτά τα βιώματα και οι αντιλήψεις τους για το τί είναι μάθηση (βλ. σχολικά χρόνια κ.λπ.) επηρεάζουν άμεσα την συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προηγούμενες εμπειρίες και αντιλήψεις, έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση ιδιαίτερων στρατηγικών και μεθόδων μάθησης που ποικίλλουν ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου/ης.

Χαρτοφυλάκιο γνώσης και εμπειριών

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, αλλά και όπως ήδη περιεγράφηκε, οι ενήλικοι/ες είναι φορείς εμπειριών και γνώσης σε βαθμό πολλαπλάσιο εκείνων των ανηλίκων. Διαθέτουν γνώσεις και ευρύ φάσμα εμπειριών -πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των ανηλίκων. Όπως αναφέρθηκε, αυτό το υπόβαθρο που συναρθρώνει την ίδια την υπόσταση του/της ενήλικα/ης, με ακατάλληλη προσέγγιση, δύναται να αποτελέσει την αφετηρία για να οικοδομήσει νέα γνώση και να μετασηματίσει τις υπάρχουσες παραστάσεις και αντιλήψεις. Η απόρριψη της εμπειρίας τους πολλές φορές εκλαμβάνεται ως προσωπική απόρριψη, με αποτέλεσμα την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων που οδηγούν σε αρνητικές αντιδράσεις και στάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα

Η ενηλικιότητα, εκτός από τη διαφοροποίηση στο επίπεδο της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις στο σύνολο της ατομικής και συλλογικής δράσης των εκπαιδευομένων. Οι ενήλικοι/ες, εξαιτίας των πολλαπλών κοινωνικών και οικονομικών ρόλων που αναλαμβάνουν και των δραστηριοτήτων που αυτοί συνεπάγονται, επιφορτίζονται με πρόσθετες υποχρεώσεις και δεσμεύσεις. Επιπροσθέτως, αναπτύσσουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα. Αυτές οι σχέσεις μπορεί άλλες φορές να αποτελούν κίνητρα για την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και άλλες να δημιουργούν προσκόμματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ορισμένες φορές οι σχέσεις αυτές μπορεί να λειτουργούν υποστηρικτικά, προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ άλλοτε τα καθήκοντα με τα οποία είναι επιφορτισμένοι/ες αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πορεία της εκπαίδευσής τους.

2.1.6. Εμπόδια στη μάθηση

Όπως διεφάνη από την προηγούμενη υποενότητα, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων αποτελούν παράγοντες οι οποίοι μπορούν να δράσουν είτε υποστηρικτικά, είτε ανασταλτικά στην πορεία της μάθησης. Η ίδια η αξία της μάθησης για την ατομική και τη συλλογική πορεία του ανθρώπου και της κοινωνίας, προσδίδει ιδιαίτερη σημασία σε ό,τι παρεμποδίζει την ομαλή

συμμετοχή των ενηλίκων σε αυτή. Τα προβλήματα που παρεμποδίζουν τους/τις ενήλικες οφείλονται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες.

Η τυπολογία την οποία διατυπώνει η Cross και αναφέρει ο Καραλής (2013) για τα εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία, κατατάσσει τα εμπόδια αυτά σε τρεις επιμέρους κατηγορίες:

- Καταστασιακά (situational): αυτά τα εμπόδια έχουν ως βάση συγκυρίες οι οποίες και προβλήματα τα οποία δημιουργούν αντικειμενική αδυναμία παρακολούθησης συγκεκριμένων προγραμμάτων. Τέτοια παραδείγματα είναι η οικονομική αδυναμία, οι χρονικοί περιορισμοί, κ.α.
- Θεσμικά (organizational): τα προβλήματα αυτά αφορούν στην οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τα ζητήματα τα οποία αυτά δημιουργούν στους ενήλικους, αποκλείοντας ή αποθαρρύνοντας τους. Τέτοια ζητήματα μπορεί να είναι οργανωτικές αδυναμίες των παρόχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ή ακόμα και το πλαίσιο λειτουργίας ή χρηματοδότησής τους.
- Προδιαθετικά (dispositional): τα συγκεκριμένα προβλήματα δημιουργούνται εξαιτίας των παγιωμένων στάσεων των ενηλίκων, οι οποίοι, αποτελούν φορείς συγκεκριμένων αντιλήψεων για το ρόλο τους ή για τις δυνατότητες επιτυχούς ολοκλήρωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η απάντηση σε αυτά τα προβλήματα δεν είναι ενιαία, όπως άλλωστε δεν είναι ενιαίος ο τρόπος εκδήλωσης ή καταγραφής των αποτελεσμάτων τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες όταν συντρέχουν εξασφαλίζουν επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα για τους/τις ενήλικους/ες. Ενδεικτικά αναφέρονται, η εθελοντική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής, οι σαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, η άρτια οργάνωση η οποία θα λαμβάνει υπόψη τα πιθανά εμπόδια των υποψήφιων συμμετεχόντων/χουσών ενηλίκων και ο σεβασμός στις στάσεις, τις γνώσεις και γενικότερα στην προσωπικότητα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο θα χαρακτηρίζεται από την επικοινωνία και τη συνεργασία.

2.1.7. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων αποτελεί βασικό συντελεστή στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, με τη ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας¹ και την γρήγορη παραγωγή, ανανέωση και διάδοση της γνώσης είναι σημαντικός. Έργο του είναι να φέρει τους/τις εκπαιδευόμενους/νες του σε επαφή με τη γνώση, αλλά και να σχεδιάσει, να οργανώσει, να συντονίσει και θα αξιολογήσει τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, Επίσης θα αναπτύξει νέες, ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης, συμβάλλοντας έτσι στην πολύπλευρη ανάπτυξη των ενηλίκων.

Σκοπός μας είναι η ανάλυση του ρόλου και των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων καθώς και η οριοθέτηση του έργου του για τη σφαιρική και αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων του/της.

Στο σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον, το έργο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων καθίσταται ιδιαίτερα πολυσύνθετο και απαιτητικό. Το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων στη χώρα μας έχει θεσμοθετηθεί τα τελευταία χρόνια. Το ισχύον νομικό πλαίσιο προβλέπει την πιστοποίηση των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων, σύμφωνα με τις ΚΥΑ 113172/2005 και 113613/2006. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων όπως προαναφέραμε είναι πολυδιάστατος και η θεσμική οριοθέτησή του αποτελεί βέβαια ένα σημαντικό βήμα. Απαιτείται, όμως, η ανάλυση του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτή και των κοινωνικών πρακτικών του, με έμφαση στις δραστηριότητες τις οποίες επωμίζεται (Βεργίδης, 2012).

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων είναι αυτός που:

- Θα συλλάβει τις ιδιαίτερες συνθήκες και το «κλίμα» της τάξης και θα το μετασχηματίσει σε ευκαιρίες μάθησης. Η μάθηση, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, εξαρτάται σε μεγάλο

¹ Με τον όρο «Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας» (ΤΠΕ) ή «Ψηφιακές Τεχνολογίες» (ΨΕ) νοείται το σύνολο των πεδίων που σχετίζονται με τη μελέτη, σχεδίαση, ανάπτυξη, υλοποίηση, συντήρηση και διαχείριση υπολογιστικών πληροφοριακών συστημάτων με στόχο την παραγωγή, αποθήκευση, διαχείριση και μετάδοση πληροφοριών κάθε τύπου.

βαθμό από τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, όπου όλοι οι συμμετέχοντες/χουσεσ θα αισθάνονται ισότιμοι/ες, ευπρόσδεκτοι/ες και θα εκφράζονται ελεύθερα.

- Θα βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνιακή αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευόμενους/νες, βοηθώντας τους να προσεγγίσουν σταδιακά τη γνώση, δίνοντάς τους αρκετή ελευθερία, ώστε να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις μόνοι/νες τους, αλλά και καθοδηγώντας τους διακριτικά, ώστε να αποφεύγονται λάθη, που θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας.
- Θα αποσαφηνίσει τους άμεσους στόχους επιμόρφωσης και θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους/νες να τους κατακτήσουν μέσα από τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης.
- Θα προτρέπει ώστε η διεργασία της μάθησης να μη σταματάει μόλις ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά να οδηγεί σε περαιτέρω σκόπιμη μάθηση.
- Θα ενθαρρύνει τους/τις συμμετέχοντες/χουσεσ να συνδέουν το νέο υλικό με τη δική τους εμπειρία, θα τους βοηθήσει να φέρουν αυτή την εμπειρία στο «προσκήνιο», κατά τη μαθησιακή διεργασία, και να τη θέσουν στη διάθεση όλης της ομάδας.
- Θα επιδιώξει, τέλος, να ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να μαθαίνουν χωρίς τη βοήθειά του, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί/κες και ανεξάρτητοι/τες επιμορφούμενοι/νες (Rogers, 1999, Παναγιωτόπουλος, 2012).

Με άλλα λόγια, είναι διαμεσολαβητής/τρια ανάμεσα στο άτομο και το αντικείμενο της μάθησής αυτού. Σε αυτή την προσπάθεια η ανάπτυξη του επιστημονικού και γνωστικού υπόβαθρού του, η εκπαιδευτική εμπειρία, η γνώση μεθόδων κατάρτισης ενηλίκων και η μεταδοτικότητα αποτελούν ελάχιστες προϋποθέσεις οι οποίες εξασφαλίζουν την καταλληλότητα ενός/μιας εκπαιδευτή/τριας για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και διασφαλίζουν την επιτυχή απόδοση στο ρόλο του. Η ύπαρξη, βέβαια, των παραπάνω από την πλευρά του/της εκπαιδευτή/τριας δεν εγγυάται εξ ορισμού την επιτυχή εξέλιξη ενός προγράμματος, ωστόσο, θέτει τα θεμέλια ώστε να υπάρχουν ικανές προοπτικές υλοποίησης ενός αποτελεσματικού προγράμματος (Παπαστεφανάκη, 2002).

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες της ομάδας-στόχου, είναι διττός. Αφενός θα πρέπει να διαθέτει το απαραίτητο σώμα γνώσεων στο επιστημονικό πεδίο

που καλείται να ανταποκριθεί και αφετέρου θα πρέπει να διαθέτει ένα διεπιστημονικό και πολύπλευρο προφίλ προσόντων το οποίο θα του επιτρέπει τόσο το να εφαρμόζει τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα περιλαμβάνουν τόσο την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, όσο και τη διαχείριση των θεμάτων που σχετίζονται - άμεσα ή έμμεσα - με το μαθησιακό αποτέλεσμα που επιδιώκει.

Ειδικότερα, ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων πέρα από την αυτονόητη γνώση του επιστημονικού αντικείμενου που υπηρετεί θα πρέπει να διαθέτει μια σειρά από σύνθετα προσόντα που θα τον βοηθούν παράλληλα να εντοπίζει τις ανάγκες και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων και να τις συνδέει με τις περιρρέουσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, να μπορεί να σχεδιάζει με πληρότητα και μεθοδικότητα την διδακτική ενότητα που του ανατίθεται, να χρησιμοποιεί σύγχρονες και κατάλληλες κάθε φορά εκπαιδευτικές τεχνικές, να αξιοποιεί κάθε φορά την τεχνολογία στην εκπαίδευση, να συμβάλλει και να προωθεί την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην πορεία της μάθησης, να συντείνει στην προσωπική και πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων βάζοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη μια αέναη προσπάθειας βελτίωσης των αποκτηθέντων γνώσεων εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Αυτό επιβάλλει μια δυναμική προσέγγιση του πεδίου καθώς τα καθήκοντά του διαφοροποιούνται και αυξάνονται διαρκώς, ακολουθώντας τις εξελίξεις στον τομέα του» (Λευθεριώτου, 2010).

2.1.7.1. Προσόντα του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων

Για την ολόπλευρη άσκηση του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων απαιτούνται (Βεργίδης, 2010):

1. Γνώση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας που διδάσκει και πιο συγκεκριμένα των επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων που συγκροτούν το αντικείμενο εκπαίδευσης στη διδακτική του ενότητα.

Η γνώση του περιεχομένου από τον/την εκπαιδευτή/τρια εξασφαλίζεται:

- από τις αρχικές σπουδές του,
- από τη συνεχιζόμενη επιμόρφωσή του,
- από την επαγγελματική του εμπειρία.

2. Γνώσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων και κατάλληλες δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις προκειμένου να εξασφαλίζεται η κάθε φορά κατάλληλη παρουσίαση των γνώσεων και της τεχνογνωσίας του/της εκπαιδευτή/τριας, καθώς και η εμπύχωση των εκπαιδευομένων. Αυτές οι γνώσεις, οι δεξιότητες και ικανότητες είναι ταυτόχρονα οργανωσιακές/διαχειριστικές, όπως η διαπραγμάτευση, ο σχεδιασμός μιας μελέτης περίπτωσης ή ενός σχεδίου δράσης, και καθαρά παιδαγωγικές, όπως η ικανότητα να αποσαφηνίζονται οι στόχοι της διδακτικής ενότητας, η ικανότητα να παρακινείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για μάθηση, να αξιοποιούνται οι εμπειρίες τους κ.ά.

3. Τεχνικές γνώσεις και ικανότητες για τη χρησιμοποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων, όπως η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, η χρήση διαφόρων τεχνικών έκφρασης κ.λπ.

4. Κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις, προκειμένου οι εκπαιδευτές/τριες να μπορούν:

- να αναλύουν κριτικά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τους κοινωνικο-οικονομικούς μηχανισμούς,
- να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές στρατηγικές και μεθόδους που συμβάλλουν στην κοινωνική και εργασιακή ανέλιξη των εκπαιδευομένων,
- να συνδέουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με την απασχόληση, την κοινωνική ένταξη και την τοπική κοινωνία.
- να αναπτύσσουν τις κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευομένων.

2.1.7.2. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολλαπλός και συνδυάζει πράξεις, ενέργειες και συμπεριφορές, οι οποίες τον καθιστούν τον βασικό μοχλό ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολύτιμο αρωγό των εκπαιδευομένων προς το επιθυμητό γνωστικό αποτέλεσμα. Σε αυτή την προσπάθεια καλείται να διαθέτει την δυναμική και την ευελιξία να ανταποκριθεί σε μια σειρά απαιτητικών και αλληλοσυμπληρούμενων ρόλων.

Σύμφωνα με τη βασική παραδοχή του Jarvis, η διδασκαλία είναι μια ηθική πράξη. Άρα, πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου αρχικά και πρώτιστα. Η ικανότητα να ξεκινήσει μια σχέση με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ή με τον εκπαιδευόμενο είναι μια

πρωταρχική πράξη ποιότητας. Αν δε μπορείς να σχετιστείς με τους εκπαιδευόμενούς σου δεν θα γίνεις ποτέ καλός εκπαιδευτής» (Jarvis, στο Κόκκος, 2008).

Ο Κόκκος (2004) αναλύει τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει σήμερα/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων ως εξής: ο ρόλος του δεν είναι αυτός ενός απλού μεταφορέα γνώσεων, αλλά ενός/μιας συντονιστή/στρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενός/μιας συμβούλου και εμπυχωτή/τριας. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθαρρύνει την πορεία αναζήτησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων προς τη γνώση, τους/τις παρακινεί να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και εμπειρίες που ήδη διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές και να μαθαίνουν μέσα από την πράξη. Νευραλγική σημασία για την ικανότητα του/της εκπαιδευτή/τριας να οδηγεί την ομάδα των εκπαιδευόμενων στο επιθυμητό αποτέλεσμα έχει η ικανότητά του να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα σε μια ομάδα εκπαιδευόμενων και να προσαρμόζει τη στρατηγική του/της σε αυτήν. Τέλος, ο/η εκπαιδευτής/τρια είναι εκείνος/η που συμβάλλει στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την προώθηση στην απασχόληση ή και την κοινωνική ένταξη των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να καταστεί εμφανής και αποτελεσματική η σύνδεση της διαδικασίας της μάθησης και της παρεχόμενης κατάρτισης με την εμπειρία και τις ανάγκες τους (Κόκκος 2005).

2.1.7.3. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως διευκολυντής/τρια

Η εμπλοκή στη διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία που επιβάλλει στον/στην εκπαιδευτή/τρια να είναι σε θέση να ανταποκριθεί και στο ρόλο του/της που σχετίζεται άμεσα με την γνώση και τη μαθησιακή διαδικασία αλλά συγχρόνως να μπορεί να λειτουργεί και ως διευκολυντής/ντρια της μάθησης (Jarvis, 2006, Κόκκος, 1999). Ο/Η εκπαιδευτής/τρια, ως διευκολυντής/ρια, εμπλέκεται σε ένα δημοκρατικό εμπλουτισμό της ατομικής μάθησης του/της εκπαιδευομένου/νης, σε μια εκπαιδευτική διεργασία στην οποία ο ορισμός του προσανατολισμού και των εκπαιδευτικών μεθόδων εναπόκειται τόσο στους/στις εκπαιδευομένους/νες όσο και στους ίδιους. Σημαντική στην όλη διαδικασία κρίνεται η σχέση αρωγής που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δύο συντελεστές της εκπαίδευσης (Brookfield, 1989).

Ο όρος διευκολυντής/ρια της μαθησιακής διαδικασίας απαιτεί από τον/την εκπαιδευτή/τρια εκτός από την γνώση, να μπορεί να υποστηρίξει και να συντονίζει τους/τις

εκπαιδευόμενους/νες στην κατεύθυνση της μάθησης. Για τον Βεργίδη (2006) ο/η εκπαιδευτής/τρια είναι κατά κύριο λόγο ο/η δημιουργός των συνθηκών μάθησης παρά κάποιος που απαγγέλλει γνώσεις. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια σταδιακά απομακρύνεται από τον ρόλο του/της ειδικού που δίδασκε τους άλλους, μεταφέροντας γνώσεις και πληροφορίες από το επιστημονικό πεδίο του. Από την εμπλοκή του/της στην μαθησιακή διαδικασία, και όσο αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία, αντιλαμβάνεται ότι ο ρόλος του/της έχει υποστεί μια σοβαρή μετατόπιση από την απλή διδασκαλία και μεταφορά της γνώσης σε αρωγό και διευκολυντή/ντρια στην αναζήτηση της γνώσης μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία και της εκμετάλλευσης της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας της ομάδας των εκπαιδευομένων. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια αντιλαμβάνεται πως η μεταφορά γνώσης και η εμβάθυνση στο αντικείμενο της διδασκαλίας αποκτά μικρή ή και ασήμαντη αξία αν δεν βοηθηθεί ο/η εκπαιδευόμενος/η να αναζητήσει τη γνώση και δεν του δοθεί η δυνατότητα για να ενταχθεί σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, που ανταποκρίνεται στις ρεαλιστικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του, πολλές φορές μάλιστα προσαρμοσμένο στις αναγκαιότητες του δικού του/της τρόπου ζωής. Σε αυτή τη διεργασία, ο Rogers ορίζει τον/την εκπαιδευτή/τρια ως διευκολυντή/ρια της μάθησης που απελευθερώνει την περιέργεια, επιτρέπει την κίνηση προς νέες κατευθύνσεις που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα του/της εκπαιδευόμενου/νης, αποδεσμεύει τη διάθεση για έρευνα, και εμπιστεύεται τη δημιουργική τάση του ατόμου (Rogers, 1999).

Με δεδομένο το ομαδοσυνεργατικό κλίμα που έχουν ανάγκη οι ομάδες των εκπαιδευομένων ο/η εκπαιδευτής/τρια ως διευκολυντής/ρια της μάθησης ενθαρρύνει, καθοδηγεί και κατευθύνει τους/τις εκπαιδευόμενους/νες σύμφωνα με τις ανάγκες εκπαίδευσης και τους μαθησιακούς στόχους, προωθεί συμμετοχικές και βιωματικές τεχνικές και αξιοποιεί στο μέγιστο τις δυνατότητες της ομάδας των εκπαιδευομένων και την ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία.

Ενισχύοντας τις παραπάνω απόψεις μπορούμε να ισχυριστούμε ότι διευκόλυνση της μάθησης σημαίνει τη θέληση του/της εκπαιδευτή/ριας να απομακρυνθεί από τις τεχνικές και τις μεθόδους που είναι δασκαλοκεντρικές. Σημαίνει την αναζήτηση του τρόπου για τη δημιουργία ενσυναίσθησης αναφορικά με μια συγκεκριμένη μαθησιακή ανάγκη ενός/μιας εκπαιδευόμενου/νης, την τροφοδότηση των εκπαιδευομένων περισσότερο με ερωτήματα από ότι με απαντήσεις και την έκθεση των εκπαιδευομένων σε εμπειρίες με την ταυτόχρονη ενθάρρυνση για κριτικό στοχασμό επάνω σε αυτές (Jarvis, 2004).

Στο ίδιο πλαίσιο σχετικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ως διευκολυντή/ντρια ο Brookfield (Brookfield, στο Κουλαουζίδης, 2011) υποστηρίζει ότι η διευκόλυνση της μάθησης ως λειτουργία του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων απαιτεί από τους/τις εκπαιδευόμενους /ες υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και κριτικής ενσυναίσθησης. Η λειτουργία του διευκολυντή είναι να βοηθάει τους/τις ενηλίκους/ες να συνειδητοποιήσουν ότι οι γνώσεις, οι αποδεκτές αλήθειες, οι κοινές αξίες και οι συμπεριφορές που συνιστούν τον κόσμο τους είναι κοινωνικά δομημένες. Η επίτευξη των παραπάνω μπορεί να συμβεί μέσω της προαγωγής της ανάλυσης των πεποιθήσεων, της εξέτασης της αξίας εναλλακτικών συμπεριφορών και κοινωνικών μορφών, δηλαδή μέσω του κριτικού στοχασμού.

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια, ως διευκολυντής/ρια, εμπλέκεται σε ένα δημοκρατικό εμπλουτισμό της ατομικής μάθησης του/της εκπαιδευομένου/ης, σε μια εκπαιδευτική διεργασία στην οποία ο ορισμός του προσανατολισμού και των εκπαιδευτικών μεθόδων εναπόκειται τόσο στους/στις εκπαιδευόμενους/νες όσο και στους ίδιους. Σημαντική στην όλη διαδικασία κρίνεται η σχέση αρωγής που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δύο συντελεστές της εκπαίδευσης (Brookfield,1989).

2.1.7.4. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως εμπψυχωτής/τρια

Η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται από μια πολυμορφία δραστηριοτήτων και αναγκών, αλλά και από μια διαφοροποίηση των εκπαιδευομένων και για να μπορέσει ο/η εκπαιδευτής/τρια να επιτύχει το μαθησιακό αποτέλεσμα που επιδιώκει οφείλει να γνωρίζει τις αρχές συντονισμού της ομάδας, να ανιχνεύει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, καθώς και τις συμβατικότητες ανάλογα με την ομάδα στόχου. Σε αυτή την κατεύθυνση πολλές φορές καλείται να εφαρμόσει τεχνικές ενίσχυσης και εμπψύχωσης της ομάδας με σκοπό την ενεργοποίηση όλων των εκπαιδευομένων και την επίτευξη υψηλού επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτός είναι ένας δύσκολος ρόλος γιατί απαιτεί περισσότερο ικανότητες ενεργητικής ακρόασης και εκμαίευσης απόψεων παρά μετάδοσης γνώσης (Jaques, 2001). Ένας/Μία καλός/ή εκπαιδευτής/τρια πρέπει να γνωρίζει καλά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων, τις ιδιαιτερότητες της, τα αδύνατα σημεία που μπορεί να λειτουργήσουν ως εμπόδια στην μάθηση και καλείται να λειτουργήσει ανάλογα. Έτσι συνδυάζει τη διδασκαλία με την εμπψύχωση και την ενίσχυση της ομάδας μέσα από τεχνικές ενδυνάμωσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και συμβάλλει στην δημιουργία κλίματος συνεργατικότητας,

αποδοχής και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Ο Κόκκος από την πλευρά του (2001) αναφέρει ότι ένας/μία εκπαιδευτής/τρια – εμπυχωτής/τρια πρέπει να είναι σε θέση να αναλύει τις κοινωνικές-οικονομικές δομές της κοινωνίας, καθώς και τις αντίστοιχες ανάγκες κατάρτισης, να σχεδιάζει προγράμματα κατάρτισης και να συντονίζει την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων, και θεωρεί τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας της στοχοθεσίας και λήψης αποφάσεων, καθώς και της δημιουργίας σχέσεων ως ικανότητες κλειδιά για την επιτυχία του έργου του.

Οι Boud και Walker (Boud και Walker στο Κουλαουζίδης, 2011) υποστηρίζουν ότι τα όρια μεταξύ των εννοιών του/της δασκάλου/ας, του/της διευκολυντή/τριας και του εμπυχωτή/τριας δεν είναι σαφώς προσδιορισμένα. Θεωρούν όμως ότι υπάρχουν τρία ζητήματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να πρέπει να αναλυθούν περαιτέρω αναφορικά με τη λειτουργία του εμπυχωτή στην ενήλικη μάθηση. Τα ζητήματα αυτά είναι το πλαίσιο, η ταυτότητα και οι σχέσεις. Το πλαίσιο αναφέρεται στο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, οικονομικό και τεχνολογικό γίνεσθαι όπου συντελείται κάθε μαθησιακή πράξη. Η ταυτότητα σχετίζεται από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την αποστολή του ως εκπαιδευτής. Επίσης η ταυτότητα ενός εμπυχωτή μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ή και ενισχυτικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Επομένως η αναστοχαστική λειτουργία ενός/μιας εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων είναι μια από τις βασικότερες ιδιότητες και πρακτικές που οφείλει να υιοθετήσει ένας/μία εμπυχωτής/τρια περισσότερο από κάθε άλλη πρακτική που σχετίζεται άμεσα με τους/τις εκπαιδευόμενους/νες. Τέλος σε ό,τι αφορά το πλαίσιο, σχετίζεται άμεσα τον ευρύτερο ρόλο του που του επιβάλλει πρακτικές στις οποίες η διδασκαλία συνδυάζει την εμπύχωση με τη συστηματική και εποικοδομητική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους.

Προσπαθώντας σύμφωνα με τον Κουλαουζίδη (Κουλαουζίδης, 2011) να σκιαγραφήσουμε τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ως εμπυχωτή/τριας θα λέγαμε ότι ο ρόλος του/της δεν σχετίζεται ούτε με την οργάνωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας, ούτε με τη διδασκαλία, αλλά περισσότερο είναι μια συμβουλευτική, καταλυτική δράση που εμπεριέχει τα στοιχεία της κινητοποίησης. Είναι η προσπάθεια από την πλευρά του/της εκπαιδευτή/τριας να ενεργοποιήσει τα μέλη της ομάδας έτσι ώστε να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα μέσα για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές και τελικά να δράσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

2.1.7.5. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως σύμβουλος

Εκτός από τις επιστημονικές γνώσεις του/της εκπαιδευτή/τριας όσον αφορά το μαθησιακό αντικείμενο και την κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ικανότητές του ως σύμβουλου. Με στόχο να προωθήσει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και να χρησιμοποιήσει την προϋπάρχουσα εμπειρία της ομάδας των εκπαιδευομένων ο/η εκπαιδευτής/τρια μεταβάλλεται από γνώστης/στριακαί καθοδηγητής/τρια σε συνεργάτης/τρια και σύμβουλος της ομάδας των εκπαιδευομένων. Έτσι λοιπόν αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο, σύμφωνα με τον οποίο στόχος του/της είναι η υποστήριξη της ομάδας με όλα τα μέσα και τις δυνατότητες που διαθέτει συμβάλλοντας με ουσιαστικό τρόπο στην επίτευξη των στόχων της. Ενθαρρύνοντας την ομάδα και δείχνοντας προσωπικό ενδιαφέρον παρακινεί τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να επιτύχουν τους στόχους τους, δημιουργώντας παράλληλα ένα κλίμα εμπιστοσύνης αλληλοϋποστήριξης και εκτίμησης (Rogers, 1999).

Επιδιώκει να δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας κατά τη μαθησιακή διαδικασία όπου το άτομο μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα έχοντας καθοδηγητή/τρια τον/την ίδιο/α. Ως σύμβουλος της ομάδας ο/η εκπαιδευτής/τρια αποδέχεται την ομάδα γι' αυτό που είναι χωρίς να την πιέζει, ενεργοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και αξιοποιεί τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές ωθώντας προς το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Σκόπιμο είναι, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτής/τρια να τους αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, οι ενήλικοι/κες εκπαιδευόμενοι/νες πολλές φορές αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, οφειλόμενα σε ένα σύνολο αλληλοδιαπλεκόμενων παραγόντων: κοινωνικές υποχρεώσεις και πιέσεις, φόβος αποτυχίας, τραυματικές εμπειρίες από το σχολικό σύστημα, προσκόλληση σε προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και αξίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης κλπ. Επομένως, ο/η εκπαιδευτής/τρια καλό είναι να προσεγγίζει με ευαισθησία τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση και να δημιουργεί κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας, μέσα στο οποίο όλοι οι εκπαιδευόμενοι/νες να μπορούν να λειτουργήσουν με άνεση (Κόκκος 2005). Ο/Η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά στην ομάδα που εκπαιδεύει, ρόλος που απαιτεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνιακής ικανότητας (Κοντονή, 2010). Πρέπει, δηλαδή να διαθέτει τις αναγκαίες ικανότητες για μια αποτελεσματική επικοινωνία η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση εποικοδομητικής εργασίας με τους/τις εκπαιδευόμενους/νες. Η συμβουλευτική

υποστήριξη στους/στις εκπαιδευόμενους/νες δεν μπορεί να διενεργηθεί από εκπαιδευτές/τριες που δεν έχουν αναπτύξει επικοινωνιακές ικανότητες (Κοντονή, 2010). Μόνο έτσι τίθενται οι βάσεις για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό στοιχεία αναγκαία για μια ευρετική πορεία προς τη γνώση.

Η διεύρυνση του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας με τα χαρακτηριστικά του/της συμβούλου/καθοδηγητή/τριας καλύπτει το σύνολο των αναγκών της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την ανίχνευση και την καταγραφή εκπαιδευτικών αναγκών μέχρι και την ευαισθητοποίηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε η μάθηση να είναι ελκυστική, χρήσιμη, βιώσιμη, και φτάνει μέχρι τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ένταξης ή ανάπτυξης των εκπαιδευομένων (Μαυρογιώργος, 2003).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ως συμβούλου είναι καταλυτικός ως προς την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο/η εκπαιδευτής/τρια παύει να έχει τον παραδοσιακό ρόλο του/της καθοδηγητή/τριας και μεταφορέα της αυθεντικής γνώσης, αντίθετα υιοθετεί ένα νέο πολλαπλό ρόλο, συμβούλου και συνεργάτη/τριας προς την πορεία της γνώσης. Είναι αυτός που θα συλλάβει τις ιδιαίτερες συνθήκες και το «κλίμα» της τάξης και θα το μετασχηματίσει σε ευκαιρίες μάθησης. Βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνιακή αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευόμενους/νες, βοηθώντας τους να προσεγγίσουν σταδιακά τη γνώση, δίνοντάς τους αρκετή ελευθερία, ώστε να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις μόνοι/ες τους, αλλά και καθοδηγώντας τους διακριτικά, ώστε να αποφεύγονται λάθη, που θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας. Είτε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είτε ατομικά ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να κατακτήσουν το γνωστικό αντικείμενο μέσα από τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης. Επίσης ένας/μία εκπαιδευτής/τρια που έχει συναίσθηση της αποστολής του/της ως εκπαιδευτή/τριας /συμβούλου βάζει τις βάσεις ώστε να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες/χουσες ότι η διεργασία της μάθησης να μη σταματάει μόλις ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά να οδηγεί σε περαιτέρω σκόπιμη μάθηση. Τέλος, ενθαρρύνει τους/τις συμμετέχοντες/χουσες να συνδέουν το νέο υλικό με τη δική τους εμπειρία, θα τους βοηθήσει να φέρουν αυτή την εμπειρία στο «προσκήνιο», κατά τη μαθησιακή διεργασία, και να τη θέσουν στη διάθεση όλης της ομάδας αναβαθμίζοντας όλοι μαζί το μαθησιακό αποτέλεσμα.

2.1.7.6. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως συντονιστής/τρια

Ο συντονιστικός ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων είναι συνήθως αναγνωρισμένος και πλήρως αποδεκτός από τους/τις εκπαιδευομένους/νες. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια είναι ενεργό υποκείμενο στη διαδικασία της μάθησης και της μετάδοσης της γνώσης. Βασικό στοιχείο του ρόλου του/της συντονιστή/τριας είναι η διευκρίνιση των στόχων της ενότητας η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και η εποπτεία των δραστηριοτήτων του προγράμματος εκπαίδευσης. Ως συντονιστής/τρια παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις και αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας των εκπαιδευομένων, αντλεί την συσσωρευμένη εμπειρία και ταυτοχρόνως λειτουργεί ως καθοδηγητής/τρια, καθώς καλείται να αντιμετωπίσει τρέχουσες καταστάσεις και προβλήματα συμβάλλοντας στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων. Δημιουργεί τις συνθήκες μάθησης, συντονίζει και ενεργοποιεί την ομάδα των εκπαιδευομένων, φροντίζει να αναδειχθεί η σχετική με το εξεταζόμενο θέμα προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία των εκπαιδευομένων. Επίσης έχει την ευθύνη της επιλογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων ανά θεματική ενότητα λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, τις ιδιαιτερότητες της ομάδας-στόχου την διαθεσιμότητα των πόρων και του χρόνου που έχει στη διάθεσή του. Επίσης, ως συντονιστής/τρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναθέτει και εποπτεύει τις δραστηριότητες ατομικά ή σε ομάδες και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αποδοχή της διαφορετικότητας, έκφραση όλων των απόψεων και αποδοχή των συναισθημάτων όλων των εκπαιδευομένων.

2.1.7.7. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια σε ρόλο αυτοαξιολόγησης

Ο τόσο απαιτητικός και πολυσύνθετος ρόλος του/της σύγχρονου/ης εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων προϋποθέτει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ελέγχου δηλαδή της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του έργου που προσφέρει, και σε συνδυασμό και με την κριτική που θα του/της ασκείται, τόσο αναφορικά με το εκπαιδευτικό του έργο όσο και ως προς το αποτέλεσμα της εμπλοκής του/της στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων απαιτείται να είναι εκπαιδευτής/τρια του εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι μόνο της ομάδας των εκπαιδευομένων. Και αυτό γιατί καλείται να έχει συνολική άποψη και να αναπτύσσει πρωτοβουλίες σε διάφορους τομείς δραστηριοτήτων του οργανισμού με τον οποίο συνεργάζεται είτε ως εκπαιδευτής/τρια είτε σε άλλους τομείς, όπως σχεδιασμού, προώθησης στην απασχόληση, είτε προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης ανέργων ή

και εργαζομένων (Μαυρογιώργος, 2003). Μέσα από την αυτοαξιολόγηση ο/η εκπαιδευτής/τρια αντλεί σημαντική πληροφορία για αυτοβελτίωση και επαναπροσδιορισμό του έργου του/της και του ρόλου του/της. Επίσης, έτσι επιδιώκεται και η καλλιέργεια της αυτογνωσίας, απαραίτητη δεξιότητα για τον/την εκπαιδευτή/τρια, γιατί τον βοηθά να ανιχνεύει ποιες είναι η δυνατότητες, αλλά και οι αδυναμίες του/της, καθώς και μέχρι ποιο σημείο μπορεί να παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική ομάδα.

Ο Βεργίδης (2012) υποστηρίζει ότι η αυτοαξιολόγηση του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα:

α. Στο επίπεδο των καθηκόντων που περιλαμβάνονται στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων π.χ. προετοιμασία του εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικές πρακτικές, παρεμβάσεις σε κρίσιμα περιστατικά, αποτίμηση των γνώσεων που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι/ες κ.λπ. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τον/την εκπαιδευτή/τρια να μελετήσει το επαγγελματικό περίγραμμα του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων και ιδιαίτερα τις επαγγελματικές εργασίες που περιλαμβάνει. Επίσης μπορεί να αναρωτηθεί και να αναστοχασθεί συστηματικά πώς αξιοποίησε δημιουργικά ή άφησε ορισμένες ευκαιρίες και δυνατότητες αναξιοποίητες, ποια σημεία του εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτικής του/της ενότητας ήταν δυσνόητα και δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, ποια συμβάντα τον έκαναν να νιώσει ικανοποίηση. Και βέβαια ο/η εκπαιδευτής/τρια προσπαθεί να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του/της έργο και κατά κύριο λόγο τις δεξιότητες-ικανότητές του, με βάση τον κριτικό αναστοχασμό της εμπειρίας του/της.

β. Στο επίπεδο του ρόλου και της ερμηνείας του από τον/την εκπαιδευτή/τρια. Ο ρόλος συνίσταται στα δικαιώματα και στα καθήκοντα που αναλογούν σε μια θέση. Η ερμηνεία του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας συνίσταται στην πραγματική συμπεριφορά του/της συγκεκριμένου/ης εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων. Το ζητούμενο της αυτοαξιολόγησης ενός/μιας εκπαιδευτή/τριας, εφόσον εργάζεται συχνά ως εκπαιδευτής/τρια και παίρνει στα σοβαρά το ρόλο του/της, είναι να διερευνήσει τις διαστάσεις του ρόλου που τον κινητοποιούν συναισθηματικά και νοητικά, όταν ασκεί το εκπαιδευτικό του/της έργο. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο/η εκπαιδευτής/τρια να αισθάνεται ικανοποίηση και αυτοαναγνώριση από την επιτέλεση του ρόλου του/της.

γ. Στο επίπεδο των κοινωνικών πρακτικών του εκπαιδευτή ενηλίκων. Οι κοινωνικές πρακτικές συναρτώνται με το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο του/της

εκπαιδευτή/τριας, τις προδιαθέσεις του/της (σχήματα αντίληψης, σκέψης και δράσης) και με τη θέση του/της στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η καταγραφή και ανάλυση των κοινωνικών πρακτικών αποτελεί προϋπόθεση της ανάλυσης και του προβληματισμού για τις προδιαθέσεις του/της εκπαιδευτή/τριας και για τις δυνατότητες μετασχηματισμού τους. Αναγκαία προϋπόθεση του μετασχηματισμού των κοινωνικών πρακτικών που εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης παραμένει ο κριτικός στοχασμός και αναστοχασμός τους από τον/την εκπαιδευτή/τρια, η αμφισβήτηση των προδιαθέσεων που παγιώθηκαν και ίσως αποστεώθηκαν και είναι πλέον ασύμβατες και άσχετες με το πεδίο, καθώς και η ενσυνείδητη δραστηριοποίηση του/της εκπαιδευτή/τριας

Προσδιορίζοντας τις επιθυμητές ικανότητες που θα πρέπει να έχει ο/η εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων, ο Grabowski (1976) θεωρεί ότι κύρια ανησυχία του/της εκπαιδευτή/τριας θα έπρεπε να είναι η αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευόμενου/ης στη μαθησιακή διαδικασία και πώς θα τον βοηθήσει να αναπτύξει και να διατηρήσει την αυτοπεποίθησή του/της. Ακόμη, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτή να επικεντρώνεται περισσότερο στον άνθρωπο και στην ατομικότητα και λιγότερο στη συμμόρφωση με τους κανόνες που ακολουθεί η διαδικασία. Και για να θεωρηθεί ο/η εκπαιδευτής/τρια μια ώριμη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα που έχει επιλεγεί γι' αυτόν το ρόλο, θα πρέπει να διαθέτει κατανόηση, ευελιξία, χιούμορ, υπομονή, να είναι πρακτικός/ή, δημιουργικός/ή και προετοιμασμένος/η. Θέλοντας να καταστεί σαφές ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι ενήλικοι/ες έχουν σαφείς στόχους, τίθεται για τον Grabowski το θέμα την ικανότητας και της επάρκειας των εκπαιδευτών. Για να θεωρηθεί ένας/μία εκπαιδευτής/τρια ικανός/η θα πρέπει να ανταποκριθεί και ή ακόμα και να ξεπεράσει τα πρότυπα επάρκειας που επικρατούν για συγκεκριμένες δραστηριότητες. Πέρα από το ακαδημαϊκό πρόγραμμα και τις μαθησιακές διαδικασίες, είναι οι ικανότητες του/της εκπαιδευτή/τριας που κρίνουν την επιτυχή απόδοση και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

2.1.8. Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαιδευτικές μέθοδοι

Σύμφωνα με τον Jarvis οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές δεν συνιστούν μια εκπαιδευτική μέθοδο, αλλά μια διαφορετική οπτική για την εκπαίδευση. Η διαφορετική αυτή οπτική βασίζεται στην άποψη ότι σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι τόσο να «μάθουν» οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες μια προκατασκευασμένη γνώση, αλλά να αναπτυχθούν προς

την κατεύθυνση της κριτικής αντιμετώπισης καταστάσεων, κάτι που θα τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην καθημερινή τους πρακτική μετά το τέλος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές θα μπορούσαν να διακριθούν σε εκείνες που είναι επικεντρωμένες στον/στην εκπαιδευτή/τρια και σε εκείνες που είναι επικεντρωμένες στην ομάδα των εκπαιδευόμενων.

Στην πρώτη κατηγορία (εκπαιδευτικές μέθοδοι επικεντρωμένες στον/στην εκπαιδευτή/τρια), ο Jarvis (2004), εντάσσει τις ακόλουθες μεθόδους:

- Εισήγηση
- Επίδειξη
- Κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση

Στη δεύτερη κατηγορία (εκπαιδευτικές μέθοδοι επικεντρωμένες στην ομάδα των εκπαιδευόμενων), ο Jarvis (2004) εντάσσει τις τεχνικές:

- Καταιγισμίδεων
- Ομάδες συζήτησης
- Ανοικτή συζήτηση
- Εργασία σε ομάδες
- Μελέτη περίπτωσης
- Παίξιμο ρόλων
- Προσομοίωση
- Πρακτική άσκηση
- Λύση προβλήματος
- Συνέντευξη με ειδικό
- Εκπαιδευτική επίσκεψη

Οι ενεργητικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές μέθοδοι αποτελούν εκπαιδευτικά εργαλεία-κλειδιά τα οποία όταν εφαρμόζονται υποστηρίζουν τις αρχές μάθησης των ενηλίκων σε ζητήματα που έχουν σχέση με την ενεργητική συμμετοχή των επιμορφωμένων, τη μάθηση

μέσω της πράξης, το επικοινωνιακό κλίμα, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την αλληλεπίδραση επιμορφωτή/τριας-επιμορφωνόμενων.

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή αξιοποίηση των ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών είναι η δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος, αποδοχής, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και κατανόησης καθώς και ο εμπλουτισμός των ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών με προϋπάρχουσες εμπειρίες και βιώματα των εκπαιδευομένων.

Ο παραπάνω κατάλογος τεχνικών δεν είναι εξαντλητικός αλλά ενδεικτικός.

(α) Εισήγηση

Συνήθως η πρώτη εκπαιδευτική μέθοδος που έρχεται στο μυαλό μας, όταν κάποιος/αμας ρωτήσει ποιες τεχνικές εφαρμόζουμε ή γνωρίζουμε γενικότερα, είναι η Εισήγηση. Ίσως γιατί στην Ελλάδα είναι η τεχνική στην οποία έχουμε παραδοσιακά εκτεθεί περισσότερο, κυρίως ως εκπαιδευόμενοι/ες. Πρόκειται για τη συχνότερα χρησιμοποιούμενη τεχνική στα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, μάλιστα δεν κατατάσσεται στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Καραλής, 2007). Κατά τον Jarvis (2004) που ορίζει την εισήγηση ως την προφορική παρουσίαση ενός θέματος, είναι η συχνότερα χρησιμοποιούμενη τεχνική, κυρίως από τους άπειρους εκπαιδευτές/τριες.

Η εισαγωγή και χρήση καινούριων, κυρίως πιο συμμετοχικών τεχνικών, είχε ως αποτέλεσμα την άσκηση κριτικής στην τεχνική της Εισήγησης, αλλά και τον εντοπισμό της αναγκαιότητας να εμπλουτιστεί –στην περίπτωση που κρίνεται η χρήση της ως απαραίτητη– με συμμετοχικές δραστηριότητες.

Μερικά από τα μειονεκτήματα που κατά καιρούς έχουν εκφραστεί για την τεχνική της Εισήγησης, όταν αυτή είναι παρατεταμένη και έχει σχεδιαστεί ερήμην των αναγκών των εκπαιδευομένων, είναι τα ακόλουθα.

- Ο/Η εισηγητής/τρια, λόγω της μονόδρομης επικοινωνίας και της έλλειψης ανατροφοδότησης, δε γνωρίζει αν μετέδωσε επιτυχώς τα μηνύματά του/της ούτε το βαθμό μάθησης που επιτεύχθηκε.
- Αποδίδεται στον/στην εκπαιδευόμενο/ηπαθητική ιδιότητα.
- Η συγκέντρωση των ακροατών μειώνεται ύστερα από 15-20 λεπτά

- Η διατήρηση των νέων γνώσεων είναι μικρής χρονικής διάρκειας. Με την εφαρμογή της Εισήγησης θεωρείται δεδομένο ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι/νες έχουν τον ίδιο ρυθμό μάθησης και το ίδιο μαθησιακό πρότυπο.
- Δεν ενδείκνυται για την επίτευξη στόχων στο επίπεδο των στάσεων και την ανάπτυξη νοητικών διεργασιών, όπως η ανάλυση, ο στοχασμός, η σύνθεση, η αξιολόγηση κτλ.

Στο ερώτημα εάν πρέπει να καταργηθεί η εισήγηση ως εκπαιδευτική μέθοδος στην διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων η απάντηση είναι ότι η εισήγηση, όπως και οι άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, μπορεί να έχει εκπαιδευτική αξία αρκεί να χρησιμοποιείται αποτελεσματικά. Η τεχνική της εισήγησης είναι κατάλληλη όταν απαιτείται γρήγορη μετάδοση πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Θα πρέπει να εφαρμόζεται σύμφωνα με κατάλληλες προδιαγραφές, να εμπλουτίζεται και να συνδυάζεται με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων αξιοποιώντας όσο το δυνατόν την πρότερη και συσσωρευμένη εμπειρία και γνώση των εμπλεκόμενων. Επίσης, είναι κατάλληλη όταν το ακροατήριο είναι μεγάλο και εφόσον οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι καλοί/ες και έμπειροι/ες ακροατές/τριες.

(β) Ομάδες εργασίας

Οι θεωρητικοί του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων υποστηρίζουν ότι η εργασία σε ομάδες αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος 2003) καθώς προάγει μια βασική εκπαιδευτική διαδικασία την ομαδοσυνεργατική. Η συγκρότηση ομάδων δεν αποτελεί απλώς μια εκπαιδευτική μέθοδο αλλά κυρίως μια παιδαγωγική θεώρηση που αποβλέπει στη διασφάλιση της αυτενέργειας και της συμμετοχικής μάθησης. (Κοντονή, 2010). Οι ομάδες εργασίας είναι εκείνη από τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές μεθόδους που προτιμούν με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτές/τριες για να πετύχουν την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία. Αποτελεί την «κατεξοχήν εκπαιδευτική τεχνική» που είναι δυνατόν να εφαρμόζεται σε όλα τα στάδια του κύκλου μάθησης και ταυτόχρονα να τα αναπτύσσει (Κουτούζης, 2011). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία εφ' όσον σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σωστά, με σαφή καθοδήγηση του/της εκπαιδευτή/τριας, μπορεί να επιτύχει την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων/χουσών και την αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας εμπειρίας τους. Πρόκειται

για μια τεχνική που διακρίνεται για την σχετική ευκολία εφαρμογής και παρέχει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτή/τρια να την εφαρμόσει ακόμα και παράλληλα και με άλλες συμμετοχικές εκπαιδευτικές μεθόδους για την μεγιστοποίηση του επιδιωκόμενου γνωστικού αποτελέσματος. Συνήθως, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που εκτιμά ο/η εκπαιδευτής/τρια ότι στο υπό εξέταση ζήτημα, υπάρχουν γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων, τέτοιες που μπορούν να οδηγήσουν σε μια πρώτου, τουλάχιστον, επιπέδου διερεύνηση και προσέγγιση του θέματος, ενεργοποιώντας παράλληλα και τους ίδιους τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να συμμετέχουν (Καραλής, 2007). Η εργασία σε ομάδες μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος για την διεξαγωγή μιας προσδιορισμένης εργασίας σε συγκεκριμένο χρόνο, ενδέχεται όμως η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι συνολικά συγκροτημένη στη βάση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Κοντονή, 2010). Είναι κοινά παραδεκτό από τους μελετητές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων ότι η διαδικασία μέσα από την οποία κάθε μέλος της ομάδας εκθέτει στους άλλους την εμπειρία ή την άποψή του, τη μοιράζεται μαζί τους και σε συνεργασία με αυτούς επανεξετάζει τις πτυχές της, εξάγει συμπεράσματα και τα συνδέει με το θεωρητικό πλαίσιο του ερευνώμενου ζητήματος, αποτελεί τον πιο ώριμο τρόπο για την ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης και της κριτικής σκέψης, αλλά και για την αποτελεσματική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου (Κόκκος, 1999β).

Στόχος της ομαδικής εργασίας είναι (Κόκκος 2003):

- Στο επίπεδο ικανοτήτων, να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες ικανοί να επιτυγχάνουν ένα στόχο μέσα από συνέργεια.
- Στο επίπεδο γνώσεων, να μπορούν να διακρίνουν τα αίτια που οδηγούν σε επιτυχή ή ανεπιτυχή συνέργεια.
- Στο επίπεδο στάσεων, να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα του ομαδικού πνεύματος.

Προδιαγραφές της εργασίας σε ομάδες

- Πριν ξεκινήσουν οι ομάδες να εργάζονται, ο/η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να έχει εξηγήσει τι αναμένεται από τις ομάδες.
- Θα πρέπει να διευκρινιστεί ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι ομάδες για να επεξεργαστούν το ζήτημα που τους δόθηκε.

- Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι κάθε ομάδα θα επιλέξει τον/την εκπρόσωπό της, ο οποίος σε επαρκές χρονικό διάστημα (που θα καθοριστεί από τον/την εκπαιδευτή/τρια) θα παρουσιάσει το προϊόν των προβληματισμών της.
- Ιδανικός αριθμός μελών σε κάθε υποομάδα είναι τα πέντε άτομα. Σε ομάδα των τριών ατόμων υπάρχει ο κίνδυνος να εξαντληθεί σύντομα η ανταλλαγή των απόψεων. Στα τέσσερα μέλη μπορεί να δημιουργηθεί αδιέξοδο σε μία διαφωνία (δύο εναντίον δύο). Σε μεγαλύτερες των πέντε ατόμων ομάδες υπάρχει ο κίνδυνος να μη δοθεί σε όλους/ες η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους.
- Μπορεί να αναθέτει το ίδιο θέμα σε όλες τις ομάδες, μπορεί να αναθέτει σε κάθε ομάδα διαφορετικό θέμα και να ακολουθήσει η σύνθεση της παραγόμενης γνώσης από τον/την εκπαιδευτή/τρια.
- Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από μια ομαδική άσκηση συλλέγονται με ευθύνη του/της εκπαιδευτή/τριας, που με διάφορους τρόπους και δεξιότητα παραμένει ενεργό υποκείμενο καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης.
- Ο/Η εκπαιδευτή/τρια μεριμνά για την καλή λειτουργία των ομάδων, δίνει διευκρινίσεις ή πρόσθετες πληροφορίες, εάν χρειάζεται και έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο πιο κρίσιμο στάδιο της ομαδικής εργασίας, στο στάδιο της παρουσίασης του έργου των ομάδων, της σύνθεσης και του εμπλουτισμού των γνώσεων.

Ας σημειωθεί ότι η σύσταση των ομάδων, που είναι καλύτερα να είναι τυχαία, δεν πρέπει να είναι η ίδια σε ένα μεγάλης διάρκειας πρόγραμμα, λ.χ. Αφού τέσσερα-πέντε άτομα εργαστούν τρεις ή τέσσερις φορές μαζί, μετά καλό θα είναι να ανακατανεμηθούν σε άλλες ομάδες. Έτσι, αναπτύσσεται οικειότητα και δίνονται ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ περισσότερων μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας.

Σε σχέση με τη σύνθεση των ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων καλό θα είναι να μην χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια του γνωστικού αντικείμενου των μελών τους. Στις ανομοιογενείς ομάδες το πλεονέκτημα είναι ότι μπορεί να επιτευχθεί να βοηθούν οι πιο προχωρημένοι εκπαιδευόμενοι τους πιο αδύναμους. Η σύνθεση διαφορετικών γνωστικών επιπέδων έχει ορισμένα όρια, διαφορετικά η ομάδα δεν μπορεί να λειτουργήσει. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που η ομοιογένεια στην σύνθεση των ομάδων κρίνεται απαραίτητη

από τον εκπαιδευτή/τρια, ιδιαίτερα αν αυτά που μαθαίνουν τα μέλη θα πρέπει αργότερα να τα εφαρμόσουν στο ίδιο αντικείμενο ή στον ίδιο εργασιακό χώρο (Κοντονή, 2010).

Η συνοχή της ομάδας καθορίζεται από την ισχύ των δεσμών που ενοποιούν τα μεμονωμένα μέλη της. Η ιδιότητα αυτή προσδιορίζει το φρόνημα, το πνεύμα ομαδικότητας, τη δύναμη που έχει η ομάδα να έλκει τα μέλη της, καθώς και το ενδιαφέρον των μελών για το έργο που συντελείται (Jaques, 2004). Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι ανήκουν σε μια ομάδα αλλάζουν συμπεριφορές και τρόπους αντίδρασης, διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις, ιδέες και πεποιθήσεις, αξιολογούν, κρίνουν, επικρίνουν και υμνούν με τον ίδιο τρόπο. Μέσα από την εργασία σε ομάδες οι εκπαιδευόμενοι εκθέτουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους μεταξύ τους και μέσω της συνεργασίας αυτής γίνεται επανεξέταση των πτυχών τους, ανακαλύπτονται νέες, και τελικά εξάγονται συμπεράσματα τα οποία συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο του ερευνώμενου ζητήματος. (Πανδής, 2012).

Πλεονεκτήματα της εργασίας σε ομάδες:

- Οι εκπαιδευόμενοι/νες μαθαίνουν μέσω πράξης.
- Αναπτύσσεται η αυτονομία των εκπαιδευομένων.
- Έχει ευρεία χρήση σε όλα τα γνωστικά πεδία.
- Εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων δεδομένου ότι ακόμη και αν κάποιος δειώθει άνετα να συμμετέχει στην ολομέλεια, στα πλαίσια της μικρότερης υποομάδας θα του δοθεί η ευκαιρία να εκφραστεί.
- Ενισχύεται η διαδικασία του κριτικού στοχασμού.
- Αναπτύσσεται κλίμα αλληλεγγύης και συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Κρατάει υψηλό το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.
- Μπορεί να εξοικονομηθεί πολύς χρόνος, ιδιαίτερα αν οι ομάδες εργάζονται ταυτόχρονα επάνω σε διαφορετικά θέματα.

(γ) Ερωτήσεις - Απαντήσεις

Πρόκειται για την πιο διαδεδομένη εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να εμπλουτιστεί μια επιβεβλημένη εισήγηση, και να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Έτσι επιτυγχάνεται η αποφυγή του μονολόγου και ο εμπλουτισμός μιας εισήγησης με καταγραφή των απαντήσεων και συμπληρώσεις ή διορθώσεις και σύνθεση απόψεων.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (Κόκκος, 2003) οι ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέσει ένας/μία εκπαιδευτής/τρια είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής

- Ερωτήσεις με τις οποίες διερευνώνται οι υπάρχουσες γνώσεις ή και εμπειρίες.
- Ερωτήσεις με τις οποίες γίνεται επεξεργασία ενός ζητήματος.
- Ερωτήσεις με τις οποίες γίνεται επεξεργασία λύσεων ή και λήψη αποφάσεων.
- Ερωτήσεις εμπέδωσης ενός ζητήματος ή και έλεγχος των γνώσεων και ικανοτήτων που αποκτήθηκαν.
- Ερωτήσεις με τις οποίες ο/η εκπαιδευτής/τρια ζητά διευκρινίσεις ή παροτρύνει τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να εκφραστούν πληρέστερα.

(δ) Συζήτηση

Η συζήτηση σαν εκπαιδευτική μέθοδος μοιάζει με αυτή των προφορικών ερωτήσεων – απαντήσεων με τη διαφορά ότι οι ερωτήσεις, αφ' ενός γίνονται κατά τη διάρκεια όλων των τεχνικών, αφ' ετέρου αποβλέπουν συνήθως στο να διευκρινισθεί ένα πολύ συγκεκριμένο και μεμονωμένο ζήτημα, ενώ με την διαδικασία της συζήτησης εξετάζεται ένα ευρύτερο θέμα και μελετάται σε βάθος. Κατά τη χρήση της τεχνικής της συζήτησης ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει προσχεδιάσει τη δομή και να εξηγήσει τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι (Κοντονή, 2010).

Η συζήτηση θυμίζει τη σωκρατική μέθοδο δια της οποίας εκμαιεύονται οι απόψεις. Ο εκπαιδευτής με μια λογική ακολουθία ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν γνώσεις και ιδέες τις οποίες έχουν εσωτερικεύσει. Η συζήτηση απαιτεί ιδιαίτερα έμπειρο εκπαιδευτή στη διαμόρφωση και χρήση ερωτήσεων και οξυδερκή στην αντιμετώπιση των αντιδράσεων των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής πρέπει να διαθέτει ικανότητες μέντορα, δηλαδή να μπορεί να υποστηρίζει και να εμπυχώνει όσους εκπαιδευόμενους δεν διαθέτουν αυτοπεποίθηση και δεν συμμετέχουν. Συνεπώς, η εκπαιδευτική μέθοδος της συζήτησης προϋποθέτει όχι μόνο πολύ καλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτή και γνώσεις για να αντιμετωπίσει νέα θέματα που προκύπτουν, αλλά και ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε κατευθύνοντας τους εκπαιδευόμενους, χωρίς να τους καταπιέζει στερώντας τους τη δημιουργικότητα της σκέψης, να «αποσπά» προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις. Ο προσχεδιασμός της δομής της συζήτησης μπορεί να

οδηγήσει σε ένα γραμμικό μοντέλο διδασκαλίας, αν ο εκπαιδευτής δεν αξιοποιήσει παραμέτρους που δεν είχε προβλέψει, αλλά προκύπτουν από τους εκπαιδευόμενους (Κοντονή, 2010).

(ε) Καταιγισμός Ιδεών

Η τεχνική του Καταιγισμού Ιδεών («brainstorming» στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία) εξετάζει μια κεντρική ιδέα ή ένα ζήτημα μέσω της υποκίνησης των διδασκομένων, να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Ο «καταιγισμός ιδεών» έλκει την καταγωγή του από τον χώρο των επιχειρήσεων όπου αρκετές φορές χρησιμοποιείται για την ανάδυση καινοτόμων τρόπων αντιμετώπισης ενός ζητήματος, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου οι κλασικές προσεγγίσεις δεν φαίνεται να αποδίδουν (Καραλής, 2007). Η εκπαιδευτική μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα συμμετοχική και επιτρέπει στους/στις εκπαιδευόμενους/νες να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους και να εξερευνήσουν με τις δικές τους δυνάμεις τις διαστάσεις των μελετώμενων ζητημάτων. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η εμπλοκή τους στη διεργασία της μάθησης και ταυτόχρονα μεγαλώνει η μεταξύ τους οικειότητα και συνεργασία με αποτέλεσμα τη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) «η τεχνική του Καταιγισμού Ιδεών προτείνεται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευομένων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ζητάει από τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να προτείνουν ατομικά όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μία ερώτηση που τους θέτει. Τους ενθαρρύνει να εκφραστούν με γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο ένας/μία μετά τον/την άλλον/άλλη, υπό μορφή «καταιγισμού». Δεν έχει σημασία αν γνωρίζουν το θέμα. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη».

Συνίσταται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσα από τη παρακίνηση των εκπαιδευομένων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Οι ιδέες που παρατίθενται καταγράφονται όλες χωρίς σχόλια και υποδείξεις. Δεν γίνεται κριτική και σχολιασμός όσο παρατίθενται. Οι σχολιασμοί και η κατηγοριοποίηση της παραγόμενης γνώσης γίνεται στη συνέχεια με την κατεύθυνση και την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτή/τριας, που έχει και την ευθύνη για την ορθή παρουσίαση και κατηγοριοποίηση της νέας γνώσης. Τέλος ακολουθεί η σύνθεση και σύνδεση όλων όσο προέκυψαν με την θεματική ενότητα που αναφέρεται (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010). Η αυθόρμητη εμπλοκή

των εκπαιδευομένων στην διαδικασία συντείνει στην ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων και στην δημιουργική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει να σχολιαστεί ότι πρόκειται για μια εκπαιδευτική μέθοδο που απαιτεί καλή γνώση του εξεταζόμενου θέματος από τον/την εκπαιδευτή/τρια, αλλά και δεξιότητα στην εφαρμογή της, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι/νες να γίνουν κοινωνοί του εύρους των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την διαδικασία.

Ο καταγισμός ιδεών τις περισσότερες φορές πραγματοποιείται στην αρχή της προσέγγισης ενός γνωστικού αντικείμενου με στόχο να διερευνηθούν οι συνιστώσες του ή να γίνει επεξεργασία ενός ορισμού ή ορισμένων εννοιών (Κόκκος, 1999).

(στ) Μελέτη Περίπτωσης

Η Μελέτη περίπτωσης είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική μέθοδος όπου οι εκπαιδευόμενοι παίρνουν την περιγραφή ενός προβλήματος, που είτε είναι πραγματικό είτε υποθετικό, και κάθε άτομο ή ομάδα καλείται να τη μελετήσει σε βάθος και να προτείνει εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται. Η μελέτη περίπτωσης στην εφαρμογή της ατομικά είτε ομαδικά είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική τεχνική που απαιτεί από τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να εστιάσουν και να εμβαθύνουν σε μια κατάσταση. Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται από τον/την εκπαιδευτή/τρια σύμφωνα με τον Κόκκο (2003) είτε όταν ο στόχος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι να γίνει εμπέδωση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές ή είτε όταν επιδιώκεται να υποκινηθεί και να διευκολυνθεί η ευρετική πορεία προς τη μάθηση.

Τις περισσότερες φορές προτείνονται πολλές και διαφορετικές λύσεις που παρουσιάζονται και σχολιάζονται από την ολομέλεια, εντοπίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά κάθε περίπτωσης. Εάν η περίπτωση αναφέρεται σε πραγματικό γεγονός, στο τέλος της διδακτικής ενότητας παρουσιάζεται η λύση που εφαρμόστηκε στην πραγματικότητα και αναφέρονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα αυτής, εάν είναι γνωστά.

Η Μελέτη Περίπτωσης ως εκπαιδευτική τεχνική παρουσιάζει ομοιότητες με τις Ομάδες Εργασίας κυρίως στο ότι η ολομέλεια, προκειμένου να μελετήσει ένα σενάριο, χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός πως η Μελέτη Περίπτωσης είναι μια σύνθετη άσκηση για την οποία απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί, εφόσον η διερεύνηση του θέματος - προβλήματος συνήθως χρειάζεται να είναι πολύπλευρη.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο διαφέρουν είναι ότι η Μελέτη Περίπτωσης δεν ενδείκνυται να εφαρμόζεται στην αρχή του προγράμματος (ενώ η Εργασία σε Ομάδες μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε στιγμή του προγράμματος) αλλά κυρίως όταν έχει διερευνηθεί ένα θέμα και οι εκπαιδευόμενοι/νες έχουν ήδη αναπτύξει τις πρώτες γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο/η εκπαιδευτής/τρια είναι ενεργό υποκείμενο που διευκολύνει, καθοδηγεί και επιμελείται για την επιτυχή εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής. Φροντίζει να τηρούνται οι προδιαγραφές της μάθησης, παρέχει πληροφόρηση αν το κρίνει σκόπιμο, και συντονίζει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της άσκησης στην ολομέλεια. Ο/Ηίδιος/α συνθέτει, επεξηγεί, σχολιάζει και διατυπώνει τα συμπεράσματα που προκύπτουν, φροντίζοντας πάντα να τα συνδέει με την θεματική ενότητα που εξετάζεται. Η συγκεκριμένη τεχνική αναμφίβολα βάζει τόσο τον/την εκπαιδευτή/τρια όσο και τους/τις εκπαιδευόμενους/νες σε μία ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία που παρέχει πολλαπλά οφέλη τόσο για το γνωστικό αντικείμενο που εξετάζεται όσο και προς την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων πέρα από την επίτευξη των γνωστικών στόχων.

(ζ) Παιχνίδι Ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια από τις πλέον αξιόπιστες μεθόδους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι εκπαιδευόμενοι/νες υποδύονται ρόλους, που συνδυάζονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, με στόχο μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν βαθύτερα την κατάσταση και τις αντιδράσεις τους απέναντί της (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010). Η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος εφαρμόζεται, σύμφωνα με τον Κόκκο (Κόκκος 1998) κυρίως, «όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά». Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτή/τρια όταν στόχος του είναι να βιώσουν οι εκπαιδευόμενοι/νες κάτι που κατέχουν σε γνωστικό επίπεδο, αλλά μπορεί να έχει συναισθηματικές προεκτάσεις. Κυρίως επιλέγεται όταν ο/η εκπαιδευτής/τρια θέλει να φέρει τους/τις εκπαιδευόμενους/νες αντιμέτωπους με καταστάσεις και συμπεριφορές. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία που απαιτεί από τον/την εκπαιδευτή/τρια να εκπονήσει ένα πλήρες σενάριο με προσδιορισμένους ρόλους.

Με το παιχνίδι ρόλων, είναι μια απαιτητική εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/χουσες να:

- Κάνουν πρακτική εξάσκηση σε μια δεξιότητα που υποτίθεται ότι απέκτησαν ήδη κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης.
- Δημιουργήσουν ένα κλίμα ευφορίας που θα τους ξεκουράσει και θα τους τονώσει το ηθικό.
- Έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν στην πράξη κάτι και να εντοπίζουν τυχόν λάθη, πριν το εφαρμόσουν σε άλλο κοινό.
- Δοκιμάσουν κάτι με επιτυχία (ιδίως οι λιγότερο θεωρητικοί συμμετέχοντες/χουσες).

Το Παιχνίδι Ρόλων είναι μια από τις ενεργητικές εκπαιδευτικές μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας/μία εκπαιδευτής/τρια προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή - με τον ένα ή τον άλλο τρόπο - όλων των εκπαιδευομένων του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Στο Παιχνίδι Ρόλων οι εκπαιδευόμενοι/νες εισέρχονται σε μία «θεατρική κατάσταση», η οποία παρέχει την ευκαιρία να «παιχτούν» και να «βιωθούν» αληθινές καθημερινές περιστάσεις σε ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη και η εξάσκηση. Το Παιχνίδι Ρόλων μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχει στους «ηθοποιούς», αφού το παίξουν, και η οποία δίνεται από τους συνεκπαιδευόμενους/νες, τον/τηνεκπαιδευτή/τρια αλλά και από τους/τις ίδιους/ες, εμπεριέχει εκπαιδευτικά οφέλη που στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών και ικανοτήτων που εξετάζονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Πρέπει βέβαια να σημειωθεί πως «το παιχνίδι ρόλων, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, αν και αποτελεί υπέροχη δραστηριότητα χαλάρωσης ή δημιουργίας, δε χρησιμοποιείται τόσο εύκολα για την εκμάθηση πιο τεχνικών θεμάτων, όπως πχ. ενός λογισμικού» (Cougau, 2000).

Εννοείται ότι το παιχνίδι πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένο με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Και η κατάσταση - πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εξελιχθεί το παιχνίδι πρέπει να είναι αρκετά κοντά στα ενδιαφέροντα και τις αληθινές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, ώστε να εξασφαλιστεί η εμπλοκή τους και η δυνατότητά τους για ουσιαστική συμμετοχή.

Το παιχνίδι ρόλων χωρίζεται στα παρακάτω στάδια:

1. **Δημιουργία του σεναρίου που θα παιχτεί.** Ο/Η εκπαιδευτής/τρια έχει προετοιμάσει ένα ξεκάθαρο σενάριο ή ιστορία στο οποίο περιγράφονται με σαφήνεια οι στόχοι που

εξυπηρετεί αλλά και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται. Σε αυτό το σενάριο περιγράφονται και οι ρόλοι που θα υποδυθούν οι παίκτες/τριες.

2. **Προετοιμασία της εκπαιδευόμενης ομάδας.** Πριν από την έναρξη του Παιχνιδιού Ρόλων, ο/η εκπαιδευτής/τρια χρειάζεται να προετοιμάσει και να εμπυλώσει την ομάδα για την εφαρμογή της τεχνικής αυτής. Θα παρουσιάσει το γενικότερο πλαίσιο και τους στόχους του παιχνιδιού, θα μοιράσει σε όλους ένα έντυπο με το σενάριο και την περιγραφή των ρόλων που θα υποδυθούν οι παίκτες/τριες, θα ξεκαθαρίσει τυχόν αδιευκρίνιστα σημεία και θα εξηγήσει με σαφήνεια τι πρόκειται να εξελιχθεί. Εάν υπάρχουν δισταγμοί για τη συμμετοχή στο παίξιμο, θα προσπαθήσει να βοηθήσει να ξεπεραστούν και να δημιουργηθεί μία ζεστή και άνετη ατμόσφαιρα. Για την διευκόλυνση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής τεχνικής καλό θα είναι τα μέλη να έχουν γνωριστεί καλά πριν εφαρμοστεί ώστε να αποφευχθούν οι ντροπές και πιθανές αρνήσεις.
3. **Επιλογή των παικτών/τριών.** Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να επιλεγθούν ποιοι/ποιές εκπαιδευόμενοι/νες θα αναλάβουν τους ρόλους που θα παιχτούν και ποιοι/ποιές θα λειτουργήσουν ως παρατηρητές/τριες. Εδώ υπάρχουν διάφορες παραλλαγές. Μπορεί οι ρόλοι να επιλεγθούν εθελοντικά ή με κλήρωση ή μπορεί να καθορίσει ο/η εκπαιδευτής /τρια ποιοι/ποιές θα είναι οι παίκτες/τριες. Αυτό εξαρτάται από την ομάδα αλλά και από τους εκπαιδευτικούς στόχους. Σε κάθε περίπτωση καλό είναι οι ρόλοι να υποδύονται από άτομα που επιθυμούν να τους αναλάβουν και να νιώθουν άνετα. Η εθελοντική ανάληψη των ρόλων εκ μέρους των εκπαιδευομένων δημιουργεί πιο ασφαλές περιβάλλον για την εξέλιξη του σεναρίου.
4. **Προετοιμασία των παικτών.** Δίνεται χρόνος στους συμμετέχοντες να προετοιμαστούν για τους ρόλους που θα υποδυθούν. Κάθε παίκτης προετοιμάζεται, τις περισσότερες φορές, σε απομονωμένο χώρο και παίρνει σαφείς οδηγίες για τον ρόλο που υποδύεται, δηλαδή ποια συμπεριφορά θα επιδείξει και ποια στάση θα κρατήσει απέναντι στον ή στους άλλους ρόλους που εμπλέκονται στο παιχνίδι.
5. **Προετοιμασία των παρατηρητών.** Όταν οι παίκτες/τριες προετοιμάζονται για τους ρόλους τους σε ξεχωριστή αίθουσα, την ίδια στιγμή στην άλλη αίθουσα (στην οποία θα διεξαχθεί το παιχνίδι) ο/η εκπαιδευτής/τρια εξηγεί στους/στις παρατηρητές/τριες τη σημαντικότητα του δικού τους ρόλου και τους αναθέτει συγκεκριμένα καθήκοντα. Τους /Τις ζητά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να κρατούν σημειώσεις με τις παρατηρήσεις τους, ώστε να μπορούν να ανατροφοδοτήσουν τους/τις παίκτες/τριες και να συζητήσουν

στην ολομέλεια όταν θα ολοκληρωθεί το παιχνίδι. Εξηγεί τι θα πρέπει να παρατηρήσουν και ότι δε θα πρέπει να επέμβουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πολλές φορές ο/η εκπαιδευτής/τρια θέτει τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευόμενους/νες, πλην των «παικτών/τριών» σε ρόλο παρατηρητή/τριας.

6. **Οι παίκτες/τριες υποδύονται τα πρόσωπα της ιστορίας.** Εκτυλίσσεται το παιχνίδι χωρίς να διακόπτεται από σχόλια ή κριτική, μέχρις ότου η κατάσταση που εξετάζεται να φτάσει σε ένα φυσικό τέλος ή η συγκρουσιακή περίσταση να επιλυθεί. Με τη λήξη του παιχνιδιού ο/η εκπαιδευτής/τρια ευχαριστεί τους/τις παίκτες/τριες για τη συμβολή τους. (Το παιχνίδι μπορεί να βιντεοσκοπείται, προκειμένου να μπορέσουν και οι ίδιοι/ίδιες οι παίκτες/τριες να δουν πώς υποδύθηκαν τους ρόλους τους και έτσι να προκύψουν αντικειμενικά συμπεράσματα για όλους).
7. **Οι παίκτες βγαίνουν από τους ρόλους τους (*derolling*).** Δίνεται χρόνος στους/στις παίκτες/τριες να βγουν από τους ρόλους τους πριν ξεκινήσει ο σχολιασμός του παιχνιδιού από τους/τις παρατηρητές/τριες και τον/την εκπαιδευτή/τρια. Αυτό μπορεί να γίνει δίνοντας πρώτα το λόγο στους/στις παίκτες/τριες να σχολιάσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα πρώτα συμπεράσματά τους για αυτό που βίωσαν, για το πώς «είδαν» τον εαυτό τους να υποδύεται το ρόλο που ανέλαβαν.
8. **Σχολιασμός του παιχνιδιού ρόλων στην ολομέλεια.** Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ζητά από τους/τις παρατηρητές/τριες να παρουσιάσουν τις παρατηρήσεις τους με βάση το έντυπο παρατήρησης που είχαν λάβει πριν από το παιχνίδι ή τις σημειώσεις που κράτησαν κατά τη διάρκειά του. Τα σχόλια πρέπει να αφορούν άμεσα τους βασικούς στόχους που εξυπηρετεί το παιχνίδι και να μην ξεφεύγουν από το αντικείμενο της εκπαίδευσης. Αφού οι παρατηρητές/τριες και οι παίκτες/τριες ολοκληρώσουν το σχολιασμό τους, ο/η εκπαιδευτής/τρια μπορεί να εκφράσει τις δικές του απόψεις, να δώσει ανατροφοδότηση για τις συμπεριφορές που αναδύθηκαν και να συνοψίσει τα κύρια σημεία ή τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το παιχνίδι.

Η δυνατότητα βιντεοσκόπησης, εφ' όσον υπάρχει αυτή η τεχνική δυνατότητα, και η εκ των υστέρων ανάλυση με βάση των βιντεοσκοπημένο υλικό θα μπορούσε να συνεισφέρει δυνατά στο παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το παιχνίδι ρόλων είναι μια αρκετά πολύπλοκη και απαιτητική εκπαιδευτική τεχνική, απαιτεί εμπειρία, γνώση και εξοικείωση από τον/την εκπαιδευτή/τρια

και φυσικά χρίζει ιδιαίτερης προσοχής τόσο στην επιλογή του σεναρίου όσο και σε όλα τα στάδια της εφαρμογής της. Η εξέλιξη του παιχνιδιού δεν είναι προβλέψιμη γι αυτό ο/η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να είναι προετοιμασμένος/νη για όλα. Αν το αποτέλεσμα δεν κρίνεται ικανοποιητικό, ο/η εκπαιδευτής/τρια αναλύει τα αίτια της αποτυχίας της άσκησης (Κόκκος, 2003).

(η) Προσομοίωση

Η Προσομοίωση αποτελεί ένα είδος Παιχνιδιού Ρόλων, όμως διαφέρει στο ότι οι εκπαιδευόμενοι/νες δεν εισέρχονται σε μία «θεατρική κατάσταση». Δεν υποδύονται κάποια πρόσωπα, όπως στο Παιχνίδι Ρόλων, αλλά απλώς συμμετέχουν σε μία νοητή και, κατά το δυνατόν, ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση (π.χ. οι εκπαιδευόμενοι/νες καλούνται να εξετάσουν καταστάσεις και να εκφέρουν απόψεις σαν να ήταν στελέχη επιχειρήσεων, μηχανικοί, διπλωμάτες/τισσες, κ.ά.). Κατά τα άλλα, τα στάδια και οι κανόνες λειτουργίας της Προσομοίωσης είναι τα ίδια με εκείνα του Παιχνιδιού Ρόλων (Κόκκος, 1999).

Μία άλλη διαφορά της Προσομοίωσης από το Παιχνίδι Ρόλων έγκειται στο ότι η Προσομοίωση, ειδικά όταν αφορά την εκπαίδευση για τη χρήση κάποιου μηχανήματος (π.χ. προσομοιωμένη πτήση σε πιλοτήριο αεροσκάφους ή προσομοιωμένες ασκήσεις κατά την εκπαίδευση για χρήση υπολογιστή), μπορεί να γίνει από κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά (Courau, 2000).

Τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία αυτής της εκπαιδευτικής μεθόδου είναι σχεδόν τα ίδια με της τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων. Στην πραγματικότητα η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε μια άσκηση προσομοίωσης δίνει τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/χουσες να αντιληφθούν τις βασικές πτυχές ενός φαινομένου το οποίο για τεχνικούς λόγους δεν είναι εύκολο να δουν να παρουσιάζεται και να εξελίσσεται σε πραγματικές συνθήκες. Επιπλέον, ως πλεονεκτήματα μιας άσκησης προσομοίωσης μπορούν να θεωρηθούν ότι:

- Οι νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που αναπτύσσονται έχουν άμεση σχέση με την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων.

- Οι εκπαιδευόμενοι/νες μπορούν να εξασκηθούν σε ένα περιβάλλον ήρεμο, με χαμηλό ρίσκο και να εκπαιδευτούν για το χειρισμό καταστάσεων που ενέχουν περισσότερο άγχος και κίνδυνο.
- Δίνεται η δυνατότητα του λάθους και η μάθηση μέσα απ' αυτό, χωρίς τις συνέπειες που μπορεί να έχει ένα αντίστοιχο λάθος σε πραγματικό περιβάλλον.

(θ) Πρακτική Άσκηση

Πρακτική άσκηση θεωρείται κάθε μορφή ατομικής ή συλλογικής εργασίας, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας και έχει στόχο να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους/νες σε πρακτική εφαρμογή, που την ακολουθεί ανάλυση της αποκτηθείσας εμπειρίας, άντληση γενικών αρχών και διασύνδεση με τη θεωρία (Κόκκος, 2003). Η πρακτική άσκηση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να διευρύνει τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων ή ακόμα και να αξιολογήσει κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι/νες έχουν αποκτήσει τη επιδιωκόμενη γνώση ή δεξιότητα. Η πρακτική άσκηση μπορεί να προσλάβει μεγάλη ποικιλία μορφών, αφού μπορεί να διαρκέσει από λίγα λεπτά ή λίγες ώρες όταν γίνεται στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου ή μιας εκπαιδευτικής αίθουσας, έως ορισμένες ημέρες, εβδομάδες ή μήνες, όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας επιχείρησης. Η σημασία αυτής της εκπαιδευτικής μεθόδου είναι ευνόητη, εάν ληφθούν υπόψη οι τρόποι με τους οποίους οι ενήλικοι/ες μαθαίνουν αποτελεσματικά. Ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδεται στην πρακτική άσκηση είναι το γεγονός πως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο επιβάλλει, σε ποσοστό γύρω στο 50%, στα προγράμματα που χρηματοδοτεί να αφιερώνουν σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης στην πρακτική άσκηση (Κόκκος, 1999). Ενδείκνυται είτε για την επεξεργασία ενός ζητήματος είτε στην επίλυση ενός προβλήματος κάτω από την επίβλεψη του/της εκπαιδευτή/τριας. Στόχος είναι οι διδασκόμενοι/νες να ενεργήσουν οι ίδιοι, και να ακολουθήσει ανάλυση των αποτελεσμάτων, άντληση γενικών αρχών, διασύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες.

Πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι συνδέει τη θεωρία με την πράξη, αυξάνεται η ενεργή συμμετοχή και η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων/χουσών. Η εμπειρική μάθηση ξεκινάει από τη δράση (πρακτική άσκηση, απόκτηση νέων εμπειριών), και ακολουθείται από την ταξινόμηση, μελέτη και ανάλυση των δεδομένων. Μπορεί επίσης να προσλάβει μεγάλη ποικιλία μορφών όπως λύση προβλήματος, τεστ πολλαπλής επιλογής, ερωτηματολόγιο

πείραμα ή κατασκευή αντικειμένων υπό την επίβλεψη του/της εκπαιδευτή/τριας. Επίσης δεν απαιτεί πολύ χρόνο και μπορεί να προωθήσει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Μειονέκτημά της είναι ότι απαιτεί προσεκτική προετοιμασία, και ότι δεν μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε για αναλυτική εξέταση ενός θέματος.

(ι) Επίδειξη

Η ενεργητική τεχνική εκπαίδευσης της επίδειξης δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους/νες να έρχονται σε επαφή με τη νέα γνώση μέσω της παρατήρησης. Οι εκπαιδευόμενοι αρχικά μαθαίνουν παρακολουθώντας τον/την εκπαιδευτή/τρια, ενώ στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι/νες επαναλαμβάνουν την ίδια διαδικασία υπό την καθοδήγηση και την επίβλεψη του διδάσκοντα. Ως εκπαιδευτική μέθοδος εφαρμόζεται για την απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών γνώσεων και συνδυάζεται με άλλες τεχνικές, όπως είναι η άσκηση, η συζήτηση και οι ερωτήσεις-απαντήσεις. Τεχνικές ειδικότητες ή θεματικές που σχετίζονται με την ανάγκη ύπαρξης εργαστηρίων μπορούν να μεταδώσουν τη νέα γνώση μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής πολύ πιο αποτελεσματικά και άμεσα για τους/τις εκπαιδευόμενους/νες. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος προωθεί τις δυνατότητες αυτομόρφωσης του ατόμου, δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευόμενο/η για προσωπικό προβληματισμό και για ευκαιρίες μάθησης μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, τη δοκιμή και το λάθος. Θεωρείται αυτονόητο ότι μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του συνόλου των εκπαιδευομένων και αυξάνει τις δυνατότητες επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Εννοείται ότι τα αναγκαία τεχνικά και υλικά βοηθήματα καθώς και ο απαιτούμενος χρόνος για την υλοποίηση τέτοιων μεθόδων, καθώς και η δημιουργική εμπλοκή όλων των εκπαιδευομένων είναι υπό την ευθύνη και την μέριμνα του/της εκπαιδευτή/τριας.

(ια) Λύση Προβλήματος

Αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία, ουσιαστικά αποτελεί μια εκτεταμένη μελέτη περίπτωσης. Η εφαρμογή της μπορεί να διαρκέσει από λίγες ώρες ως μερικές ημέρες. Ενδείκνυται να συνδυάζεται και με την προσομοίωση και με άλλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Κόκκος, 2003).

Η επίλυση προβλήματος είναι μια ενεργητική τεχνική που υλοποιείται κατά στάδια. Ειδικότερα συνήθως αναλύεται ενδεικτικά στα παρακάτω στάδια:

- Παρουσίαση του προβλήματος.
- Μελέτη του προβλήματος και αναζήτηση λύσεων (εδώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν η προσομοίωση, οι ομάδες εργασίας, ο καταιγισμός ιδεών, η συζήτηση).
- Συζήτηση του προβλήματος (κριτική ανάλυση).
- Προτάσεις και συμπεράσματα.

Εννοείται πως πρόκειται για μια απαιτητική διαδικασία, ιδιαίτερα αν γίνεται σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, που επιβάλλει στον/στην εκπαιδευτή/τρια να έχει τη δυνατότητα ευελιξίας, ανάλογα με το θεματικό αντικείμενο που υπηρετεί, καθώς και να χειρίζεται ικανοποιητικά την ομάδα των εκπαιδευομένων.

(ιβ) Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2003) πρόκειται για την εκπαιδευτική τεχνική, σύμφωνα με την οποία η μάθηση πηγάζει σε καθοριστικό βαθμό από τις ενέργειες των ίδιων των εκπαιδευομένων. Προέρχεται δηλαδή από την απευθείας επαφή τους με τις μαθησιακές πηγές. Οι συμμετέχοντες/χουσες προχωρούν βαθμιαία στην κατανόηση του μαθησιακού αντικείμενου, βασιζόμενοι στις δυνάμεις τους. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και να δίνει τις οδηγίες. Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται κατακόρυφα η ικανότητα των συμμετεχόντων/χουσών να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η υπευθυνότητά τους στην πορεία της μάθησης.

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία του εγχειρήματος είναι η σθεναρή δέσμευση των συμμετεχόντων/χουσών και ότι αφορά την επίτευξη του μαθησιακού στόχου και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους. Σε αυτή την προσπάθεια ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας συνίσταται στο να συνδιαμορφώνει και να διασφαλίζει τη συνάφεια του επιλεγμένου θέματος σε σχέση με το στόχο, την επιλογή των κατάλληλων μαθησιακών πηγών καθώς και τον προγραμματισμό των ενεργειών (χρονοδιάγραμμα, παραδοτέα, μέθοδος αξιολόγησης της ενέργειας).

(ιγ) Συνέντευξη από Ειδικό

Πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι/νες μπορούν μέσα από την προσωπική τους προσπάθεια να συλλέξουν πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται, να δημιουργήσουν πολύτιμες ευκαιρίες μάθησης, και να εκμαιεύσουν τις πηγές εκείνες που αφορούν και καλύπτουν άμεσα τις ιδιαίτερες προσωπικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι σύμφωνα με τον Κόκκο (2003) πηγή μάθησης μπορεί να είναι κάποιος/α ειδικός ή ένα έμπειρο πρόσωπο που προσκαλείται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης/κατάρτισης, με στόχο να μεταφέρει την εμπειρία του/της στους/στις εκπαιδευόμενους/νες. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται η εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από Ειδικό».

Η τεχνική της συνέντευξης από ειδικό χωρίζεται σε τρία στάδια:

1. Το στάδιο της προετοιμασίας
2. Το στάδιο πραγματοποίησης
3. Το στάδιο του σχολιασμού και της σύνθεσης

Πολύ μεγάλη σημασία έχει και το στάδιο προετοιμασίας της συνέντευξης. Σε αυτό το στάδιο χρειάζεται να προσδιοριστεί ο στόχος της συνέντευξης, (με ποια σκοπιμότητα εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία ο/η συγκεκριμένος/η ειδικός, σε ποια θέματα χρειάζεται να εστιαστεί η συζήτηση) και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (σε τι θα ωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι/νες, πώς τα θέματα που θα συζητηθούν συνδέονται με το αντικείμενο της εκπαίδευσης κλπ). Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι/νες πρέπει να ενημερωθούν για το προφίλ του/της προσκεκλημένου/ης ειδικού, όπως για τα στοιχεία του βιογραφικού του, πληροφορίες για το έργο του/της κλπ.

Στο στάδιο την προεργασίας συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι/νες, οι οποίοι ατομικά αλλά και ομαδικά προετοιμάζουν τις ερωτήσεις που θεωρούν ότι πρέπει να απαντηθούν από τον/την ειδικό και ορίζονται το άτομο που θα πάρει τη συνέντευξη (συνήθως είναι ένας από τους εκπαιδευόμενους). Ίσως συμπληρωματικά να εμπλακούν και ένας ή δύο ακόμη εκπαιδευόμενοι/νες που στο τέλος θα θέσουν συμπληρωματικά ερωτήματα ή θα ζητήσουν σχετικές διευκρινίσεις. Η παρουσία του/της εκπαιδευτή/τριας στην όλη διαδικασία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης συνίσταται στο αν χρειαστεί να επέμβει διακριτικά προκειμένου να «υποστηρίξει» τον/την εκπαιδευόμενο/νη στην προσπάθειά του να πάρει τη συνέντευξη. Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ίσως χρειαστεί να δώσει απαραίτητες διευκρινίσεις στον/στην ειδικό ή να συνδέσει ορισμένα στοιχεία με το γνωστικό αντικείμενο ή να εκμαιεύσει περισσότερα στοιχεία από τον/την προσκεκλημένο/η.

Όταν αποχωρήσει ο/η ειδικός, ο/η εκπαιδευτής/τρια συντονίζει μια συζήτηση στην ολομέλεια ή χωρίζει σε ομάδες προκειμένου αυτές να μελετήσουν τις απαντήσεις του ειδικού. Στη συνέχεια σχολιάζεται η συνολική πορεία της συνέντευξης, γίνεται σύνθεση απόψεων και διασύνδεση με το αντικείμενο του προγράμματος εκπαίδευσης.

Η συνέντευξη από ειδικό είναι μια πολύ δυναμική εκπαιδευτική μέθοδος και συνδέεται με την ενεργοποίηση και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Πλεονεκτήματά της είναι:

- Οι εκπαιδευόμενοι/νες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων.
- Καλύπτονται άμεσα οι ιδιαίτερες ατομικές αλλά και ομαδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.
- Αναπτύσσεται η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μέσα από την αναζήτηση πηγών και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου.
- Αναπτύσσεται η αναλυτική και κριτική ικανότητα των εκπαιδευομένων.
- Αναπτύσσεται η ικανότητα παρατήρησης και ενεργητικής ακρόασης.

(ιδ) Εκπαιδευτική Επίσκεψη

Η δυνατότητα εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένων να επισκεφτούν ένα χώρο που σχετίζεται με το αντικείμενο μάθησης είναι μια δυνατή και άμεση άντληση εμπειρίας. Το πλεονέκτημα αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι/νες έχουν την δυνατότητα να έρθουν σε άμεση επαφή με γεγονότα και καταστάσεις. Έτσι ενεργοποιείται η παρατήρηση και το βίωμα όλων των εμπλεκομένων καθώς πολλές φορές τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις που δεν είναι δυνατόν να αποκτηθούν εύκολα σε μια αίθουσα εκπαίδευσης. Και εδώ φυσικά ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι καταλυτικός καθώς καλείται να προετοιμάσει τους/τις εκπαιδευομένους/νες για τα αναμενόμενα αποτελέσματα της επίσκεψης, τη σχέση με τους στόχους της εκπαίδευσης κλπ. Επίσης φροντίζει για τη καταγραφή και την επεξεργασία των πληροφοριών και την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνοψίζοντας την παρουσίαση και ανάλυση των κυριότερων ενεργητικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων –η χρήση των οποίων σε συμφωνία με τις αρχές μάθησης ενηλίκων, αποτελεί κατά τους μελετητές κομβικό στοιχείο στη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων - διαπιστώνεται η συμβολή τους στην αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών των επιμορφούμενων και στην προώθηση του κριτικού τρόπου σκέψης. Η επιλογή της κατά περίπτωση κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθόδου σχετίζεται με τον σκοπό του προγράμματος και ιδιαίτερα με τους μαθησιακούς στόχους (Δηλαδή τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα: π.χ. απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων ή διαμόρφωση στάσεων), το γνωστικό αντικείμενο, τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων, τους διαθέσιμους πόρους, αλλά και τον χρόνο και φυσικά από την αντίστοιχη εμπειρία και τις επιλογές του εκπαιδευτή. Η αποτελεσματική εφαρμογή των ενεργητικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων σε επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλλει στη διαμόρφωση κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος, στην ενίσχυση της συμμετοχής των επιμορφούμενων σε μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης και συνακόλουθα συντελεί στην αναβάθμιση και βελτιστοποίηση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

3. Το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ και το επιμορφωτικό του έργο

3.1. Θεσμικό πλαίσιο- Ρόλος και αποστολή του ΕΚΔΔΑ- ΙΝΕΠ

Το ΕΚΔΔΑ είναι ο εθνικός στρατηγικός φορέας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Ιδρύθηκε το 1983 (Ν.1388/1983, ΦΕΚ 113/Α7/29-08-1983) και υπάγεται στο Υπουργείο Διοικητικής Ανασυγκρότησης. Οι δράσεις του έχουν χρηματοδοτηθεί κατά το παρελθόν από προηγούμενα Επιχειρησιακά Προγράμματα (Γ' ΚΠΣ, ΕΣΠΑ 2007-2013), ενώ την τρέχουσα περίοδο αποτελεί έναν από τους κύριους φορείς δικαιούχους του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Μεταρρύθμιση Δημοσίου Τομέα» του ΕΣΠΑ 2014-2020.

Σύμφωνα με το ΠΔ105/2018 (ΦΕΚ 203/Α/5-12-2018) το οποίο περιγράφει τον Οργανισμό, «αποστολή του ΕΚΔΔΑ είναι (α) ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, η αξιολόγηση και η αποτίμηση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του πάσης φύσεως προσωπικού των φορέων του ευρύτερου δημόσιου τομέα², (β) η επιμόρφωση των βουλευτών και των αιρετών οργάνων των Ο.Τ.Α. α' και β' βαθμού, καθώς και των έμμισθων και άμισθων δημοσίων λειτουργών, (γ) η επιμόρφωση των Διοικητικών και των Αναπληρωτών Διοικητικών Γραμματέων Υπουργείων, των Τομεακών και των Ειδικών Τομεακών Γραμματέων, των πάσης φύσεως μονοπρόσωπων οργάνων διοίκησης των Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.) και των Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.), με εξαίρεση τις Ανώνυμες Εταιρείες που υπάγονται στο πεδίο εφαρμογής του Κεφαλαίου Β' του ν. 3429/2005 (ΦΕΚ 314 Α'), καθώς και των μελών των συλλογικών οργάνων διοίκησης αυτών, (δ) η δημιουργία επιτελικών στελεχών για τη δημόσια διοίκηση και την τοπική αυτοδιοίκηση, (ε) η συμβουλευτική υποστήριξη του Υπουργείου Διοικητικής Ανασυγκρότησης για τη χάραξη στρατηγικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και την εφαρμογή μεταρρυθμιστικών δράσεων στον ευρύτερο δημόσιο τομέα [..καθώς και η..] συμβουλευτική υποστήριξη των φορέων του δημόσιου τομέα σε θέματα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού

²Σύμφωνα με το ΠΔ, στον «ευρύτερο δημόσιο τομέα» περιλαμβάνονται (α) οι κάθε είδους Δημόσιες Υπηρεσίες και Αρχές, που υπάγονται στο νομικό πρόσωπο του Δημοσίου και εκπροσωπούνται από αυτό και συγκεκριμένα οι Ανεξάρτητες (αυτοτελείς) Υπηρεσίες της πολιτειακής ηγεσίας του Κράτους, οι Δημόσιες Αρχές της νομοθετικής και της δικαστικής λειτουργίας του Κράτους, οι Ανεξάρτητες Διοικητικές Αρχές, τα Υπουργεία με τις Γενικές και τις Ειδικές Γραμματείες, τους Διοικητικούς Τομείς, τις Περιφερειακές και τις Ειδικές Αποκεντρωμένες Υπηρεσίες, τις Υπηρεσίες Εξωτερικού, τις Υπηρεσίες και τα Σώματα Ελέγχου και Επιθεώρησης και τις Αυτοτελείς Δημόσιες Υπηρεσίες τους και οι Αποκεντρωμένες Διοικήσεις, (β) τα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.), είτε της καθ' ύλην αυτοδιοίκησης (κατά εποπτεύον Υπουργείο) είτε της κατά τόπον αυτοδιοίκησης: Δήμοι (Ο.Τ.Α. α' βαθμού) και Περιφέρειες (Ο.Τ.Α. β' βαθμού) και (γ) τα Νομικά Πρόσωπα Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.), οι Ανώνυμες Εταιρείες του Δημοσίου, οι Δημόσιες Επιχειρήσεις και Οργανισμοί (Δ.Ε.Κ.Ο.) και γενικότερα όλοι οι φορείς που εμπίπτουν στην έννοια του δημόσιου τομέα κατά τα ειδικότερα οριζόμενα στο άρθρο 51 παρ. 1 του ν. 1892/1990 (ΦΕΚ 101 Α'), όπως ο τελευταίος εκάστοτε ισχύει.

τους και οργανωτικής ανασυγκρότησής τους, (στ) η συμβολή στο διαρκή εκσυγχρονισμό της οργάνωσης και λειτουργίας του ευρύτερου δημόσιου τομέα».

Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) αποτελεί την εκπαιδευτική μονάδα του ΕΚΔΔΑ που ασκεί έργο επιμόρφωσης και κατάρτισης για τα στελέχη του δημοσίου τομέα. Σύμφωνα με το ως άνω ΠΔ, αποστολή του είναι η «ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης και της τοπικής αυτοδιοίκησης, μέσω της ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών και της επιμόρφωσης των δημοσίων λειτουργών και υπαλλήλων, των βουλευτών και των αιρετών οργάνων των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) α' και β' βαθμού και των επιτελικών στελεχών που κατέχουν διοικητικές θέσεις αυξημένης ευθύνης». Το επιμορφωτικό – ερευνητικό έργο του ΙΝΕΠ συνίσταται στο σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση των επιμορφωτικών δράσεων και την εκπόνηση ερευνών που συνδέονται με το έργο του Ινστιτούτου και υλοποιείται από τα μέλη του Ειδικού Επιστημονικού Προσωπικού.

Ο προγραμματισμός του ΙΝΕΠ απορρέει από τη διαρκή ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών του δημοσίου τομέα η οποία βασίζεται:

- σε αναλυτικές έρευνες ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών και διαμόρφωσης Σχεδίων Εκπαίδευσης φορέων του δημοσίου τομέα σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο,
- στην αποδελτίωση των σύγχρονων δημόσιων πολιτικών που σχεδιάζονται από τους αρμόδιους φορείς της Κεντρικής Κυβέρνησης,
- στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αποτίμησης και της αξιολόγησης των επιμορφωτικών δράσεων των στελεχών του δημοσίου,
- στην υποβολή αιτημάτων επιμόρφωσης που υποβάλλονται από φορείς της δημόσιας διοίκησης συστηματοποιημένα μέσω του ΟΠΣ του ΕΚΔΔΑ.

Στη συνέχεια ακολουθεί η διαδικασία της ανάλυσης και ιεράρχησης των εκπαιδευτικών αναγκών των φορέων του δημοσίου που οδηγεί στην επιλογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που κατά προτεραιότητα θα υλοποιηθούν και για τα οποία απαιτείται η εκπόνηση «Φακέλου Σχεδιασμού». Ο «Φάκελος Σχεδιασμού» αποτελεί τον αναλυτικό σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος και ενδεικτικά περιλαμβάνει την αναλυτική στοχοθεσία, τις διδακτικές ενότητες και τη χρονική διάρκειά τους, το προφίλ του διδακτικού προσωπικού κ.λπ. και συντάσσεται είτε από το Επιστημονικό Προσωπικό του ΕΚΔΔΑ, είτε από ομάδες εργασίας που συστήνονται κατά περίπτωση για αυτό τον σκοπό. Σύμφωνα με το

«Σύστημα Πιστοποίησης της Επιμόρφωσης» (ΦΕΚ 1592, τ.Β', 30/9/2010) οι «Φάκελοι Σχεδιασμού» υποβάλλονται στην Κεντρική Επιτροπή Πιστοποίησης για έγκριση και πιστοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το ΙΝΕΠ προβαίνει σε συστηματική αξιολόγηση του επιμορφωτικού του έργου και στην αποτίμηση της επιμορφωτικής του παρέμβασης. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων του γίνεται στη βάση διεθνών προτύπων με σκοπό την περαιτέρω ενίσχυση και αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής/εκπαιδευτικής παρέμβασης τόσο στη βελτίωση της λειτουργίας των δημοσίων φορέων, όσο και των προσφερόμενων υπηρεσιών.

Η αξιολόγηση γίνεται ηλεκτρονικά, μέσω του ΟΠΣ του ΕΚΔΔΑ, με το πέρας του προγράμματος τόσο από τους εκπαιδευτές/τριες, όσο και από τους επιμορφωθέντες/θείσες, για τους/τις οποίους/ες η αξιολόγηση αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση πιστοποιητικού επιτυχούς παρακολούθησης. Οι συμμετέχοντες/χουσες στα προγράμματα του ΕΚΔΔΑ υποχρεούνται να υποβάλλουν ηλεκτρονικά, μετά διμήνου, έκθεση αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής παρέμβασης στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας της υπηρεσίας ή του φορέα που υπηρετούν. Η αποτίμηση, σε πρώτη φάση, διεξάγεται με ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι επιμορφωθέντες/θείσες ενώ, σε δεύτερη φάση, αντίστοιχη έκθεση πρόκειται να συντάσσουν και οι προϊστάμενοί τους. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων δημοσιοποιούνται ετησίως με ανάρτηση σχετικής έκθεσης στον ιστότοπο του ΕΚΔΔΑ.

3.2. Το διδακτικό προσωπικό του ΕΚΔΔΑ

Προς εκπλήρωση των αρμοδιοτήτων του, το ΕΚΔΔΑ αξιοποιεί διδακτικό προσωπικό που δεν είναι μόνιμο, αλλά κατά περίπτωση επιλέγεται από το Ενιαίο Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού που έχει συσταθεί ως προς τούτο. Στο Μητρώο μπορούν να ανήκουν δημόσιοι λειτουργοί και υπάλληλοι, υπάλληλοι Ν.Π.Δ.Δ. και Ο.Τ.Α., διδακτικό, επιστημονικό ή ερευνητικό προσωπικό Ανώτερων και Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της ημεδαπής ή της αλλοδαπής, καθηγητές ξένων γλωσσών, ιδιώτες με εξειδικευμένη επιστημονική, τεχνική ή άλλη ειδική κατάρτιση και πείρα συναφή προς τη διδακτέα ύλη και τα αντικείμενα σπουδών (ΦΕΚ 59/Α'/14-03-2007). Στο διδακτικό προσωπικό μπορούν να ανήκουν και ημεδαποί ή

αλλοδαποί εμπειρογνώμονες. Πέραν της παροχής διδακτικού έργου, τα μέλη του διδακτικού προσωπικού συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών της Σχολής και των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης, στην εκπόνηση και συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και στο σχεδιασμό, στην παρακολούθηση και στην αξιολόγηση των εργασιών που εκπονούν οι σπουδαστές των Σχολών.

Για την αξιοποίηση των ενταγμένων στο Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού λαμβάνεται υπόψη η αρχική και συνεχής αξιολόγησή τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά το πέρας της ανάθεσης έργου και σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διαδικασίες από τους/τις εκπαιδευόμενους/νες και τους/τις επιστημονικά υπεύθυνους/νες.

Το Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού αριθμούσε στις 31/12/2018, 6.908 μέλη και εξ αυτών κατά το διάστημα 2014-2018, αξιοποιήθηκαν 2.748 μέλη.

Σημειώνεται τέλος πως από 01/01/2019, τέθηκε σε ισχύ νέο Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού του ΕΚΔΔΑ (ΦΕΚ 4489/Β'/30-12-2016) βάσει διαφορετικής διαδικασίας ένταξης εισηγητών και διαφορετικών κριτηρίων μοριοδότησης των εισηγητών.

4. Η πρωτογενής έρευνα

4.1. Σκοπός: τεκμηρίωση της έρευνας

Σε ένα περιβάλλον που αλλάζει δυναμικά, η ελληνική Δημόσια Διοίκηση καλείται να ανταποκριθεί στις ολοένα πιο σύνθετες ανάγκες του πολίτη και ταυτόχρονα να προσαρμοστεί σε ένα πλήθος περιορισμών, πολλοί εκ των οποίων συνδέονται με τη δημοσιονομική κρίση και τις μνημονιακές υποχρεώσεις που επέβαλε. Η επιμόρφωση αποτελεί κρίσιμη διάσταση στην προσπάθεια για αλλαγή και προσαρμογή, όχι μόνο ως διαδικασία ενίσχυσης γνωστικού εύρους και βάθους του στελεχιακού δυναμικού του Δημοσίου, αλλά και ως ευκαιρία για καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχή επιτέλεση των εργασιακών καθηκόντων. Σε αυτήν την προσπάθεια, το ΙΝΕΠ διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, παρέχοντας όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, εύρος επιμορφωτικών προγραμμάτων και απευθυνόμενο σε μεγάλο πλήθος δημοσίων υπαλλήλων ανά τη χώρα. Η ποιότητα των παρεχόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων κρίνεται πράγματι επί τη βάση πολλών παραγόντων (σχεδιασμός φακέλου προγράμματος, σύνθεση ομάδας συμμετεχόντων, επάρκεια και καταλληλότητα υποδομών κ.λπ.). Εντούτοις η επάρκεια και καταλληλότητα του/της εκπαιδευτή/τριας αποτελεί αναντίρρητα έναν από τους αποφασιστικής σημασίας παράγοντες, ειδικά στη δια ζώσης επιμόρφωση, καθώς ο βαθμός επιτέλεσης του ρόλου του/της επιδρά καταλυτικά στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Το ΙΝΕΠ διαθέτει ήδη ηλεκτρονικές διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτών/τριών του από τους/τις επιμορφωνόμενους/ες και από τους/τις επιστημονικά υπεύθυνους/ες μετά το πέρας κάθε επιμορφωτικού προγράμματος, συλλέγοντας πολύτιμα στοιχεία που αξιοποιεί στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών του δράσεων. Επιπλέον έχει κατά καιρούς διεξάγει ποιοτικές έρευνες για την μακροπρόθεσμη αποτίμηση της επιμόρφωσης, πραγματοποιώντας συνεντεύξεις σε επιμορφωνόμενους/ες με σκοπό να διερευνήσει τον βαθμό αξιοποίησης των γνώσεων που αποκόμισαν ή των δεξιοτήτων που καλλιέργησαν κατά την επιμόρφωση στην επιτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων.

Η παρούσα μελέτη έρχεται να συμπληρώσει τις παραπάνω προσπάθειες αξιολόγησης και αποτίμησης, εστιάζοντας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών/τριων και επιχειρώντας να αναζητήσει τον τρόπο που ερμηνεύουν οι ίδιοι/ες το έργο που επιτελούν ως συνεργάτες/τιδες του ΙΝΕΠ. Σκοπός είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων τους περί του ρόλου του/της

εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων και η ανάδειξη τυχόν αποκλίσεων από τα όσα προτάσσει η σύγχρονη βιβλιογραφία περί του ρόλου αυτού, έτσι όπως περιγράφηκε στο θεωρητικό σκέλος της μελέτης. Επιπλέον επιχειρείται η ανάδειξη των αντιλήψεών τους περί των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούν σε συσχέτιση με παραμέτρους όπως το θεματικό αντικείμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν ως εκπαιδευτές/τριες και η τυπική εκπαίδευση που έχουν τυχόν λάβει στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η μελέτη φιλοδοξεί να αναδείξει κρίσιμους συσχετισμούς μέσα από την ανάλυση ιδεών και στάσεων των εκπαιδευτών/τριών καταλήγοντας στη διατύπωση προτάσεων πολιτικής που μπορεί να βοηθήσουν το ΙΝΕΠ στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών του δράσεων. Μεταξύ άλλων, θα διατυπωθούν τρόποι αναβάθμισης του ρόλου και της προστιθέμενης αξίας των εκπαιδευτών/τριων μέσα από την κάλυψη τυχόν μαθησιακών τους ελλείψεων αλλά και την καλύτερη αξιοποίηση των όσων προτάσσει η σύγχρονη θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων.

4.2. Μεθοδολογία έρευνας

Η επιλογή μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου αποτελεί θεμελιώδες μεθοδολογικό δίλημμα στις κοινωνικές επιστήμες. Η ποσοτική έρευνα (quantitative research) επιχειρεί κατά βάση να μετρήσει φαινόμενα που έχουν σταθερά χαρακτηριστικά, αναζητώντας απαντήσεις στα ερωτήματα «πόσο», «τι» και «ποιος» και χρησιμοποιώντας στατιστικά ή μαθηματικά μοντέλα. Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα (qualitative research) αποσκοπεί στην κατανόηση φαινομένων συνθετότερου χαρακτήρα, αναζητώντας απαντήσεις στα ερωτήματα «γιατί» και «πώς» και εστιάζοντας μεταξύ άλλων σε ερμηνείες, έννοιες, ορισμούς, μεταφορές, σύμβολα και περιγραφές των πραγμάτων (Babbie, 2007' deMarrais&Lapan, 2004).

Βασική διαφορά μεταξύ των δύο, αποτελεί το γεγονός πως η μεν ποσοτική έρευνα στηριζόμενη σε δείγμα παρατηρήσεων επιδιώκει τη γενίκευση των πορισμάτων σε έναν πληθυσμό, η δε ποιοτική προσπαθεί να τροποποιήσει ή να επεκτείνει θεωρητικά μοντέλα ανιχνεύοντας βαθύτερες ερμηνείες και αναδεικνύοντας αιτιακές σχέσεις. Επομένως η ποιοτική έρευνα θεωρείται καταλληλότερη όταν επιχειρείται από τον ερευνητή μεγαλύτερος βαθμός εμβάθυνσης (Corbetta, 2003).

Όπως γίνεται φανερό από την ως άνω συνοπτική αναφορά, η ποιοτική προσέγγιση είναι σαφώς καταλληλότερη για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, καθώς σκοπός είναι η ανάδειξη στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών αναφορικά με το ρόλο του επιμορφωτή και η διερεύνηση των κρίσιμων διαστάσεων που καθορίζουν την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται (και όχι η συχνότητα χρήσης τους). Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων (semi-structured interviews) με προκαθορισμένες ερωτήσεις, των οποίων η διάταξη ή η διατύπωση μπορεί να τροποποιηθεί, βάσει της πορείας της συζήτησης. Βασικά πλεονεκτήματα είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, καθώς η ημι-δομημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης και επιτρέπει στον συμμετέχοντα να ξεδιπλώσει με μεγαλύτερη ελευθερία τις σκέψεις του.

Η επιλογή των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε με τήρηση μίας σειράς κριτηρίων, προκειμένου να διασφαλιστεί η ετερογένειά τους και να αναδειχθούν τυχόν διαφορές στον τρόπο αντίληψης και στάσης. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια ήταν:

- το φύλο με δύο τιμές: άνδρας / γυναίκα,
- ο θεματικός τομέας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που λειτουργούν στο ΙΝΕΠ και στους οποίους εμπλέκεται ως εισηγητής με πέντε τιμές: δημόσια διοίκηση και διακυβέρνηση, οικονομία και δημοσιονομική πολιτική, ανθρώπινα δικαιώματα και κοινωνική πολιτική, βιώσιμη ανάπτυξη, πληροφορική και ψηφιακές υπηρεσίες³.
- η επαγγελματική ιδιότητα με δύο τιμές: δημόσιος υπάλληλος και ιδιωτικός υπάλληλος,
- η παρακολούθηση ή μη επιμορφώσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Επιπλέον, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες έπρεπε να διαθέτουν εμπειρία τουλάχιστον 200 ωρών στο ΙΝΕΠ, ενώ έχουν αξιολογηθεί από τους/τις επιμορφωνόμενους/ες με βαθμό άνω του 9. Η επιλογή αυτή καθιστά την ομάδα των συμμετεχόντων/ουσών δείγμα σκοπιμότητας (purposivesample), καθώς εστιάζει σε εκπαιδευτές/τριες που έχουν κριθεί πολύ θετικά από τους επιμορφωνόμενους/ες για ένα ικανό σύνολο διδακτικών ωρών και επομένως ως προς αυτή τουλάχιστον τη διάσταση θεωρούνται επιτυχημένοι/ες στο ρόλο τους. Η συνειδητή

³Σημειώνεται ότι η Εισαγωγική Εκπαίδευση παρά το ότι αποτελεί τον έκτο θεματικό τομέα του ΙΝΕΠ, δεν περιλήφθηκε στο συγκεκριμένο κριτήριο, υπό την έννοια ότι δεν συνδέεται με κάποια θεματική εξειδίκευση, αλλά είναι πολυθεματική και περιλαμβάνει ενότητες από τους λοιπούς θεματικούς τομείς. Το στοιχείο που τη διαφοροποιεί δεν είναι το αντικείμενό της, αλλά το γεγονός πως απευθύνεται σε προσφάτως διορισθέντες υπαλλήλους του Δημοσίου.

απόφαση να μην περιληφθούν στην έρευνα συνεντεύξεις με εκπαιδευτές/τριες χαμηλότερης βαθμολόγησης συνδέεται με την επιδίωξη της ερευνητικής ομάδας να διερευνήσει αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτών/τριών που έχουν ήδη κριθεί θετικά ως προς τις επιδόσεις τους εντός αιθούσης, απαλλάσσοντας την έρευνα –εν μέρει τουλάχιστον- από τον αξιολογικό χαρακτηρισμό των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την αποτελεσματικότητά τους στο ρόλο τους. Σημειώνεται πάντως ότι η ύπαρξη αποδεδειγμένης εξειδίκευσης στην εκπαίδευση ενηλίκων των εκπαιδευτών /τριών και η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων δεν συνιστούσαν κριτήριο ένταξης στο παλαιό Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού.

Βάσει των ανωτέρω κριτηρίων, επιλέχθηκαν δώδεκα εκπαιδευτές/τριες με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Εκπαιδευτής 1: Ο Εκπαιδευτής 1 διαθέτει άνω των 20 ετών προϋπηρεσία στο δημόσιο τομέα και απασχολείται σήμερα σε θέση Προϊσταμένου σε Υπουργείο. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον κύκλο της Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης (άνω των 3000 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,5. Διαθέτει πτυχίο και μεταπτυχιακό, είναι απόφοιτος της ΕΣΔΔΑ, διαθέτει μεγάλη διδακτική εμπειρία και εκτός ΕΚΔΔΑ και έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν το επιμορφωτικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στο ΙΝΕΠ.

Εκπαιδευτής 2: Ο Εκπαιδευτής 2 διαθέτει άνω των 15 ετών προϋπηρεσία ως ελεύθερος επαγγελματίας και ως υπάλληλος στο Δημόσιο. Σήμερα απασχολείται σε θέση προϊσταμένου σε Υπουργείο. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον κύκλο της Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης (άνω των 1400 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,4. Διαθέτει πτυχίο και μεταπτυχιακό, είναι απόφοιτος της ΕΣΔΔΑ, διαθέτει διδακτική εμπειρία και εκτός ΕΚΔΔΑ.

Εκπαιδευτής 3: Ο Εκπαιδευτής 3 διαθέτει άνω των 15 ετών προϋπηρεσία σε φορείς του Δημοσίου, ενώ διαθέτει και εμπειρία από τον ιδιωτικό τομέα. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον κύκλο της Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης (άνω των 2200 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,4. Διαθέτει πτυχίο και μεταπτυχιακό, αρκετές ώρες διδακτικής εμπειρίας και εκτός ΕΚΔΔΑ, ενώ έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών στον ΕΟΠΠΕΠ.

Εκπαιδευτρια 4: Η Εκπαιδευτρια 4 διαθέτει άνω των 15 ετών προϋπηρεσία στον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα και απασχολείται σήμερα σε θέση του Δημοσίου με ελεγκτικές αρμοδιότητες. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον τομέα της Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής (άνω των 250 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,4. Διαθέτει πτυχίο και είναι απόφοιτος της ΕΣΔΔΑ.

Εκπαιδευτής 5: Ο Εκπαιδευτής 5 διαθέτει άνω των 30 ετών προϋπηρεσία στον δημόσιο τομέα σε Υπουργείο. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον τομέα της Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής (άνω των 220 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,4. Διαθέτει πτυχίο και μεταπτυχιακό και έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν το επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών στο ΙΝΕΠ.

Εκπαιδευτής 6: Ο Εκπαιδευτής 6 διαθέτει άνω των 15 ετών προϋπηρεσία στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, ενώ σήμερα απασχολείται στον ιδιωτικό τομέα ως ελεύθερος επαγγελματίας στο χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον τομέα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Πολιτικής (άνω των 1200 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,2/10. Διαθέτει πτυχίο και διδακτορικό δίπλωμα, διαθέτει μεγάλη διδακτική εμπειρία και εκτός ΕΚΔΔΑ και έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν το επιμορφωτικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στο ΙΝΕΠ.

Εκπαιδευτρια 7: Η Εκπαιδευτρια 7 διαθέτει περίπου 20 έτη προϋπηρεσίας ως ελεύθερη επαγγελματίας. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στους κύκλους των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και της Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης (άνω των 500 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,2/10. Διαθέτει πτυχίο και μεταπτυχιακό και μακρά διδακτική εμπειρία και εκτός ΕΚΔΔΑ.

Εκπαιδευτής 8: Ο Εκπαιδευτής 8 διαθέτει άνω των 20 ετών προϋπηρεσία στον δημόσιο τομέα και η τρέχουσα απασχόλησή του είναι σε θέση Προϊσταμένου σε Υπουργείο. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον κύκλο της Πληροφορικής και των Ψηφιακών Υπηρεσιών (άνω των 1000 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,5/10. Διαθέτει πτυχίο και μεταπτυχιακό, μακρά διδακτική εμπειρία και

εκτός ΕΚΔΔΑ και έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν το επιμορφωτικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στο ΙΝΕΠ.

Εκπαιδευτής 9: Ο Εκπαιδευτής 9 διαθέτει άνω των 15 ετών προϋπηρεσία στον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα και απασχολείται σήμερα σε δημόσιο οργανισμό κοινωνικής ασφάλισης. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον κύκλο της Πληροφορικής και των Ψηφιακών Υπηρεσιών (άνω των 1500 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,2/10. Διαθέτει πτυχίο και μεταπτυχιακό, μακρά διδακτική εμπειρία και εκτός ΕΚΔΔΑ και έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν το επιμορφωτικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στο ΙΝΕΠ.

Εκπαιδύτρια 10: Η Εκπαιδύτρια 10 διαθέτει άνω των 20 ετών προϋπηρεσία στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, ενώ σήμερα απασχολείται σε θέση προϊσταμένου στο Δημόσιο. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στους κύκλους της Βιώσιμης Ανάπτυξης και της Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών (άνω των 1600 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,2/10. Διαθέτει πτυχίο και δύο μεταπτυχιακούς τίτλους, μακρά διδακτική εμπειρία και εκτός ΕΚΔΔΑ και έχει πιστοποιηθεί από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Εκπαιδευτής 11: Ο Εκπαιδευτής 11 διαθέτει περίπου 30ετή επαγγελματική εμπειρία στον ιδιωτικό τομέα. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον κύκλο της Βιώσιμης Ανάπτυξης (άνω των 1200 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,2/10. Διαθέτει πτυχίο, μακρά διδακτική εμπειρία και εκτός ΕΚΔΔΑ και έχει συμμετάσχει στο ετήσιο πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ από το οποίο έχει λάβει και πιστοποίηση.

Εκπαιδύτρια 12: Η Εκπαιδύτρια 12 διαθέτει άνω των 15 ετών επαγγελματική εμπειρία στον ιδιωτικό τομέα. Διδάσκει θεματικές που εμπίπτουν στον κύκλο της Βιώσιμης Ανάπτυξης (άνω των 450 ωρών έως 31/12/2018) και έχει λάβει αξιολόγηση από τους επιμορφωνόμενους που υπερβαίνει το 9,2/10. Διαθέτει πτυχίο και μεταπτυχιακά διπλώματα, αλλά και μακρά διδακτική εμπειρία και εκτός ΕΚΔΔΑ.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2019 και η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών έγινε μέσα από το μητρώο εκπαιδευτών του ΕΚΔΔΑ όπως αυτό ίσχυε μέχρι 31/12/2018.

4.3. Ερευνητικά ερωτήματα και πρωτόκολλο συνέντευξης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας με ημι-δομημένη συνέντευξη. Ως προς τούτο, σχεδιάστηκε λεπτομερής οδηγός με ερωτήματα κλειστού και ανοιχτού τύπου, με σκοπό την αποκάλυψη των αντιλήψεών τους περί του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων και των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιεί. Πέραν των αρχικών συστάσεων και της περιγραφής του ερευνητικού σκοπού, οι συνεντεύκτες παρείχαν εγγυήσεις απορρήτου και κατέγραψαν τη συναίνεση των συμμετεχόντων/ουσών για την ηχητική καταγραφή της συζήτησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ορίζονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι βασικές αντιλήψεις των ερωτώμενων περί του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους περί των βασικών εκπαιδευτικών τεχνικών και του τρόπου αξιοποίησής τους στα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝΕΠ;
- Πόσο επιδεκτικοί είναι οι ερωτώμενοι στη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων;
- Ποιες οι μαθησιακές ανάγκες των ερωτώμενων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, έτσι όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες;

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το πρωτόκολλο της συνέντευξης, η συζήτηση δομήθηκε επί πέντε αξόνων:

(α) Ερωτήματα περί των γενικών χαρακτηριστικών του προφίλ του/της συμμετέχοντα/ουσας:
Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να περιγράψουν την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εμπειρία, την παρούσα απασχόλησή τους με αναφορά στο αντικείμενο δουλειάς τους, τη διδακτική εμπειρία σε δομές δια βίου εκπαίδευσης ή/και εκπαίδευσης ενηλίκων και τη διδακτική/επιστημονική τους εμπειρία σε θέματα που άπτονται της Δημόσιας Διοίκησης (εν τη ευρεία εννοία). Εν συνεχεία, ερωτήθηκαν περί της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων και κλήθηκαν να υποδείξουν τον/τους θεματικό/ους τομείς του ΙΝΕΠ στους οποίους έχουν απασχοληθεί. Σκοπός των ως άνω ερωτημάτων ήταν αφενός ο προσδιορισμός του επαγγελματικού και εκπαιδευτικού προφίλ του/της συμμετέχοντα/ουσας ώστε να καταστεί δυνατή η συσχέτιση των χαρακτηριστικών του με τις απαντήσεις στις επόμενες ερωτήσεις και αφετέρου η επιβεβαίωση της τήρησης των κριτηρίων επιλογής τους ώστε να διασφαλίζεται η επιδιωκόμενη ετερογένεια.

(β) Ερωτήματα περί του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων: Οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν εάν η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί κατά τη γνώμη τους διακριτό επαγγελματικό/επιστημονικό κλάδο, εάν η επαγγελματική ειδίκευση ή η ακαδημαϊκή γνώση ενός αντικειμένου αποτελούν από μόνες τους ικανή προϋπόθεση για να ανταποκριθεί κάποιος/α στο ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων και κλήθηκαν να προσδιορίσουν τον κύριο ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον ο/η ερωτώμενος/η κλήθηκε να περιγράψει βάσει της εμπειρίας από τη συνεργασία με το ΙΝΕΠ, το προφίλ ενός/μίας αποτελεσματικού/ης εκπαιδευτή/τριας και συμπληρωματικά στην ανοιχτή ερώτηση, του/της δώθηκε προς ταξινόμηση σημαντικότητας (με απόδοση τιμών από το 1 έως το 5) η ακόλουθη λίστα παραγόντων:

Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	

Γενικά, ο σκοπός των ερωτήσεων αυτής της ενότητας ήταν η σκιαγράφηση του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων στην αντίληψη των ερωτώμενων και η ανάδειξη των κρίσιμων παραμέτρων που κατά τη γνώμη τους συμβάλουν στην επιτυχή επιτέλεση αυτού του ρόλου.

(γ) Ερωτήματα περί των εκπαιδευτικών τεχνικών: Οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές (πέραν της εισήγησης) κατά τη γνώμη τους συμβάλλουν στην εμπέδωση της γνώσης στο επιστημονικό πεδίο που διδάσκουν, με αναφορά σε παραδείγματα χρήσης από τη δική τους εμπειρία. Σκοπός της ως άνω ερώτησης ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες να κατονομάσουν (με ελεύθερο συνειρμό) εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσω της παράθεσης παραδειγμάτων να επιβεβαιωθεί πως μπορούν να τις ταυτοποιήσουν και να τις χρησιμοποιούν. Εν συνεχεία, τους δόθηκε η κάτωθι λίστα με σειρά εκπαιδευτικών τεχνικών και τους ζητήθηκε να ταξινομήσουν την αξία/χρησιμότητά τους στα επιμορφωτικά προγράμματα του επιστημονικού τους πεδίου (αποδίδοντας τον αριθμό 1 στην πλέον κατάλληλη/χρήσιμη και τον αριθμό 8 στη λιγότερο κατάλληλη/χρήσιμη):

Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	
Μελέτη περίπτωσης (case study)	
Παιχνίδι ρόλων	
Προσομοίωση	
Συζήτηση	
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	
Επίδειξη	

Οι ερωτώμενοι/ες κλήθηκαν επίσης να υποδείξουν τις τεχνικές στις οποίες κατά τη γνώμη τους θα είχε νόημα να υπάρξει ενίσχυση ή περαιτέρω επιμόρφωσή τους. Σκοπός ήταν να αναδειχθούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, ερωτήθηκαν για το κατά πόσο η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) θεωρούν πως είναι κατάλληλη / αποτελεσματική στο επιστημονικό τους πεδίο, ενώ κλήθηκαν να περιγράψουν εάν οι ίδιοι διαθέτουν εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εάν θεωρούν πως είναι σε θέση να την υποστηρίξουν ως εκπαιδευτές/τριες.

(δ) Ερωτήματα περί αυτοαξιολόγησης / βελτίωσης: Οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν εάν θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση του/της εκπαιδευτή/τριας αποτελεί παράγοντα που συμβάλει στη εκπαιδευτική διαδικασία, κατά πόσο οι ίδιοι/ες κάνουν αυτοαξιολόγηση και με ποιον τρόπο. Επίσης, κλήθηκαν να υποδείξουν αντικείμενα επί των οποίων θα ήταν περισσότερο χρήσιμη η επιμόρφωσή τους προκειμένου να βελτιωθούν ως εκπαιδευτές/τριες, βάσει λίστας που περιελάμβανε τα εξής:

- Χρήση Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας μέσω στην εκπαίδευση ενηλίκων
- Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Επικαιροποίηση γνώσεων σε σχέση με το αντικείμενό σας
- Βελτίωση της συναισθηματικής σας νοημοσύνης
- Άλλο (προσδιορίστε) _____

Η ως άνω ερώτηση σε συσχέτιση με προηγούμενες περί επιμορφωτικών αναγκών σε εκπαιδευτικές τεχνικές και περί της γνώσης / ικανότητας ανταπόκρισης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση ΤΠΕ, αποσκοπεί στην ανάδειξη των μαθησιακών κενών που τυχόν διαπιστώνουν οι ίδιοι/ες οι ερωτώμενοι/ες.

(ε) Γενικά ερωτήματα περί των εκπαιδευόμενων στο Δημόσιο και των αναγκών τους: Στην τελευταία κατηγορία ερωτήσεων, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να περιγράψουν τους/τις δημοσίους υπαλλήλους ως εκπαιδευόμενους/ες με σκοπό να διερευνηθεί η αντίληψή του/της περί των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους εντός του πλαισίου της επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν τα κίνητρα που ενεργοποιούν (κατά τη γνώμη των ερωτώμενων) τους δημοσίους υπαλλήλους να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα

και τον βαθμό ανταπόκρισής τους σε αυτά. Επίσης, κλήθηκαν να αποφανθούν περί της βασικής αναγκαιότητας στην οποία οφείλει το ΕΚΔΔΑ να ανταποκρίνεται με τα επιμορφωτικά του προγράμματα, προτείνοντας ενδεικτικά απαντήσεις όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων στο Δημόσιο, η επικαιροποίηση των γνώσεων τους (επιστημονικών και άλλων), η απόκτηση γνώσεων και βελτίωση των δεξιοτήτων τους, η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, η επιστημονική κατάρτιση, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και η αποδοτικότητα στην άσκηση των καθηκόντων τους. Σκοπός των ως άνω ερωτημάτων είναι η αποτύπωση της γενικότερης άποψης / αντίληψης περί της σημασίας της επιμόρφωσης στο Δημόσιο και των προτεραιοτήτων στις οποίες οφείλει να ανταποκριθεί.

4.4. Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα υπόκειται σε μία σειρά περιορισμών που άπτονται κυρίως του διαθέσιμου χρόνου και κόστους. Πιο συγκεκριμένα, άπασες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα μετάβασης των ερευνητών/τριών σε άλλες πόλεις. Εντούτοις το ΙΝΕΠ πραγματοποιεί επίσης επιμορφωτικά προγράμματα σε αρκετές πόλεις ανά την επικράτεια και βεβαίως σημαντικός αριθμός πραγματοποιείται στη Βόρεια Ελλάδα από το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης της Θεσσαλονίκης (ΠΙΝΕΠΘ).

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά στην επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών. Όπως σημειώθηκε παραπάνω, επιλέχθηκε δείγμα σκοπιμότητας (purposive sample) προς ικανοποίηση συγκεκριμένης επιδίωξης: όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν αξιολογηθεί με πολύ υψηλή βαθμολογία από τους επιμορφωνόμενους/ες, γεγονός που τους χαρακτηρίζει – τουλάχιστον ως προς τούτο και υπό τους περιορισμούς βεβαίως της διαδικασίας αξιολόγησης-επιτυχημένους στο ρόλο του εκπαιδευτή/τριας. Η μη συμπερίληψη εκπαιδευτών/τριών με χαμηλότερη βαθμολογία αποτελεί ένα συνειδητό περιορισμό, καθώς η ερευνητική ομάδα θεώρησε πως θα νόθευε το ερευνητικό αποτέλεσμα δημιουργώντας τον κίνδυνο συσχετισμού των απαντήσεων με το βαθμό. Εντούτοις κάτι τέτοιο σε μία ποιοτική έρευνα θα υπέπιπτε σε θεμελιώδη μεθοδολογικά σφάλματα καθώς το δείγμα δεν είναι ούτε τυχαίο, ούτε αντιπροσωπευτικό, ούτε βεβαίως μπορούν τα όποια συμπεράσματα να γενικευθούν ή να λάβουν τη μορφή στατιστικών συσχετίσεων.

Τέλος, σημαντικός περιορισμός είναι η επιλογή καθ'αυτή των συγκεκριμένων ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, η οποία βεβαίως φέρει στοιχεία υποκειμενικότητας της ερευνητικής

ομάδας και συνδέθηκε με συνεκτίμηση παραμέτρων όπως η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων/ουσών κατά το διάστημα των συνεντεύξεων ή η προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η τήρηση των κριτηρίων επιλογής (φύλο, θεματικό πεδίο, επαγγελματική ιδιότητα, διδακτική εμπειρία στο ΙΝΕΠ) προφυλάσσει τουλάχιστον μερικώς από την υποκειμενικότητα, ενώ διασφαλίζει την αξιοπιστία ως προς τους στόχους της έρευνας.

4.5. Έκθεση αποτελεσμάτων έρευνας

Στον παρόν κεφάλαιο γίνεται αποτύπωση και ανάλυση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύονται τα βασικά σημεία των απαντήσεων ακολουθώντας τη σειρά των ερωτήσεων του πλάνου συζήτησης (βλ. Παράρτημα).

Αντιλήψεις περί του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων

(i) Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτός επαγγελματικός/επιστημονικός κλάδος

Στην ερώτηση περί του εάν η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί διακριτό επαγγελματικό κλάδο, ο **Ερωτώμενος 1** απάντησε μάλλον αρνητικά, σημειώνοντας πως για «να είναι κάποιος επιτυχημένος εκπαιδευτής ενηλίκων, πρέπει να έχει εμπειρία πίσω του σε συγκεκριμένους τομείς». Μάλιστα, συνέδεσε την εμπειρία με τη δυνατότητα του/της εκπαιδευτή/τριας να κερδίσει την αποδοχή του ακροατηρίου του («δεν μπορείς να είσαι γενικός εκπαιδευτής ενηλίκων, πρέπει να είσαι ένας καλός διοικητικός ή ένας διοικητικός με βαθιά γνώση, έτσι ώστε να μπορείς να μπεις στους ενήλικες και να πεις παιδιά είμαι ειδήμων, ... δε θα το πεις, θα το δείξεις... εγώ ξέρω το θέμα, ξέρω το αντικείμενο...» [...] «Αν θα είσαι, μόνο αυτό [εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων] δεν ξέρω πως μπορεί να γίνει. Εγώ δεν θα μπορούσα. Δεν θα έμπαινα σε αίθουσα που να μην έχω εμπειρία χρόνων πίσω μου πάνω στο θέμα που θα διδάξω.»).

Αντίστοιχα, ο **Ερωτώμενος 2** απάντησε πως η εκπαίδευση ενηλίκων μάλλον δεν αποτελεί διακριτή επαγγελματική ιδιότητα, υπό την έννοια ότι θα πρέπει να συνδυάζεται με επαγγελματική απασχόληση επί του θεματικού αντικειμένου («[ο εκπαιδευτής] δεν θα πρέπει να είναι αποκομμένος από την ιεραρχία και από την καθημερινότητα, οπότε το να είναι αποκλειστικής απασχόλησης δεν θα ήταν κάτι το οποίο εγώ θα το προέκρινα»).

Ο **Ερωτώμενος 3** υποστήριξε πως η εκπαίδευση ενηλίκων «αποτελεί σίγουρα διακριτό επαγγελματικό κλάδο» («και για να τεκμηριώσω την άποψη μου θα σας πω ότι σε πολλά πανεπιστήμια έχουν σχολές με προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τμήματα σπουδών σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων ως καθαρά επιστημονικό κλάδο.»).

Στην ίδια γραμμή κινήθηκαν οι απαντήσεις της **Ερωτώμενης 4**, η οποία υποστήριξε πως πράγματι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί διακριτό επαγγελματικό κλάδο, αν και επισήμανε πως «υπάρχει πολύς ερασιτεχνισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων» («Αυτό συμβαίνει διότι

εργασιακά δεν έχουμε την κουλτούρα ότι πρέπει διαρκώς να ανανεώνουμε τις γνώσεις μας, δεν έχουμε ίσως αντιληφθεί -και όντας στον Δημόσιο Τομέα- τις ταχύτητες με τις οποίες αλλάζουν τα πράγματα στον εργασιακό χώρο. Και επομένως δεν αντιλαμβανόμαστε το κενό μας.»).

Ο Ερωτώμενος 5 υποστήριξε επίσης πως η εκπαίδευση ενηλίκων «αποτελεί σαφώς διακριτό επαγγελματικό κλάδο», αιτιολογώντας την απάντησή του ως εξής: *«χρειάζεται ιδιαίτερη εκπαίδευση στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερη προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χαρακτήρα των ενηλίκων».*

Αλλά και ο **Ερωτώμενος 6** απάντησε πως η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί διακριτό επαγγελματικό κλάδο, καθώς *«αφορά σε μεθόδους και τεχνικές για να μπορέσει η γνώση του εκπαιδευτή να περάσει στον εκπαιδευόμενο».*

Η **Ερωτώμενη 7** δήλωσε πως η εκπαίδευση ενηλίκων *«έχει αναπτυχθεί ως διακριτό πεδίο τα τελευταία χρόνια»* («θεωρώ ότι έχει αρχίσει να διακρίνεται πλέον και καλό είναι αυτό, υπό την έννοια ότι δεν έχει καμία σχέση το πως προσεγγίζεις ένα ανήλικο με έναν ενήλικο και ακόμη και στους ενήλικες θα διαφοροποιούσα το πως προσεγγίζεις έναν φοιτητή που δεν έχει επαγγελματική εμπειρία με το πως αντιμετωπίζεις ένα επαγγελματία με συσσωρευμένη ήδη εμπειρία.»).

Ο Ερωτώμενος 8 υποστήριξε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι σαφώς διακριτός κλάδος καθώς για παράδειγμα διαφοροποιείται από τη μέση εκπαίδευση. Εντούτοις εξέφρασε επιφυλάξεις εάν κάποιος/α μπορεί να σταδιοδρομήσει στην Ελλάδα αποκλειστικά σε αυτό το πεδίο, δηλώνοντας πως εάν υπήρχε αυτή η δυνατότητα, ο ίδιος θα το ήθελε για τον εαυτό του.

Παρόμοιες ήταν οι απαντήσεις του **Ερωτώμενου 9**, ο οποίος επίσης δήλωσε πως η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτός κλάδος, συγκρίνοντάς την με την εκπαίδευση ενηλίκων και εντοπίζοντας τις διαφορές. Παρ'ότι κι εκείνος εμφανίστηκε επιφυλακτικός περί του κατά πόσο είναι εφικτός ο βιοπορισμός αποκλειστικά από αυτή τη δουλειά, εάν υπήρχε αυτή η δυνατότητα δήλωσε πως ευχαρίστως θα την προτιμούσε έναντι της άλλης απασχόλησής του και παρά τον υψηλό βαθμό δέσμευσης και τη φυσική κούραση που συνεπάγεται. *(«Εμένα πάντοτε μου άρεσε η εκπαίδευση και ποτέ δεν την είδα ως πάρεργο ή ως συμπλήρωμα.(...) Είναι κάτι που νομίζω ότι μου ταιριάζει. Δεν περνάω άσχημα όταν κάνω μάθημα. Η εκπαίδευση έχει και δύο μειονεκτήματα. Το πρώτο είναι το commitment, πρέπει να είσαι εκεί δηλαδή, και το δεύτερο είναι μια φυσική κούραση που πολλές φορές συμβαίνει να είναι μεγαλύτερη από αυτή*

του γραφείου, αλλά είναι αρκετοί άνθρωποι που νομίζω ότι τους ταιριάζει. Και νομίζω ταιριάζει και σε εμένα.»).

Η **Ερωτώμενη 10** αντίθετα, υποστήριξε πως η εκπαίδευση ενηλίκων δεν θα πρέπει να θεωρείται διακριτός επαγγελματικός/επιστημονικός κλάδος, καθώς αυτό θα «περιόριζε αρκετά το χώρο». («Είναι ένα εργαλείο που μπορεί να προσαρτηθεί σε οποιαδήποτε ειδικότητα»)

Ο **Ερωτώμενος 11** εξέφρασε κάποιες επιφυλάξεις, λέγοντας πως «στην επιμόρφωση υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα των αντικείμενων», επομένως θα μπορούσε να αποτελέσει διακριτό κλάδο αλλά μόνο «όταν υπάρχει εκπαίδευση ενηλίκων σε σταθερές δομές μακροχρόνιας εκπαίδευσης όπως είναι η Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, που επί μακρό χρόνο αναπτύσσονται κάποια αντικείμενα».

Αντίστοιχη υπήρξε και η τοποθέτηση της **Ερωτώμενης 12** που σημείωσε πως «όταν μιλάμε για σταθερές δομές μακροχρόνιας εκπαίδευσης όπως είναι π.χ. η Σχολή Δημόσιας Διοίκησης στο ΕΚΔΔΑ ή η Σχολή Δικαστών τότε νομίζω ότι ναι πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευτές μόνιμοι κατ'αναλογία με τα ΑΕΙ. Όμως όταν μιλάμε για μια επιμόρφωση ενηλίκων σε ένα Ινστιτούτο Επιμόρφωσης όπως είναι το ΙΝΕΠ θεωρώ ότι αυτό που παίζει πολύ μεγάλο ρόλο είναι η εμπειρία στο αντικείμενο και η ειδίκευση στα θέματα της συγκεκριμένης επιμόρφωσης».

(ii) Η επαγγελματική εμπειρία και η ακαδημαϊκή γνώση ως προϋποθέσεις για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων

Στις ερωτήσεις περί των αναγκαίων και ικανών προϋποθέσεων προκειμένου ο/η εκπαιδευτής/τρια να ανταποκριθεί επιτυχώς στο ρόλο του/της, ο **Ερωτώμενος 1** στάθηκε στη σημασία της επαγγελματικής ιδιότητας που φέρει ένας/μία εκπαιδευτής/τρια ως τεκμηρίου επάρκειας («Πρέπει να έχεις ένα θεσμό πίσω σου. Δηλαδή πρέπει να μπαίνεις μέσα και να λες [πως] είμαι στο υπουργείο τάδε. Έχω ένα θεσμό πίσω μου... και βλέπω ότι σε βλέπουν διαφορετικά. Δηλαδή, βλέπω ότι αν μεις ως γνώστης αλλά χωρίς θεσμό πίσω, τα μάτια τους έχουν διαφορετικές εκφράσεις.»). Εντούτοις, σημείωσε πως απαιτούνται επίσης και άλλες δεξιότητες («που είτε είναι επίκτητες, ή καλλιεργούνται ή και τα δυο μαζί») όπως «η πειθώ, η διαπραγμάτευση, η αποτελεσματική ομάδα». Αναφορικά με την ακαδημαϊκή γνώση και τις σπουδές επί του αντικειμένου, σημείωσε πως βοηθάνε αλλά δεν είναι από μόνες τους ικανές για την επίτευξη του ρόλου.

Πέραν της επαγγελματικής εμπειρίας που χαρακτήρισε ως πλέον σημαντική, ο **Ερωτώμενος 2** ανέφερε στο ίδιο ερώτημα την αγάπη για το αντικείμενο συνδέοντάς την με την ηθική ικανοποίηση που λαμβάνει κανείς από τη διδασκαλία («είχε προκύψει μια –δυο φορές, ερχόμουν με πολύ μεγάλη χαρά να κάνω το μάθημα χωρίς αποζημίωση»). Επίσης, υπέδειξε ως σημαντική την κατάρτιση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφέροντας πως και ο ίδιος βοηθήθηκε πολύ από την παρακολούθηση σχετικών εκπαιδεύσεων.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις για να ανταποκριθεί κάποιος/α επιτυχώς στο ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, ο **Ερωτώμενος 3** ανέφερε πως απαιτείται ένας συνδυασμός επαγγελματικής εμπειρίας και εμπειρίας στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων («Είναι και τα δυο εξίσου σημαντικά στοιχεία, δεν μπορείς εξ' ολοκλήρου μόνο με την επαγγελματική ειδίκευση χωρίς εμπειρία να σταθείς στο χώρο αυτό.»). Ως αρκετά σημαντική υπέδειξε και την ακαδημαϊκή γνώση του αντικειμένου, αν και διευκρίνισε πως «μόνο με αυτήν την προϋπόθεση δεν μπορείς να ανταποκριθείς επιτυχώς στο ρόλο σου».

Η **Ερωτώμενη 4** υποστήριξε πως η επαγγελματική εμπειρία σε ένα αντικείμενο είναι προϋπόθεση για να ανταποκριθεί κάποιος/α στο ρόλο του εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, αλλά δεν φτάνει από μόνη της, καθώς «χρειάζεται και επικοινωνιακή ικανότητα» («Χρειάζεται να γνωρίζει και κάποιες τεχνικές διαχείρισης κρίσεων όπως π.χ. μια αντίδραση στο ακροατήριο... το να χάσεις το κοινό σου κάποια στιγμή την ώρα που διδάσκεις... να μπορείς να το μαζέψεις και να το επαναφέρεις... μια κακόβουλη ερώτηση... Πρέπει να έχεις και ένα οπλοστάσιο επικοινωνιακών τεχνικών που θα σου επιτρέψει να έχεις το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.»). Αλλά και η ακαδημαϊκή γνώση/σπουδές αποτελούν σύμφωνα με την Ερωτώμενη «σταθερή βάση στην οποία πρέπει να πατήσεις», αλλά δεν επαρκούν καθώς «αυτό που έρχεσαι να διδάξεις πρέπει να το έχεις δουλέψει και να έχεις προσωπικά βιώματα από αυτό το οποίο διδάσκεις για να έχεις και μία προστιθέμενη αξία. Αλλιώς δεν χρειάζεται ο άλλος να έρθει. Διαβάζει, ανοίγει την βιβλιογραφία, κάνει έρευνα. Από εσένα έρχεται να ακούσει την καλή πρακτική, έρχεται να ακούσει το αποτέλεσμα της εφαρμογής αυτού το οποίο ξέρεις και ξέρει, έρχεται να ακούσει το κάτι παραπάνω».

Αναφορικά με την επαγγελματική εμπειρία, ο **Ερωτώμενος 5** υποστήριξε πως είναι απαραίτητη καθώς «ένας εκπαιδευτής μπορεί μεν να έχει κάνει σπουδές στην οικονομία ή στην Λογιστική δεν μπορεί όμως να είναι αποτελεσματικός από κάποιον που έχει εξειδίκευση στο τομέα που να καλείται να αξιοποιηθεί ως εκπαιδευτής». Κατά την άποψή του «η ακαδημαϊκή γνώση αποτελεί τη βάση», αλλά θα πρέπει να συνοδεύεται με επαγγελματική εμπειρία, ενώ

προσέθεσε πως σημαντική παράμετρος είναι η καλλιέργεια μίας δοτικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και επιμορφωμένων («*Το μεγαλύτερο προσόν είναι η θέληση να μεταφέρεις την εμπειρία σου και αυτό το αντιλαμβάνεται ο ενήλικας και το λαμβάνει αν στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνεις τον καλύτερο εαυτό σου και φροντίζεις να αναπτυχθεί η καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων.*»).

Ο **Ερωτώμενος 6** δήλωσε πως «*η επαγγελματική ειδίκευση από μόνη της δεν αποτελεί ικανή προϋπόθεση αν δεν συνοδεύεται από τις κατάλληλες τεχνικές και το αντίστοιχο ταλέντο γιατί χρειάζεται το ταλέντο όπως σε κάθε πεδίο*». Αντίστοιχα υποστήριξε πως και η ακαδημαϊκή γνώση είναι απαραίτητη («*αν κάποιος έχει τη γνώση και την δυνατότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων αν δεν έχει το ακαδημαϊκό υπόβαθρο κάποια στιγμή θα γίνει αντιληπτός από ανθρώπους που έτσι και αλλιώς είναι εξειδικευμένοι*»).

Στις ερωτήσεις περί των αναγκαίων και ικανών προϋποθέσεων προκειμένου ο/η εκπαιδευτής/τρια να ανταποκριθεί επιτυχώς στο ρόλο του/της, η **Ερωτώμενη 7** απάντησε πως αμφότερες είναι σημαντικές, «*αλλά όχι ικανές η καθεμιά ξεχωριστά*».

Ο **Ερωτώμενος 8** δήλωσε πως η επαγγελματική εμπειρία είναι απαραίτητη σε έναν/μία εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων, αλλά απαιτείται επίσης συνεχής επικαιροποίηση των γνώσεων και ικανότητα να αποδεικνύει κανείς την αξία του πέραν από τα τυπικά προσόντα. («*[Παλαιότερα] κάποιος που είχε τελειώσει τη νομική θεωρείτο ο καλύτερος δικηγόρος. Δεν ισχύει αυτό το πράγμα πλέον. Κάθε μέρα πρέπει να αποδεικνύεις αυτό που λες ότι είσαι. Οι άνθρωποι, οι επιμορφούμενοι, αυτοί που αντιμετωπίζεις καθημερινά, σε κρίνουν με πιο αυστηρά κριτήρια. (...) Δεν θα παρακολουθήσουν τον άνθρωπο που φαίνεται από τη δεύτερη, τρίτη κουβέντα τους ότι είναι εκτός πραγματικότητας.*»).

Για τον **Ερωτώμενο 9** η επαγγελματική εμπειρία δεν είναι ικανή συνθήκη για να ανταποκριθεί κάποιος/α στο ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, επισημαίνοντας τη σημασία και άλλων παραμέτρων όπως η αγάπη για το αντικείμενο και η προσωπικότητα («*Η εμπειρία έχει δείξει ότι έμπειροι επαγγελματίες με μεγάλη εμπειρία στον χώρο της παραγωγής δεν τα έχουν καταφέρει πολλές φορές. (...) Είναι πιθανό να μην τους αρέσει. Είναι πιθανό να ο βλέπουν σαν ένα δυσάρεστο συμπλήρωμα στη δουλειά της παραγωγής ή απλά είναι και θέματα χαρακτήρα. Πολλές φορές είναι και οι ίδιοι βαρετοί ως άνθρωποι, άρα είναι βαρετοί και στην εκπαίδευση.*»).

Η **Ερωτώμενη 10** υποστήριξε πως η επαγγελματική ειδίκευση είναι απαραίτητη («*Πρέπει να γνωρίζει καλά (το αντικείμενο που εξειδικεύεται) και να είναι και σύγχρονος πάνω στο*

αντικείμενό του»), ενώ ως προς την ακαδημαϊκή γνώση «είναι αναγκαία, αλλά όχι αποκλειστική προϋπόθεση» καθώς «δεν αρκεί μόνο αυτή για να είναι κάποιος πετυχημένος εκπαιδευτής ενηλίκων».

Ο **Ερωτώμενος 11** δήλωσε πως απαιτείται «ισορροπία ανάμεσα σε επαγγελματική εξειδίκευση και ακαδημαϊκή γνώση», καθώς η μεν πρώτη «αυξάνει την αποτελεσματικότητα στην επίλυση προβλημάτων και στην παρουσίαση καλών πρακτικών», η δε δεύτερη «εξασφαλίζει την παροχή θεωρητικών γνώσεων στους καταρτιζόμενους για την διαχείριση του διδακτικού αντικειμένου τους».

Η **Ερωτώμενη 12** υποστήριξε πως τόσο η επαγγελματική εμπειρία όσο και η ακαδημαϊκή γνώση είναι σημαντικές, αλλά σημείωσε πως «θα ήταν πολύ χρήσιμο στους εκπαιδευτές ενηλίκων να έχουν και μια γνώση σε αντικείμενα που σχετίζονται με την εκπαίδευση εκπαιδευτών».

(iii) Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας και η ιεράρχηση των παραγόντων για την αποτελεσματική άσκησή του

Στο ερώτημα αναφορικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, ο **Ερωτώμενος 1** υποστήριξε ότι πρωταρχικό μέλημα είναι να λειτουργεί ως φορέας συσσωρευμένης εμπειρίας («να μεταφέρει την εμπειρία και την πραγματικότητα της διοίκησης»), ενώ αναφορικά με το προφίλ ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτή ενηλίκων, υπέδειξε ως βασικά χαρακτηριστικά «τη γνώση του αντικείμενου, την επιστημονική [επάρκεια], την εμπειρία και τη μεταδοτικότητα, την αγάπη για το αντικείμενο, κάποιες κοινωνικές δεξιότητες». Σε αντιστοιχία με τις λοιπές του απαντήσεις, όταν κλήθηκε να ιεραρχήσει τους υποδεικνυόμενους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα ενός/μίας εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, κατέταξε στην πρώτη θέση την εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο, με τις σπουδές και τις επιμορφώσεις στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων να ακολουθούν.

Ιεράρχηση του Ερωτώμενου 1	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	2

Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	1
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	4
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	3
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	5

Στο ερώτημα αναφορικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, ο **Ερωτώμενος 2** ανέφερε πως θα πρέπει να εστιάζει στην «*ενημέρωση*» του ακροατηρίου του επί του συγκεκριμένου αντικειμένου, μη λησμονώντας ότι απευθύνεται σε ενήλικους που είναι έμπειροι και άρα χρειάζονται «*διαφορετικό χειρισμό*» («*περισσότερο [θα πρέπει] να τους δώσει να καταλάβουν ότι αυτό που θα τους πει, όσο υπηρεσιακό και να είναι, θα είναι χρήσιμο και για την περαιτέρω πορεία τους ακόμα και την προσωπική.*»). Αναφορικά με το προφίλ ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτή ενηλίκων, υπέδειξε ως προϋποθέσεις το κατάλληλο επαγγελματικό υπόβαθρο και τα ακαδημαϊκά προσόντα, ενώ όταν κλήθηκε να ιεραρχήσει τους υποδεικνυόμενους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα ενός/μίας εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, κατέταξε στην πρώτη θέση τις σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο με το αιτιολογικό ότι «*δεν υποκαθίστανται ούτε από την εμπειρία ούτε από τις γενικότερες παραστάσεις*» και «*δίνουν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο στήνεται μετά όλη η υπόλοιπη γνώση*» («*Για να μιλήσω για παράδειγμα για τη νομιμότητα, για τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα για το πειθαρχικό, για την καταπολέμηση της διαφθοράς πρέπει να έχει κατασταλάξει μέσα μου τι είναι Νόμος, τι είναι Σύνταγμα, πηγές δικαίου κτλ. ώστε μετά να αποτυπωθούνε.*»), στη δεύτερη θέση την εργασιακή εμπειρία και μετά το «*μεθοδολογικό κομμάτι*», ήτοι τις επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων και την εκπαιδευτική μέθοδο.

Ιεράρχηση του Ερωτώμενου 2	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	1
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	2
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	5
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	3
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	4

Ο **Ερωτώμενος 3** απάντησε πως βασικός ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων είναι «ο ρόλος του καθοδηγητή και του εμπυχωτή», συμπληρώνοντας πως «ως εμπυχωτής δείχνεις την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει ένας εκπαιδευόμενος και να τον ενθαρρύνεις προς την κατεύθυνση αυτή, ώστε να μπορέσει να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία». Όταν κλήθηκε να ιεραρχήσει τους υποδεικνυόμενους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα ενός/μίας εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, κατέταξε στην πρώτη θέση τις σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο («το Α και το Ω είναι το επιστημονικό υπόβαθρο»), στη δεύτερη την εργασιακή εμπειρία και ακολούθως την εκπαιδευτική μέθοδο/εκπαιδευτικές τεχνικές («πρέπει να έχεις σπουδές πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων για να ξέρεις π.χ. τι τεχνικές να εφαρμόσεις»).

Ιεράρχηση του Ερωτώμενου 3	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	1

Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	2
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	4
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	5
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	3

Η **Ερωτώμενη 4** υποστήριξε πως ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι «να απαντήσει σε ερωτήματα που έχουμε μαζέψει κατά τη διάρκεια της εργασίας μας, να [μας βοηθήσει να] βρούμε απαντήσεις σε θέματα που μας απασχολούν και να μάθουμε πράγματα που δεν ξέρουμε, νέα πράγματα που έχουν συμβεί είτε σε επίπεδο θεσμικό, είτε σε επίπεδο τεχνολογίας». Κατά την άποψή της, οι επιμορφωνόμενοι «Πολλές φορές έχουνε την απάντηση μόνοι τους. Ξέρουνε τι θα κάνουνε αλλά θέλουν [από τον/την εκπαιδευτή/τρια] μία επιβεβαίωση και μία εμπύχωση.» («Έρχονται στο γραφείο μου με συγκεκριμένα θέματα και ενώ ξεκινάμε να συζητάμε για ένα συγκεκριμένο θέμα [...] βλέπω ότι στην πορεία της συζήτησης είναι πολύ μεγαλύτερη η ανάγκη τους πέρα από το γνωστικό που θα τους πεις, να νιώσουν μία ασφάλεια ότι αυτό που κάνουν είναι το σωστό, ότι κινούνται στη σωστή κατεύθυνση.»). Η Ερωτώμενη υποστήριξε ότι για να ανταποκριθεί ένας/μία εκπαιδευτής/τρια αποτελεσματικά στο ρόλο του/της, θα πρέπει να είναι «ένας άνθρωπος με επαρκή ακαδημαϊκή κατάρτιση, επαγγελματική εμπειρία στα θέματα, με συγκρότηση χαρακτήρα και προσωπικότητας, με επικοινωνιακές ικανότητες και με αγάπη γι' αυτό που θέλει να κάνει ως εκπαιδευτής». Αναφορικά με την κατάταξη των παραγόντων που της υποδείχθηκαν, τοποθέτησε στην πρώτη θέση την εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο, στη δεύτερη θέση την εκπαιδευτική μέθοδο και τις εκπαιδευτικές τεχνικές και στην τρίτη θέση από κοινού τις σπουδές και τις επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο.

Ιεράρχηση της Ερωτώμενης 4	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	3
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	1
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	3
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	4
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	2

Αναφορικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, ο **Ερωτώμενος 5** υποστήριξε πως «θα πρέπει να πρωτίστως να έχει το ρόλο του καθοδηγητή αλλά και παράλληλα του εμπνευστή με την έννοια ότι η διαδικασία που καλείται να επιτελέσει ο επιμορφούμενος υπάλληλος θα πρέπει να εντάσσεται σε μια διαδικασία συνεχούς ανάπτυξης ώστε να επιτελέσει με επιτυχία τους στόχους της υπηρεσίας του». Σε συνέπεια με τις προηγούμενες απαντήσεις του, τοποθέτησε στην πρώτη θέση της κατάταξης την εργασιακή εμπειρία, στη δεύτερη θέση τις σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο και στην τρίτη, τις επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων («Η επαγγελματική ειδίκευση είναι βασικό χαρακτηριστικό. Πρέπει να έχει ενδιαφέρον για τη γνώση που καλείται να μεταφέρει, να έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου όχι επιφανειακή και διάθεση να δώσει τον καλύτερο του εαυτό.»).

Ιεράρχηση του Ερωτώμενου 5	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που	2

πραγματούεται	
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματοποιείται	1
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματοποιείται	5
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	3
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	4

Ο **Ερωτώμενος 6** υποστήριξε πως ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολλαπλός: «Είναι και *εμφυχωτής και εκπαιδευτής και μεταβιβαστής γνώσεων, πρακτικών, εμπειρίας, τάσεων, τρόπων, συμπεριφοράς μέχρι και ενέργειας*». Στην κατάταξη των παραγόντων βάσει σημαντικότητας, προέταξε τις σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο και την εργασιακή εμπειρία.

Ιεράρχηση του Ερωτώμενου 6	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματοποιείται	1
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματοποιείται	2
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματοποιείται	4
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	5

Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	3
---	---

Η **Ερωτώμενη 7** δήλωσε πως «ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτή είναι να εμπνεύσει» («Ο εκπαιδευόμενος έχει μπει ήδη στην διαδικασία της αυτοβελτίωσης αλλιώς δεν θα ερχόταν, είναι επιλογή του. Αν μπορείς να επιβεβαιώσεις ότι καλώς έκανε και ήρθε και να φύγει από το δικό σου το πρόγραμμα με την αίσθηση ότι ήταν όντως επιτυχημένη επιλογή γιατί έφυγε λίγο ή πολύ καλύτερος στο τέλος»). Αναφορικά με την κατάταξη των παραγόντων, υπέδειξε ως πλέον σημαντικές τις σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται ο/η εκπαιδευτής/τρια και την εργασιακή εμπειρία. Σημείωσε όμως πως μεγάλη σημασία έχει η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και η ικανότητα να μετατρέπει ο/η εκπαιδευτής/τρια τη μάθηση σε απολαυστική εμπειρία πέραν και πάνω από την τυχόν χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών («Ενδεχομένως να πηγαίνω κόντρα με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έχω δει ανθρώπους να κρατούν το ενδιαφέρον αμείωτο με εισήγηση για 6 ώρες γιατί είναι απολαυστικοί ομιλητές και άλλους να εναλλάσσουν 7 τεχνικές και να βαριέσαι σε όλες το ίδιο.»).

Ιεράρχηση της Ερωτώμενης 7	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	1
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	1
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	2
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	3
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που	3

χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	
---	--

Ο **Ερωτώμενος 8** υποστήριξε πως ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτή είναι να αναδειχθεί σε εμπνευστή και καθοδηγητή της ομάδας («Ο βασικός σκοπός είναι να έρθει σε επαφή με την αίθουσα, με τους εκπαιδευόμενους και να γίνει ένα με αυτούς. (...) Από τη στιγμή που θα αποκτήσει ψυχική επαφή, γίνει ένα με την ομάδα δηλαδή, και η ίδια η τάξη τον κάνει ηγέτη, τότε θα ακολουθήσει το σκοπό και τον στόχο του ο εκπαιδευτής»). Στην κατάταξη των παραγόντων βάσει σημαντικότητας, προέταξε τις σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο και την επαγγελματική εμπειρία, τοποθετώντας την εκπαιδευτική μέθοδο/εκπαιδευτικές τεχνικές στην τρίτη θέση.

Ιεράρχηση του Ερωτώμενου 8	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	1
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	2
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	4
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	5
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	3

Ο **Ερωτώμενος 9** δήλωσε πως ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας –ειδικά στο θεματικό του αντικείμενο (πληροφορική)- είναι να λειτουργήσει ως διευκολυντής/τρια, αλλά χωρίς να προδίδει το σκοπό της εκάστοτε επιμόρφωσης («Βέβαια αν [οι επιμορφωνόμενοι] βρίσκονται στην αίθουσα για ψυχαγωγία δεν σημαίνει ότι θα περάσουμε και εμείς την ώρα μας με

ψυχαγωγία»). Για να επιτελέσει το ρόλο αυτό θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακό χάρισμα, μετριοπάθεια («γιατί πολλές φορές στο ακροατήριο υπάρχουν άνθρωποι που είναι ιεραρχικά ανώτεροι από εμάς, (...) και από τη σκοπιά της γνώσης πολλές φορές έχουν βρεθεί συνάδελφοι που είναι και αξιότεροι από εμάς...») και εις βάθος γνώση του αντικειμένου («διότι η εικόνα συναδέλφων εισηγητών που χαζεύουν τελευταία στιγμή το powerpoint ή μπερδεύουν τα λόγια τους δεν είναι πολύ ευχάριστη»). Αναφορικά με την κατάταξη των παραγόντων, υπέδειξε ως πλέον σημαντική την εκπαιδευτική μέθοδο και τις εκπαιδευτικές τεχνικές, με την εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο και τις επιμορφώσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων να ακολουθούν. Η τοποθέτηση των σπουδών στην τελευταία θέση, αιτιολογήθηκε ως εξής: «η εμπειρία έχει δείξει ότι πολλές φορές και ένας εμπειροτέχνης συνάδελφος μπορεί να τα καταφέρει».

Ιεράρχηση του Ερωτώμενου 9	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	5
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	2
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	4
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	3
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	1

Η **Ερωτώμενη 10** δήλωσε πως ο ρόλος του εκπαιδευτή «είναι εξαιρετικά πολύπλοκος», καθώς «θα πρέπει να μπορεί να μεταφέρει τη γνώση, να αντιλαμβάνεται ποιες είναι οι ανάγκες του συνόλου των εκπαιδευομένων και να ανταποκρίνεται σ'αυτές. Επίσης πρέπει να μπορεί να

διαβλέπει (αφού έχει κάνει μια συνέντευξη με τους εκπαιδευόμενους) το ατομικό πρόβλημα του καθενός. Θα πρέπει να μπορεί να αξιολογεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να οργανώνει την ημέρα της εκπαίδευσης. Να μπορεί να εμπνέει τον εκπαιδευόμενο και να του προτείνει λύσεις, να τον αναγκάζει να είναι ενεργός. Ο εκπαιδευτής πρέπει θεσμικά να είναι ικανός ώστε να λύνει προβλήματα, τριβές και να αποτελεί τον εξισσοροπιστή μέσα στο τμήμα. Είναι ο «πυλώνας» πάνω στον οποίο το πρόγραμμα (θα πρέπει στηρίζεται) για να μπορεί να είναι επιτυχημένο». Αναφορικά με την κατάταξη των παραγόντων, προέταξε την ακαδημαϊκή επάρκεια και την προϋπηρεσία, τοποθετώντας στην τρίτη θέση την εκπαιδευτική μέθοδο/εκπαιδευτικές τεχνικές.

Ιεράρχηση της Ερωτώμενης 10	
Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	1
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	2
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	4
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	5
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	3

Ο **Ερωτώμενος 11** υποστήριξε πως ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι «η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων από τους καταρτιζόμενους, η παροχή κινήτρων για προσωπική βελτίωση των εκπαιδευομένων, η ενημέρωση και πληροφόρηση για νέα αντικείμενα και η παρουσίαση καλών τακτικών». Μάλιστα, αναφέρθηκε και στην κοινωνική διάσταση του ρόλου του («Ο εκπαιδευτής εκτός από την τυπική παρουσίαση που κάνει, έχει έναν κοινωνικό ρόλο για

να βοηθήσει τους ανθρώπους να καλυτερεύσουν τόσο την απόδοση τους στην εργασία τους όσο και γενικά τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.». Αναφορικά με την κατάταξη των παραγόντων, αρνήθηκε να προβεί σε ιεράρχηση καθώς θεώρησε πως άπαντες είναι εξίσου σημαντικοί.

Η **Ερωτώμενη 12** δήλωσε πως ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι «να αναπτύσσει δεξιότητες και γνώσεις, να παρέχει κίνητρα για την προσωπική βελτίωση των εκπαιδευομένων, να έχει μια διαρκή ενημέρωση και πληροφόρηση για τα νέα αντικείμενα και να το μεταδίδει αυτό στους εκπαιδευόμενους και βέβαια να μπορεί να μεταδώσει καλές πρακτικές και βέλτιστες μεθοδολογίες στο αντικείμενο». Αναφορικά με την κατάταξη των παραγόντων, τοποθέτησε από κοινού στην πρώτη θέση τις σπουδές, την εργασιακή εμπειρία, τις επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται ο/η εκπαιδευτής/τρια και τις επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συμπλήρωσε όμως πως πέραν αυτών «θα πρέπει να υπάρχει μια ικανότητα στη επικοινωνία και στην σύνθεση απόψεων δεδομένου ότι μπορεί οι εκπαιδευόμενοι να έχουν μια βασική γνώση αντικειμένου αλλά προέρχονται από διαφορετικές δομές, με διαφορετικά συστήματα οπότε θα πρέπει να υπάρχει μια σύνθεση απόψεων με το κοινό που σε ακούει. Θα πρέπει να μπορεί να γίνει διαχείριση συγκρούσεων γιατί μπορεί σ' έναν κύκλο να υπάρχουν ελεγκτές και ελεγχόμενοι από διάφορους τομείς και άρα να πρέπει να συνθέσεις τις απόψεις όλων και τέλος πρέπει να υπάρχει μεταδοτικότητα».

Εκπαιδευτικές τεχνικές

(iv) Αντιλήψεις περί χρησιμότητας εκπαιδευτικών τεχνικών και γνωσιακά κενά ως προς αυτές

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές, στην ελεύθερη συνειρμική ερώτηση, ο **Ερωτώμενος 1** υπέδειξε ως πλέον κατάλληλες την εισήγηση, τις ερωτοαπαντήσεις, τις ασκήσεις και τη μελέτη περίπτωσης. Ειδικά στο τελευταίο, σημείωσε πως «όταν τους λες [πως] έχω μια πραγματική περίπτωση, [...] αυτό τους ενθουσιάζει. Τα πραγματικά δεδομένα, δηλαδή η πρόσβαση σε έγγραφο, σε προσωπικά δεδομένα, [η αναφορά στα όσα] ζητάει ο εισαγγελέας, ο κοινοβουλευτικός έλεγχος, η προσφυγή στον συνήγορο του πολίτη (...), αυτό τους αρέσει πάρα πολύ». Όταν κλήθηκε να ιεραρχήσει τις επιμορφωτικές τεχνικές βάσει καταλληλότητας, υπέδειξε ως πρώτη τις Ερωτήσεις/Απαντήσεις, ακολούθως τη μελέτη περίπτωσης και στην

τρίτη θέση την εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος. Διευκρίνισε πάντως πως εξαρτάται και από το αντικείμενο («οι ομάδες εργασίας προσφέρονται για τη στοχοθεσία ή τον στρατηγικό σχεδιασμό, το παιχνίδι ρόλων δεν πάει σε θέματα [που άπτονται του υπαλληλικού κώδικα]). Αναφορικά με τις τεχνικές στις οποίες θα είχε νόημα να υπάρξει περαιτέρω ενίσχυση/επιμόρφωσή του, πρότεινε τις ομάδες εργασίας, σημειώνοντας πως λόγω αντικειμένου «το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση και η επίδειξη δεν μου χρησιμεύουν».

Ιεράρχηση Ερωτώμενου 1	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	X
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	3
Μελέτη περίπτωσης (case study)	2
Παιχνίδι ρόλων	X
Προσομοίωση	X
Συζήτηση	4
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	1
Επίδειξη	X

Ο **Ερωτώμενος 2** υποστήριξε πως στο αντικείμενό του οι πλέον χρήσιμες τεχνικές είναι εκείνες που παροτρύνουν το κοινό να συμμετέχει «είτε με ερωτήσεις και την αναζήτηση απαντήσεων, είτε με τη μαιευτική μέθοδο ώστε να ακουστούν περισσότερες απόψεις» και στάθηκε ιδιαίτερος στην μελέτη περίπτωση («Πάρα πολύ σημαντικό, το οποίο γίνεται συνήθως την τελευταία ημέρα του σεμιναρίου σε πειθαρχικά θέματα. σε έλεγχο πως γίνεται η διαδικασία σε ελεγκτικούς μηχανισμούς και σε θέματα καταπολέμησης της διαφθοράς. Επίσης, αυτό μπορεί να συνδυαστεί και με τις εργασίες σε ομάδες ώστε πείτε μου για παράδειγμα πως γίνεται ή δουλέψτε σε μια ομάδα για το πως θα αντιμετωπίσετε το συγκεκριμένο θέμα, ώστε να

ακουστούν περισσότερες απόψεις»). Ανέφερε επίσης τη χιονοστιβάδα και την εργασία σε ομάδες, σημειώνοντας όμως πως στο δικό του αντικείμενο δεν προσφέρονται ιδιαιτέρως («θα τις πρότεινα κυρίως σε θέματα βελτίωσης δεξιοτήτων, συνεργατικότητας, ομαδικής συνεργασίας»). Αναφορικά με τις τεχνικές στις οποίες θα είχε νόημα να υπάρξει περαιτέρω ενίσχυση/επιμόρφωσή του, ανέφερε την προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων.

Ιεράρχηση Ερωτώμενου 2	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	2
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	4
Μελέτη περίπτωσης (case study)	3
Παιχνίδι ρόλων	5
Προσομοίωση	6
Συζήτηση	7
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	1
Επίδειξη	8

Ο **Ερωτώμενος 3** ανέφερε πως «καλό θα ήταν, αν μπορεί ο εκπαιδευτής, να αποφεύγεται η εισήγηση ή αν δεν μπορεί να αποφευχθεί να εμπλουτιστεί με εναλλαγή άλλων τεχνικών, όπως κατά προτεραιότητα είναι ο καταιγισμός ιδεών, η μελέτη περιπτώσεως, το παιχνίδι ρόλων, οι εργασίες σε ομάδες και να χρησιμοποιήσει ερωτήσεις-απαντήσεις ανάλογα κάθε φορά με το θέμα που έχει να διαχειριστεί. Επίσης θα μπορούσε να κάνει προσομοίωση ή επίδειξη». Σε σχετική συνέπεια με την ελεύθερα συνειρμική του απάντηση, τοποθέτησε ψηλά στην κατάταξη την εργασία σε ομάδες, τον καταιγισμό ιδεών, την μελέτη περίπτωσης και το παιχνίδι ρόλων, ενώ ανέφερε πως θα τον ενδιέφερε να εκπαιδευτεί περαιτέρω σε ακριβώς αυτές τις τεχνικές που πρόκρινε ως πιο σημαντικές.

Ιεράρχηση Ερωτώμενου 3	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	2
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	1
Μελέτη περίπτωσης (case study)	3
Παιχνίδι ρόλων	4
Προσομοίωση	8
Συζήτηση	5
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	6
Επίδειξη	7

Η **Ερωτώμενη 4** παραδέχτηκε γνωσιακό της έλλειμμα αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές («Εγώ δεν έχω καθόλου γνώση και αυτό θεωρώ πως είναι μεγάλο έλλειμμα, δεν έχω γνώση εκπαιδευτικών τεχνικών, ούτε έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο. Θεωρώ ότι ως προς αυτό είμαι στο μηδέν.»), αλλά μιλώντας από την εμπειρία της διαπίστωσε πως «αποδίδει πάρα πολύ το διαδραστικό, το να φτιάχνουμε δηλαδή ένα παράδειγμα ή μία μελέτη για την οποία έχει ήδη γίνει προεργασία» και η δημιουργία ομάδων («Για παράδειγμα για να φτιάξεις τους όρους μίας διακήρυξης: τους δίνεις μία διακήρυξη που έχει μέσα 10 προβλήματα και αρχίζει και σου λέει κάθε ομάδα τί εντόπισε. Αρχίζει έτσι μία συζήτηση που τους βοηθάει να καταλάβουν τι θα πρέπει να εντοπίζουν και τι να προσέχουν όταν φτιάχνουν μια διακήρυξη»). Στην κατάταξη των εκπαιδευτικών τεχνικών που της υποδείχθηκαν, η Ερωτώμενη τοποθέτησε στην πρώτη θέση τη μελέτη περίπτωσης και την επίλυση προβλήματος συνδυαστικά, ενώ σημείωσε πως δεν έχει καθόλου εμπειρία στο παιχνίδι ρόλων παρά το γεγονός πως το θεωρεί σημαντικό και θα το τοποθετούσε στην τρίτη θέση. Επίσης, ανέφερε πως θεωρεί ότι η ίδια χρειάζεται επιμόρφωση σε όλες τις τεχνικές («Εγώ πραγματικά θεωρώ ότι είμαι πολύ αδαής σε αυτό το κομμάτι. Είναι σημαντικές οι τεχνικές και επομένως εγώ

προσωπικά θεωρώ ότι χρειάζομαι σε όλες επιμόρφωση.») με κάποια προτίμηση στην εργασία σε ομάδες, την επίλυση προβλήματος και το παιχνίδι ρόλων.

Ιεράρχηση Ερωτώμενης 4	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	6
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	1
Μελέτη περίπτωσης (case study)	1
Παιχνίδι ρόλων	3
Προσομοίωση	X
Συζήτηση	5
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	4
Επίδειξη	7

Ο **Ερωτώμενος 5** υποστήριξε πως ανεξαρτήτως των τεχνικών, το πλέον σημαντικό είναι «την εισήγηση να την ολοκληρώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από την εμπειρία και τις γνώσεις τους και να συνθέτουν ένα αποτέλεσμα που θα συγκλίνει με την εισήγηση». Ο ίδιος δήλωσε πως χρησιμοποιεί κυρίως τις ερωτήσεις/απαντήσεις και την εργασία σε ομάδες, ενώ επέδειξε ενδιαφέρον στο να επιμορφωθεί στην επίδειξη και τη μελέτη περίπτωσης, την οποία δήλωσε πως δεν χρησιμοποιεί.

Ιεράρχηση Ερωτώμενου 5	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	4

Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	3
Μελέτη περίπτωσης (case study)	6
Παιχνίδι ρόλων	8
Προσομοίωση	7
Συζήτηση	1
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	2
Επίδειξη	5

Ο **Ερωτώμενος 6** προέταξε ως πλέον σημαντική τεχνική την προσομοίωση, ακολουθούμενη από την εργασία σε ομάδες και τη συζήτηση με ερωτήσεις και απαντήσεις. Απέκλεισε τη μελέτη περίπτωσης αναφέροντας πως είναι μία «κακή τεχνική, καθώς αποτελεί προπαγάνδα: οι καλές πρακτικές απλώς μας δίνουν κάποιες συγκεκριμένες ιδέες, οι κακές πρακτικές μας κάνουν πιο σοφούς». Αναφορικά με τη δική του ενίσχυση/επιμόρφωση, δήλωσε πως «πιθανώς θα χρειάζομαι κάπου, αλλά δεν έχω κάτι συγκεκριμένο να αναφέρω».

Ιεράρχηση Ερωτώμενου 6	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	5
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	2
Μελέτη περίπτωσης (case study)	6
Παιχνίδι ρόλων	7
Προσομοίωση	1

Συζήτηση	3
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	3
Επίδειξη	8

Η **Ερωτώμενη 7** ανέφερε πως στο δικό της θεματικό αντικείμενο (Δίκαιο και Πολιτικές) «αναγκαστικά το κομμάτι της εισήγησης είναι ενισχυμένο», εντούτοις βοηθάει πολύ η συζήτηση («γιατί έτσι βγάζουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην δουλειά σε σχέση με την εισήγηση οπότε πάμε και τα λύνουμε εκείνη την ώρα με βάση τα θεωρητικά που είπαμε»), οι ομαδικές ασκήσεις και οι μελέτες περίπτωσης («ιδιαίτερα αν αφορούν πρακτικές από το εξωτερικό, αρέσουν πολύ»). Κατά τη γνώμη της, λιγότερο κατάλληλο είναι το παιχνίδι ρόλων («δεν αρέσει γιατί έχουν συστολή») και οι ερωτήσεις/απαντήσεις («θέλει προσοχή γιατί δεν θέλουν να εκτεθούν, ή να τραβήξουν βλέμματα, πρέπει να βρεις τους πιο ζωηρούς. Οι δημόσιοι υπάλληλοι εργάζονται σε ένα χώρο που έχει αυστηρό πλαίσιο, τους δημιουργούνται κάποιες συστολές πιο έντονες από άλλους, δε χαλαρώνουν εύκολα και έχουν δίκιο.»). Η Ερωτώμενη δήλωσε πως θα επιθυμούσε να ενισχυθεί η ίδια στην οργάνωση «εργαστηριακής επιμόρφωσης».

Ιεράρχηση Ερωτώμενης 7	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	3
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	2
Μελέτη περίπτωσης (case study)	1
Παιχνίδι ρόλων	7
Προσομοίωση	5
Συζήτηση	1

Ερωτήσεις/Απαντήσεις	2
Επίδειξη	8

Ο **Ερωτώμενος 8** επισήμανε πως στο δικό του επιστημονικό πεδίο (πληροφορική) «η εισήγηση είναι το χειρότερο πράγμα που μπορείς να εφαρμόσεις», χωρίς όμως να αποκλείει την αξία της σε άλλα πεδία. Για εκείνον, οι πλέον αποτελεσματικές επιμορφωτικές τεχνικές είναι «η επίδειξη, η πρακτική εξάσκηση, η ομαδοποίηση, η λειτουργία σε ομάδες». Όταν του υποδείχθηκε ο κατάλογος με τις επιμορφωτικές τεχνικές τοποθέτησε στην πρώτη θέση τον καταιγισμό ιδεών, ενώ ειδικά για την επίδειξη είπε ότι είναι χρήσιμη σε όλες τις φάσεις στο δικό του αντικείμενο και δεν την τοποθέτησε ιεραρχικά σε κάποια σειρά. Αναφορικά με την επιμόρφωση επ'αυτών, δήλωσε πως γενικά θα ήταν χρήσιμη η ενίσχυση των γνώσεων περί της εργασίας σε ομάδες καθώς είναι πολύ χρήσιμη για να κρατηθεί το ενδιαφέρον σε μία τάξη ενηλίκων.

Ιεράρχηση Ερωτώμενου 8	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	1
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	2
Μελέτη περίπτωσης (case study)	7
Παιχνίδι ρόλων	4
Προσομοίωση	3
Συζήτηση	5
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	6
Επίδειξη	X

Ο **Ερωτώμενος 9** υποστήριξε πως στο αντικείμενό του (πληροφορική), η εισήγηση έχει περιορισμένη χρησιμότητα και επομένως αξιοποιούνται κυρίως άλλες επιμορφωτικές τεχνικές όπως η προσομοίωση, οι εργαστηριακές ασκήσεις και οι ασκήσεις εμπέδωσης («*μικρά τεστάκια, που μπαίνουν στη διάρκεια του μαθήματος και χρησιμοποιούνται πάρα πολύ [σε μαθήματα πληροφορικής]. Και η Microsoft και η Cisco, τα χρησιμοποιούν. Είναι αυτό που λέμε τί έμαθα σε κάθε ενότητα.*»). Στην κατάταξη βάσει των υποδεικνυόμενων τεχνικών, ο Ερωτώμενος τοποθέτησε στην πρώτη θέση τις Ερωτήσεις/Απαντήσεις, στη δεύτερη τη συζήτηση και στην τρίτη από κοινού τη μελέτη περίπτωσης και την προσομοίωση. Αναφορικά με τη δική του ανάγκη ενίσχυσης, υπέδειξε το παιχνίδι ρόλων και τον καταιγισμός ιδεών, σημειώνοντας πως παρά το ότι δεν τα χρησιμοποιεί ο ίδιος συχνά, τα θεωρεί πολύ χρήσιμα.

Ιεράρχηση Ερωτώμενου 9	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	6
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	5
Μελέτη περίπτωσης (case study)	3
Παιχνίδι ρόλων	X
Προσομοίωση	3
Συζήτηση	2
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	1
Επίδειξη	4

Αντίστοιχα με τον προηγούμενο, η **Ερωτώμενη 10** δήλωσε επίσης ότι λόγω αντικειμένου (πληροφορική), κάποιες από τις εκπαιδευτικές τεχνικές είναι ακατάλληλες. Εντούτοις, δήλωσε πως η ίδια χρησιμοποιεί το brainstorming (συνήθως στην αρχή του μαθήματος), την επίδειξη,

τη συζήτηση, τις ερωτήσεις/απαντήσεις, τη μελέτη περίπτωσης, ενώ δημιουργεί μικρές ομάδες προκειμένου να λύσουν ασκήσεις. Στην κατάταξη των εκπαιδευτικών τεχνικών, δήλωσε πως δύσκολα μπορεί να τις ιεραρχήσει, εξού και επέλεξε απλώς κάποιες κατά προτεραιότητα. Αναφορικά με τη δική της ενίσχυση/επιμόρφωση, δήλωσε πως θα επιθυμούσε να ενισχυθεί στο παιχνίδι ρόλων και τη διαχείριση ομάδων.

Ιεράρχηση Ερωτώμενης 8	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	2
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	1
Μελέτη περίπτωσης (case study)	2
Παιχνίδι ρόλων	X
Προσομοίωση	X
Συζήτηση	2
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	1
Επίδειξη	1

Ο **Ερωτώμενος 11** δήλωσε πως χρησιμοποιεί τις τεχνικές ανά περίπτωση, προτάσσοντας όμως τη μελέτη περίπτωσης σε συνδυασμό με τον καταιγισμό ιδεών («για παράδειγμα, παίρνουμε ένα τεχνικό υλικό, δείχνουμε ένα τεχνικό φάκελο και γίνεται διάλογος αν είναι πλήρης ο τεχνικός φάκελος, πως αξιολογούμε τα πιστοποιητικά και λέει ο καθένας τη γνώμη του, σκέπτονται μαζί με τον εισηγητή και καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη»). Αναφορικά με το παιχνίδι ρόλων, σημείωσε πως χρησιμοποιείται σε ειδικές περιπτώσεις («όταν διδάσκουμε τις τεχνικές επιθεωρήσεως, το ISO 19011»). Κατά τη γνώμη του, θα είχε νόημα να ενισχυθεί ο ίδιος περισσότερο στο παιχνίδι ρόλων και να εστιάσει στις ψυχολογικές διαστάσεις της επιμόρφωσης.

Ιεράρχηση Ερωτώμενου 11	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	1
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	3
Μελέτη περίπτωσης (case study)	1
Παιχνίδι ρόλων	1
Προσομοίωση	4
Συζήτηση	1
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	1
Επίδειξη	4

Η **Ερωτώμενη 12** δήλωσε πως χρησιμοποιεί περισσότερο τη μελέτη περίπτωσης, που είναι η πλέον κατάλληλη για το αντικείμενό της που είναι αρκετά τεχνικό και εξειδικευμένο, αλλά και άλλες τεχνικές όπως ο καταιγισμός ιδεών, οι ερωταπαντήσεις, οι ομάδες εργασίας και η συζήτηση, ενώ σημειώνει πως για την ίδια η μεγαλύτερη μαθησιακή ανάγκη εντοπίζεται στο παιχνίδι ρόλων και στις ψυχολογικές του παραμέτρους.

Ιεράρχηση Ερωτώμενης 12	
Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	1
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	1
Μελέτη περίπτωσης (case study)	1

Παιχνίδι ρόλων	3
Προσομοίωση	3
Συζήτηση	1
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	1
Επίδειξη	3

(v) Αντιλήψεις περί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Αναφορικά με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ο **Ερωτώμενος 1** δήλωσε επιφυλακτικός, αναφερόμενος κυρίως στην εμπειρία του από άλλες χώρες («έχω προσέξει ότι και στην Ευρώπη παρόλο ότι θα μπορούσε να γίνει [μέσω] *teleconferences*, προτιμούν τη δια ζώσης [επιμόρφωση]») και αποδίδοντας την απροθυμία μετάβασης σε τέτοια μοντέλα σε ψυχολογικούς λόγους («νιώθουνε ότι έχουν μεγαλύτερη προσοχή και ότι και μόνο ότι είσαι δίπλα τους αποκτάει περισσότερη αξία γι αυτούς...(...) γενικά επιθυμούν διαπροσωπική σχέση»), και στην αντίσταση στην αλλαγή. Επισήμανε επίσης πως και από τη διάσταση του/της εκπαιδευτή/τριας υπάρχουν κάποια «τεχνικά προβλήματα» («Είσαι μπροστά στον υπολογιστή δεν μπορείς να εποπτεύεις, όλους, τα ερωτήματα δεν μπορείς να τα ιεραρχήσεις, ταξινομήσεις, να τα προτεραιοποιήσεις όπως θα έπρεπε...»). Ο ίδιος δήλωσε πως δεν διαθέτει σχετική εμπειρία και πως για να ανταπεξέλθει στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση θα χρειαζόταν εκπαίδευση.

Ο **Ερωτώμενος 2** υποστήριξε πως η εξ αποστάσεως επιμόρφωση θα πρέπει να λειτουργεί σε συνδυασμό με τη δια ζώσης (*blended*), καθώς «δεν μπορεί να την υποκαταστήσει». Ανέφερε μάλιστα πως ο ίδιος διαθέτει εμπειρία στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση και το αποτέλεσμα ήταν θετικό διότι αφενός το πρόγραμμα ήταν καλά δομημένο και αφετέρου το αντικείμενο αφορούσε μεταξύ άλλων την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και επομένως προσφερόταν.

Ο **Ερωτώμενος 3** αντίθετα ήταν αρνητικός, υποστηρίζοντας ότι στο δικό του θεματικό πεδίο η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι τόσο αποτελεσματική («θεωρώ αποτελεσματική μια εκπαίδευση με τον δάσκαλο «πάνω από το κεφάλι σου»). Μάλιστα και

παρά το γεγονός ότι διαθέτει εμπειρία έχοντας εκπαιδευτεί στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, δήλωσε αβέβαιος στο κατά πόσο θα μπορούσε να ανταποκριθεί ο ίδιος.

Ιδιαίτερως αρνητική εμφανίστηκε και η **Ερωτώμενη 4**, ειδικά για το αντικείμενο που διδάσκει («*εγώ βασίζεται στην διάδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Και αυτό είναι μία διάδραση που δομείται πάνω σε αυτή τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας που έχεις όταν βρίσκεσαι στην τάξη με τους συναδέλφους. (...) Θεωρώ ότι χάνονται πάρα πολλά με αυτόν τον τρόπο. Καταρχάς είναι πιο κουμπωμένος ο εκπαιδευόμενος όταν γίνεται η συζήτηση μέσω Skype. Υπάρχει αυτό το έλλειμμα γνωριμίας, επικοινωνίας και αντιλήψεις το οποίο σου μεγαλώνει την απόσταση και δεν θα θέσεις ένα ερώτημα με την ίδια ευκολία που θα το θέσεις όταν θα μπορούσες να δεις τον άλλον δια ζώσης.*»). Η ίδια πάντως και ενώ κάνει ευρεία χρήση εξ αποστάσεως μέσων συνεργασίας, δηλώνει πως δεν ξέρει εάν θα μπορούσε να ανταποκριθεί ως εκπαιδύτρια σε αυτή τη μορφή επιμόρφωσης.

Ο **Ερωτώμενος 5** χρησιμοποίησε ως παράδειγμα μία ημερίδα με επίκαιρο θέμα, η οποία μαγνητοσκοπήθηκε και αναρτήθηκε στην ηλεκτρονική σελίδα του φορέα. Παρά το γεγονός πως πολλοί υπάλληλοι που τους αφορούσε το αντικείμενο έσπευσαν να παρακολουθήσουν το video και το ενδιαφέρον ήταν κατά την εκτίμησή του, ιδιαίτερως αυξημένο διότι συνδεόταν με την άσκηση των καθηκόντων τους, η ανάγκη δεν καλύφθηκε και πολλοί υπάλληλοι έσπευσαν να παρακολουθήσουν διημερίδες που οργανώθηκαν την αμέσως επόμενη περίοδο με την ελπίδα να λάβουν απαντήσεις σε απορίες και ερωτήματά τους. Ο ίδιος πάντως επισημαίνει πως και λόγω έλλειψης εμπειρίας, θα χρειαζόταν επιμόρφωση για να υποστηρίξει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Κάθετα αρνητικός εμφανίστηκε και ο **Ερωτώμενος 6**, αποδίδοντας τη θέση του στα χαρακτηριστικά του θεματικού του πεδίου («*Επειδή κάνω κοινωνική πολιτική, κοινωνική φροντίδα, παίζω πολύ με παιχνίδια προσομοίωσης όπου αυτό δεν μπορεί να γίνει με το internet εκτός αν μιλάμε για τρισδιάστατες πραγματικότητες σε εικονικούς χώρους να παίζουμε παιχνίδια ρόλων. Στους τομείς τους δικούς μου η επαφή χρειάζεται να είναι αμεσότερη, δεν είναι τόσο τεχνικές λεπτομέρειες, η προσωπική επαφή παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, εξετάζουν την ιδιοσυγκρασία σου, την κουλτούρα σου, τα χαρακτηριστικά σου ως καθηγητή και σε θέλουν κοντά στο χώρο τους.*»). Ο ίδιος θεωρεί πως θα μπορούσε μεν να υποστηρίξει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά δεν θα ήταν ιδιαίτερως επιθυμητή επιλογή του.

Αντίθετα, η **Ερωτώμενη 7** δήλωσε θετική στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, σημειώνοντας όμως ότι εξαρτάται από το θέμα και τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Μάλιστα,

σημείωσε πως η ίδια διαθέτει αρκετή σχετική εμπειρία, η οποία της δίνει μεγαλύτερη βεβαιότητα περί της αξίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης («είναι μια πολύ ωραία διαδικασία και για τον εκπαιδευτή πολύ ενδιαφέρουσα»).

Ο **Ερωτώμενος 8** εμφανίστηκε εξαιρετικά επιφυλακτικός για την καταλληλότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο αντικείμενό του, εκτιμώντας ότι η προσωπική επαφή είναι απαραίτητη για την καλύτερη και αμεσότερη ανταπόκριση στις ανάγκες των επιμορφωνόμενων («*δύσκολα [θα μπορούσε να διδαχθεί π.χ. μία] γλώσσα προγραμματισμού. Γιατί ναι μεν τους λες να βάλουν για παράδειγμα μία μεταβλητή, αλλά αν δεν είσαι από πάνω τους εκείνη τη στιγμή να δουν πώς γίνεται, δεν μπορούν να καταλάβουν.*»). Από τη δική του εμπειρία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί υπό προϋποθέσεις και σίγουρα θα πρέπει να συνδυάζεται με δια ζώσης εισηγήσεις.

Υποστηρικτής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο **Ερωτώμενος 9** δήλωσε πως ειδικά το δικό του αντικείμενο (πληροφορική) προσφέρεται για αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας. Παρά το γεγονός πως δεν διαθέτει ο ίδιος εμπειρία ως επιμορφωτής σε εξ αποστάσεως προγράμματα, εμφανίστηκε πολύ πρόθυμος να τα υποστηρίξει («*θα μπορούσα [να ανταποκριθώ] και το περιμένω σε κάθε περίπτωση!*»)

Από την άλλη, η **Ερωτώμενη 10** εμφανίστηκε πολύ επιφυλακτική, υποστηρίζοντας πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση «*θα μπορούσε να είναι κατάλληλη υπό την προϋπόθεση να υπάρχουν και συναντήσεις*», καθώς «*ο κόσμος έχει ανάγκη την παρουσία του εκπαιδευτή, θέλει να τον βλέπει*».

Ο **Ερωτώμενος 11** δήλωσε πως η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από «*τον τύπο της διατιθέμενης τεχνολογίας πληροφορικής και την προσαρμογή στο διδακτικό αντικείμενο*», ενώ ο ίδιος θεωρεί πως θα μπορούσε εάν εκπαιδευτεί κατάλληλα να την υποστηρίξει.

Αντίστοιχη ήταν η θέση και της **Ερωτώμενης 12**, η οποία υποστήριξε πως υπό προϋποθέσεις είναι θετική («*Όπως για παράδειγμα το να μπορώ να έχω μια άμεση απόκριση από το κοινό που παρακολουθεί το σεμινάριο, να μπορώ να απαντάω άμεσα σε ερωτήσεις, να μπορεί να γίνεται καταιγισμός ιδεών, ζητήματα που είναι σημαντικά για την εμπέδωση του δικού μου αντικειμένου.*») και πως θα μπορούσε να ανταπεξέλθει η ίδια ως εκπαιδευτρια δεδομένου του υψηλού βαθμού εξοικείωσής της με τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας.

Αυτοαξιολόγηση-βελτίωση

(vi) Τρόποι αυτοαξιολόγησης του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων

Στο ερώτημα εάν κάνει αυτοαξιολόγηση ως εκπαιδευτής ενηλίκων και με ποιον τρόπο, ο **Ερωτώμενος 1** απάντησε πως την κάνει «στο τέλος σχεδόν κάθε εισήγησης» (*«Σκέφτομαι συνέχεια, τι έκανα λάθος, τι θα μπορούσα να κάνω ή μοιράζω στο τέλος άτυπα ερωτηματολόγια [ή τους ρωτάω] τι δεν πήγε καλά, τι θα θέλατε να ενισχύσουμε, τι κλπ.»*). Μάλιστα ανέφερε πως θέτει συγκεκριμένους στόχους για το επόμενο μάθημα και επικαιροποιεί διαρκώς το υλικό του φροντίζοντας να λειτουργεί προληπτικά και να προλαβαίνει τυχόν ερωτήσεις που μπορεί να ανακύψουν.

Αλλά και ο **Ερωτώμενος 2** δήλωσε πως κάνει αυτοαξιολόγηση στο τέλος κάθε μαθήματος, ζητώντας από τους επιμορφωνόμενους ακόμα και ανώνυμα, να του πουν ή να του στείλουν κάποιο σχόλιο που μπορεί να τον βελτιώσει. Επιπρόσθετα όμως σημείωσε πως μπορεί να συμβάλει στην αυτοαξιολόγηση η παρακολούθηση άλλων επιμορφωτών (*«Δεν σας κρύβω ότι η καλύτερη αυτοαξιολόγηση έγινε όταν παρακολούθησα σεμινάριο άλλου συναδέλφου και είδα ότι κάποια πράγματα που εγώ θεωρούσα ότι θα είχαν κάποιο αποτέλεσμα τελικά μου φάνηκαν ως εκπαιδευόμενος βαρετά και κάποια άλλα τα οποία δε είχα δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα είδα ότι θα έπρεπε να τα τονίσω»*).

Ο **Ερωτώμενος 3** δήλωσε πως η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητη για να μετρήσει ο ίδιος το βαθμό ανταπόκρισης στις προσδοκίες των επιμορφωνόμενων (*«Πόσο φάνηκα χρήσιμος στην ομάδα στην επίλυση ενός προβλήματος; [Πόσο αποτελεσματικές ήταν οι] τεχνολογίες που εφάρμοσα; [Ποια η] συναισθηματική εμβέλεια που είχα στην αλληλεπίδραση με την ομάδα;»*). Μάλιστα σημείωσε πως η αυτοαξιολόγηση γίνεται με βάση τη στοχοθεσία (*«Εννοείται και σε κάθε διδασκαλία υπάρχει στοχοθεσία και σαφήνεια που θα πρέπει να έχω σαν σχέδιο μικροδιδασκαλίας για να επιτύχω το στόχο μου. Χωρίς στοχοθεσία, σαφήνεια σχεδίου και παράλληλα συνάφεια περιεχομένου με τους εκπαιδευτικούς στόχους δεν θα μπορώ να είμαι αποτελεσματικός.»*)

Η **Ερωτώμενη 4** δήλωσε πως βασικός δείκτης για την αυτοαξιολόγησή της είναι ο βαθμός συμμετοχής του ακροατηρίου (*«Δηλαδή είμαι σε ένα σεμινάριο που βλέπω ότι δεν θέλουν [να απαντήσουν σε] ερωτήσεις, δεν συμμετέχουν και είμαι εγώ και μιλάω. Αυτό από πολύ νωρίς με προβληματίζει. Είναι κάτι που δεν θέλω να συμβαίνει. Όταν από την άλλη βλέπω ένα σεμινάριο στο οποίο έχουν τεθεί πάρα πολλά ερωτήματα, στο οποίο ούτε διάλειμμα δεν έχω κάνει γιατί*

έχουν έρθει συνάδελφοι να θέσουν θέματα, αντιλαμβάνομαι και από το feedback που έχω από τους ίδιους... οι ίδιοι δηλαδή χωρίς εγώ να το ζητάω πολλές φορές μπαίνουν σε μία διαδικασία να αξιολογήσουμε πράγματα είτε θετικά, είτε ελλείψεις... Για παράδειγμα να μου πούνε ότι τέθηκαν πολλά και ενδιαφέροντα θέματα, αλλά δεν προλάβαμε να συζητήσουμε κάποιο ζήτημα. Αυτό εγώ το αξιολογώ πολύ θετικά. Ήταν καλό δηλαδή ότι συζητήθηκε μέχρι εκεί αλλά θέλανε και κάτι παραπάνω...»).

Συνοπτική ήταν η απάντηση του **Ερωτώμενου 5**, ο οποίος δήλωσε πως «η αξιολόγηση είναι η μεγαλύτερη ικανοποίηση που μπορεί να πάρει ένας εκπαιδευτής, [όταν] το καλό αποτέλεσμα αποτυπώνεται στα πρόσωπα των εκπαιδευομένων». Ο ίδιος δήλωσε πως αντλεί συμπεράσματα μέσα από την παρατήρηση («Παρατηρώ την ψυχολογία του ενήλικα εκπαιδευομένου, πως βγαίνει από την αίθουσα και πως ήταν μέσα στην αίθουσα κατά την 7ωρη παρουσίαση.»).

Ο **Ερωτώμενος 6** επισήμανε τη μεγάλη σημασία της αυτοαξιολόγησης, σημειώνοντας πως ο ίδιος ξεκινάει με μία καταγραφή των προσδοκιών και της ιδιοσυγκρασίας των εκπαιδευομένων ώστε να προσαρμόσει αντιστοίχως το μάθημα («Όταν αρχίζει ένα μεγάλο πρόγραμμα το πρώτο μισάωρο κάνω μια συζήτηση να αντιληφθώ την ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευομένων, τις προσδοκίες τους, το επίπεδο τους και ανάλογα με αυτά θα προσαρμόσω το μάθημα προκειμένου να είμαι αποδοτικότερος δηλαδή αν είναι άνθρωποι με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά όχι πολύ έμπειροι στο συγκεκριμένο πεδίο που διδάσκω τότε θα μιλήσω πιο επιστημονικά και πιο αποστασιοποιημένα στο αντικείμενο της εισήγησης μου, αν δω ότι είναι πιο πρακτικοί π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, εκεί θα μιλήσω με παραδείγματα ώστε να τους εντάξω στην λογική του προγράμματος και η θεωρία θα είναι δευτερεύουσα.»). Η αυτοαξιολόγηση γίνεται εμπειρικά με διαπιστώσεις περί του κατά πόσο μία επιμορφωτική τεχνική επιτυγχάνει, βάσει των αντιδράσεων και του βαθμού συμμετοχής των επιμορφωνόμενων.

Για την **Ερωτώμενη 7**, η αυτοαξιολόγηση γίνεται σε συνεργασία με τους επιμορφωνόμενους οι οποίοι θα πρέπει να κληθούν να κάνουν παρατηρήσεις και να συμβάλουν στην ανατροφοδότηση («Κατ' αρχάς όταν ξεκινάω τους ρωτάω γιατί ήρθανε στο πρόγραμμα και τι περιμένουν να μάθουν, οπότε στο τέλος συζητάμε αν σε σχέση με τις προσδοκίες που είχαν στην αρχή πως αισθάνονται τέλος. Στο πλαίσιο αυτό ρωτάω απευθείας πως τους φάνηκε η εισήγηση και τι παρατηρήσεις έχουν.»). Επίσης ανέφερε πως στην αυτοαξιολόγηση αξιοποιούνται και τα πορίσματα από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης από τους επιμορφωνόμενους βάσει της τυπικής διαδικασίας του ΙΝΕΠ.

Επί του ιδίου θέματος, ο **Ερωτώμενος 8** απάντησε πως η αυτοαξιολόγηση είναι μία συνεχής και δυναμική διαδικασία που γίνεται σε διάφορες φάσεις (*«Κάθε φορά που έρχομαι να κάνω μάθημα, αν έχω 7 ώρες μάθημα, αφιερώνω 14 ώρες στο σπίτι για να δω πως θα είμαι καλύτερος από την προηγούμενη φορά. Και όταν τελειώνω, αξιολογώ τι δεν μπόρεσα να κάνω ή τι πήρα μέσα στην τάξη, (...) διότι πάντα κερδίζω από την τάξη»*).

Για τον **Ερωτώμενο 9**, η αυτοαξιολόγηση γίνεται συνέχεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και στο τέλος του ως συνολική αποτίμηση. Σημείωσε πάντως πως στο δικό του αντικείμενο (πληροφορική) η αυτοαξιολόγηση ίσως να είναι πιο απλή καθώς άπτεται του κατά πόσο *«μεταφέρθηκαν οι τεχνικές δεξιότητες σωστά ή αν παραβλέφθηκε κάτι»*.

Σύμφωνα με την **Ερωτώμενη 10**, η αυτοαξιολόγηση είναι μία απαραίτητη διαδικασία, στην οποία βοηθούν τόσο οι παρατηρήσεις των επιμορφωμένων (*«είτε αυτές είναι λεκτικές είτε μη λεκτικές, δηλαδή αφορούν τη στάση του σώματος ή την αύρα της τάξης»*) όσο και μία πιο τυπική διαδικασία ερωτηματολογίου όπως αυτή που διεξάγεται από το ΙΝΕΠ. Η ίδια πάντως σημείωσε πως μετά το πέρας κάθε επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο ήταν εισηγήτρια, τηρεί προσωπικό ημερολόγιο με τις διαπιστώσεις της.

Ο **Ερωτώμενος 11** υπήρξε πιο συγκεκριμένος στους τρόπους αυτοαξιολόγησης που δήλωσε πως χρησιμοποιεί, αναφέροντας τα τυποποιημένα έντυπα του ΕΚΕΠΙΣ, την αξιολόγηση που διενεργεί το ΙΝΕΠ, τη συνεργασία/ανταλλαγή απόψεων με τους επιστημονικά υπεύθυνους του ΙΝΕΠ, αλλά και προτείνοντας το πρότυπο μη τυπικής εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης κατάρτισης ISO 29990 το οποίο κατά τη γνώμη του θα μπορούσε να εφαρμόσει το ΕΚΔΔΑ.

Η **Ερωτώμενη 12** δήλωσε πως η αυτοαξιολόγηση βοηθάει στη διαπίστωση περί της χρησιμότητας ή μη των εφαρμοζόμενων επιμορφωτικών τεχνικών και μπορεί να γίνει *«μέσω της αξιολόγησης του βαθμού εμπλοκής των επιμορφωμένων στο μάθημα, του βαθμού ενθουσιασμού τους ή της ποιότητας των ερωτήσεών τους»*.

(vii) Προσωπική ανάπτυξη μέσω επιμόρφωσης

Αναφορικά με την προσωπική του ανάπτυξη/επιμόρφωση, ο **Ερωτώμενος 1** όταν κλήθηκε να επιλέξει από τα υποδεικνυόμενα αντικείμενα επιμόρφωσης, προέκρινε ως πλέον χρήσιμες για τον ίδιο τη *«Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων»* (*«έκανα ήδη ένα [σχετικό σεμινάριο] για την τέχνη της πειθούς, μου άρεσε πάρα πολύ και θέλω να βρω χρόνο για να κάνω και το*

coaching») και τη «βελτίωση συναισθηματικής νοημοσύνης», σημειώνοντας ότι την «επικαιροποίηση γνώσεων σε σχέση με το αντικείμενό του» την κάνει ήδη, παρακολουθώντας νόμους, αιτιολογικές εγκυκλίους και τη σχετική αρθρογραφία.

Ο **Ερωτώμενος 2** δήλωσε ως πλέον επιθυμητή για τον ίδιο την επιμόρφωσή του σε θέματα σχετικά με το αντικείμενό του (*«πάντοτε είναι ευπρόσδεκτη μια επικαιροποίηση των γνώσεων σε σχέση με το αντικείμενο»*) και τη βελτίωση της συναισθηματικής του νοημοσύνης. Την ίδια απάντηση έδωσε και ο **Ερωτώμενος 3**.

Η **Ερωτώμενη 4** δήλωσε ότι την «επικαιροποίηση γνώσεων σε σχέση με το αντικείμενό της», την κάνει λόγω της φύσης της δουλειάς της (ελεγκτικά καθήκοντα) και θα είχε κάποιο νόημα για εκείνη μόνο στην περίπτωση που αφορούσε καλές πρακτικές από άλλες χώρες. Επομένως προέκρινε ως πλέον επιθυμητή την επιμόρφωση στη «χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων» (και με δεδομένη την απειρία της επί του θέματος, όπως δηλώθηκε σε προηγούμενες απαντήσεις της) και στη «βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων».

Ο **Ερωτώμενος 5** δήλωσε πως νιώθει μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα χρήσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων όπου υστερεί σε γνώσεις και στη «βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης» που γενικά βοηθάει στην καλύτερη επιτέλεση του ρόλου του.

Ο **Ερωτώμενος 6** επέλεξε από τα υποδεικνυόμενα αντικείμενα επιμόρφωσής του μόνο τη «χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων» εκτιμώντας ότι εκεί υπάρχει το μεγαλύτερο γνωσιακό του κενό.

Η **Ερωτώμενη 7** δήλωσε πως κανένα από τα υποδεικνυόμενα αντικείμενα δεν θεωρεί ότι θα της προσέφερε σημαντικό όφελος και επισήμανε πως εκείνο στο οποίο νιώθει μεγαλύτερη έλλειψη και θα επιθυμούσε να επιμορφωθεί είναι η *«βελτίωση δεξιοτήτων στη διαχείριση ομάδας σε συνθήκες εργαστηρίου»*.

Στην ίδια ερώτηση, ο **Ερωτώμενος 8** δήλωσε πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στη χρήση ΤΠΕ (*«Μην ξεχνάμε ότι αυτοί που έρχονται αυτή τη στιγμή, οι περισσότεροι μεγαλώσανε με αυτές!»*), η επικαιροποίηση των γνώσεων και οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, ανέφερε πως κατά τη γνώμη του *«δεν παίζει τόσο σοβαρό ρόλο»*.

Ο **Ερωτώμενος 9** λόγω αντικειμένου (πληροφορική) απέρριψε την επιλογή των ΤΠΕ, θεωρώντας δεδομένη την εξοικείωσή του με αυτές και στράφηκε στις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Συμπλήρωσε πάντως ότι θα είχε ενδιαφέρον η

εμβάθυνση στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων (*«με εργασίες, μία μελέτη, αναγνώσεις των έργων των θεμελιωτών της εκπαίδευσης»*).

Από τα υποδεικνυόμενα αντικείμενα επιμόρφωσης, η **Ερωτώμενη 10** υπέδειξε ως πλέον χρήσιμα για εκείνη, τη «βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων» και τη «βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης».

Ο **Ερωτώμενος 11** δήλωσε πως η ανάγκη του για επιμόρφωση εστιάζει κυρίως στη «χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων», καθώς τα λοιπά υποδεικνυόμενα αντικείμενα *«με την πάροδο του χρόνου και την εμπειρία, έχουν εγκαθιδρυθεί σε έναν εκπαιδευτή»*. Αντίστοιχη ήταν η απάντηση και της **Ερωτώμενης 12**.

Ερωτήσεις περί των κινήτρων και της στάσης των δημοσίων υπαλλήλων ως επιμορφωνόμενων και περί του ρόλου και του σκοπού του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ

(viii) Ο δημόσιος υπάλληλος ως επιμορφωνόμενος

Αναφορικά με τα κίνητρα των δημοσίων υπαλλήλων για επιμόρφωση, ο **Ερωτώμενος 1** ανέφερε πως παλαιότερα, συμμετείχαν κυρίως για τη μοριοδότηση, ενώ σήμερα το βασικό τους κίνητρο είναι να μάθουν (*«ανησυχούν, έχουν πολλές ευθύνες και θέλουν να μάθουν τι γίνεται π.χ. με τις προθεσμίες, τι γίνεται με τα πειθαρχικά, τι γίνεται με τον υπαλληλικό κώδικα, τι γίνεται με την κινητικότητα...»*).

Για τον **Ερωτώμενο 2**, ο δημόσιος υπάλληλος *«και ως λειτουργός και ως εκπαιδευόμενος, είναι εξαιρετικός»*, καθώς *«γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο του και έχει όρεξη»* αλλά βέβαια η συμμετοχή του στην επιμόρφωση συναρτάται πολλών παραμέτρων και ιδίως της δυνατότητας του/της εκπαιδευτή/τριας να τον κινητοποιήσει (*«Έχω πραγματοποιήσει μάθημα σε υποχρεωτική εισαγωγική εκπαίδευση σε τραυματιοφορείς και εργάτες καθαριότητας που θα πρέπει να τους μιλήσω για προσφυγές και νομιμότητα και ήταν εξαιρετικά ήσυχοι μέσα το μάθημα, δείχνοντας μεγάλο ενδιαφέρον. Και αντίστοιχα συναδέλφους με μια μεγάλη εμπειρία που είχανε την αίσθηση ότι κάποια πράγματα τα γνωρίζουν ωστόσο ενώ ξεκίνησαν με κάποια έπαρση, μετά αποδείχθηκε η άγνοιά τους»*). Από την εμπειρία του πάντως διαπίστωσε πως υπάρχουν μεγάλα κενά σε θέματα ευρύτερης γνώσης αναφορικά με τη δημόσια διοίκηση (*«σχετικά με τους θεσμούς της Περιφέρειας, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Νομαρχίας, των Δήμων κ.λπ. υπάρχει πλήρης άγνοια»*). Κατά τη γνώμη του, ο κύρος λόγος για τον οποίο συμμετέχουν οι δημόσιοι υπάλληλοι στα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝΕΠ δεν είναι τα

μόρια («Είναι και κάποιοι που έρχονται στοχευμένα για αυτά, κυρίως εν όψη κρίσεων στις υπηρεσίες τους») αλλά η απόκτηση γνώσεων και η διαφυγή από την εργασιακή ρουτίνα.

Σύμφωνα με τον **Ερωτώμενο 3**, η επιμόρφωση είναι συνειδητή ανάγκη για τους δημόσιους υπαλλήλους («Οι νέοι που εισέρχονται στο Δημόσιο θεωρούν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση όχι μόνο ως πιστοποίηση γνώσεων (ως μοριοδότηση στο Δημόσιο) αλλά ως πραγματική ανάγκη. Και οι υπόλοιποι όμως συνειδητοποιούν ότι πρέπει να έχουν γνώσεις. Υπάρχει λοιπόν διάθεση για απόκτηση γνώσεων.»).

Η **Ερωτώμενη 4** επισήμανε πως από την εμπειρία της έχει διαπιστώσει «μεγάλο έλλειμμα ενημέρωσης και γνώσης» των δημοσίων υπαλλήλων («τους λείπουν πολλά πράγματα που είναι βασικά εργαλεία της δουλειάς τους και όταν τα βρούνε, δείχνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον σε συντριπτικές πλειοψηφίες»). Όταν και εφόσον ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και τους προσφέρει γνώσεις αξιοποιήσιμες στη δουλειά τους, τότε συμμετέχουν ενεργά («είναι ενεργοί, συμμετοχικοί, θέτουν ερωτήματα, τελειώνει το σεμινάριο και επανέρχονται με e-mails»). Το βασικό τους κίνητρο πάντως, εκτιμά πως είναι η επιθυμία για μάθηση και δευτερευόντως η συγκέντρωση μορίων.

Σύμφωνα με τον **Ερωτώμενο 5**, με δεδομένο ότι η επιμόρφωση στο ΙΝΕΠ αφορά ειδικά θέματα, οι δημόσιοι υπάλληλοι που συμμετέχουν είναι συνειδητοποιημένοι και κίνητρό τους είναι η απόκτηση εξειδικευμένης γνώσης για επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που τους απασχολούν στην εργασιακή τους πραγματικότητα («Η επιμόρφωση που γίνεται στον ΙΝΕΠ αφορά στοχευμένες ειδικότητες, οπότε ο υπάλληλος που έρχεται στη διάρκεια του προγράμματος περιμένει να επιλύσει θέματα που τον απασχολούν ή να διαμορφώσει μια άποψη (...). Έτσι συμμετέχει με όλη του την ψυχή σε ένα πρόγραμμα που ξέρει ότι θα τον ωφελήσει (...). Αυτό αποτυπώνεται και σε συναντήσεις κατ' ιδίαν και σε τηλέφωνα. Αποτυπώνεται η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες.»)

Ο **Ερωτώμενος 6** διαπίστωσε πως τα κίνητρα των δημοσίων υπαλλήλων που συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις («Υπάρχουν κάποιοι που πραγματικά ενδιαφέρονται σαν πρωτοετείς φοιτητές και κάποιοι που έρχονται τυπικά για να ξεφύγουν από την δουλειά τους.»), ενώ επισήμανε σημαντική πτώση του βαθμού παρακίνησής τους τα τελευταία χρόνια που κατά τη γνώμη του συνδέεται με την κρίση και την απαξίωση του ρόλου τους («Επειδή έχω εμπειρία 800 ώρες σε δημοσίους υπαλλήλους έχω αντιμετωπίσει μια διαφορά. Πριν την κρίση υπήρχε άνεση, θέληση για μάθηση, για συζήτηση, μετά την κρίση και όσο περνούσαν τα χρόνια σαν να είχαν αφεθεί οι δημόσιοι υπάλληλοι σαν να

χρειαζόταν περισσότερο να τους προσελκύσω το ενδιαφέρον, σαν να υπήρξε μια γενική απαξίωση από τους δημόσιους υπαλλήλους.»).

Κατά τη γνώμη της **Ερωτώμενης 7**, εκείνοι που συμμετέχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝΕΠ είναι εξαιρετικά δεκτικοί υπερβαίνοντας τις τυχόν προσδοκίες. Εντούτοις επισήμανε πως το ως άνω συμπέρασμα δεν πρέπει να γενικεύεται καθώς εκείνοι που συμμετέχουν είναι εκείνοι που έρχονται κατ'επιλογήν τους και άρα διαθέτουν κατά τεκμήριο κίνητρο προς επιμόρφωση. *(«Στην συντριπτική πλειοψηφία οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι εξαιρετικά δεκτικοί και πολύ περισσότερο απ' ό,τι περιμένεις. Τα άτομα που έρχονται στο ΙΝΕΠ, επειδή έρχονται με δική τους επιλογή δεν είναι ο μέσος όρος στελεχών. Είναι άνθρωποι που έχουν μπει ήδη στη διαδικασία αυτή, είναι ιδιαίτεροι άνθρωποι, οπότε δε μπορώ να μιλήσω για όλους τους δημοσίους υπαλλήλους.»).*

Σύμφωνα με τον **Ερωτώμενο 8** ο δημόσιος υπάλληλος απέχει από το αρνητικό στερεότυπο *(«Ο δημόσιος υπάλληλος δεν είναι έτσι όπως ακούγεται απ' έξω. Συνήθως αυτοί που συναντώ είναι άνθρωποι με ενδιαφέροντα, καταρτισμένοι στον τομέα τους και με θέληση να γίνουν καλύτεροι, να βελτιωθούν...»)*. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι έρχονται συνειδητά για την απόκτηση γνώσεων, ο Ερωτώμενος σημείωσε πως υπάρχουν και περιπτώσεις επιμορφωνόμενων που συμμετέχουν στα προγράμματα αποκλειστικά για την απόκτηση των μορίων.

Για τον **Ερωτώμενο 9**, οι δημόσιοι υπάλληλοι ως επιμορφωνόμενοι είναι συνειδητοποιημένοι και συμμετέχουν στα προγράμματα κυρίως για να αποκτήσουν δεξιότητες *«που έξω θα έπαιρναν με χειρότερες συνθήκες από άποψη εισηγητών και με καταβολή χρημάτων»*. Βεβαίως, διευκρίνισε πως στο δικό του θεματικό πεδίο, οι περισσότεροι επιμορφωνόμενοι είναι διαχειριστές συστημάτων ή δικτύων, οπότε αποτελούν ένα ειδικών χαρακτηριστικών κοινό με πιο συγκεκριμένη στόχευση ως προς την επιμόρφωση.

Σύμφωνα με την **Ερωτώμενη 10**, οι δημόσιοι υπάλληλοι που συμμετέχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝΕΠ είναι συνειδητοποιημένοι και το κίνητρό τους είναι η ανάγκη απόκτησης γνώσεων σε νέα αντικείμενα και η υποστήριξη όχι μόνο σε γνωσιακό επίπεδο, αλλά και σε συναισθηματικό.

Ο **Ερωτώμενος 11** δήλωσε πως από την εμπειρία του, οι επιμορφωνόμενοι επιδεικνύουν διάθεση για μάθηση εκτός ίσως από *«στελέχη που πλησιάζουν στη σύνταξη»*, τα οποία εμφανίζουν χαμηλότερο ενδιαφέρον. Σημείωσε πάντως ότι η *«προσεκτική επιλογή των*

συμμετεχόντων από τα στελέχη του ΕΚΔΔΑ» παίζει σημαντικό ρόλο καθώς διαμορφώνουν τμήματα με σχετική ομοιογένεια.

Σύμφωνα με την **Ερωτώμενη 12** και βάσει της εμπειρίας της στο θεματικό αντικείμενο που διδάσκει, οι δημόσιοι υπάλληλοι «έχουν πολύ μεγάλη διάθεση για γνώση, δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για να μάθουν νέες προσεγγίσεις και νέες τεχνολογίες», αν και το ενδιαφέρον αυτό ατονεί στους μεγαλύτερους σε ηλικία που βρίσκονται εγγύτερα στη συνταξιοδότηση («Αυτοί δεν έρχονται τόσο για μάθουν. Τους ενδιαφέρει η συστηματικότητα της εργασίας τους και θέλουν να κάνουν αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη την διαχείριση της εργασίας τους»). Ιδιαίτερη έμφαση έδωσε η Ερωτώμενη στο ζήτημα της ευθύνης, εκτιμώντας ότι στο δικό της θεματικό πεδίο αποτελεί σημαντική παράμετρο που προβληματίζει τους δημόσιους υπαλλήλους και άρα τους ωθεί στην αναζήτηση επιμόρφωσης. («Στα δικά μας αντικείμενα τουλάχιστον τους ενδιαφέρει πάρα πολύ να αντιληφθούν και να διαχειριστούν το μέγεθος τη ευθύνης που προκύπτει από το εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο, γιατί όταν μιλούμε για εκτέλεση δημόσιων έργων, για ποιότητα στα δημόσια έργα, για προγράμματα ποιότητας έργων έχουμε ένα νομοθετικό πλαίσιο το οποίο στους τεχνικούς υπαλλήλους που ασχολούνται με αυτά έχει ένα πεδίο ευθύνης άλλοτε βαρύ και όλο αυτό τους ενδιαφέρει να το γνωρίζουν.»)

(ix) Αντιλήψεις περί του ρόλου του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ

Στην ερώτηση περί της βασικής ανάγκης στην οποία θα πρέπει το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ να ανταποκρίνεται, ο **Ερωτώμενος 1** δήλωσε πως το πλέον σημαντικό είναι η παροχή γνώσης, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η μεταλαμπάδευση εμπειριών («γιατί η γνώση είναι δυο ειδών, φυσικά επιστημονική γνώση, αλλά και η γνώση που προκύπτει μέσα από την εμπειρία»).

Για τον **Ερωτώμενο 2**, το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ επιτελεί αποτελεσματικά το ρόλο του, αλλά πέραν της επιμόρφωσης με τη στενή έννοια «μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για μεγάλες αλλαγές στο Δημόσιο, για διαμόρφωση πολιτικών, για αλλαγή τρόπου σκέψης των υπαλλήλων».

Σύμφωνα με τον **Ερωτώμενο 3**, το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ οφείλει να βοηθά στην «επικαιροποίηση των γνώσεων [των δημοσίων υπαλλήλων], επιστημονικών και άλλων, στη βελτίωση των δεξιοτήτων, στην ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών (...) με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στην άσκηση των καθηκόντων τους». Μάλιστα,

παρά το ότι το έργο της επιμόρφωσης ανθρώπων «διαφορετικών επιπέδων και βαθμίδων» είναι δύσκολο, εκτιμά ότι το ΕΚΔΔΑ επιτελεί επιτυχώς το ρόλο του.

Η **Ερωτώμενη 4** δήλωσε πως σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι «να δείξει και να μάθει στους δημόσιους υπαλλήλους τα εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους για να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα». Σημείωσε μάλιστα πως «το θεσμικό πλαίσιο δίνει τρόπους στη δημόσια διοίκηση να κάνει τη δουλειά της πιο αποτελεσματικά και πιο παραγωγικά, αλλά υπάρχει άγνοια» καθώς οι δημόσιοι υπάλληλοι χρειάζονται καθοδήγηση και υποστήριξη («Δεν μπορεί ένας δημόσιος υπάλληλος από μόνος του να κάτσει και να διαβάσει και να μάθει αυτό το καινούργιο εργαλείο που έχει στα χέρια του. Πρέπει κάποιος να του το δείξει. Γιατί δεν γίνεται σε επίπεδο θεωρητικό. Και δεν υπάρχει καταγεγραμμένη η διαδικασία βήμα βήμα. Θα πιάσει και θα διαβάσει την νομοθεσία, αλλά δεν μπορεί να φανταστεί με ποιον τρόπο αυτό που περιγράφεται σε θεωρητικό επίπεδο μπορεί να εφαρμοστεί»).

Ο **Ερωτώμενος 5** υπέδειξε ως βασική προτεραιότητα του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ την επικαιροποίηση των γνώσεων των επιμορφωμένων («Θεωρώ ότι η επικαιροποίηση των γνώσεων είναι αυτό το οποίο απαιτείται, πράγμα το οποίο ήδη γίνεται είτε με προτάσεις δικές μας είτε των επιστημονικών υπευθύνων».).

Για τον **Ερωτώμενο 6**, πρωταρχικής σημασίας είναι η συμβολή του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ στη «δημιουργία κουλτούρας ενεργού πολίτη και ευθύνης του Δημοσίου Υπαλλήλου απέναντι στην κοινωνία». Υπογράμμισε μάλιστα πως κατά τη γνώμη του το μείζον πρόβλημα του Δημοσίου είναι η κουλτούρα και ως προς τούτο θα πρέπει να καταβληθούν συστηματικές προσπάθειες.

Σύμφωνα με την **Ερωτώμενη 7**, ο βασικός ρόλος του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ αφορά στην επικαιροποίηση των γνώσεων με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας μέσα σε ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες («Η γνώση δεν φτάνει στην Δημόσια Διοίκηση γρήγορα, αργεί πάρα πολύ και ειδικά πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται σε πρακτικό επίπεδο άλλων χωρών αργούν εξαιρετικά να φτάσουν εδώ και είναι πολύ σημαντικό κάτι να το μαθαίνουν αμέσως μόλις συμβαίνει. Στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας εκεί έχουν θέμα οι Δημόσιοι Υπάλληλοι, όχι όμως για το λόγο που νομίζει το ευρύ κοινό ότι είναι τεμπέληδες ή οτιδήποτε, αλλά είναι ένα σύστημα που είναι από την φύση του βαρύ και είναι δύσκολο και εσύ ίδιος να προωθήσεις την αποτελεσματικότητα σου μέσα σε αυτό το σύστημα. Πρέπει κάποιος που γνωρίζει το σύστημα να σου δείξει τα μονοπάτια, που χωρίς να κάνεις ζημιά στο σύστημα (χειρίζεσαι δημόσιο χρήμα,

δικαιώματα και υποχρεώσεις πολιτών, δεν μπορεί να αντενεργεί ο καθένας), να κάνεις έξυπνα την δουλειά σου χωρίς να διαταράσσεις βασικούς κανόνες.»).

Για τον **Ερωτώμενο 8**, το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ θα πρέπει πρωτίστως να ανιχνεύει και να ανταποκρίνεται στοχευμένα στις μαθησιακές ανάγκες των εκάστοτε επιμορφωνόμενων. Πρότεινε πάντως να υπάρξουν μεγαλύτερες ανταμοιβές για όσους παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα για να ενισχυθεί η προσπάθειά τους («Δεν ξέρω αν θα έπρεπε ίσως να έχουν κάποιο κέρδος με προτροπή του ΕΚΔΔΑ στην Υπηρεσία τους, παραδείγματος χάρη, αυτοί που θα τελειώσουν το τάδε πρόγραμμα να παίρνουν και τέσσερις - πέντε μέρες άδεια.»), σημειώνοντας με δεικτικό τρόπο πως πολλές φορές όχι μόνο δεν υπάρχει ανταμοιβή για τους επιμορφωνόμενους, αλλά αντιμετωπίζουν και προσχώματα στην επιθυμία τους να συμμετέχουν στην επιμόρφωση («Το χαρτί που ερχόταν από το ΕΚΔΔΑ στον επιμορφωνόμενο, έλεγε πως ο επιμορφωνόμενος απέχει από τα καθήκοντά του καθόλη τη διάρκεια. Τώρα το χαρτί έρχεται, αλλά μάλλον δεν απέχει από τα καθήκοντά του.»).

Σύμφωνα με τον **Ερωτώμενο 9**, το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ θα πρέπει να αποσκοπεί στην «άνοδο του επιπέδου του μέσου δημόσιου υπαλλήλου», διευκρινίζοντας πάντως ότι ο ίδιος έχει διαπιστώσει σημαντική βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του ανθρώπινου δυναμικού στο Δημόσιο κατά τα τελευταία χρόνια («Οι άνθρωποι που είναι στο Δημόσιο τα τελευταία δέκα, δεκαπέντε χρόνια είναι σαφές ότι είναι από καλές οικογένειες. Η βελτίωση έχει να κάνει – και ίσως αυτό να μην ακούγεται ωραίο – με το ότι τα τελευταία χρόνια, ο συναδέλφος παλαιού τύπου σιγά σιγά έχει εκλείψει.»).

Η **Ερωτώμενη 10**, το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ συμβάλει στην επικαιροποίηση των γνώσεων που είναι πολύ σημαντική στο δικό της θεματικό πεδίο, καθώς τα πράγματα αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς («για αυτό τα προγράμματα αυτά πρέπει να επικαιροποιούνται τακτικά, ας πούμε ανά πενταετία»). Επιπλέον, υπέδειξε ως εξαιρετικά χρήσιμη την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των επιμορφωνόμενων («με τον τρόπο αυτό χρησιμοποιείται η εμπειρία άλλων συναδέλφων για τη βελτίωση της στάσης, της ανθεκτικότητας των δημοσίων υπαλλήλων»).

Σύμφωνα με τον **Ερωτώμενο 11**, σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ θα πρέπει να είναι «η βελτίωση στην αποτελεσματικότητα της εργασίας των δημοσίων υπαλλήλων μέσω της παροχής θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, της παρουσίασης καλών τεχνικών και κυρίως της ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της καθημερινότητας». Ως ιδιαίτερως σημαντική χαρακτήρισε την ανάγκη για διαρκή επικαιροποίηση των αντικειμένων και του περιεχομένου της

επιμόρφωσης («Δηλαδή με το που υπάρχει μια αλλαγή στην καθημερινότητα αμέσως πρέπει να γίνονται τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως στον τεχνικό κλάδο, που εγώ γνωρίζω, έχει κάνει ήδη με μεγάλη επιτυχία πρόγραμμα σχετικά με τον ν. 4412/2016, που πρέπει να επιμορφωθεί όλη η Ελλάδα γιατί άλλαξε το τοπίο στα Δημόσια έργα και τις προμήθειες, σε θέματα τεχνικών υλικών και σε άλλα. Η επικαιροποίηση στον δικό μας τομέα είναι το Α και το Ω.»).

Τέλος στην ίδια γραμμή, η **Ερωτώμενη 12** υπέδειξε ως βασικό σκοπό του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ «τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της Δημοσίας Διοίκησης και της συστηματοποίησης της εργασίας μέσω της παροχής θεωρητικών γνώσεων και καλών πρακτικών».

4.5. Πορίσματα έρευνας - κριτική αποτίμηση

Στο παρόν κεφάλαιο συνοψίζονται τα βασικά πορίσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται υπό μορφή πινάκων οι βασικές θέσεις των δώδεκα ερωτώμενων και επιχειρούνται κριτικές διαπιστώσεις ανά ερώτημα.

ι. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτός επαγγελματικός/επιστημονικός κλάδος	
Ερωτώμενοι	Απαντήσεις
Ερωτώμενος 1: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Για να είναι κάποιος εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να φέρει και επαγγελματική εμπειρία από άλλον κλάδο.
Ερωτώμενος 2: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης	Για να είναι κάποιος εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να φέρει και επαγγελματική εμπειρία από άλλον κλάδο.
Ερωτώμενος 3: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτός επιστημονικός κλάδος.

<p>Ερωτώμενη 4: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής</p>	<p>Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτός κλάδος, αλλά υπάρχει αρκετός ερασιτεχνισμός.</p>
<p>Ερωτώμενος 5: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτός κλάδος.</p>
<p>Ερωτώμενος 6: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτός κλάδος.</p>
<p>Ερωτώμενη 7: Ελεύθερη επαγγελματίας, επιμορφώτρια Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης</p>	<p>Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει εξελιχθεί σε διακριτό κλάδο τα τελευταία χρόνια.</p>
<p>Ερωτώμενος 8: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Πληροφορικής και Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτός κλάδος, αλλά στην Ελλάδα δεν μπορεί εύκολα να εξασφαλίσει τον βιοπορισμό.</p>
<p>Ερωτώμενος 9: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτός κλάδος, αλλά στην Ελλάδα δεν μπορεί εύκολα να εξασφαλίσει τον βιοπορισμό.</p>
<p>Ερωτώμενη 10: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν θα πρέπει να θεωρείται διακριτός κλάδος, αλλά συμπληρωματική ιδιότητα άλλων ειδικοτήτων.</p>

<p>Ερωτώμενος 11: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτός κλάδος, αλλά μόνο όταν συνδέεται με απασχόληση σε σταθερές δομές μακροχρόνιας εκπαίδευσης.</p>
<p>Ερωτώμενη 12: Ιδιωτική υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης</p>	<p>Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτός κλάδος, αλλά μόνο όταν συνδέεται με απασχόληση σε σταθερές δομές μακροχρόνιας εκπαίδευσης.</p>

Αναμφίβολα ο ρόλος του εκπαιδευτή/τριας είναι καταλυτικός ως προς την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους επιδρά αναμφίβολα στον τρόπο που επιτελούν το έργο τους και στην συμβολή τους στην υλοποίηση των στόχων της επιμόρφωσης. Και αυτό γιατί ο ρόλος δεν αποτελεί ένα απλό κανονιστικό πρότυπο που περιλαμβάνει τη γνώση του «σεναρίου» και τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες για το ικανοποιητικό παίξιμό του. Εμπεριέχει στάσεις και συναισθήματα που καθιστούν τον εκπαιδευτή κατάλληλο και επαρκή για την επιτέλεση του ρόλου του (Μπέργκερ, 1958).

Στην παρούσα έρευνα για τους περισσότερους από τους/τις ερωτώμενους/ες η εκπαίδευση ενηλίκων πράγματι συνιστά διακριτό επαγγελματικό/επιστημονικό κλάδο, αν και κάποιοι από αυτούς που εξέφρασαν αυτή την άποψη υπογράμμισαν την ανάγκη να συνοδεύεται η ιδιότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων από ικανή επαγγελματική εμπειρία επί του εκάστοτε αντικειμένου (Ερωτώμενοι 1 & 2). Μάλιστα, αυτό εκφράστηκε ως ανάγκη από εκείνους που συμμετέχουν στον Κύκλο της Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης και ίσως συνδέεται με την αντίληψη πως το αντικείμενό τους λόγω της φύσης του (π.χ. καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων) μπορεί θεωρητικά να καλυφθεί και από μη κατέχοντες επαγγελματική εμπειρία επί του αντικειμένου αυτού. Ως προς τούτο, ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη της Ερωτώμενης 4 που διαπιστώνει έλλειψη επαγγελματισμού. Από την άλλη, αξιοσημείωτη είναι η θέση της Ερωτώμενης 10 που αποκλίνει σημαντικά από τις απαντήσεις των λοιπών ερωτώμενων, υποστηρίζοντας πως η εκπαίδευση ενηλίκων δεν θα πρέπει να θεωρείται διακριτός κλάδος, αλλά συμπληρωματική ιδιότητα άλλων ειδικοτήτων, προεκτείνοντας την άποψη περί αναγκαίας διασύνδεσης με την επαγγελματική εμπειρία.

ii. Η επαγγελματική εμπειρία και η ακαδημαϊκή γνώση ως προϋποθέσεις για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων

Ερωτώμενοι	Απαντήσεις
Ερωτώμενος 1: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Σημαντική η επαγγελματική εμπειρία και άλλες δεξιότητες όπως η πειθώ, η διαπραγμάτευση κ.λπ. Οι σπουδές βοηθάνε, αλλά δεν συνιστούν ικανή προϋπόθεση.
Ερωτώμενος 2: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης	Σημαντική η επαγγελματική εμπειρία και η αγάπη για το αντικείμενο. Βοηθάει η κατάρτιση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.
Ερωτώμενος 3: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Απαιτείται συνδυασμός επαγγελματικής εμπειρίας και εμπειρίας στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι σπουδές βοηθάνε, αλλά δεν συνιστούν ικανή προϋπόθεση.
Ερωτώμενη 4: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής	Σημαντική η επαγγελματική εμπειρία και η επικοινωνιακή ικανότητα. Οι σπουδές βοηθάνε, αλλά δεν συνιστούν ικανή προϋπόθεση.
Ερωτώμενος 5: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Σημαντική η επαγγελματική εμπειρία. Οι σπουδές βοηθάνε, αλλά δεν συνιστούν ικανή προϋπόθεση.
Ερωτώμενος 6: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και	Απαιτείται επαγγελματική εμπειρία, σπουδές επί του αντικειμένου, γνώση τεχνικών

Κοινωνικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	εκπαίδευσης ενηλίκων και ταλέντο.
Ερωτώμενη 7: Ελεύθερη επαγγελματίας, επιμορφώτρια Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης	Απαιτείται συνδυασμός επαγγελματικής εμπειρίας και ακαδημαϊκής γνώσης.
Ερωτώμενος 8: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Πληροφορικής και Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Η επαγγελματική εμπειρία είναι σημαντική, αλλά χρειάζεται και συνεχής επικαιροποίηση των γνώσεων.
Ερωτώμενος 9: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Η επαγγελματική εμπειρία είναι σημαντική, αλλά πρέπει να συνοδεύεται από αγάπη για το αντικείμενο.
Ερωτώμενη 10: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Σημαντική η επαγγελματική εμπειρία. Οι σπουδές βοήθανε, αλλά δεν συνιστούν ικανή προϋπόθεση.
Ερωτώμενος 11: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Απαιτείται συνδυασμός επαγγελματικής εμπειρίας και ακαδημαϊκής γνώσης.
Ερωτώμενη 12: Ιδιωτική υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης	Απαιτείται επαγγελματική εμπειρία, σπουδές επί του αντικειμένου, γνώση τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων

Αναφορικά με την επαγγελματική εμπειρία και την ακαδημαϊκή γνώση ως προϋποθέσεις για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, κοινός τόπος

στις απαντήσεις όλων ήταν η σπουδαιότητα της εμπειρίας. Αναμφίβολα ο εκπαιδευτής ερμηνεύει το ρόλο του ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες του, την ένταση των συναισθημάτων που του προκαλεί και τις προσωπικές στάσεις του, όπως έχουν διαμορφωθεί στις κοινωνικές και επαγγελματικές του διαδρομές. Από την άλλη οι ακαδημαϊκές σπουδές στο εξειδικευμένο αντικείμενο φαίνεται ότι τοποθετούνται σε δεύτερο επίπεδο τουλάχιστον για τους/τις Ερωτώμενους/ες 3, 4, 5 και 10, ενώ κάποιοι/ες ανέφεραν και άλλες παραμέτρους όπως τις κοινωνικές δεξιότητες (Ερωτώμενος/η 1, 4, 6), την αγάπη για τη διδασκαλία (Ερωτώμενος 2, 9) και την κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ερωτώμενος/η 2, 3, 6, 12). Γενικά φαίνεται πως η διασύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την επαγγελματική εμπειρία συνιστά ισχυρή πεποίθηση στους/στις ερωτώμενους/ες και θεμελιώδη διάσταση στον τρόπο που ορίζουν το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, ανεξαρτήτως θεματικού αντικειμένου. Η γνώση που επιστημονικού αντικειμένου αποτελεί αναπόδραστη αναγκαιότητα για τον εκπαιδευτή αλλά δεν αρκεί. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και οι επιταγές της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης επιβάλλουν πολλές πρόσθετες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την ολόπλευρη άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτή. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποδεικνύει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων προσδιορίζεται με πολλούς τρόπους και τα καθήκοντά του διαφοροποιούνται και αυξάνονται διαρκώς, ακολουθώντας τις εξελίξεις του τομέα του (Λευθεριώτου, 2010).

(iii) Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας και η ιεράρχηση των παραγόντων για την αποτελεσματική άσκησή του	
Ερωτώμενοι	Απαντήσεις
Ερωτώμενος 1: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Μεταφορέας γνώσης & εμπειρίας, με μεταδοτικότητα, αγάπη για το αντικείμενο και κάποιες κοινωνικές δεξιότητες. 1: Επαγγελματική εμπειρία, 2: Σπουδές επί του αντικειμένου
Ερωτώμενος 2: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης	Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Ενημέρωση

και Διακυβέρνησης	ακροατηρίου. 1: Σπουδές επί του αντικειμένου, 2: Επαγγελματική εμπειρία
Ερωτώμενος 3: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Καθοδηγητής/τρια και εμπυχωτής/τρια 1: Σπουδές επί του αντικειμένου, 2: Επαγγελματική εμπειρία
Ερωτώμενη 4: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής	Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Παροχή απαντήσεων σε απορίες και ερωτήματα, κάλυψη γνωσιακών κενών 1: Επαγγελματική εμπειρία, 2: Εκπαιδευτική μέθοδος
Ερωτώμενος 5: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας:Καθοδηγητής και εμπυχωτής. 1: Επαγγελματική εμπειρία, 2: Σπουδές επί του αντικειμένου
Ερωτώμενος 6: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Εμπυχωτής, εκπαιδευτής και μεταβιβαστής γνώσεων, πρακτικών, εμπειρίας κ.λπ. 1: Σπουδές επί του αντικειμένου, 2: Επαγγελματική εμπειρία
Ερωτώμενη 7: Ελεύθερη επαγγελματίας, επιμορφώτρια Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης	Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Να αποτελεί πηγή έμπνευσης. 1: Σπουδές επί του αντικειμένου, 2: Επαγγελματική εμπειρία

<p>Ερωτώμενος 8: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Πληροφορικής και Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Εμπυχωτής και καθοδηγητής.</p> <p>1: Σπουδές επί του αντικειμένου, 2: Επαγγελματική εμπειρία</p>
<p>Ερωτώμενος 9: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Διευκολυντής.</p> <p>1: Εκπαιδευτική μέθοδος και εκπαιδευτικές τεχνικές, 2: Επαγγελματική εμπειρία</p>
<p>Ερωτώμενη 10: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Μεταφορέας γνώσης, πηγή έμπνευσης.</p> <p>1: Σπουδές επί του αντικειμένου, 2: Επαγγελματική εμπειρία</p>
<p>Ερωτώμενος 11: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Μεταφορέας γνώσεων, διευκολυντής.</p> <p>Όλοι οι παράγοντες είναι σημαντικοί.</p>
<p>Ερωτώμενη 12: Ιδιωτική υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης</p>	<p>Ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας: Μεταφορέας γνώσεων, διευκολυντής.</p> <p>Όλοι οι παράγοντες είναι σημαντικοί.</p>

Αναφορικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, οι απόψεις κάλυψαν πολλές από τις εκδοχές που αναλύθηκαν στο θεωρητικό σκέλος της παρούσας μελέτης. Κάποιοι από τους/τις ερωτώμενους/ες υπέδειξαν ως βασικό σκοπό τη μεταφορά γνώσεων και εμπειριών (Ερωτώμενοι/ες 1, 2, 4, 6, 10, 11 και 12). Είναι χαρακτηριστικό ότι την άποψη αυτή υποστήριξαν όλοι/ες εκείνοι/ες που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών (Ερωτώμενοι/ες 2, 4 και 12) με την εξαίρεση της Ερωτώμενης 7 που δήλωσε πως ο βασικός ρόλος είναι να αποτελεί πηγή έμπνευσης. Είναι ενδιαφέρον

μάλιστα ότι οι δύο εκ των τριών επιμορφωτών της θεματικής «Δημόσια Διοίκηση και Διακυβέρνηση» τείνουν προς τη μεταφορά γνώσης και εμπειρίας, παρά το γεγονός πως στον εν λόγω θεματικό κύκλο υπάγονται και προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων. Αξίζει να διευκρινιστεί πάντως ότι οι δύο αυτοί επιμορφωτές εμπλέκονται συνήθως στη διδασκαλία αντικειμένων με κανονιστικό περιεχόμενο και προφανώς αυτό αποτελεί την αιτία για την οποία αποδίδουν στο ρόλο έναν πιο μηχανιστικό χαρακτήρα. Οι υπόλοιποι/ες από τους/τις ερωτώμενους/ες κινήθηκαν προς την κατεύθυνση του καθοδηγητή, του εμπυχωτή και του διευκολυντή, δίδοντας μικτές απαντήσεις. Στην κατάταξη των παραμέτρων που είναι σημαντικοί για την ανταπόκριση στο ρόλο, η επαγγελματική εμπειρία και οι σπουδές επί του αντικειμένου προτάχθηκαν στις περισσότερες απαντήσεις, σε σχετική συνέπεια με τις θέσεις που εξέφρασαν οι ερωτώμενοι/ες στις προηγούμενες ερωτήσεις. Μόνο ο Ερωτώμενος 9 τοποθέτησε στην πρώτη θέση τη γνώση εκπαιδευτικής μεθόδου και εκπαιδευτικών τεχνικών, ένδειξη πως οι περισσότεροι/ες της αποδίδουν δευτερεύουσα σημασία. Αξίζει πάντως να σημειωθεί εδώ και μία εσωτερική ασυνέπεια κάποιων ερωτώμενων (κυρίως οι Ερωτώμενοι 3 και 10 και μερικώς οι 2, 6 και 8) που προτάσσουν τις σπουδές επί του αντικειμένου, ενώ σε προηγούμενο ερώτημα είχαν προτάξει την επαγγελματική εμπειρία.

Η βιβλιογραφική διερεύνηση του ιδιαίτερου ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων έρχεται να επικυρώσει με ποικίλους τρόπους τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας καθώς ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων προσδιορίζεται με ποικίλους τρόπους στη σχετική βιβλιογραφία: εμπυχωτής, επιμορφωτής, σύμβουλος, διευκολυντής, υποκινητής και καταλύτης της εκπαιδευτικής διεργασίας. Η επίτευξη υψηλού επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων προϋποθέτει διεργασίες στις οποίες η επιμορφωτική πράξη συνδυάζεται με την εμπύχωση και τη συστηματική διαπραγμάτευση αναγκών και προτεραιοτήτων μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένων. Ο/η εκπαιδευτής/τρια που γνωρίζει το ρόλο του/της και διαθέτει υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού γνωρίζει και υπηρετεί το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, τους περιορισμούς, τις ιεραρχήσεις, και τις ρυθμίσεις του τις πιθανές συμβατικότητες και τα διακυβεύματα. Γνωρίζει τις αναγκαιότητες και τις προτεραιότητες του φορέα υλοποίησης, αναγνωρίζει τα συγκεκριμένα στο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό-πολιτισμικό περιβάλλον, που επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο οποίο συμμετέχουν.

Ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων που αναλαμβάνει εκπαιδευτικές δράσεις σε ένα φορέα όπως το ΕΚΚΔΑ, αντιλαμβάνεται ότι η ομάδα στόχος του/της επιβάλλει να έχει υψηλού επιπέδου

γνώσεις για την διδακτική ενότητα που αναλαμβάνει και να γνωρίζει σε βάθος τη θεωρία και την εμπειρική εφαρμογή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης να διαθέτει τεχνογνωσία και εργασιακή εμπειρία την οποία να εμπλουτίζει με τις γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Συνακόλουθα επιβάλλεται να έχει αναπτυγμένες δεξιότητες και ικανότητες στην εμφύκωση, καθώς και στην χρήση εκπαιδευτικών μέσων. Βασικό επίσης είναι να αναγνωρίζει ταυτόχρονα τα όρια και τους περιορισμούς που του επιβάλλει το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το περιεχόμενο του προγράμματος έχει προσδιοριστεί μετά από ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών και οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τη σημασία και την συμβολή του στην επίτευξη των στόχων τους.

(iv) Αντιλήψεις περί χρησιμότητας εκπαιδευτικών τεχνικών και γνωσιακά κενά ως προς αυτές	
Ερωτώμενοι	Απαντήσεις
Ερωτώμενος 1: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	<i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών:</i> Εισήγηση, Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Ασκήσεις, Μελέτη Περίπτωσης <i>Ιεράρχιση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας:</i> Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Μελέτη Περίπτωσης, Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος <i>Ανάγκη για επιμόρφωση:</i> Εργασία σε ομάδες
Ερωτώμενος 2: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης	<i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών:</i> Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Μελέτη Περίπτωσης, Χιονοστιβάδα, Εργασία σε ομάδες <i>Ιεράρχιση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας:</i> Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Καταιγισμός ιδεών, Μελέτη Περίπτωσης, Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος <i>Ανάγκη για επιμόρφωση:</i> Προσομοίωση, Παιχνίδι ρόλων

<p>Ερωτώμενος 3: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών:</i> Καταιγισμός ιδεών, Μελέτη Περίπτωσης, Παιχνίδι Ρόλων, Εργασία σε Ομάδες, Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Προσομοίωση, Επίδειξη</p> <p><i>Ιεράρχηση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας:</i> Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος, Καταιγισμός ιδεών, Μελέτη Περίπτωσης, Παιχνίδι ρόλων</p> <p><i>Ανάγκη για επιμόρφωση:</i> Στις τεχνικές που προέκρινε ως πιο σημαντικές</p>
<p>Ερωτώμενη 4: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής</p>	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών:</i> Μελέτη Περίπτωσης, Εργασία σε Ομάδες</p> <p><i>Ιεράρχηση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας:</i> Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος, Μελέτη Περίπτωσης, Παιχνίδι ρόλων, Ερωτήσεις/Απαντήσεις</p> <p><i>Ανάγκη για επιμόρφωση:</i> Εργασία σε ομάδες, Επίλυση προβλήματος, Παιχνίδι ρόλων</p>
<p>Ερωτώμενος 5: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών:</i> Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Εργασία σε Ομάδες</p> <p><i>Ιεράρχηση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας:</i> Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος, Μελέτη Περίπτωσης, Παιχνίδι ρόλων, Ερωτήσεις/Απαντήσεις</p> <p><i>Ανάγκη για επιμόρφωση:</i> Επίδειξη, Μελέτη Περίπτωσης</p>
<p>Ερωτώμενος 6: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και</p>	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών:</i> Προσομοίωση, Εργασία σε Ομάδες, Ερωτήσεις/Απαντήσεις</p>

<p>Κοινωνικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p><i>Ιεράρχιση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας:</i> Προσομοίωση, Εργασία σε Ομάδες-επίλυση προβλήματος, Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Συζήτηση</p> <p><i>Ανάγκη για επιμόρφωση:</i> Τίποτα συγκεκριμένο</p>
<p>Ερωτώμενη 7: Ελεύθερη επαγγελματίας, επιμορφώτρια Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης</p>	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών:</i> Εισήγηση, Συζήτηση, Ομαδικές ασκήσεις, Μελέτη Περίπτωσης</p> <p><i>Ιεράρχιση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας:</i> Μελέτη περίπτωσης, Συζήτηση, Εργασία σε Ομάδες-επίλυση προβλήματος, Καταιγισμός ιδεών</p> <p><i>Ανάγκη για επιμόρφωση:</i> Εργαστηριακή επιμόρφωση</p>
<p>Ερωτώμενος 8: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Πληροφορικής και Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών:</i> Επίδειξη, Πρακτική εξάσκηση, Εργασία σε Ομάδες</p> <p><i>Ιεράρχιση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας:</i> Καταιγισμός Ιδεών, Εργασία σε Ομάδες-επίλυση προβλήματος, Προσομοίωση, Παιχνίδι ρόλων</p> <p><i>Ανάγκη για επιμόρφωση:</i> Εργασία σε Ομάδες</p>
<p>Ερωτώμενος 9: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών:</i> Προσομοίωση, Εργαστηριακές Ασκήσεις, Ασκήσεις Εμπέδωσης</p> <p><i>Ιεράρχιση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας:</i> Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Συζήτηση, Μελέτη Περίπτωσης, Προσομοίωση</p>

	<i>Ανάγκη για επιμόρφωση: Παιχνίδι ρόλων, Καταιγισμός Ιδεών</i>
Ερωτώμενη 10: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών: Καταιγισμός Ιδεών, Επίδειξη, Συζήτηση, Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Μελέτη περίπτωσης, Εργασία σε ομάδες</i></p> <p><i>Ιεράρχηση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας: Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος, Συζήτηση, Ερωτήσεις/Απαντήσεις</i></p> <p><i>Ανάγκη για επιμόρφωση: Παιχνίδι ρόλων, Εργασία σε Ομάδες</i></p>
Ερωτώμενος 11: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών: Μελέτη Περίπτωσης, Καταιγισμός Ιδεών, Παιχνίδι ρόλων</i></p> <p><i>Ιεράρχηση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας: Καταιγισμός Ιδεών, Μελέτη Περίπτωσης, Παιχνίδι Ρόλων, Συζήτηση, Ερωτήσεις/Απαντήσεις</i></p> <p><i>Ανάγκη για επιμόρφωση: Παιχνίδι ρόλων</i></p>
Ερωτώμενη 12: Ιδιωτική υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης	<p><i>Συνειρμική αναφορά τεχνικών: Μελέτη Περίπτωσης, Καταιγισμός Ιδεών, Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Εργασία σε ομάδες, Συζήτηση</i></p> <p><i>Ιεράρχηση βάσει υποδεικνυόμενης λίστας: Καταιγισμός Ιδεών, Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος, Ερωτήσεις/Απαντήσεις, Συζήτηση, Μελέτη Περίπτωσης</i></p>

Η επιτυχημένη μέθοδος της εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτάται από το κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συσχετίζουν το περιεχόμενο της μάθησης με την προσωπική τους εμπειρία. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να συμβάλλει σε αυτό και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ρόλο του χρειάζεται να εφαρμόσει, κατά περίπτωση, μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων με διάφορους τρόπους, δίνοντας έτσι την δυνατότητα να παράγονται άμεσα εμπειρίες. *«Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρούνται εκείνες που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων (αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους) και που δίνουν στους τελευταίους πηγές ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας»* (Κόκκος, 1999).

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές, οι απαντήσεις των ερωτώμενων παρουσίασαν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις. Όταν κλήθηκαν να δώσουν ελεύθερη συνειρμική απάντηση, οι περισσότεροι/ες μνημόνευσαν τη μελέτη περίπτωσης, τις ερωτοαπαντήσεις και την εργασία σε ομάδες, τεχνικές τις οποίες φαίνεται να γνωρίζουν (τουλάχιστον αναφορικά) ακόμα και εκείνοι/ες που δεν έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση ως εκπαιδευτές (π.χ. Ερωτώμενη 4). Βεβαίως η απλή αναφορά δεν συνεπάγεται σαφή γνώση των τεχνικών, γεγονός που μάλλον φαίνεται και από τον τρόπο που τις κατέταξαν, λαμβανομένου μάλιστα υπόψη του αντικείμενου που διδάσκουν. Πιο στοχευμένη απάντηση έδωσαν οι εκπαιδευτές/τριες με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Ψηφιακές Υπηρεσίες, προτάσσοντας την επίδειξη, την προσομοίωση και τις ασκήσεις. Προφανώς ο εργαστηριακός χαρακτήρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο αντικείμενό τους επιβάλλει διαφορετική προσέγγιση από εκείνη των εκπαιδευτών/τριων στα πεδία της Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης ή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & της Κοινωνικής Πολιτικής. Η υπόδειξη καταλόγου με εκπαιδευτικές τεχνικές φαίνεται πως διαφοροποίησε τις απαντήσεις κυρίως στους εκπαιδευτές/τριες που δεν έχουν λάβει κάποια σχετική κατάρτιση και οι οποίοι/ες μάλλον αγνοούσαν κάποιες εξ αυτών (όπως φάνηκε από την απάντηση που έδωσαν στα περί ανάγκης τους για επιμόρφωση). Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως το παιχνίδι ρόλων φαίνεται να ενδιαφέρει αρκετούς/ες ως δυναμικά χρήσιμη τεχνική, αλλά περί της οποίας δεν διαθέτουν ιδιαίτερη γνώση ή εμπειρία στην αξιοποίησή της (όπως επίσης φάνηκε από το γεγονός πως το υπέδειξαν πολλοί/ες ως τεχνική επι της οποίας θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν).

Ενδιαφέρον επίσης έχει η κατάταξη τεχνικών που έχουν μία συνάφεια (π.χ. παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση) σε μεγάλη απόσταση μεταξύ τους (π.χ. στις απαντήσεις των Ερωτώμενων 4&6) που ίσως προδίδουν κάποια σύγχυση περί της γνώσης του τι ακριβώς αφορούν ή αδυναμία σαφούς προσδιορισμού τους. Είναι χαρακτηριστικό πως η επιλογή «εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος» κατατάσσεται γενικά ψηλά, ίσως επειδή συνδέεται δηλωτικά με ομαδική και άρα πιο ενεργητική/συμμετοχική δράση, χωρίς όμως να είναι βέβαιο ότι οι ερωτώμενοι/ες κατανοούν ακριβώς το τι αφορά η εν λόγω τεχνική ή να μπορούν να την προσδιορίσουν πέραν μίας γενικής αίσθησης περί επεξεργασίας κάποιου θέματος σε ομάδα. Αντίστοιχα, η κατάταξη της προσομοίωσης στην πρώτη θέση από τον Ερωτώμενο 6 (που διδάσκει στον τομέα της Πληροφορικής) ίσως να προδίδει σύγχυση αναφορικά με την εν λόγω τεχνική ή/και ταύτισή της με την έννοια της προσομοίωσης όπως αυτή ορίζεται στον τομέα της τεχνολογίας.

Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτές/τριες του δείγματος φαίνεται να υιοθετούν τις παραδοχές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και να χρησιμοποιούν κάποιες από τις επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές του πεδίου. Όσο όμως εστιάζουμε εις βάθος στα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται η τάση κάθε εκπαιδευτή να έχει εξοικειωθεί με περιορισμένο εύρος τεχνικών και να περιορίζεται σε αυτές. Αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα εκπαίδευσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτών με τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και την ανάγκη για αέναη προσπάθεια αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτών/τριων.

ν. Αντιλήψεις περί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	
Ερωτώμενοι	Απαντήσεις
Ερωτώμενος 1: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Επιφυλακτική στάση, λόγω απουσίας διαπροσωπικής σχέσης. Θα μπορούσε να ανταπεξέλθει κατόπιν σχετικής εκπαίδευσης.
Ερωτώμενος 2: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης	Σχετικά θετικός με προϋπόθεση το μικτό

και Διακυβέρνησης	τρόπο (blended) επιμόρφωσης. Θα μπορούσε να ανταπεξέλθει.
Ερωτώμενος 3: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Αρνητική στάση. Αβέβαιος αν θα μπορούσε να ανταπεξέλθει.
Ερωτώμενη 4: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής	Αρνητική στάση. Αβέβαιη αν θα μπορούσε να ανταπεξέλθει.
Ερωτώμενος 5: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Μάλλον αρνητική στάση. Θα μπορούσε μάλλον να ανταπεξέλθει κατόπιν σχετικής εκπαίδευσης.
Ερωτώμενος 6: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Κάθετα αρνητική στάση. Θα μπορούσε ίσως να ανταπεξέλθει αλλά δεν θα το επιθυμούσε.
Ερωτώμενη 7: Ελεύθερη επαγγελματίας, επιμορφώτρια Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης	Θετική στάση. Θα μπορούσε μάλλον να ανταπεξέλθει.
Ερωτώμενος 8: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Πληροφορικής και Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Επιφυλακτική στάση, λόγω απουσίας διαπροσωπικής σχέσης.
Ερωτώμενος 9: Δημόσιος υπάλληλος,	Θετική στάση.

επιμορφωτής Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Θα μπορούσε να ανταπεξέλθει κατόπιν σχετικής εκπαίδευσης.
Ερωτώμενη 10: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Επιφυλακτική στάση, λόγω απουσίας διαπροσωπικής σχέσης.
Ερωτώμενος 11: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Σχετικά θετική στάση. Θα μπορούσε να ανταπεξέλθει κατόπιν σχετικής εκπαίδευσης.
Ερωτώμενη 12: Ιδιωτική υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης	Σχετικά θετική στάση. Θα μπορούσε να ανταπεξέλθει κατόπιν σχετικής εκπαίδευσης.

Έντονες αποκλίσεις παρατηρήθηκαν στις απόψεις των ερωτώμενων περί της χρησιμότητας / καταλληλότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι/ες εξέφρασαν επιφυλάξεις προτάσσοντας τη σπουδαιότητα της προσωπικής επαφής / διαπροσωπικής σχέσης που δεν μπορεί να υποκατασταθεί από τα τεχνολογικά μέσα. Οι πλέον αρνητικές στάσεις εκδηλώθηκαν από τους/τις εισηγητές/τριες των θεματικών «Δημόσια Διοίκηση & Διακυβέρνηση», «Οικονομία και Δημοσιονομική Πολιτική» και από τον έναν εκ των δύο ερωτώμενων του κύκλου «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Κοινωνική Πολιτική» (Ερωτώμενος 6), ο οποίος μάλιστα δήλωσε πως παρά το ότι ίσως θα μπορούσε να ανταπεξέλθει στο ρόλο του εκπαιδευτή με χρήση ΤΠΕ, δεν θα το επιθυμούσε. Αντίθετα, οι ερωτώμενοι/ες στον θεματικό κύκλο της «Βιώσιμης Ανάπτυξης» εμφανίστηκαν μάλλον θετικοί. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διχογνωμία των δύο ερωτώμενων του κύκλου «Πληροφορική και Ψηφιακές Υπηρεσίες» με τον μεν Ερωτώμενο 9 να εκφράζει σαφώς θετική στάση και τον δε Ερωτώμενο 8 να εμφανίζεται επιφυλακτικός, επικαλούμενος την απουσία διαπροσωπικής σχέσης.

Η ανάγκη για εξοικείωση των εκπαιδευτών/τριων με προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι μια πραγματικότητα. Το επιβάλλουν οι σύγχρονες αναγκαιότητες και οι νέες συνθήκες εργασίας. Το ίδιο αντιλαμβάνονται και οι εργαζόμενοι οι οποίοι καλούνται πλέον να εξασφαλίζουν προϋποθέσεις επαγγελματικής κινητικότητας, ευελιξίας και προσαρμογής στις συνεχείς αλλαγές. Σε έναν δημόσιο τομέα που διαρκώς αλλάζει και έχει μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων και αναγκών, η δυνατότητα στον εργαζόμενο να εκπαιδευτεί μέσα από ευέλικτα εκπαιδευτικά σχήματα είναι υποχρέωση της πολιτείας και προσωπική ανάγκη για τον εργαζόμενο. Το ΕΚΔΔΑ ανταποκρίνεται με υπευθυνότητα και επιστημονική και τεχνολογική επάρκεια σε αυτή την αναπόδραστη ανάγκη του εκπαιδευόμενου δημοσίου υπαλλήλου και δίνει δυνατότητα εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε μεγάλο αριθμό δημοσίων υπαλλήλων μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων με μικτά εκπαιδευτικά σχήματα με την χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί πάντως ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων φάνηκε σχετικά θετικό (αν και όχι απολύτως εξοικειωμένο) με τη χρήση ΤΠΕ, ενώ υπήρξαν και κάποιες/ες που εμφανίστηκαν (ως και έντονα) αρνητικοί/ες. Αποφασιστικής σημασίας παράμετρος στη σχετική συζήτηση, φαίνεται να είναι η κοινωνική-διαπροσωπική αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική στους ενήλικες και τίθεται το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να διασφαλιστεί σε ικανό βαθμό με τη χρήση ΤΠΕ.

vi. Τρόποι αυτοαξιολόγησης του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων	
Ερωτώμενοι	Απαντήσεις
Ερωτώμενος 1: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Εμπειρική αυτοαξιολόγηση ή συλλογή απόψεων των επιμορφωνόμενων.
Ερωτώμενος 2: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης	Εμπειρική αυτοαξιολόγηση ή συλλογή απόψεων των επιμορφωνόμενων ή peer-to-peerαξιολόγηση.

<p>Ερωτώμενος 3: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Εμπειρική αυτοαξιολόγηση ή συλλογή απόψεων των επιμορφωνόμενων.</p>
<p>Ερωτώμενη 4: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής</p>	<p>Εμπειρική αυτοαξιολόγηση βάσει της συμμετοχής των επιμορφωνόμενων.</p>
<p>Ερωτώμενος 5: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Εμπειρική αυτοαξιολόγηση βάσει παρατήρησης.</p>
<p>Ερωτώμενος 6: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Εμπειρική αυτοαξιολόγηση βάσει των αντιδράσεων και του βαθμού συμμετοχής των επιμορφωνόμενων.</p>
<p>Ερωτώμενη 7: Ελεύθερη επαγγελματίας, επιμορφώτρια Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης</p>	<p>Αυτοαξιολόγηση με συλλογή απόψεων των επιμορφωνόμενων και λήψη ανατροφοδότησης από το ΙΝΕΠ.</p>
<p>Ερωτώμενος 8: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Πληροφορικής και Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Εμπειρική αυτοαξιολόγηση σε διάφορες φάσεις.</p>
<p>Ερωτώμενος 9: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Εμπειρική αυτοαξιολόγηση και εκτίμηση βαθμού κατανόησης των επιμορφωνόμενων.</p>

<p>Ερωτώμενη 10: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Εμπειρική αυτοαξιολόγηση, συλλογή απόψεων των επιμορφωσόμενων και τήρηση ημερολογίου.</p>
<p>Ερωτώμενος 11: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Τυπική διαδικασία αυτοαξιολόγησης με χρήση των σχετικών εντύπων του ΕΚΕΠΙΣ και αξιοποίηση της ανατροφοδότησης από το ΙΝΕΠ.</p>
<p>Ερωτώμενη 12: Ιδιωτική υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης</p>	<p>Εμπειρική αυτοαξιολόγηση βάσει των αντιδράσεων και του βαθμού συμμετοχής των επιμορφωσόμενων.</p>

Όπως προαναφέραμε η αυτοαξιολόγηση είναι εσωτερική αξιολόγηση που διεξάγεται από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτές με στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και την επαγγελματική και επιστημονική τους ανάπτυξη. Το ζητούμενο της αυτοαξιολόγησης ενός εκπαιδευτή/τριας, εφόσον εργάζεται συχνά ως εκπαιδευτής/τρια και παίρνει στα σοβαρά τον ρόλο του, είναι να διερευνήσει τις διαστάσεις του ρόλου που τον κινητοποιούν συναισθηματικά και νοητικά, όταν ασκεί το εκπαιδευτικό του έργο. Εξίσου σημαντικό ο εκπαιδευτής/τρια να αισθάνεται ικανοποίηση και αυτοαναγνώριση από την εκτέλεση του ρόλου του (Βεργίδης, 2012).

Παρά το γεγονός ότι άπαντες/σες αναγνωρίζουν τη σημασία της αυτοαξιολόγησης ως τρόπου συνεχούς βελτίωσης, για τους/τις περισσότερους η αυτοαξιολόγηση προσεγγίζεται εμπειρικά και βασίζεται στην αίσθηση που σχηματίζουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (βαθμός συμμετοχής / εμπλοκής των επιμορφωσόμενων, αντιδράσεις και απόψεις τους κ.λπ.). Λίγοι/ες είναι εκείνοι/ες που συνδέουν τη διαδικασία αυτή με εξαρχής διερεύνηση προσδοκιών και διαμόρφωση στόχων (Ερωτώμενοι/ες 3, 6, 7), ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι μόλις δύο (Ερωτώμενοι 7 και 11) δηλώνουν πως επιχειρούν να προσδώσουν έναν πιο τυπικό χαρακτήρα με αξιοποίηση της ανατροφοδότησης από το ΙΝΕΠ.

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια υγιής και αναγκαία διαδικασία αυτοβελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία οφείλει να καλλιεργεί ο εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων. Τον βοηθά και τον καθοδηγεί στην επιβεβλημένη ανάγκη κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού εκ μέρους του με στόχο την αμφισβήτηση παγιωμένων τακτικών και προδιαθέσεων και αποτελεί ως γενεσιουργό αιτία για ενσυνείδητη δραστηριοποίηση.

Σύμφωνα με τον Goffman (Goffman, 1996) η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διεργασία προβληματισμού του εκπαιδευτή για το βαθμό εναγκαλισμού του ρόλου του: σε ποιο βαθμό ήταν προσηλωμένος στο ρόλο του; Σε ποιο βαθμό αξιοποίησε και ανέδειξε τα προσόντα και τις ικανότητές του; Σε ποιο βαθμό ήταν ενεργητικά αφοσιωμένος στα καθήκοντά και στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού του έργου; Σε ποιες περιστάσεις/περιπτώσεις αποστασιοποιήθηκε από το ρόλο του και με ποια αποτελέσματα;

Τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων έχει να διανύσει πολύ δρόμο προς αυτή την κατεύθυνση. Το ΕΚΔΔΑ προσπαθεί να συμβάλει σε αυτό μέσα από πρακτικές που ωθούν στην αξιολόγηση διαδικασιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αξιολόγηση του εκπαιδευτή, στο φορέα, μιας σειράς παραμέτρων που σχετίζεται με το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, αξιολόγηση του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους κ.λπ.)

vii. Προσωπική ανάπτυξη μέσω επιμόρφωσης	
Ερωτώμενοι	Απαντήσεις
Ερωτώμενος 1: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Επιθυμεί επιμόρφωση στη «Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων» και τη «Βελτίωση συναισθηματικής νοημοσύνης».
Ερωτώμενος 2: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης	Επιθυμεί επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με το αντικείμενό του και στη «Βελτίωση συναισθηματικής νοημοσύνης».
Ερωτώμενος 3: Δημόσιος υπάλληλος,	Επιθυμεί επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με

επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	το αντικείμενό του και στη «Βελτίωση συναισθηματικής νοημοσύνης».
Ερωτώμενη 4: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής	Επιθυμεί επιμόρφωση στη «Χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων» και στη «Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων».
Ερωτώμενος 5: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Επιθυμεί επιμόρφωση στη «Χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων» και στη «Βελτίωση συναισθηματικής νοημοσύνης».
Ερωτώμενος 6: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Επιθυμεί επιμόρφωση στη «Χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων».
Ερωτώμενη 7: Ελεύθερη επαγγελματίας, επιμορφώτρια Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης	Κανένα από τα υποδεικνυόμενα. Επιθυμεί επιμόρφωση στη «βελτίωση δεξιοτήτων στη διαχείριση ομάδας σε συνθήκες εργαστηρίου».
Ερωτώμενος 8: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Πληροφορικής και Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Επιθυμεί επιμόρφωση στη «Χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων» και στη «Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων».
Ερωτώμενος 9: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Επιθυμεί επιμόρφωση στη «Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων» και τη «Βελτίωση συναισθηματικής νοημοσύνης».

<p>Ερωτώμενη 10: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Επιθυμεί επιμόρφωση στη «Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων» και τη «Βελτίωση συναισθηματικής νοημοσύνης».</p>
<p>Ερωτώμενος 11: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Επιθυμεί επιμόρφωση στη «Χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων».</p>
<p>Ερωτώμενη 12: Ιδιωτική υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης</p>	<p>Επιθυμεί επιμόρφωση στη «Χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση ενηλίκων».</p>

Αναφορικά με την προσωπική τους ανάπτυξη, οι ερωτώμενοι/ες (πλην δύο) απέκλεισαν την ανάγκη για επικαιροποίηση των γνώσεων επί του αντικειμένου τους, καθώς θεωρούν πως αυτό επιτυγχάνεται μέσω της επαγγελματικής τους ενασχόλησης και άπτεται της συνεχούς προσωπικής τους προσπάθειας. Οι ερωτώμενοι/ες του κύκλου «Δημόσια Διοίκηση και Διακυβέρνηση» αναφέρουν ως κοινή τους ανάγκη τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ίσως λόγω της υψηλότερης βαρύτητας που της αποδίδουν ως κοινωνικοί επιστήμονες. Από την άλλη, η χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται ως επιλογή σε αρκετούς/ες, ακόμα και εάν πρόκειται για ερωτώμενους/ες που είχαν δηλώσει επιφυλακτικοί/ες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση ΤΠΕ. Η οξύμωρη αυτή στάση μάλλον εδράζεται στην πεποίθηση ότι η τεχνολογία αποτελεί (και θα αποτελεί στο μέλλον) κρίσιμη παράμετρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ανάγκη για παρακολούθηση των τεχνολογικών εξελίξεων αποτελεί προϋπόθεση για την ανταπόκριση στο ρόλο του εκπαιδευτή/τριας, ακόμα κι αν οι εξελίξεις αυτές δεν είναι απολύτως επιθυμητές. Ενδεχομένως μάλιστα, οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα σε συνδυασμό με τα προηγούμενα να μαρτυρούν άγχος ως προς τη μετάβαση σε νέα μοντέλα με χρήση της τεχνολογίας και αντίληψή της ως απειλή απαξίωσης ή και κατάργησης του ρόλου του εκπαιδευτή/τριας.

viii. Ο δημόσιος υπάλληλος ως επιμορφωνόμενος

Ερωτώμενοι	Απαντήσεις
Ερωτώμενος 1: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Κίνητρο για συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η απόκτηση γνώσεων.
Ερωτώμενος 2: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης	Κίνητρο για συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η απόκτηση γνώσεων και η διαφυγή από την εργασιακή ρουτίνα. Μεγάλα γνωσιακά κενά.
Ερωτώμενος 3: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Η επιμόρφωση αποτελεί συνειδητή ανάγκη για τους δημοσίους υπαλλήλους.
Ερωτώμενη 4: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής	Κίνητρο για συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η απόκτηση γνώσεων. Μεγάλα γνωσιακά κενά.
Ερωτώμενος 5: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Κίνητρο για συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η απόκτηση γνώσεων και η επίλυση εργασιακών τους θεμάτων/προβλημάτων.
Ερωτώμενος 6: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Ο βαθμός παρακίνησης των δημοσίων υπαλλήλων στην επιμόρφωση μειώνεται διαχρονικά.
Ερωτώμενη 7: Ελεύθερη επαγγελματίας,	Η επιμόρφωση αποτελεί συνειδητή ανάγκη

επιμορφώτρια Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης	για τους δημοσίους υπαλλήλους που συμμετέχουν στα προγράμματα του ΙΝΕΠ.
Ερωτώμενος 8: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Πληροφορικής και Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Κίνητρο για συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η απόκτηση γνώσεων και η συγκέντρωση μορίων.
Ερωτώμενος 9: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Η επιμόρφωση αποτελεί συνειδητή ανάγκη για τους δημοσίους υπαλλήλους που συμμετέχουν στα προγράμματα του ΙΝΕΠ και ειδικά στο θεματικό πεδίο της Πληροφορικής.
Ερωτώμενη 10: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Κίνητρο για συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η απόκτηση γνώσεων.
Ερωτώμενος 11: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Κίνητρο για συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η απόκτηση γνώσεων. Χαμηλότερο το ενδιαφέρον από τους υπαλλήλους που πλησιάζουν στη σύνταξη.
Ερωτώμενη 12: Ιδιωτική υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης	Κίνητρο για συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η απόκτηση γνώσεων. Χαμηλότερο το ενδιαφέρον από τους υπαλλήλους που πλησιάζουν στη σύνταξη.

Θετικό πρόσημο έχει η αντίληψη των ερωτώμενων για τα κίνητρα των επιμορφωνόμενων: οι περισσότεροι τους αναγνωρίζουν ειλικρινή διάθεση για απόκτηση γνώσεων και κάλυψη γνωσιακών κενών (που όπως υποστηρίζουν οι Ερωτώμενοι 2 & 4 είναι μεγάλα), ενώ σε δεύτερο επίπεδο έρχονται η μοριοδότηση και η ανάγκη διαφυγής από την εργασιακή

κουλτούρα. Ο Ερωτώμενος 9 διαπιστώνει πως σε πιο εξειδικευμένα αντικείμενα όπως το δικό του (Πληροφορική, Δίκτυα) οι επιμορφωνόμενοι έχουν πιο στοχευμένη προσέγγιση και συμμετέχουν λόγω συνειδητοποιημένης ανάγκης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Ερωτώμενου 6 ότι ο βαθμός παρακίνησης ως προς τη συμμετοχή στην επιμόρφωση, μάλλον φθίνει τα τελευταία χρόνια λόγω της κρίσης και της απαξίωσης του ρόλου τους. Η άποψη αυτή συνδέεται με τη συζήτηση για το βαθμό παρακίνησης των εργαζομένων στο Δημόσιο και υπαγάγει την επιμόρφωση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κινήτρων, στάσεων και συμπεριφορών των δημοσίων υπαλλήλων σε ένα εργασιακό περιβάλλον που έχει αλλάξει.

<i>ix. Αντιλήψεις περί του ρόλου του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ</i>	
Ερωτώμενοι	Απαντήσεις
Ερωτώμενος 1: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η παροχή γνώσης, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η μεταλαμπάδευση εμπειριών.
Ερωτώμενος 2: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης	Πέραν της επιμόρφωσης, σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η καλλιέργεια αλλαγών στο Δημόσιο.
Ερωτώμενος 3: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών	Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στο Δημόσιο.
Ερωτώμενη 4: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Οικονομίας και Δημοσιονομικής Πολιτικής	Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι να προσφέρει καθοδήγηση και υποστήριξη στους δημόσιους υπαλλήλους.
Ερωτώμενος 5: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Οικονομίας και	Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η παροχή επικαιροποιημένης γνώσης στους δημόσιους

<p>Δημοσιονομικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>υπαλλήλους.</p>
<p>Ερωτώμενος 6: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Πολιτικής, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η δημιουργία κουλτούρας ενεργού πολίτη και ευθύνης του δημοσίου υπαλλήλου.</p>
<p>Ερωτώμενη 7: Ελεύθερη επαγγελματίας, επιμορφώτρια Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων & Κοινωνικής Πολιτικής και Δημόσιας Διοίκησης & Διακυβέρνησης</p>	<p>Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η παροχή επικαιροποιημένης γνώσης στους δημόσιους υπαλλήλους.</p>
<p>Ερωτώμενος 8: Δημόσιος υπάλληλος σε Υπουργείο, επιμορφωτής Πληροφορικής και Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η ανίχνευση και ανταπόκριση στις επιμορφωτικές ανάγκες του Δημοσίου.</p>
<p>Ερωτώμενος 9: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφωτής Πληροφορικής & Ψηφιακών Υπηρεσιών, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού του Δημοσίου.</p>
<p>Ερωτώμενη 10: Δημόσιος υπάλληλος, επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η παροχή επικαιροποιημένης γνώσης στους δημόσιους υπαλλήλους.</p>
<p>Ερωτώμενος 11: Ιδιωτικός υπάλληλος, επιμορφωτής Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα εκπαίδευσης εκπαιδευτών</p>	<p>Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η παροχή επικαιροποιημένης γνώσης στους δημόσιους υπαλλήλους για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους.</p>
<p>Ερωτώμενη 12: Ιδιωτική υπάλληλος,</p>	<p>Σκοπός του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι η βελτίωση</p>

επιμορφώτρια Βιώσιμης Ανάπτυξης	της αποτελεσματικότητας των δημοσίων υπαλλήλων μέσω παροχής γνώσεων και καλών πρακτικών.
---------------------------------	--

Τέλος αναφορικά με την αντίληψή τους για το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ, οι ερωτώμενοι/ες προέταξαν τον αυστηρά επιμορφωτικό του ρόλο (παροχή επικαιροποιημένων γνώσεων / καλλιέργεια δεξιοτήτων) με αναφορά στις λέξεις «αποτελεσματικότητα» και «αποδοτικότητα». Πιο στρατηγικός είναι ο ρόλος όπως τον περιέγραψε ο Ερωτώμενος 2 (καλλιέργεια ευρύτερων αλλαγών στο Δημόσιο) και ο Ερωτώμενος 6 (διαμόρφωση κουλτούρας και έμφαση στην αίσθηση ευθύνης). Γενικά, η αντίληψη για το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ είναι μάλλον θετική ή πολύ θετική, καθώς του αναγνωρίζεται σημαντική συμβολή στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού του Δημοσίου. Από τη μία, αυτό θα μπορούσε να συνδέεται με την εργασιακή σχέση που διατηρούν οι ερωτώμενοι/ες με το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ ή με εξευγενισμό/εξωραϊσμό των απαντήσεών τους λόγω της συμμετοχής σε έρευνα που συνδέεται με το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ. Από την άλλη, η εμπλοκή τους φαίνεται πως εγκαθιδρύει μία ψυχική σύνδεση με το όραμα και τους σκοπούς του φορέα, παρά το γεγονός πως η εργασιακή σχέση μαζί του δεν έχει χαρακτηριστικά μονιμότητας. Η θετική προδιάθεσή τους αποτελεί ίσως ένδειξη μίας βαθύτερης ικανοποίησης που λαμβάνουν από το ρόλο τους ως εκπαιδευτές/τριες και μπορεί να συνδέεται με τη (συνειδητή ή ασυνείδητη) προσπάθεια να αναγνωρίσουν προστιθέμενη αξία στη δουλειά τους μέσα από αναγωγές που αφορούν γενικά το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ και το ρόλο του.

5. Τελικές προτάσεις

Βάσει των πορισμάτων της έρευνας, η παρούσα μελέτη καταλήγει στη διατύπωση προτάσεων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη του επιμορφωτικού έργου των εκπαιδευτών/τριών του ΙΝΕΠ και εντέλει στην προσπάθεια για συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση του μαθησιακού οφέλους για τους/τις επιμορφωνόμενους/ες.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται τα εξής:

- Καλλιέργεια συναντίληψης αναφορικά με την κουλτούρα εκπαίδευσης ενηλίκων από τους εκπαιδευτές/τριες που αξιοποιούνται στο ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ. Μπορεί αρκετοί/τές να

έχουν πράγματι συμμετάσχει σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, όμως είναι φανερό ότι υπάρχει (σε αρκετές περιπτώσεις) έλλειμμα στο θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο αντικατοπτρίζεται και στην επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών. Ως προς αυτό, θα πρέπει να εντατικοποιηθεί και συστηματοποιηθεί η προσπάθεια για συνεχή επιμόρφωση και επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων. Ειδικά στο κομμάτι της αξιοποίησης των ΤΠΕ και με δεδομένη την ανάγκη για μετάβαση σε πιο δυναμικές μορφές εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, είναι επιτακτική η ανάγκη ενίσχυσης της ικανότητας των εκπαιδευτών/τριών να ανταποκριθούν στις εν λόγω αλλαγές με ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε σχετικές επιμορφώσεις. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται:

- Διεξαγωγή εργαστηρίων ανά τομέα του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ που να αφορούν την παρουσίαση/εκμάθηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών τεχνικών σε συνάφεια με τους στόχους και το περιεχόμενο μάθησης των επιμέρους προγραμμάτων.
- Θεσμοθέτηση του θεσμού του mentoring και του e- mentoring με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτών στην ποιοτική και αποτελεσματική άσκηση του έργου τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων.
- Καλλιέργεια συναντίληψης περί του έργου και του ρόλου του ΕΚΚΔΑ/ΙΝΕΠ καθώς και του ρόλου που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτής/τρια ως πολύτιμος συνεργάτης και εμπλεκόμενος στην επιτέλεση του έργου του οργανισμού. Η συμβολή του εκπαιδευτή/τριας δεν πρέπει να εξαντλείται σε μία μηχανιστική μετάδοση γνώσεων, αλλά να εντάσσεται σε μία ευρύτερη στρατηγική ενεργού επίδρασης στην κουλτούρα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των δημοσίων λειτουργών, βάσει συγκεκριμένων στοχεύσεων. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε μία ευκαιριακή απασχόληση κάποιων ωρών διδασκαλίας, αλλά να ευθυγραμμίζεται με τις προτεραιότητες και τους στρατηγικούς προσανατολισμούς του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ. Προς την κατεύθυνση αυτή, προτείνονται:
 - Ανασχεδιασμός του προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών που παρέχει το ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ για τους ενταγμένους/νες στο Μητρώο εκπαιδευτές/τριες με συμπερίληψη ενοτήτων που άπτονται των στρατηγικών στοχεύσεων και προτεραιοτήτων σε σχέση με την εν γένει ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στο Δημόσιο (π.χ. προτάσσοντας αξίες όπως η ποιοτική εξυπηρέτηση του

πολίτη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η έμφαση στις κοινωνικές/συναισθηματικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων κ.λπ.).

- Διεξαγωγή ημερίδων με τη συμμετοχή των ενταγμένων στο Μητρώο εκπαιδευτών /τριων με στόχο την ανάπτυξη κοινής στάσης για τον ρόλο και το έργο του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ, αλλά και τακτική ενημέρωσή τους για τις εξελίξεις που αφορούν τον οργανισμό.
- Προσανατολισμός προς το μοντέλο της υβριδικής μάθησης (blended learning) που αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό μπορεί να διασφαλίσει την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών αλλά ταυτόχρονα και την κοινωνική-διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνονται:
 - Σχεδιασμός και υλοποίηση μεγαλύτερου αριθμού επιμορφωτικών προγραμμάτων υβριδικής μάθησης.
 - Ενίσχυση των γνώσεων και της εξοικείωσης των εκπαιδευτών/τριων με τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με ενεργή ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στις σχετικές επιμορφώσεις.
- Ενίσχυση και συστηματοποίηση της ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτές/τριες. Μπορεί να επισημάνθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτών/τριων που συμμετείχαν στην έρευνα η αξία της αυτοαξιολόγησης ως παράγοντα που συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η μέριμνα που λαμβάνουν για να την επιτελέσουν, όμως σε αρκετές των περιπτώσεων ήταν ασαφές το πώς την επιτυγχάνουν. Επομένως, προτείνεται:
 - Η παροχή πρόσβασης στους εκπαιδευτές/τριες στα πεδία του ΟΠΣ του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ που αφορούν την ατομική τους αξιολόγηση από τους/τις εκπαιδευόμενους/νες μετά το πέρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
 - Η υποστήριξή τους ως προς την αυτοαξιολόγηση, μέσω εργαστηρίων ανταλλαγής καλών πρακτικών και παρατήρησης άλλων επιμορφωτών/τριών στο ίδιο θεματικό αντικείμενο (peer-to-peer).

Τέλος σε μελλοντικό χρόνο, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ποιοτική έρευνα περί του τρόπου που αντιλαμβάνονται οι επιμορφωνόμενοι/ες το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας και

περί του τρόπου που χρησιμοποιούνται οι εκπαιδευτικές τεχνικές στο πλαίσιο των επιμορφώσεων του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ. Μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε να συμπληρώσει τα πορίσματα της παρούσας μελέτης αλλά και τα ποσοτικά δεδομένα που ήδη υπάρχουν και συστηματικά αναλύονται από το ΕΚΔΔΑ. Επίσης, ενδιαφέρον και μεγάλη χρησιμότητα θα είχε μία ειδικότερη έρευνα περί των κινήτρων συμμετοχής των επιμορφωτών στα προγράμματα του ΙΝΕΠ και του τρόπου που αντιλαμβάνονται την εργασιακή τους σχέση με αυτό στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και των εργασιακών τους επιλογών.

Οι εκπαιδευτές/τριες του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ αποτελούν κρίσιμους πόρους για την επιτυχή επιτέλεση του ρόλου του οργανισμού. Επομένως, θα πρέπει να τυγχάνουν συστηματικής και ολοκληρωμένης υποστήριξης στην επιτέλεση του ρόλου τους, με γνώμονα την παροχή ποιοτικών και σύγχρονων υπηρεσιών επιμόρφωσης για το μετασχηματισμό του Δημοσίου και την καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες του πολίτη.

Βιβλιογραφία

- Babbie, E. R. (2007), *The basics of social research* (4th ed.), Australia: Thomson/Wadsworth
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brookfield, S. (1989). "Teacher Roles and Teaching Styles". In: Titmus, C. J. (ed.) *Lifelong education for adults: an international handbook*, Oxford: Pergamon Press
- Corbetta P. (2003), *Social Research: Theory, Methods and Techniques*, London: Sage
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- deMarrais, Kathleen B. & Stephen D. Lapan (2004), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*, Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Εκδόσεις Gutenberg.
- Freire, Paulo. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Gagne R M & Briggs L J. (1979). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne R M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Grabowski, S. (1976). *Training Educators of Adults: Models and Innovative Programs*. Syracuse University: Publications in Continuing Education
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις . Δύο μελέτες στην Κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Εισαγωγή . Μτφ. Μακρυγιώτη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Habermas, Jürgen (1978). *Knowledge and Human Interests*. Heinemann Educational.
- Holt, J. (1982). *How children Fail*. Classics in Child Development. New York: Merloyd Lawrence.
- Holt, J. (1983). *How children Learn*. Classics in Child Development. New York: Merloyd Lawrence.
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα. Εκδόσεις: Μεταίχμιο.

- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1990). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση : Θεωρία και πράξη*, Επιμέλεια σειράς Αλέξης Κόκκος. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Jarvis, P. (2006). *The lifelong learning and the Learning Society Trilogy*. Vol. I: Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. London: Routledge.
- Jarvis, P. (επιμ), (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: a Neglected Species*. Houston,
- Lightwood, C., Cole, M., & Cole, S. R., (2015). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών* (Ενιαίο), (Επιμ. Ζ.Μπαμπλέκου), Εκδόσεις Gutenberg.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Piaget, J. (1979). *Προβλήματα ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη
- Piaget, J. (2007). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Rogers, A. (1998, 1999, 2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Siegler, R. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Εκδόσεις Gutenberg.
- Thornton, S. (1981). *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*. By Jerome S. Bruner and Contributors. Selected, edited and introduced by Jeremy M. Anglin.
- Wadsworth, B.J. (2001). *Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη: Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. USA: Blackwell Publishing.

- Βεργίδης, Δ. (2006). «Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης». Στο Α. Καψάλης και Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Βεργίδης, Δ. (2010). «Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκείμενα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του Προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. Παναγιωτόπουλος, Γ. Πανδής, Π. στο Παναγιωτοπούλου, Α (Επιμέλεια) (2012). Αθήνα: Εκδ. Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Καραλής, Θ. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων-Σχεδιασμός, Οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση* Αθήνα : Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.). Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων (Ι.Μ.Ε.),
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων - Το πεδίο, Οι αρχές μάθησης, Οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1999β). *Εκπαιδευτικές μέθοδοι. Ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2001). *Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. Πρακτικά Εισηγήσεων: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ. 19-31). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (Επιμ.) (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων: 23-25 Νοεμβρίου 2001* Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων : Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση : Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων* Αθήνα : Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Κοντονή, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων : Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογής*, Αθήνα, Ελληνοεκδοτική,
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). *Εκπαιδευτικό Υλικό. Τεύχος Α. Θεωρητικό Μέρος*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2013). *Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1(1), 56-76.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Παράρτημα Α του Κεφαλαίου 5, Εκπαιδευτικές τεχνικές ανά θεματικό πεδίο. Ενότητα 3. Εκπαιδευτικό Υλικό Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών ΣΕΚ. Τόμος 2. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Λευθεριώτου, Π. (2010). *Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα*. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση : Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. - Αθήνα: Γρηγόρη
- Μαυρογιώργος, Γ (2003). Κεφάλαιο 12: *Ο ρόλος του «Νέου» Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Εκπαιδευτικό Υλικό Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών ΣΕΚ. Τόμος 3. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μπέργκερ, Π. (1985). *Πρόσκληση στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Παπαστεφανάκη Σ. (2002) *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ενηλίκων*. Εκδόσεις: Αφοι Κυριακίδη.
- Φραγκούλης, Ι. & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα: Εκδόσεις Γιάννης Πικραμένος.
- Φρέιρε Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος-Ράππα
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης : Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παράρτημα

Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης

Συστάσεις / συνοπτική περιγραφή έρευνας / Εγγυήσεις απορρήτου / Ερώτημα για παροχή συναίνεσης προκειμένου η συζήτηση να καταγραφεί.

(α) Γενικά χαρακτηριστικά του προφίλ

1. Περιγράψτε μας εν συντομία την ακαδημαϊκή και επαγγελματική σας εμπειρία.
 - Σπουδές / εξειδίκευση;
 - Επαγγελματική εμπειρία;
 - Παρούσα απασχόληση / αντικείμενο;
 - Διδακτική εμπειρία σε δομές δια βίου/ σε εκπαίδευση ενηλίκων
 - Διδακτική /επιστημονική εμπειρία σε θέματα ενδιαφερόντων εργαζομένων στο Δημόσιο τομέα.

2. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων;
 - Αν ναι, ποια προγράμματα και τι διάρκειας; Πριν πόσα χρόνια;

3. Σε ποιον ή ποιους θεματικούς κύκλους του ΙΝ.ΕΠ. δραστηριοποιείστε ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων;
 - Δημόσια Διοίκηση και Διακυβέρνηση
 - Οικονομία και Δημοσιονομική Πολιτική
 - Ανθρώπινα Δικαιώματα και Κοινωνική Πολιτική

- Βιώσιμη Ανάπτυξη
- Πληροφορική και Ψηφιακές Υπηρεσίες
- Πολιτιστική και Τουριστική Ανάπτυξη
- Εισαγωγική Εκπαίδευση

(β) Αντιλήψεις περί του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων

4. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί διακριτό επαγγελματικό-επιστημονικό κλάδο;
 - Μπορείτε να μας αιτιολογήσετε την απάντηση;
5. Θεωρείτε ότι η επαγγελματική ειδίκευση σε ένα αντικείμενο αποτελεί ικανή προϋπόθεση για να ανταποκριθεί επιτυχώς κάποιος/α στο ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων;
 - Αν όχι, τι άλλο χρειάζεται;
6. Θεωρείτε ότι η ακαδημαϊκή γνώση ενός αντικειμένου αποτελεί ικανή προϋπόθεση για να ανταποκριθεί επιτυχώς κάποιος/α στο ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων;
 - Αν όχι, τι άλλο χρειάζεται;
7. Ποιός θεωρείτε ότι είναι ο κύριος ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας στην εκπαιδευτική διαδικασία;
8. Με βάση την εμπειρία σας από τη συνεργασία με το ΙΝΕΠ, πώς θα περιγράφατε το προφίλ ενός/μιας αποτελεσματικού/ης εκπαιδευτή/τριας;
 - Συμπληρωματικά, ταξινομήστε τη σημασία των κάτωθι παραγόντων στην αποτελεσματικότητα ενός/μιας εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, αποδίδοντας τον αριθμό 1 στον πλέον σημαντικό και τον αριθμό 5 στον λιγότερο σημαντικό.

Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	
Η εργασιακή εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	
Οι επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται	
Οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα συνέδρια στο γνωστικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	
Η εκπαιδευτική μέθοδος/εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	

(γ) Εκπαιδευτικές πρακτικές

9. Εκτός από την εισήγηση –ακόμα και στην εμπλουτισμένη της μορφή- ποιες άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρείτε ότι συμβάλουν στην εμπέδωση της γνώσης στο επιστημονικό πεδίο που διδάσκετε;

- Μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα χρήσης αυτών των τεχνικών από τη δική σας εμπειρία;
- Μπορείτε να ταξινομήσετε την αξία/χρησιμότητα των κάτωθι εκπαιδευτικών τεχνικών στα επιμορφωτικά προγράμματα του δικού σας επιστημονικού πεδίου, αποδίδοντας τον αριθμό 1 στην πλέον κατάλληλη/χρήσιμη και τον αριθμό 8 στη λιγότερο κατάλληλη/χρήσιμη.

Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	
Εργασία σε ομάδες-επίλυση προβλήματος	
Μελέτη περίπτωσης (case study)	

Παιχνίδι ρόλων	
Προσομοίωση	
Συζήτηση	
Ερωτήσεις/Απαντήσεις	
Επίδειξη	

10. Σε ποιες από τις ως άνω τεχνικές θεωρείτε ότι θα είχε νόημα να υπάρξει ενίσχυση & περαιτέρω επιμόρφωσή σας;

11. Θεωρείτε ότι η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι κατάλληλη / αποτελεσματική στο δικό σας επιστημονικό πεδίο;

- Γιατί; Μπορείτε να μας αιτιολογήσετε την άποψή σας;
- Εσείς διαθέτετε εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- Αν όχι, θεωρείτε πως είστε σε θέση να υποστηρίξετε άμεσα ως εκπαιδευτής/τρια προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας;

(δ) Αυτοαξιολόγηση - βελτίωση

12. Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση εκ μέρους του/της εκπαιδευτή/τριας αποτελεί παράγοντα που συμβάλει στη εκπαιδευτική διαδικασία;

- Μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάνετε ως εκπαιδευτής αυτοαξιολόγηση;
- Αν ναι, με ποιον τρόπο;

13. Σε ποιο από τα αντικείμενα που θα σας αναφέρουμε, θεωρείτε πως θα ήταν περισσότερο χρήσιμη η επιμόρφωσή σας προκειμένου να βελτιωθείτε ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων (δυνατότητα μέχρι δύο απαντήσεων);

- Χρήση Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση ενηλίκων
- Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Επικαιροποίηση γνώσεων σε σχέση με το αντικείμενό σας
- Βελτίωση της συναισθηματικής σας νοημοσύνης
- Άλλο (προσδιορίστε) _____

(ε) Γενικές ερωτήσεις

14. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον/την Δημόσιο Υπάλληλο ως εκπαιδευόμενο/η.

15. Ποια θεωρείτε ότι είναι η βασική αναγκαιότητα που θα πρέπει να καλύπτει το ΕΚΔΔΑ με τα επιμορφωτικά του προγράμματα;