

Εκπαιδευτικό Υλικό

Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης



Θεματική Ενότητα Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης

ΘΑΝΑΣΗΣ ΚΑΡΑΛΗΣ
ΗΡΑ ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ

ISBN: 978-960-9571-13-5

Copyright INE/ΓΣΕΕ

Εμμανουήλ Μπενάκη 71Α, 106 81 Αθήνα

www.inegsee.gr

Σελιδοποίηση - Εκτύπωση:

ΚΑΜΠΥΛΗ ΑΕΒΕ

Αντιγόνης 60 & Λένορμαν

Τηλ.: 210 5156820, Fax: 210 5156811

e-mail: info@kambili.gr

**ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΓΣΕΕ**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Θεματική Ενότητα:

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση
Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης**

**Θανάσης Καραλής
Έρα Παπαγεωργίου**

Φθινόπωρο 2012

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	
<i>Γιάννη Παναγόπουλου, Προέδρου ΓΣΕΕ</i>	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:	
Περιεχόμενο και προβληματική της διά βίου εκπαίδευσης	
<i>Ήρα Παπαγεωργίου</i>	17
Εισαγωγικές παρατηρήσεις	17
Σκοπός	18
Προσδοκώμενα αποτελέσματα – Στόχοι	18
Λέξεις / Έννοιες-κλειδιά	18
1.1. Το πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων	19
1.2. Οι αρχές της μάθησης ενηλίκων	28
1.3. Οι προσεγγίσεις της διά βίου εκπαίδευσης	33
Σύνοψη	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:	
Το πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα	
<i>Ήρα Παπαγεωργίου</i>	43
Εισαγωγικές παρατηρήσεις	43
Σκοπός	43
Προσδοκώμενα αποτελέσματα – Στόχοι	43
Λέξεις / Έννοιες-κλειδιά	44

2.1. Η ιστορική εξέλιξη της διά βίου εκπαίδευσης	45
2.2. Οι ρυθμίσεις του νέου νομοθετικού πλαισίου της διά βίου εκπαίδευσης	49
Σύνοψη	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων

Θανάσης Καραλής	57
Εισαγωγικές παρατηρήσεις	57
Σκοπός	58
Προσδοκώμενα αποτελέσματα –Στόχοι	58
Λέξεις / Έννοιες-κλειδιά	58
3.1. Η σημασία του σχεδιασμού και της αξιολόγησης στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων	59
3.2. Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης	62
3.3. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών	66
3.4. Η διατύπωση σκοπού και στόχων	72
3.5. Η διαμόρφωση του αναλυτικού περιεχομένου	77
3.6. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές	81
6 3.7. Ο χώρος εκπαίδευσης και τα εποπτικά μέσα	82
3.8. Η δημοσιοποίηση του προγράμματος	86
3.9. Οι αρμοδιότητες του προσωπικού	88
3.10. Η επιλογή των εκπαιδευομένων.....	90
3.11. Η επιλογή των εκπαιδευτών	92
3.12. Χρονοδιάγραμμα και προϋπολογισμός	95
3.13. Η προσαρμογή του περιεχομένου και η διαμόρφωση μαθησιακού συμβολαίου	97
3.14. Η παρακολούθηση του προγράμματος.....	99
3.15. Τα επαγγελματικά περιγράμματα και τα πλαίσια προσόντων.....	100
3.16. «Ήπιες» δεξιότητες και ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.....	103
Σύνοψη	105

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

Αξιολόγηση προγραμμάτων

Θανάσης Καραλής	107
Εισαγωγικές παρατηρήσεις	107
Σκοπός.....	108
Προσδοκώμενα αποτελέσματα – Στόχοι	108
Λέξεις / Έννοιες-κλειδιά	108
4.1. Ορίζοντας την αξιολόγηση	109
4.2. Τύποι αξιολόγησης	111
4.3. Σχεδιάζοντας την αξιολόγηση	116
4.4. Αντικείμενα, άξονες και δείκτες	119
4.5. Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης	125
4.6. Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης	126
4.7. Το μοντέλο αξιολόγησης των Τεσσάρων Επιπέδων	128
Σύνοψη.....	133
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Απαντήσεις σε δραστηριότητες	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.....	147
Σύντομα βιογραφικά σημειώματα των συγγραφέων.....	155

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η χώρα μας βρίσκεται στο επίκεντρο μιας διεθνούς και ευρωπαϊκής οικονομικής κρίσης. Η κρίση αυτή έχει τεράστιες επιπτώσεις στον κόσμο της μισθωτής εργασίας και το συνδικαλιστικό κίνημα είναι υποχρεωμένο και ν' αγωνιστεί και να δώσει απαντήσεις.

Από τη θέση σε ισχύ του διεθνούς μηχανισμού δανεισμού της χώρας, έχουμε γίνει μάρτυρες πολιτικών οι οποίες έχουν δυσμενέστερες επιπτώσεις στο εισόδημα, στην απασχόληση, στις εργασιακές σχέσεις, σε θεμελιώδη εργασιακά και ασφαλιστικά δικαιώματα των ανθρώπων του μόχθου, στη μισθωτή εργασία.

Κι είναι αλήθεια ότι το συνδικαλιστικό κίνημα παρά τους μεγάλους αγώνες, τους πολύ σκληρούς αγώνες που έδωσε, δεν κατόρθωσε να δώσει μια οριστική, μια μόνιμη απάντηση και να προστατεύσει αποτελεσματικά αυτό τον κόσμο από τις επιπτώσεις μέτρων, που ήταν μέτρα άδικα, μέτρα άνισα και μέτρα αναποτελεσματικά για την αντιμετώπιση της κρίσης.

Απεδείχθηκε περίτρανα ότι αυτό που χρόνια τώρα συζητούμε, ότι πρέπει στο συνδικαλιστικό κίνημα να δούμε τις εποχές που αλλάζουν, τις προτεραιότητες και τα διακυβεύματα ούτως ώστε να οργανωθούμε με τρόπο τέτοιο που θα δίνουμε απαντήσεις, αλλά ταυτόχρονα θα έχουμε και τη δυνατότητα να κάνουμε αποτελεσματικούς αγώνες, είναι αναγκαίο όσο ποτέ άλλοτε.

Η κρίση αυτή προφανώς δεν αφορά μόνο την Ελλάδα. Όμως, στην Ελλάδα παρουσιάζεται με ιδιαίτερη οξύτητα γιατί βρισκόμαστε

εν μέσω των δίδυμων ελλειμμάτων, του χρέους αφενός και των δημοσιονομικών αφετέρου.

Αντιμετωπίζει ανάλογα προβλήματα και η Ευρώπη, και βλέπουμε ότι κι εκεί το συνδικαλιστικό κίνημα προσπαθεί να αναδιοργανωθεί, να αναστοχαστεί όλη του την πορεία και να προσπαθήσει να δώσει σύγχρονες απαντήσεις.

Στο πολιτικό επίπεδο κυριαρχούν οι νεοσυντηρητικές δυνάμεις, οι δυνάμεις του νεοφιλελευθερισμού που χρησιμοποιούν, την Ευρώπη αλλά κυρίως τη χώρα μας, ως πειραματόζωο κοινωνικών και ιδεολογικών αναζητήσεων που καμία σχέση δεν έχουν με τα δικαιώματα και τα συμφέροντα των δυνάμεων της εργασίας.

Επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό να υποβαθμίσουν την προστασία της μισθωτής εργασίας, να απελευθερώσουν τις αγορές, σε τέτοιο βαθμό που τελικά να οδηγούμαστε σε κοινωνικό αποκλεισμό ευρύτατων ομάδων του πληθυσμού, σε αποκλεισμό των μισθωτών από παραδοσιακά κυρίαρχα και αδιαπραγμάτευτα δικαιώματά τους.

Παρατηρούμε ότι η κυρίαρχη τάση των εργοδοτών και των κυβερνήσεων, που ουσιαστικά εκφράζουν τα συμφέροντά τους, είναι να αποκεντρώνουν τις συλλογικές διαπραγματεύσεις, σε βαθμό μάλιστα που να αμφισβητείται όλο το πλαίσιο των συλλογικών διαπραγματεύσεων και των συλλογικών συμβάσεων εργασίας και να επικρατούν τελικά και κυρίαρχα η εργοδοτική αυθαιρεσία και οι ατομικές συμβάσεις εργασίας.

Η Ελλάδα είναι το πειραματικό εργαστήριο εφαρμογής τέτοιου είδους πολιτικών και επικίνδυνων κοινωνικών πειραμάτων που έχουν ως στόχο, μέσω της εξουδετέρωσης του ρόλου των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εργαζομένων, την κατάργηση των ενιαίων ορίων προστασίας του κόσμου της εργασίας ως «εμποδίων» στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας. Είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα του πειράματος που γίνεται στην Ελλάδα, ένα κράτος-μέλος της Ε.Ε., θα επιχειρηθεί να εφαρμοσθούν άμεσα και σε άλλες χώρες, που βρίσκονται ή θα βρεθούν δέσμιες της οικονομικής κρίσης και των οικονομικών-δανειακών τους αναγκών.

Πρέπει λοιπόν πρώτα εμείς, βλέποντας ταυτόχρονα το τι συμβαίνει στο ευρωπαϊκό συνδικαλιστικό κίνημα, να αρχίσουμε να αναδιοργανώνουμε τις δυνάμεις μας, να έχουμε μια συνεκτική αυτόνομη στρατηγική, η οποία θα είναι πλήρως απαγκιστρωμένη από τον ξύλινο κομματικό λόγο, τις προτεραιότητες και τον εναγκαλισμό που έθεταν παλαιότερα τα κόμματα στα συνδικάτα και να αναπτυχθεί η αυτόνομη στρατηγική των συνδικάτων που θα υπερασπίζει τα αδιαπραγμάτευτα δικαιώματα της μισθωτής εργασίας.

Τα συνδικάτα στη χώρα μας παραδοσιακά αναπτύχθηκαν σε ισχυρούς κλάδους της παραγωγής ή των υπηρεσιών. Λόγω του μεγάλου κατακερματισμού της δομής της απασχόλησης, με δεδομένο ότι υπάρχουν 970.000 επιχειρήσεις εκ των οποίων οι 900.000 έχουν κάτω από 9 εργαζόμενους, με μεγάλη δυσκολία δημιουργείται συνδικαλιστική οργάνωση και θα πρέπει ν' αντιμετωπίσουμε αυτό το συγκεκριμένο γεγονός.

Τα λίγα ισχυρά συνδικάτα που έδιναν τον τόνο και που εύκολα γίνονται λεία στην προπαγάνδα περί συντεχνιών και περί ειδικών συμφερόντων, δεν μπορούν ν' αποτελούν από μόνα τους απάντηση στο μέλλον.

Πρέπει να κινηθούμε με νέα ορμή, με νέα στόχευση, ώστε να μπορέσουμε στους κόλπους των συνδικάτων να προσελκύσουμε περισσότερο κόσμο, νέο κόσμο, μορφές απασχόλησης, που μέχρι τώρα ούτε εκφράζονται ούτε εκπροσωπούνται. Επίσης ο λόγος των συνδικάτων να ανοίξει και να μην είναι υπόθεση μόνο υπεράσπισης των μελών του, αλλά υπεράσπισης των ευρύτερων δυνάμεων της μισθωτής εργασίας, που δεν έχουν δομές, που δεν έχουν τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης.

Ταυτόχρονα θα πρέπει να επεκταθούμε ώστε να εκφράσουμε κι αυτούς που είτε είναι οι απόμαχοι της εργασίας -κι αυτοί δεν έχουν δομές διαπραγμάτευσης-, είτε αυτούς που χάνουν τη δουλειά τους, τους ανέργους που ήταν εργαζόμενοι κι επιδιώκουν να ξαναγίνουν εργαζόμενοι και οι οποίοι στερούνται στοιχειωδών δυνατοτήτων να διαπραγματευτούν το μέγιστο δικαίωμα που είναι η εργασία με σεβασμό στην ανθρώπινη αξία και αξιοπρέπεια.

Για να γίνουν όλα αυτά δεν μπορούμε και δεν πρέπει να αρκεστούμε στα παραδοσιακά εργαλεία. Τα παραδοσιακά εργαλεία, τις υπάρχουσες δομές μας, την εμπειρία και τους αγώνες των μελών μας πρέπει να τις κρατήσουμε πρέπει όμως να τις αναπτύξουμε και να τις επεκτείνουμε ώστε να εκφράσουμε και αυτό τον κόσμο.

Γι' αυτό πρέπει να δούμε ποιες είναι οι προτεραιότητες. Ποιες είναι οι προτεραιότητες στα ζητήματα που τίθενται για να υπερασπίσουμε ή να επιδιώξουμε στο επόμενο διάστημα, όταν η χώρα βγει απ' την κρίση, γιατί η κρίση κι ο κύκλος της κρίσης εξαρτάται κι απ' τους δικούς μας αγώνες προκειμένου να κλείσει όσο το δυνατόν πιο σύντομα, ώστε να μπούμε στη φάση όπου θα αγωνιστούμε για να κερδίσουμε ξανά ό,τι μας πήραν, ό,τι χάσαμε στην περίοδο της κρίσης. Επιπλέον, οφείλουμε να πάμε ένα βήμα περισσότερο, γιατί αυτή η χώρα -μια πλούσια χώρα που ο πλούτος της κατανέμεται άδικα και άνισα- πρέπει να μπορέσει να προσφέρει ευημερία στο σύνολο των πολιτών και κυρίως των ανθρώπων του μόχθου.

Για να το κάνουμε αυτό πρέπει να είμαστε πάρα πολύ σαφείς ποιες είναι οι προτεραιότητες των συνδικάτων. Τα συνδικάτα πρέπει να έχουν σταθερό μέτωπο στα ζητήματα της απασχόλησης, δηλαδή της εργασίας για όλους, της σταθερής, σίγουρης, ικανοποιητικής και ποιοτικής εργασίας για όλους, στο ζήτημα των εργασιακών σχέσεων, στο ζήτημα της κοινωνικής ασφάλισης και βεβαίως στο ζήτημα των αμοιβών.

Εμείς πρέπει να τα ξαναφέρουμε στην πρώτη γραμμή. Ειδικά τώρα μέσα στο απαράδεκτο θεσμικό πλαίσιο που είναι σε ισχύ με στόχο την κατάργηση των κλαδικών συλλογικών συμβάσεων εργασίας και τη δημιουργία σ' επιχειρησιακό επίπεδο, μια ζούγκλας συλλογικοποιημένων ατομικών συμβάσεων, περισσότερο από ποτέ, οφείλουμε να βρισκόμαστε στην πρώτη γραμμή.

Να βρεθούμε δίπλα στην κάθε μικρή επιχείρηση, δίπλα στον κάθε εργαζόμενο, στις μικρές ομάδες εργαζομένων σ' αυτά τα υβριδικά σχήματα που σπρώχνουν οι εργοδότες να δημιουργηθούν, τις ενώσεις προσώπων και από άτυπες μορφές διαπραγμάτευσης να τις μετατρέψουμε σε τυπικές, δεμένες με το συνδικαλιστικό κίνημα,

ώστε κι αυτή η προσπάθεια εργοδοτών και κυβερνήσεων να πέσει στο κενό.

Θα πρέπει σ' όλο το επόμενο διάστημα να δώσουμε τη μάχη της συγκέντρωσης των διαπραγματεύσεων, της προσπάθειας των συνδικάτων να βρίσκεται σε κάθε σημείο που δημιουργείται δικαίωμα και δυνατότητα διαπραγμάτευσης. Οι εργαζόμενοι οφείλουμε να σπάσουμε την τάση που θέλει την πλήρη αποκέντρωση έως διάλυση των συλλογικών διαπραγματεύσεων.

Αυτή είναι η δύναμη των συνδικάτων.

Η δύναμή τους είναι η δυνατότητα να διαπραγματεύονται συλλογικά με γνώμονα το συλλογικό συμφέρον. Να αποτελούν τον έναν ισχυρό πόλο στην εργασιακή σχέση. Μιας κι ο άλλος είναι ούτως ή άλλως ισχυρός και είναι ο εργοδότης.

Και για να είμαστε ισχυροί χρειάζεται να έχουμε ενότητα, να έχουμε ταξική, σαφώς προσδιορισμένη γραμμή, να έχουμε τη δική μας αυτόνομη στρατηγική.

Αυτό είναι το καθήκον μας, αυτή θα πρέπει να είναι η προσπάθειά μας, ώστε στο επόμενο διάστημα, όχι μόνο τους παραδοσιακά συνδικαλισμένους εργαζόμενους να εκφράσουμε, που κατά τεκμήριο είναι και μεγαλύτεροι στην ηλικία και σχετικά καλύτερα αμοιβόμενοι απ' τους άλλους, αλλά να εκφράσουμε τις νέες γενιές της εργατικής τάξης της χώρας μας, να κάνουμε τα συνδικάτα ελκτικά κι ελκυστικά, να βρεθούν μαζί μας για να δώσουμε τους μεγάλους αγώνες που απαιτούνται.

Γιάννης Παναγόπουλος

Πρόεδρος ΓΣΕΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εγχειρίδιο με τίτλο «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης» αποτελεί υποστηρικτικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιείται από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ και έχει στόχο την εκπαίδευση εργαζομένων στα βασικά ζητήματα σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα αυτό, διάρκειας 50 διδακτικών ωρών, απευθύνεται σε στελέχη επιχειρήσεων του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα που ασχολούνται ή ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με τη διά βίου εκπαίδευση και τα υποσυστήματά της και ενεργοποιούνται ή ενδιαφέρονται να ενεργοποιηθούν ως εκπαιδευτές, σχεδιαστές και αξιολογητές προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τους ειδικότερους στόχους του Προγράμματος, οι εκπαιδευόμενοι, μετά την παρακολούθησή του, θα είναι σε θέση:

- Να κατανοούν την προβληματική και το περιεχόμενο της έννοιας της διά βίου εκπαίδευσης, καθώς και τους στόχους και τη δυναμική του συγκεκριμένου συστήματος, έτσι όπως αυτό αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα.
- Να σχεδιάζουν με επάρκεια τις βασικές διαδικασίες ανάπτυξης ενός προγράμματος διά βίου εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να υλοποιηθεί.
- Να υλοποιούν ένα πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης με οργανωτική επάρκεια (χρονοδιαγράμματα, προϋπολογισμός, σταδιακή ανάπτυξη των φάσεων υλοποίησης) συντονίζοντας

επιτυχώς το ανθρώπινο δυναμικό που συμμετέχει (υπεύθυνοι προγράμματος, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, διοικητικό προσωπικό κτλ.).

- Να κατανοούν τη σημασία της αξιολόγησης για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός προγράμματος διά βίου εκπαίδευσης και να εφαρμόζουν διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης στο πλαίσιο μιας ευρύτερης συμμετοχικής φιλοσοφίας
- Να γνωρίζουν τη σημασία των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων και να σχεδιάζουν, να υλοποιούν και να αξιολογούν ένα πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης, θέτοντας στο επίκεντρο των ενεργειών τους τελικούς ωφελούμενους.

Σε σχέση με το περιεχόμενο και τον τρόπο συγγραφής θα πρέπει να αναφέρουμε πως το συγκεκριμένο υλικό δεν αποτελεί αυτόνομο εγχειρίδιο για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση, αλλά συμπληρωματικό υλικό των εκπαιδευτικών συναντήσεων του προγράμματος στο οποίο αναφερθήκαμε. Οι συγγραφείς, αξιοποιώντας και προηγούμενες επιστημονικές εργασίες τους, ανέπτυξαν αυτό το υλικό εξαρχής με βάση τον τρόπο που έχει καθιερωθεί από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη χώρα μας για τα υλικά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό υλικό που βρίσκεται σε «διάλογο» με τον αναγνώστη. Τα δύο πρώτα κεφάλαια του υλικού έχουν γραφτεί από την Ήρα Παπαγεωργίου και τα δύο επόμενα από τον Θανάση Καραλή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Περιεχόμενο και προβληματική της διά βίου εκπαίδευσης

Έτρα Παπαγεωργίου

■ Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο πρώτο κεφάλαιο του υλικού θα επιχειρήσουμε μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες της διά βίου εκπαίδευσης. Οι πολλαπλοί σχετικοί όροι που έχουν εισαχθεί στο λεξιλόγιό μας τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη του πεδίου στην Ελλάδα, αλλά και οι διαφορετικές μορφές της, χρειάζεται να αναλυθούν και να αναδειχθούν οι κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις τους.

Για να είμαστε ικανοί να σχεδιάζουμε, να οργανώνουμε και να αξιολογούμε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι επίσης σημαντικό να γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, προκειμένου να καταλήξουμε σε συγκεκριμένες αρχές οι οποίες θα αποτελέσουν τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης για κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τέλος, το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει το στάδιο της συζήτησης και του αναστοχασμού πάνω στις προσεγγίσεις που, συνειδητά ή υποσυνείδητα, υιοθετούν οι σχεδιαστές, διοργανωτές και εκπαιδευτές σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

■ Σκοπός

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να γνωρίσετε τις βασικές έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις βασικές της αρχές, και να προβληματιστείτε πάνω σε αυτές, αναστοχαζόμενοι κριτικά γύρω και από τη δική σας εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική.

■ Προσδοκώμενα αποτελέσματα - Στόχοι

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση:

- να προσδιορίζετε το πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης
- να συγκρίνετε τις διαφορετικές δράσεις της διά βίου εκπαίδευσης
- να επαληθεύετε την εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης
- να επιλέγετε την εκπαιδευτική προσέγγιση με βάση την οποία θα σχεδιάζετε, θα οργανώνετε, θα διδάσκετε και θα αξιολογείτε με τρόπο που θα σέβεται τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

18

■ Λέξεις / Έννοιες-κλειδιά

- διά βίου εκπαίδευση
- διά βίου μάθηση
- εκπαίδευση ενηλίκων
- ενήλικος
- ενηλικιότητα
- τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση
- εκπαιδευτική διαδικασία
- εκπαιδευτική διεργασία
- μαθησιακά επεισόδια

- ενεργητική μάθηση
- εμπόδια στη συμμετοχή στην εκπαίδευση
- λειτουργιστική προσέγγιση
- προσέγγιση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων
- προσωποκεντρική προσέγγιση
- κριτική προσέγγιση

1.1. Το πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων

Στην ενότητα αυτή θα έχετε την ευκαιρία να γνωρίσετε τι σημαίνει διά βίου εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και το εύρος των δραστηριοτήτων το οποίο καλύπτουν οι έννοιες αυτές. Η σημασία κατανόησης αυτού του πεδίου είναι ολοένα και πιο εμφανής στη σύγχρονη «κοινωνία της μάθησης» μέσω προγραμμάτων και πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου εκπαίδευσης. Στις επόμενες σελίδες θα δοθούν αφορμές για να στοχαστείτε σχετικά με τα παρακάτω:

- Τι σημαίνουν και πού διαφέρουν οι έννοιες της διά βίου εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης;
- Ποιες είναι οι μορφές της διά βίου εκπαίδευσης;
- Ποιες δραστηριότητες εμπεριέχονται στη διά βίου εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων;
- Πώς διαφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων από την εκπαίδευση μη ενηλίκων;
- Πώς συμμετέχετε εσείς στη διά βίου εκπαίδευση;
- Πώς έχετε βιώσει προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και γιατί;

Δραστηριότητα 1.1.

Επιλέξτε μια μαθησιακή εμπειρία που έχετε βιώσει τον τελευταίο μήνα. Αναλογιστείτε τι ήταν αυτό που μάθατε, γιατί το μάθατε, με ποιον τρόπο και πού το μάθατε. Θα το περιγράψετε αυτό ως «διά βίου εκπαίδευση»; Συγκρίνετε τις απαντήσεις σας με αυτές των συνεκπαιδευόμενών σας.

■ Ορισμοί

Ο όρος **διά βίου εκπαίδευση** συναντάται όλο και πιο συχνά, χωρίς να υπάρχει απαραίτητα συμφωνία για το τι εννοούμε με αυτή την έννοια. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι η μάθηση δεν τελειώνει με την ολοκλήρωση της γραμμικής πορείας του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά συνεχίζει πέρα από αυτό. Η διά βίου εκπαίδευση είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και ένα ιδεώδες, το ιδανικό μιας κοινωνίας που συμμετέχει σε αυτά. Ως έννοια είναι ευρύτερη της **εκπαίδευσης ενηλίκων** από άποψη χρονικής διάρκειας, καθώς αναφέρεται στο σύνολο του κύκλου της ζωής και όχι μόνο στο ενήλικο μέρος της. Σύμφωνα με την προσέγγιση της διά βίου εκπαίδευσης, η εκπαίδευση δεν ολοκληρώνεται ποτέ και στοχεύει στην ανάπτυξη του ανθρώπου.

20

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση της διά βίου εκπαίδευσης, όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης -από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου μέχρι το τέλος- είναι συνδεδεμένα χωρίς διακοπή. Αποτελούν, με άλλα λόγια, ένα συνεχές που δεν διακόπτεται (Jarvis 1995· Wain 2006). Οι διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων στις οποίες συμμετέχει ένα άτομο είναι, λοιπόν, μόνο ένα μέρος αυτού του συνεχούς. Παρ' όλα αυτά, αναφερόμενοι σε *προγράμματα* διά βίου εκπαίδευσης, εννοούμε κατά κύριο λόγο τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός από αυτές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια, στοχεύουμε κυρίως σε ενηλίκους και εννοούμε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας ή της περιοχής όπου λαμβάνει χώρα μια δράση εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που διαμορφώνεται σε κάθε χρονική περίοδο επηρε-

άζουν το νόημα της έννοιας αυτής. Προσπαθώντας να αποδώσει την έννοια της **εκπαίδευσης ενηλίκων** με τρόπο που να συμπεριλαμβάνει όλες τις μορφές της παγκοσμίως, η UNESCO (1975, στο Rogers 1999: 55) την όρισε ως:

...τα οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται προς όφελος και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες ατόμων που βρίσκονται εκτός του κανονικού σχολικού και πανεπιστημιακού συστήματος και που είναι γενικά πάνω από 15 ετών ... οργανωμένη και υποστηριζόμενη εκπαίδευση που σχεδιάζεται για να μεταδώσει συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης, πολύτιμα στοιχεία σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής.

Δραστηριότητα 1.2.

Ποιες δραστηριότητες πιστεύετε ότι περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση ενηλίκων; Δώστε παραδείγματα και συγκρίνετέ τα με τους συνεκπαιδευόμενούς σας. Συζητήστε την ευρύτητα των δραστηριοτήτων αυτών.

Το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας – NIACE (1970, στο Rogers 1999: 56) προσδιορίζει τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στον παραπάνω ορισμό ως κάθε **εκπαιδευτική διεργασία** ατόμων που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία - είτε μέσα σε οργανωμένα προγράμματα είτε εναλλακτικά, μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα βιβλία ή τη συμμετοχή σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους με τους οποίους μοιράζονται μαθησιακά ενδιαφέροντα. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ευρύτητα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάτι που συμβαίνει συχνότερα απ' ό,τι συνήθως αναγνωρίζουμε, κάνοντας πραγματικότητα το ιδεώδες της διά βίου εκπαίδευσης.

Δραστηριότητα 1.3.

Ποιες διαφορές και ποιες ομοιότητες εντοπίζετε μεταξύ των εννοιών της «εκπαίδευσης ενηλίκων» και της «διά βίου εκπαίδευσης»; Σημειώστε Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ).

- Η «διά βίου εκπαίδευση» αναφέρεται στο σύνολο της ζωής του ανθρώπου, ενώ η «εκπαίδευση ενηλίκων» σε μέρος της.
- Η «εκπαίδευση ενηλίκων» αναφέρεται σε μαθησιακές δραστηριότητες, ενώ η «διά βίου εκπαίδευση» σε ένα ιδεώδες.
- Η «εκπαίδευση ενηλίκων» και η «διά βίου εκπαίδευση» αναφέρονται στις ίδιες δραστηριότητες.
- Τα προγράμματα γερμανικών στο Ινστιτούτο Γκαίτε είναι «διά βίου εκπαίδευση».
- Τα προγράμματα γερμανικών στο Ινστιτούτο Γκαίτε είναι «εκπαίδευση ενηλίκων».
- Τα προγράμματα πληροφορικής σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι «εκπαίδευση ενηλίκων».
- Τα προγράμματα πληροφορικής σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι «διά βίου εκπαίδευση».

Συγκρίνετε τις απαντήσεις σας με τους συνεκπαιδευόμενούς σας.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η διά βίου εκπαίδευση έχει πολλές μορφές. Για καλύτερη κατανόηση και προσδιορισμό του πεδίου, οι Coombs και Ahmed (1974) τις ταξινόμησαν σε τρεις κατηγορίες:

- Η **τυπική** εκπαίδευση περιλαμβάνει τις θεσμοθετημένες, χρονολογικά διαβαθμισμένες και ιεραρχικά δομημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρέχονται μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα - από την πρώτη ένταξη στο σχολείο ως τις πανεπιστημιακές σπουδές.
- Η **μη τυπική** εκπαίδευση αναφέρεται σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θέτουν συγκεκριμένους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους και λαμβάνουν χώρα έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η **άτυπη** εκπαίδευση αναφέρεται σε δραστηριότητες κατά τις οποίες το άτομο μαθαίνει από καθημερινές εμπειρίες, έξω από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Δραστηριότητα 1.4.

Διαβάστε τα παρακάτω αποσπάσματα συνεντεύξεων που αναφέρονται σε μαθησιακές δραστηριότητες και συμπληρώστε όσα από τα τετράγωνα του πίνακα που ακολουθεί ταιριάζουν σε κάθε περίπτωση:

- «Είχα ανάγκη κάτι να μου παίρνει το μυαλό μετά τη δουλειά. Η μητέρα μου πρότεινε να μου μάθει να πλέκω. Βελονάκι. Μετά τη δουλειά καθόμασταν στο σαλόνι και μου έδειχνε. Έβλεπα, προσπαθούσα, έκανα λάθη, μου ξαναέδειχνε ... στο τέλος έμαθα!»
- «Για πολλά χρόνια σκεφτόμουν ότι ήθελα να κάνω μια καλύτερη δουλειά, να ασχοληθώ εργασιακά με υπολογιστές που τόσο μου αρέσει. Ήθελα και να πάω στο πανεπιστήμιο, όπως τόσοι από την οικογένειά μου. Οπότε το πήρα απόφαση, έκανα αίτηση για το Τμήμα Πληροφορικής στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο και ήμουν τυχερός να κληρωθώ! Κάνουμε μάθημα στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης. Δεν χάνω καμία συνάντηση γιατί μας εισάγει η καθηγήτρια στο θέμα και κάνουμε δραστηριότητες σε ομάδες. Γράφω όλες τις εργασίες και επικοινωνώ με την καθηγήτριά μου τηλεφωνικά, όποτε έχω πρόβλημα με την ύλη. Έχουμε κι ένα blog και ανταλλάσουμε απόψεις με τους συμφοιτητές μου στο ίντερνετ.»
- «Είμαι καθηγήτρια, φιλόλογος. Δουλεύω πολλά χρόνια, αλλά τα παιδιά τα τελευταία χρόνια είναι δύσκολο να τα προσεγγίσεις. Έχω προσπαθήσει με πολλούς τρόπους, αλλά οι μέθοδοι που χρησιμοποιούσα στο παρελθόν δεν λειτουργούν πλέον. Οπότε, όταν προκηρύχθηκε επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη, δήλωσα συμμετοχή. Παρακολουθούσαμε τα σεμινάρια μετά το ωράριό μας στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου. Επειδή όμως ήμασταν αρκετοί καθηγητές, μοιραζόμασταν έναν υπολογιστή τρεις συνάδελφοι.»

	Τυπική εκπαίδευση	Μη τυπική εκπαίδευση	Ατυπη εκπαίδευση
Τι έμαθαν;			
Γιατί;			
Πώς;			
Πού;			

Δραστηριότητα 1.5.

Τώρα εντάξτε και το δικό σας μαθησιακό επεισόδιο που συζητήσατε στην πρώτη Δραστηριότητα στον πίνακα αυτόν.

	Τυπική εκπαίδευση	Μη τυπική εκπαίδευση	Άτυπη εκπαίδευση
<i>Τι έμαθαν;</i>			
<i>Γιατί;</i>			
<i>Πώς;</i>			
<i>Πού;</i>			

Η έννοια της **εκπαίδευσης ενηλίκων** και της **διά βίου εκπαίδευσης** συχνά συγχέονται με αυτή της **διά βίου μάθησης**. Η έννοια της διά βίου μάθησης διαφοροποιείται τόσο από την εκπαίδευση ενηλίκων όσο και από τη διά βίου εκπαίδευση. Συνδέεται με την έννοια της διά βίου εκπαίδευσης στο ότι και οι δύο αναφέρονται στο σύνολο του κύκλου της ζωής του ατόμου. Αλλά εστιάζοντας στη **μάθηση**, αντί της **εκπαιδευτικής διαδικασίας**, εντάσσονται στην έννοια αυτή όλα τα **μαθησιακά επεισόδια** της ζωής του ανθρώπου. Για παράδειγμα, στη διά βίου μάθηση περιλαμβάνεται το μαθησιακό επεισόδιο ατόμου που επισκέπτεται μια νέα πόλη και μαθαίνει να μετακινείται με τα μέσα μαζικής μεταφοράς της πόλης αυτής. Ένα τέτοιο μαθησιακό επεισόδιο δεν θα περιλαμβανόταν στην εκπαίδευση ενηλίκων ή τη διά βίου εκπαίδευση.

Δίνεται έτσι έμφαση στην άτυπη μάθηση και στο τι μαθαίνει το άτομο, παρά στο ποιες μαθησιακές δραστηριότητες ακολουθούνται, στις μαθησιακές ανάγκες των ατόμων, παρά στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Στο επίκεντρο βρίσκεται το άτομο και η έμφαση δίνεται στα **κίνητρα για μάθηση**, στους **προσωπικούς προτιμώμενους τρόπους μάθησης**, στην **αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση**, στη **δυνατότητα να μαθαίνει κάποιος στους δικούς του ρυθμούς και χώρους** καθώς και στην **αναγνώριση της εμπειρικά αποκτηθείσας άτυπης μάθησης**. Αυτή η ευελιξία στη μάθηση που επέρχεται ως αποτέλεσμα της μετατόπισης του ενδιαφέροντος από την εκπαίδευση στη μάθηση μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες σε πολλούς που δεν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν πιο οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να συμμετέχουν στην κοινωνία της γνώσης.

Η αντικατάσταση του όρου **εκπαίδευση** από τον όρο **μάθηση** υποδηλώνει, όμως, και τη μετάβαση από το κοινωνικό στοιχείο στο ατομικό. Η ρητορική της διά βίου μάθησης εστιάζει στο άτομο παραβλέποντας το πλαίσιο. Αποδίδει ευθύνη για την παιδεία και την ανάπτυξη του ατόμου στο ίδιο το άτομο και όχι στην κοινωνία (Coffield 1999· Martin 2003). Για παράδειγμα, ένας άνεργος, σύμφωνα με τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου εκπαίδευσης, έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση ώστε να μπορέσει να βρει εργασία. Αντίθετα, η πολιτική της διά βίου μάθησης υποδηλώνει ότι το άτομο έχει υποχρέωση συνεχούς επιμόρφωσης ώστε να είναι απασχολήσιμο. Η διαφορά, δηλαδή, μεταξύ της ιδέας της διά βίου εκπαίδευσης και της κυρίαρχης αντίληψης της διά βίου μάθησης είναι σημαντική, καθώς έχει να κάνει με διαφορές στην εκπαιδευτική, και ευρύτερα στην κοινωνικοπολιτική, φιλοσοφία που εκφράζουν.

Δραστηριότητα 1.6.

Διαβάστε το σχετικό απόσπασμα για τη διά βίου μάθηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2001). Ποιους εντοπίζετε ως στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη διά βίου μάθηση σύμφωνα με αυτό το κείμενο; Πιστεύετε ότι στην πραγματικότητα η εκπαιδευτική πολιτική εξυπηρετεί ισότιμα τους σκοπούς που προβάλλονται σε αυτό το κείμενο; Αιτιολογείστε την απάντησή σας βάσει των προγραμμάτων διά βίου μάθησης που υλοποιούνται στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα των προγραμμάτων που λαμβάνουν χρηματοδότηση.

Τι είναι η διά βίου μάθηση;

Οι απαντήσεις προς τη διαβούλευση που αφορούσε το υπόμνημα απαιτούσαν έναν ευρύ ορισμό της διά βίου μάθησης που να μην περιορίζεται αποκλειστικά σε μια οικονομική οπτική ή μόνο στη μάθηση για ενηλίκους. Εκτός από την έμφαση που αποδίδει στη μάθηση από την προσχολική ηλικία έως εκείνη μετά τη συνταξιοδότηση, η διά βίου μάθηση θα έπρεπε να ενσωματώνει ολόκληρο το φάσμα της σχολικής, της εξωσχολικής και της άτυπης μάθησης. Η διαβούλευση τόνισε επίσης τους στόχους της μάθησης, μεταξύ άλλων για ενεργό συμμετοχή, προσωπική ολοκλήρωση και κοινωνική ένταξη, καθώς και για πλευρές που σχετίζονται με την απασχόληση. Οι αρχές οι οποίες διέπουν τη διά βίου

μάθηση και καθοδηγούν την αποτελεσματική της εφαρμογή δίνουν έμφαση στην κεντρική θέση του μαθητευόμενου, τη σπουδαιότητα των ίσων ευκαιριών, την ποιότητα και τη συνάφεια των ευκαιριών στη μάθηση.

Ποια είναι, όμως, η ειδοποιός διαφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με άλλες μορφές εκπαίδευσης που απευθύνονται σε μη ενήλικους; Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθούμε στην έννοια **ενήλικος**. Η έννοια αυτή είναι πολύπλευρη και το κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης δεν είναι πάντα χρήσιμο για την κατανόησή της. Εκτός από το γεγονός ότι η ηλικία ενηλικίωσης διαφέρει ανά εποχή και ανά κοινωνία, δεν υπάρχει συγκεκριμένη ηλικία στην οποία τα άτομα κατακτούν χαρακτηριστικά που εκφράζουν την **ενηλικιότητα**. Επιπροσθέτως, το ίδιο άτομο μπορεί να λειτουργεί ως περισσότερο ή λιγότερο ενήλικο σε διαφορετικά πλαίσια ή στιγμές της ζωής του (Κόκκος 2005· Rogers 1998). Ως εκ τούτου, οι ορισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων κάνουν αόριστες αναφορές στην ηλικία, όπως παρατηρούμε και στους ορισμούς της UNESCO και του NIACE που προηγήθηκαν.

Χρήσιμο κριτήριο για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενήλικο, όμως, είναι το κατά πόσο το άτομο αυτό βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Ο Knowles τονίζει την πολύπλοκη αυτή σχέση επισημαίνοντας ότι *«γινόμαστε ενήλικοι από κοινωνική άποψη όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως είναι οι ρόλοι του πλήρως απασχολούμενου, του συζύγου, του γονέα, του πολίτη που ψηφίζει κτλ. [...] Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι»* (Rogers 1998: 39).

Δραστηριότητα 1.7.

Με βάση τον παραπάνω ορισμό και σε συνδυασμό με την εμπειρία σας ως ενήλικοι, κάντε μια λίστα χαρακτηριστικών της ενηλικιότητας.

Οι κοινωνικά και ψυχολογικά ενήλικοι, λοιπόν, τείνουν να αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους συχνά επιλέγουν και για τους οποίους είναι υπεύθυνοι καθώς και υπόλογοι σε άλλα άτομα, αλλά

και στον εαυτό τους. Η εκπλήρωση των ρόλων αυτών με υπευθυνότητα βοηθά τα άτομα να ολοκληρωθούν, ενώ ταυτόχρονα τα βοηθά να ωριμάσουν. Ως εκ τούτου, τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας μπορούν να συνοψιστούν:

- στην **ωρίμανση** με τη μορφή της ανάπτυξης και αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων του ατόμου
- στη **λήψη υπεύθυνων αποφάσεων** για το ίδιο και τους άλλους, με βάση τη συσσωρευμένη εμπειρία του ατόμου
- στον **αυτοπροσδιορισμό** σχετικά με την ταυτότητά του, τους ρόλους που αναλαμβάνει, τη συμπεριφορά και την εξέλιξή του.

Όπως φαίνεται και από τη δυσκολία προσδιορισμού της ηλικίας που προσδιορίζεται κάποιος ως ενήλικος, τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν είναι *δεδομένα* για τους ενήλικους. Αντίθετα είναι μια εν δυνάμει κατάσταση που πραγματώνεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, είναι η *δυνατότητα* και το *ιδανικό* που επιδιώκεται να επιτευχθεί και του οποίου η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα μέσο (Rogers 1998).

Δραστηριότητα 1.8.

Τοποθετήστε τον εαυτό σας ηλικιακά στην παρακάτω γραμμή:

1 έτους _____ 99 ετών

Τοποθετήστε τον εαυτό σας στην παρακάτω γραμμή με βάση το πώς αισθάνεστε στην καθημερινή σας ζωή:

1 έτους _____ 99 ετών

Τοποθετήστε τον εαυτό σας στην παρακάτω γραμμή με βάση το πώς αισθάνεστε στη αίθουσα διδασκαλίας:

1 έτους _____ 99 ετών

Υπάρχουν διαφορές στο πού τοποθετείστε στις τρεις γραμμές; Αν ναι, αναλογιστείτε τις αιτίες και συζητήστε το με τους συνεκπαιδευόμενούς σας.

Ανεξάρτητα με το πού τοποθετείται ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος στη γραμμή της ζωής και με το πόσο ενήλικος αισθάνεται στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια - συμπεριλαμβανομένου αυτού της εκπαίδευσης- είδαμε στην αρχή της ενότητας ότι η διά βίου εκπαίδευση οφείλει να στοχεύσει στην ανάπτυξη του ατόμου και ως εκ τούτου, στην επίτευξη της ενηλικιότητας. Εκτός, όμως, του ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα μέσο που βοηθά τα άτομα να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους και να ανταποκριθούν ανάλογα στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής, η ιδιότητα του ενηλίκου δημιουργεί και απαιτήσεις από την εκπαιδευτική διεργασία. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση προγραμμάτων και ενοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να βασίζονται στις αρχές μάθησης των ενηλίκων. Σε αυτές αναφέρεται η επόμενη ενότητα.

1.2. Οι αρχές της μάθησης ενηλίκων

Στην ενότητα αυτή θα εντοπίσουμε:

- τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ενήλικους από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους
- τις βασικές αρχές που προϋποθέτει η αποτελεσματική μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

28

Οι αρχές της μάθησης των ενηλίκων είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον σεβασμό της ενηλικιότητας, δηλαδή τον σεβασμό στα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και στις ανάγκες που προκύπτουν από αυτά. Η υιοθέτηση των αρχών της μάθησης των ενηλίκων είναι απαραίτητη σε όλα τα στάδια σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης, αν θέλουμε η εκπαίδευση αυτή να είναι αποτελεσματική.

Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων από τα οποία απορρέουν οι αρχές μάθησης των ενηλίκων είναι τα εξής (Κόκκος 2005- Rogers 1999- Κόκκος & Λιοναράκης 1998):

- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών. Από αυτές τις εμπειρίες αντλούν για να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν τη νέα γνώση. Επιπλέον, διαισθάνονται την ανάγκη να συνδέεται το περιεχόμενο του προγράμματος με αυτές

τις εμπειρίες ως ένδειξη σεβασμού προς την προσωπικότητά τους και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Οι εμπειρίες αυτές μπορούν να εμπλουτίσουν τη μάθηση για το σύνολο της ομάδας. Ακόμα και αν είναι αρχάριοι σε ένα αντικείμενο, οι εκπαιδευόμενοι έχουν εδραιωμένες αξίες και παραδοχές, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο κατανόησης των νέων δεδομένων που προσφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτής, λοιπόν, πρέπει να αναγνωρίζει και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων που έρχονται σε αντίφαση με τη νέα γνώση ώστε να οδηγήσει στην επεξεργασία τους. Για να είναι όμως αυτό εφικτό, χρειάζεται και το πρόγραμμα να το επιτρέπει στον εκπαιδευτή, θέτοντας ως πλαίσιο ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα.¹

- Μέσα από τα χρόνια οι ενήλικοι έχουν αποκτήσει συγκεκριμένους τρόπους και στρατηγικές μάθησης ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, την προσωπικότητά τους και τις ικανότητές τους. Επίσης, έχουν διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης. Αυτοί οι τρόποι και οι ρυθμοί πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός προγράμματος.
- Καθώς η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την τάση για αυτοκαθορισμό και την ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση καταστάσεων που αφορούν το άτομο, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θέλουν να εκφράζουν τη γνώμη τους αναφορικά με την οργάνωση του προγράμματος, το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους, τα οποία να προσαρμόζονται στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους, στις εμπειρίες και στους προτιμώμενους τρόπους μάθησης. Επιπλέον, δεν αποδέχονται να αντιμετωπίζονται ως «άδεια δοχεία», τα οποία το αναλυτικό πρόγραμμα ή ο εκπαιδευτής θα γεμίσει με γνώση. Αντίθετα, θέλουν να συμβάλλουν

1. Όπως θα δούμε στην Ενότητα 3.1, η έννοια «αναλυτικό πρόγραμμα» αναφέρεται στην τυπική εκπαίδευση και σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο που διακρίνεται από σχετική σταθερότητα στον χρόνο και περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής κατά την εφαρμογή του. Αντίθετα με τον όρο «αναλυτικό περιεχόμενο» αναφερόμαστε σε περιεχόμενο εκπαίδευσης που καθορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων.

στην ανάπτυξη του προβληματισμού πάνω στο αντικείμενο, να εξάγουν συμπεράσματα και να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της μαθησιακής διεργασίας.

- Ως ενήλικοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ρόλους, καθήκοντα αλλά και περιορισμένο χρόνο. Ως εκ τούτου, συνήθως έρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με προθέσεις και ανάγκες, συγκεκριμένες ή συγκεχυμένες, που θέλουν να καλύψουν. Ζητούν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί στόχοι να συνδέονται με τις εμπειρίες τους και να προσφέρουν στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή. Επιπλέον, η ανάπτυξη μιας σαφέστερης αντίληψης για τους σκοπούς του προγράμματος ενθαρρύνει τη μάθηση.
- Ως αποτέλεσμα των εμπειριών τους και των ρόλων που αναλαμβάνουν οι ενήλικοι, προκύπτουν εμπόδια στη συμμετοχή τους στη μάθηση.

Δραστηριότητα 1.9.

Συντάξτε μια λίστα με εμπόδια που έχετε αντιμετωπίσει ο ίδιος ως ενήλικος εκπαιδευόμενος είτε στο συγκεκριμένο είτε σε προηγούμενο πρόγραμμα που έχετε παρακολουθήσει ή που είχατε θελήσει να παρακολουθήσετε.

30

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- Στα **οργανωτικά** εμπόδια που προκύπτουν από ακατάλληλο σχεδιασμό του προγράμματος με αποτέλεσμα να δυσκολεύουν τους ενδιαφερομένους να συμμετέχουν ή να μην τους υποκινούν επαρκώς (λ.χ., ένα πρόγραμμα που υλοποιείται σε περιοχή δίχως συγκοινωνία).
- Στα **καταστασιακά** εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των εκπαιδευομένων (λ.χ., μια μητέρα μικρού παιδιού μπορεί να παρακολουθήσει πρόγραμμα μόνο τις ώρες που δεν έχει τη φροντίδα του παιδιού).
- Στα **εσωτερικά** εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες

γνώσεις και αξίες από τις οποίες ο εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να αποδεσμευθεί. Η προσκόλληση σε αυτές τις γνώσεις και αξίες μπορεί να οφείλεται είτε στις ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις και παραδοχές που εμποδίζουν την κατανόηση/αποδοχή νέων δεδομένων, είτε στο γεγονός ότι τα άτομα έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε γνώσεις και αξίες με αποτέλεσμα να θεωρούν την αμφισβήτησή τους ως αμφισβήτηση της προσωπικότητάς τους (λ.χ., ένας εκπαιδευόμενος στην εκπαίδευση ενηλίκων που είναι συναισθηματικά δεμένος με την έννοια του εκπαιδευτή ως ειδήμονα και παραδοσιακού δασκάλου δεν μπορεί να διδάσκει ο ίδιος με συμμετοχικές τεχνικές, χωρίς πρώτα να αναιρέσει τις σχετικές πεποιθήσεις του).

- Στα «εσωτερικά» εμπόδια που προέρχονται από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, ο φόβος της αποτυχίας και της κριτικής και τα αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες (λ.χ., κάποιος εκπαιδευόμενος ξένης γλώσσας δεν θέλει να μιλάει μέσα στην τάξη για να μην ακουστεί κάποιο λάθος). Ως αποτέλεσμα των γνωσιακών και ψυχολογικών εσωτερικών εμποδίων, ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από τη μαθησιακή διαδικασία.

31

Δραστηριότητα 1.10.

Επιστρέψτε στη λίστα με εμπόδια που συντάξατε κατά την προηγούμενη δραστηριότητα και κατατάξτε τα εμπόδια αυτά στις παραπάνω κατηγορίες.

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά των ενηλίκων προκύπτουν και οι αρχές που πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα ώστε να οδηγεί τους εκπαιδευομένους στη μάθηση (Κόκκος 2005 · Coureau 2000· Κόκκος & Λιοναράκης 1998):

Δραστηριότητα 1.11.

Για κάθε χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων να συμπεράνετε τι θα πρέπει να φροντίσει ο σχεδιαστής/διοργανωτής ενός εκ-

παιδευτικού προγράμματος ώστε να είναι αποτελεσματικό. Ακολουθεί η δική μας απάντηση.

- Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρειάζεται να είναι ο εκπαιδευόμενος. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Το περιεχόμενο της μάθησης χρειάζεται να έχει άμεση σχέση με τις εμπειρίες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενδιαφερομένων για να κινητοποιεί τους ενήλικους να συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευόμενοι ζητούν η μάθηση να συνδέεται και να συνεισφέρει στους ρόλους τους και στις συνθήκες της ζωής τους. Ταυτόχρονα, αυτές οι εμπειρίες και οι συνθήκες της ζωής βοηθούν στη μάθηση αν χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτές ως πηγές μάθησης.
- Τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να αναγνωρίζονται και να λαμβάνονται υπόψη οι τρόποι μάθησης που προτιμούν οι εκπαιδευόμενοι και να χρησιμοποιείται γλώσσα που τους είναι κατανοητή. Με αυτόν τον τρόπο, ο κάθε εκπαιδευόμενος προσεγγίζεται εξατομικευμένα και παρέχεται υποστήριξη για τις διαφορετικές στρατηγικές και τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης.
- Είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τον βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και το κλίμα που διαμορφώνεται στην ομάδα. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συμμετάσχουν συν-διαμορφώνοντας το περιεχόμενο ανάλογα με τις προσδοκίες τους, συμπεριλαμβάνοντας τις εμπειρίες τους ως πηγή γνώσης και χρησιμοποιώντας ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές σε μια ευρετική (αποκαλυπτική) πορεία προς τη μάθηση. Η σκέψη χρειάζεται να συνδέεται με τη δράση και οι εκπαιδευτικές τεχνικές να ωθούν τους εκπαιδευομένους στην απόκτηση εμπειριών, στην επεξεργασία τους καθώς και στην εμβάθυνση και μετατροπή των συμπερασμάτων σε θεωρία.
- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ζητούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και συνδεδεμένοι με τις ανάγκες

και τις προσδοκίες τους. Ως εκ τούτου, οι σχεδιαστές ενός προγράμματος χρειάζεται να επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς στόχους διερευνώντας τις ανάγκες της ομάδας-στόχου και να τους διαπραγματεύονται με τους εκπαιδευομένους.

- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα χρειάζεται να είναι άρτια οργανωμένο, ώστε να ενθαρρύνει τη συμμετοχή ενήλικων εκπαιδευομένων. Η οργάνωση θα πρέπει να αφορά όλα τα επίπεδα: υποδομή, εκπαιδευτικό υλικό, ωράρια εκπαίδευσης, γραμματειακή υποστήριξη, εκπλήρωση υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες κτλ.
- Για να αντιμετωπιστούν τυχόν φραγμοί που θα εμποδίσουν τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι υπεύθυνοι του προγράμματος χρειάζεται να διερευνούν τα εμπόδια αυτά, να τα αναγνωρίζουν και να οργανώνουν το πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο ώστε να τα αντιμετωπίσουν. Η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή βοηθά στον εντοπισμό και στην υπέρβαση των εμποδίων.

Δραστηριότητα 1.12.

Αναλογιστείτε ποιες από τις παραπάνω αρχές υιοθετεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείτε και πώς τις πραγματοποιεί.

1.3. Οι προσεγγίσεις της διά βίου εκπαίδευσης

Παρά τις κοινές αρχές της μάθησης των ενηλίκων, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της διά βίου εκπαίδευσης μπορεί να γίνει με βάση διάφορες προσεγγίσεις όσον αφορά τη γνώση, την εκπαίδευση και την κοινωνία. Ανάλογα με την προσέγγιση, εκδηλώνονται διαφορετικά οι πρακτικές σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην ενότητα αυτή:

- θα γνωρίσουμε ποιες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις υπάρχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων
- θα συνδέσουμε τις προσεγγίσεις αυτές με τις αρχές της εκπαί-

δευσης ενηλίκων που αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα

- Θα στοχαστούμε πάνω στις δικές μας εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Δραστηριότητα 1.13.

Συλλογιστείτε και γράψτε δυο τρεις παραγράφους για τη δική σας εκπαιδευτική «φιλοσοφία». Ποιες είναι οι αντιλήψεις σας για την εκπαίδευση; Από πού πιστεύετε ότι πηγάζει η γνώση; Σε ποιον βαθμό είναι αντικειμενική; Ποιον στόχο επιτελεί η εκπαίδευση; Πώς οικοδομείται η γνώση; Μεταφέρεται; Αν ναι, πώς; Πώς αξιολογείται η εκπαιδευτική διαδικασία; Πώς αξιολογείται το μαθησιακό αποτέλεσμα; Σε όλα τα παραπάνω, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή;

Στο κείμενο αυτό θα επανέλθουμε αργότερα.

Με βάση τις ταξινομήσεις των Foley (2000) και Lawson (1998), στη διά βίου εκπαίδευση μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις προσεγγίσεις: τη **λειτουργιστική**, της **γενικής εκπαίδευσης** ενηλίκων, την **προσωποκεντρική** και την **κριτική**. Πρέπει να τονιστεί ότι στην πράξη οι σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως και οι εκπαιδευτές, συνήθως αντλούν από διαφορετικές -αν και κοντινές- προσεγγίσεις, δίχως απαραίτητα να το αναγνωρίζουν. Παρότι όλες αυτές οι προσεγγίσεις εφαρμόζονται από σχεδιαστές προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης και εκπαιδευτές ενηλίκων, δεν ανταποκρίνονται εξίσου στις αρχές μάθησης των ενηλίκων που αναπτύξαμε στην προηγούμενη ενότητα.

■ Λειτουργιστική προσέγγιση

Η λειτουργιστική προσέγγιση στη διά βίου εκπαίδευση βασίζεται στη θεώρηση της κοινωνίας ως ένα οργανικό σύστημα που λειτουργεί για το κοινό καλό. Δεδομένου ότι αυτή η προσέγγιση αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως φυσικό ον, η γνώση ερμηνεύεται ως κάτι αντικειμενικό που μπορεί και πρέπει να αναπτύσσεται όπως οι φυσικές επιστήμες. Η λειτουργιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει

στην ανακάλυψη νόμων που πηγάζουν από γενικεύσεις εμπειρικών ερευνών και είναι απρόσβλητοι από υποκειμενικές κρίσεις (Foley 2000). Η μεταφορά της γνώσης αναζητά πρακτικές λύσεις σε πρακτικά προβλήματα.

Στη σύγχρονη κοινωνία η λειτουργιστική διά βίου εκπαίδευση εστιάζει στην οικονομική ανάπτυξη όπως αυτή διαμορφώνεται στις συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Οι περισσότεροι που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση δεν αυτοκαθορίζονται ως «λειτουργιστικοί», καθώς η προσέγγιση αυτή απέχει από τις αρχές για τη μάθηση των ενηλίκων. Θέτοντας ως πρόβλημα την απασχολησιμότητα και την παραγωγή κέρδους, η λύση που προτείνει η λειτουργιστική προσέγγιση είναι αυτή της ευελιξίας, η οποία πρέπει να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης χρηστικών δεξιοτήτων και της συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων.

Παράδειγμα 1.1.

Μια τέτοια αντίληψη συναντάμε, αν και συγκαλυμμένη, σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διά βίου μάθηση (π.χ., Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2001:7)

Η κοινωνία της γνώσης, παράλληλα με ευρύτερες οικονομικές τάσεις και τάσεις σε επίπεδο κοινωνίας, όπως η παγκοσμιοποίηση, οι αλλαγές στις οικογενειακές δομές, η δημογραφική αλλαγή και ο αντίκτυπος της ψηφιακής τεχνολογίας, παρουσιάζει στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τους πολίτες της πολλά πιθανά οφέλη, καθώς και προκλήσεις... Την ίδια στιγμή το συγκριτικό πλεονέκτημα εξαρτάται όλο και περισσότερο από την επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Συνεπώς οι γνώσεις και οι ικανότητες είναι επίσης μια ισχυρή μηχανή οικονομικής ανάπτυξης. Με δεδομένο το παρόν αβέβαιο οικονομικό κλίμα, η επένδυση στους ανθρώπους γίνεται πολύ πιο σημαντική.

Μια πρακτική επίπτωση αυτής της θεωρίας είναι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται με βάση τους εξωτερικούς σκοπούς που υπηρετεί και το περιεχόμενο αντικατοπτρίζει κυρίαρχες ιδέες και κοσμοθεωρίες. Οι μαθησιακοί στόχοι των προγραμμάτων προκύπτουν κατά κύριο λόγο από τη διερεύνηση της οικονομίας και της αγοράς και τίθενται προκαταβολικά χωρίς περιθώριο διαπραγματεύσης με

τους εκπαιδευομένους. Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες τεχνικές, όπως η εισήγηση, η επίδειξη και η πρακτική άσκηση. Αυτές οι τεχνικές βασίζονται στην ιδέα της διδασκαλίας ως μονόδρομη επικοινωνία, καθώς η γνώση προϋπάρχει ως απόλυτη αλήθεια. Η αξιολόγηση εμπέδωσης του περιεχομένου είναι βασικό μέρος της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας και δίνεται έμφαση στη σημασία των εξετάσεων των εκπαιδευομένων και στην ικανοποίηση των στόχων και των κριτηρίων που έχουν τεθεί (Jarvis 1985). Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτή βρίσκεται σε αντιπαράθεση με αυτόν του εκπαιδευομένου και συνίσταται σε ρόλο μεταφορέα της γνώσης, με την ιδιότητα ενός ειδικού που προσφέρει υπηρεσίες προς αυτούς που δεν έχουν γνώσεις στο αντικείμενο.

■ Προσέγγιση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η διά βίου εκπαίδευση οδηγεί στην καλλιέργεια ατόμων τα οποία είναι ικανά να ανταποκριθούν σε ανώτερα είδη εμπειριών και δραστηριοτήτων. Και σε αυτή την προσέγγιση, λοιπόν, η φύση της γνώσης θεωρείται ως κάτι αντικειμενικό. Σε αντιπαράθεση με τη λειτουργιστική προσέγγιση, όμως, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι -παρότι λαμβάνουν γνώση από το αναλυτικό περιεχόμενο και τον εκπαιδευτή- προσέρχονται σε διάλογο με την υπόλοιπη ομάδα με σκοπό να οικοδομήσουν τη δική τους ερμηνεία όσον αφορά το περιεχόμενο του προγράμματος. Επιδιώκοντας τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως πλαίσιο όπου όλες οι ιδέες είναι ισότιμα αποδεκτές. Ενώ, λοιπόν, πηγή γνώσης στην αίθουσα διδασκαλίας είναι ο εκπαιδευτής και το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούνται στοχαστικά όντα που μπορούν και αυτά να συνεισφέρουν στην κατανόηση της γνώσης.

Από πρακτικής πλευράς, τα παραπάνω έχουν ως επακόλουθο το αναλυτικό περιεχόμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων να είναι σε μεγάλο βαθμό προδιαμορφωμένο με τρόπο ώστε να δίνει ερεθίσματα και να εξασκεί τον νου. Και στους εκπαιδευομένους, όμως, δίνεται η δυνατότητα να διαπραγματευθούν το περιεχόμενο. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής προκαλεί τους εκπαιδευομένους να αποκτήσουν γνώσεις μέσω εισηγήσεων, συζήτησης και ατομικής μελέτης. Έπειτα, όμως, οι εκπαιδευ-

όμενοι ενθαρρύνονται μέσα από συζητήσεις στην ομάδα να σκεφτούν κριτικά για τις πληροφορίες που έχουν λάβει. Με αυτόν τον τρόπο, έμφαση δίνεται στην κατανόηση της γνώσης και όχι στην απλή μετάδοσή της (Elias & Merriam 2005). Τέλος, καθώς η προσέγγιση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πλουραλιστική, ο ρόλος της επίσημης αξιολόγησης είναι περιορισμένος. Άτυπες μορφές αυτοαξιολόγησης χρησιμεύουν ως μέσο ανατροφοδότησης τόσο για τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον εκπαιδευτή ώστε να κατευθύνει το έργο του.

■ Προσωποκεντρική προσέγγιση

Ιστορικό παρακλάδι της παραπάνω προσέγγισης είναι η προσωποκεντρική εκπαίδευση. Σε αυτή την προσέγγιση αναγνωρίζουμε την ανθρωπιστική θεωρία, η οποία εστιάζει στη μοναδικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, της ελευθερίας και της προσωπικής ανάπτυξης (Rogers 1969). Οι εκπαιδευόμενοι και οι πρακτικές πλευρές της ζωής τους τοποθετούνται στο επίκεντρο. Οι κοινωνικοί ρόλοι του εκπαιδευομένου γεννούν την ανάγκη για νέα γνώση και η αποτελεσματικότερη εκπλήρωσή τους αποτελεί στόχο για την απόκτηση της γνώσης (Knowles 1984). Οι εμπειρίες των ατόμων θεωρούνται επίσης πηγή γνώσης. Ως αποτέλεσμα, η προσέγγιση αυτή αντιλαμβάνεται τη γνώση ως κάτι που βρίσκεται σε συνεχή αλλαγή και η μεταφορά έτοιμης γνώσης από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους θεωρείται άνευ αξίας. Αντιθέτως, σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το να μάθει κανείς να μαθαίνει και να προσαρμόζεται στην αλλαγή. Η διαφορετική φύση της γνώσης επιφέρει αλλαγές και στον τρόπο οικοδόμησής της, με την εκπαιδευτική διαδικασία να βασίζεται σε βιώματα και πρακτικά ζητήματα των εκπαιδευομένων, δίνοντας προτεραιότητα στις προσωπικές εκπαιδευτικές επιλογές.

Σε πρακτικό επίπεδο η προσωποκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται από την έμφαση στον κάθε εκπαιδευόμενο, παρά στο αντικείμενο μελέτης. Ως εκ τούτου, το αναλυτικό περιεχόμενο είναι ευέλικτο, στοχεύει να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευομένων και οργανώνεται με βάση τις καταστάσεις της ζωής τους. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στη διαδικασία σχεδιασμού του μαθήματος προσδιορίζοντας τις ανάγκες τους, θέτοντας τους στόχους και αξιολογώντας τα αποτελέσματα. Ο ρόλος του

εκπαιδευτή αλλά και του οργανισμού είναι να δημιουργεί περιβάλλον σεβασμού και εμπιστοσύνης, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Αυτός ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν είναι περιφερειακός. Οι εκπαιδευτές ως εμπυχωτές χρησιμοποιούν τη θέση τους ώστε να καταστήσουν δυνατό οι εκπαιδευόμενοι να ενδυναμωθούν και να μπορέσουν να δράσουν. Εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι ο διάλογος, η δουλειά σε ομάδες, τα παιχνίδια ρόλων, τα πρότζεκτ (σχέδια εργασίας) και γενικότερα η βιωματική μάθηση. Δίνεται αξία στην αυτοαξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης τόσο για τον εκπαιδευόμενο, ώστε να είναι ενήμερος για την πρόοδό του, όσο και για το πρόγραμμα, ώστε να εξελιχθεί ανάλογα.

■ Κριτική προσέγγιση

Η κριτική προσέγγιση της διά βίου εκπαίδευσης βασίζεται επίσης στην ανθρωπιστική θεωρία. Οι εκπαιδευόμενοι, λοιπόν, δεν είναι απλά συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά η ίδια η πηγή της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης απορρίπτεται η αντίληψη της γνώσης ως ουδέτερη. Αντίθετα, η γνώση θεωρείται ότι διαφέρει ανάλογα με το ποιος και γιατί την οικοδομεί. Πρωταρχικός στόχος της κριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενδυνάμωση ατόμων και κοινωνικών ομάδων ώστε να μπορούν να εκφράσουν τη δική τους κοσμοθεωρία. Ο στόχος αυτός τίθεται, όχι γιατί αυτές οι απόψεις προσφέρουν απαραίτητα ορθότερες θεωρήσεις της πραγματικότητας, αλλά γιατί προσφέρουν ουσιαστικές και χρήσιμες θεωρήσεις για τους ίδιους που τις παράγουν.

Με αυτόν τον τρόπο αντικρούεται η επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας ως αυτονόητης και μοναδικής. Αυτή η γνώση είναι απαραίτητη για να καταλάβει κάποιος τον κόσμο με τους δικούς του όρους και να αναγνωρίσει τη δυνατότητα για κοινωνική αλλαγή. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν και την αντίληψη για το πώς οικοδομείται η γνώση. Η συστηματική συλλογική επαναδιαπραγμάτευση της γνώσης μέσω ουσιαστικού διαλόγου είναι ο τρόπος κατάκτησής της. Αυτός ο διάλογος είναι κριτικός και χειραφετικός, προϋποθέτει δράση και μεταβάλλει το περιεχόμενό του ανάλογα με τις ιστορικές καταστάσεις (Freire 1996).

Στην κριτική προσέγγιση ανήκει και η θεωρία της «μετασχηματίζουσας μάθησης» του Mezirow (2007). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το σύγχρονο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον κάνει πολλές παραδοχές και αντιλήψεις των ανθρώπων, οι οποίες είναι αφομοιωμένες από την κυρίαρχη ιδεολογία, να καθίστανται προβληματικές. Αυτή η φύση της κοινωνικής πραγματικότητας οδηγεί στην ανάγκη επαναδιαμόρφωσης των πεποιθήσεών μας, αξιολόγησης των πλαισίων τους και λήψης αποφάσεων με βάση το νέο επαναδιαμορφωμένο νοητικό πλαίσιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αλήθεια να θεωρείται υποκειμενική. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η διά βίου εκπαίδευση έχει στόχο το να μαθαίνει κάποιος να διαπραγματεύεται τις δικές του αξίες, τα αισθήματά του και τις ερμηνείες που δίνει, ώστε να βρίσκει την προσωπική του αλήθεια η οποία να ανταποκρίνεται στους κοινωνικούς ρόλους και στις δράσεις που αναλαμβάνει σε κάθε περίοδο της ζωής του. Ο στόχος της εκπαίδευσης, λοιπόν, εστιάζει στο άτομο, αλλά στο άτομο ως κοινωνικό ον. Η γνώση οικοδομείται μέσω του στοχαστικού διαλόγου και περιλαμβάνει και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια της επίγνωσης του *πώς* και με *ποια* κριτήρια αποκτούμε τη γνώση -τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Όλα αυτά προϋποθέτουν πίστη στην ικανότητα του ανθρώπου να κατακτά την αυτοδυναμία της σκέψης του.

Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τόσο η κατεστημένη γνώση, το ιστορικό και πολιτικοοικονομικό πλαίσιο όσο και οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων αποτελούν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που πρέπει να αναλυθεί με κριτικό τρόπο. Αυτός ο κριτικός στοχασμός δεν περιορίζεται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον στόχο της εκπαίδευσης. Εκτός από τον διάλογο -που είναι μια διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων βασισμένη στον κριτικό στοχασμό- άλλες θεμελιώδεις μέθοδοι οικοδόμησης της γνώσης είναι η επίλυση προβλημάτων και η κριτική ανάλυση της πραγματικότητας. Μια τέτοια προσέγγιση της γνώσης αποδίδει περιορισμένο βάρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, η οποία έχει ενημερωτικό χαρακτήρα. Αυτό συνδέεται και με την αντίληψη για τη σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, η οποία -παρά την αναγνωρισμένη διαφορετικότητα των ρόλων που έχει ο καθένας- δεν είναι ανταγωνιστική και ρητά διαχωρισμένη.

Δραστηριότητα 1.14.²

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι σημαίνουσα και σύμφωνη με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων που θα αναπτυχθούν παρακάτω. Από τα στοιχεία που σας έχουν δοθεί για τη θεωρία αυτή -και την κριτική προσέγγιση διά βίου μάθησης στην οποία ανήκει- διαβάστε την αυθεντική περίπτωση ενός προγράμματος που περιγράφεται παρακάτω και, ακολουθώντας τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, εξετάστε ποιος είναι ο σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ποια η θέση του κριτικού στοχασμού σε αυτήν.

Πρόγραμμα Ελληνικών σε Μετανάστες - Επίπεδο «Ενδιάμεσο» Πλαίσιο

Τα μαθήματα γίνονται σε χώρο μιας μη κυβερνητικής οργάνωσης (ΜΚΟ) στο κέντρο της Αθήνας, η οποία έχει ως αποστολή τη «*συντονισμένη δράση ενάντια στον ρατσισμό και τον εθνικισμό, για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των μεταναστών και προσφύγων*». Στις δράσεις της συμπεριλαμβάνονται δομές έμπρακτης υποστήριξης -μέρος των οποίων είναι και τα μαθήματα ελληνικών- όσο και παρεμβάσεις, πολιτικές και κοινωνικές, μέσω των οποίων διεκδικούνται καλύτερες συνθήκες ζωής και εργασίας για τους μετανάστες που ζουν στον ελλαδικό χώρο. Οι δραστηριότητες αυτές συνδιοργανώνονται από Έλληνες, μετανάστες και πρόσφυγες. Τα μαθήματα ελληνικών πραγματοποιούνται δύο φορές την εβδομάδα, απογεύματα καθημερινών.

Ομάδα

Η ομάδα των εκπαιδευομένων (περίπου 15 άτομα) συμπεριλαμβάνει άντρες και γυναίκες ηλικίας από 30-50 ετών. Διαθέτουν βασικές γνώσεις της ελληνικής γλώσσας οι οποίες προέρχονται από μαθήματα που έχουν κάνει παλαιότερα, από την καθημερινή τους επαφή με τα ελληνικά ή/και από συνδυασμό των δύο. Είναι οικονομικοί και πολιτικοί πρόσφυγες και βρίσκονται στην Ελλάδα τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα. Προέρχονται κυρίως από βαλκανικές και μεσανατολικές

2. Η δραστηριότητα αυτή έχει δημιουργηθεί σε συνεργασία με τον Δημήτρη Δεληγιάννη και την Τσέλη Λαζαρίδου.

χώρες. Είναι όλοι τους εργαζόμενοι, αν και οι περισσότεροι έρχονται αντιμέτωποι με συνθήκες παράτυπης και επισφαλούς εργασίας. Το εκπαιδευτικό τους επίπεδο διαφέρει σε μεγάλο βαθμό, αλλά όλοι γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση. Κάποιοι διαθέτουν και γνώσεις αγγλικών.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Οι εκπαιδευόμενοι μετά τη λήξη του Προγράμματος είναι ικανοί:

- να μπορούν να επικοινωνούν προφορικά στην καθημερινότητα τους (κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον)
- να κατανοούν τον γραπτό λόγο (δημόσια και ενημερωτικά έντυπα)
- να εκφράζουν απόψεις, γνώμες και εμπειρίες προφορικά και γραπτά
- να αντιμετωπίζουν κριτικά τους εθνικιστικούς λόγους (πλειονοτικούς και μειονοτικούς)
- να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ρατσιστικές πρακτικές που βιώνουν
- να διεκδικούν κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα.

Δραστηριότητα 1.15.

Φέρτε στο μυαλό σας κάποιο πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης που έχετε παρακολουθήσει και το οποίο σας έκανε εντύπωση, είτε θετική είτε αρνητική. Σκεφτείτε τον τρόπο που καθοριζόταν το περιεχόμενο του προγράμματος και των επιμέρους ενοτήτων, τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτής ενηλίκων, τις διαδικασίες αξιολόγησής σας, τον ρόλο του εκπαιδευτή και τον ρόλο σας ως εκπαιδευόμενο/-η στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε ποια ή ποιες από τις παραπάνω προσεγγίσεις θα εντάσσατε το πρόγραμμα αυτό και γιατί; Σε ποιον βαθμό αυτές οι προσεγγίσεις υιοθετούν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων που αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα;

Δραστηριότητα 1.16.

Ανατρέξτε στο κείμενο που έχετε γράψει για την εκπαιδευτική σας φιλοσοφία. Σε ποια/ποιες από τις παραπάνω προσεγγίσεις είναι πιο κοντά; Πώς συνδέεται με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

■ Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό ασχοληθήκαμε με βασικές έννοιες της διά βίου εκπαίδευσης και τις κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις αυτών των εννοιών. Παρατηρήσαμε την ευρύτητα του πεδίου και αναπτύξαμε τις διαφορετικές μορφές της. Επίσης, μέσω δραστηριοτήτων, συλλογιστήκαμε πάνω στις δικές μας εμπειρίες διά βίου εκπαίδευσης. Εντοπίσαμε τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, τα οποία είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση του προγράμματος. Από αυτά τα χαρακτηριστικά καταλήξαμε σε συγκεκριμένες αρχές που αποτελούν προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος, συζητήσαμε τις προσεγγίσεις που συνειδητά ή ασυνείδητα υιοθετούν οι σχεδιαστές, διοργανωτές και εκπαιδευτές σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αξιολογήσαμε τις προσεγγίσεις συνδέοντάς τις με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναστοχαστήκαμε πάνω στις δικές μας εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, ώστε να είναι περισσότερο συνειδητές οι επιλογές των θεωρητικών μας προσεγγίσεων και πρακτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

Το πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Έρα Παπαγεωργίου

■ Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναπτύξαμε τις βασικές έννοιες, αρχές και θεωρητικές προσεγγίσεις του πεδίου. Σε αυτό το κεφάλαιο θα γνωρίσουμε τα βασικά πρακτικά χαρακτηριστικά του πεδίου στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα την ιστορική εξέλιξή του μέχρι σήμερα, καθώς και το σύγχρονο νομοθετικό πλαίσιο που το ρυθμίζει. Με αυτόν τον τρόπο θα κατανοήσουμε τις απαρχές των στρατηγικών - και ως εκ τούτου του σκοπού - των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και θα δούμε πώς αυτές πλαισιώνονται από θεσμούς διοίκησης και υλοποίησης.

■ Σκοπός

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να αποκτηθεί συνείδηση της ιστορικότητας του πεδίου στην Ελλάδα, να αξιολογηθεί η εξέλιξή του και να γίνει μια εισαγωγή στις νομοθετικές ρυθμίσεις που πλαισιώνουν το πεδίο.

■ Προσδοκώμενα αποτελέσματα - Στόχοι

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση:

- να διακρίνετε τους σκοπούς που ενυπάρχουν πίσω από τις εξελίξεις της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα
- να αμφισβητείτε τους οικονομιστικούς στόχους που κρύβονται πίσω από τα προγράμματα κατάρτισης, σε αντιδιαστολή με τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων
- να εξετάζετε τους σκοπούς φορέων που βρίσκονται πίσω από εκπαιδευτικούς στόχους
- να εντοπίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου νομοθετικού πλαισίου
- να αναγνωρίζετε τους βασικούς φορείς της διά βίου εκπαίδευσης -διοικητικούς φορείς και παρόχους.

■ Λέξεις / Έννοιες-κλειδιά

- ιδεολογική στρατηγική της εκπαίδευσης ενηλίκων
- στρατηγική της κοινωνικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού
- στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης
- Συμβούλιο Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση
- Διαρκής Διάσκεψη Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ)
- τοπικό πρόγραμμα διά βίου μάθησης
- περιφερειακό πρόγραμμα διά βίου μάθησης
- Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Διά βίου Μάθησης (ΕΚΕΠΙΣ)
- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ

- Μητρώο Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ)
- Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
- Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ)

2.1. Η ιστορική εξέλιξη της διά βίου εκπαίδευσης

■ Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Για να κατανοήσουμε το σύγχρονο πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης, τους θεσμούς που το πλαισιώνουν και τις δυνατότητες που μας προσφέρει, είναι σημαντικό να αποκτήσουμε συνείδηση της ιστορικής εξέλιξής του.

Δραστηριότητα 2.1.

Πότε πιστεύετε ότι πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα; Ποια αντικείμενα νομίζετε ότι αφορούσαν;

Την απάντηση θα τη βρείτε στη συνέχεια της ενότητας αυτής.

Είναι σύνηθες να θεωρούμε στην Ελλάδα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο, συνδεδεμένο με τη σύγχρονη μεταφορντική κοινωνία της παγκοσμιοποίησης. Αυτή η θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, όμως, μας περιορίζει ως προς τις δυνατότητες επιλογής προσέγγισης, λειτουργιών και στόχων των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Με κάποια καθυστέρηση σε σχέση με τα άλλα κράτη της Δύσης, τα πρώτα εγχειρήματα εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα έλαβαν χώρα στα μέσα του 19ου αιώνα. Μορφωτικοί σύλλογοι, όπως ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός», η Εταιρεία των Φίλων του Λαού και ο Σύλλογος προς Διάδοσιν Ελληνικών Γραμμάτων, ίδρυσαν βιβλιοθήκες και νυχτερινές σχολές με σκοπό την εξάπλωση του αλφαριθμητισμού. Εκτός αυτών των παρεμβάσεων, που ήταν πρωτοβουλίες της αστικής

τάξης, στη βασική εκπαίδευση του -σε μεγάλο βαθμό αναλφάβητου- ενήλικου πληθυσμού συνεισέφεραν και θρησκευτικές οργανώσεις. Ως εκ τούτου, μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα, η προσφερόμενη εκπαίδευση περιοριζόταν στον αλφαριθμητισμό και στην ηθική διδασκαλία του πληθυσμού (Vergidis 1992).

Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων επεκτάθηκε κατά τα τέλη του 19ου αιώνα, όταν η αστική τάξη εκδήλωσε ενδιαφέρον για την επαγγελματική εκπαίδευση της εργατικής τάξης. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία μικρού αριθμού νυχτερινών τεχνικών σχολών για εργάτες και μηχανικούς. Περαιτέρω διεύρυνση των αντικειμένων που διδάσκονταν έγινε προς το τέλος του αιώνα, όταν το εργατικό κίνημα ξεκίνησε να διοργανώνει μαθήματα για ενηλίκους γύρω από την επιστήμη, τη λογοτεχνία, τον σοσιαλισμό, την κοινωνιολογία, τη θρησκεία, την υγιεινή, την κοινωνική οικονομία και την ιστορία της εργασίας (Vergidis 1992- Κόκκος 2005).

Η πρώτη κρατική παρέμβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων έγινε το 1929 με τη θέσπιση των νυχτερινών σχολείων, αλλά και την παροχή μαθημάτων γεωργίας, εμπορίου, χειροτεχνίας και οικοκυρικών (Boucounalas 1988). Το αντικείμενο των προγραμμάτων αυτών ήταν η βασική εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση. Απώτερος στόχος, όμως, ήταν η διδασκαλία συγκεκριμένων ηθικών κανόνων και η αφομοίωση των μειονοτικών πληθυσμών. Την ίδια περίοδο δίνεται για πρώτη φορά σε ιδιώτες η δυνατότητα ίδρυσης Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών, η λειτουργία των οποίων συνεχίζει μέχρι σήμερα (Καραλής 2010).

Η **ιδεολογική στρατηγική** που είχε η εκπαίδευση ενηλίκων από την πρώτη της εμφάνιση στην Ελλάδα εντάθηκε κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκόσμιου Πολέμου και του Εμφυλίου που ακολούθησε. Οργανώσεις της Αριστεράς διοργάνωναν εκπαιδευτικές δράσεις με αντικείμενα τη βασική εκπαίδευση και την κατάρτιση, ιδιαίτερα των αγροτικών πληθυσμών (Vergidis 1992). Αντίστοιχα, ιδεολογικοί λόγοι βρίσκονται και πίσω από τη δημιουργία της Διεύθυνσης Λαϊκής Επιμόρφωσης, η οποία δημιουργήθηκε αρχικά κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής, ως μηχανισμός προπαγάνδας εναντίον των αντιστασιακών οργανώσεων (Καραλής 2010). Η σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη διάδοση συγκεκριμένης ιδεολογίας συνεχίζε-

ται και μετά τον Πόλεμο, όπου έκαναν την εμφάνισή τους νέοι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Εκτός από κάποιους παρόχους κερδοσκοπικού χαρακτήρα, οι οργανώσεις μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα ήταν σε μεγάλο βαθμό συνδεδεμένες με το κράτος, με πιο γνωστό το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα, το οποίο ιδρύθηκε από τη βασιλική οικογένεια.

Αλλαγές στους στόχους και τους θεσμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων επέφερε η μεταβαλλόμενη οικονομία και η συνακόλουθη ζήτηση για επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία εντάθηκε από τη μεγάλης κλίμακας μετανάστευση των κατοίκων των αγροτικών περιοχών από τις επαρχίες στα αστικά κέντρα κατά τη δεκαετία του '50. Στο πλαίσιο αυτό, έγινε μια σειρά κρατικών παρεμβάσεων θεσμικού χαρακτήρα, όπως η ενεργοποίηση της υπηρεσίας της Λαϊκής Επιμόρφωσης, η ίδρυση του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ) και των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, από τη δεκαετία του '50 μέχρι αυτή του '70 αυξάνεται ο αριθμός ιδιωτικών οργανισμών κατάρτισης, με στόχο να καλυφθεί το κενό της κατάρτισης σε ειδικότητες για τις οποίες υπήρχε ζήτηση στην αγορά εργασίας. Εκτός, λοιπόν, της βασικής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά στόχους συνδεδεμένους με την οικονομική ανάπτυξη της εποχής.

Παράδειγμα 2.1.

Το 1958 το ΕΛΚΕΠΑ, σε συνεργασία με τη Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ), υλοποιεί τα πρώτα προγράμματα κατάρτισης σε αντικείμενα διοίκησης (Καραλής 2010).

Αποσυνδέεται, ως εκ τούτου, η εκπαίδευση ενηλίκων από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αυξάνονται οι θεσμοί που την πλαισιώνουν. Συνεχίζει, όμως, σε μεγάλο βαθμό να υπηρετεί τις ιδεολογικές στρατηγικές του εκάστοτε φορέα και να υστερεί θεωρητικά και πρακτικά σε σχέση με την ανάπτυξη του πεδίου στις άλλες χώρες της Δύσης.

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς να δει μια σταθερή, αν και «από πάνω προς τα κάτω», οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, οι δράσεις αυτές ήταν περιστασιακές, ασυντόνιστες και ανοργάνωτες. Το γεγονός της προσχώρησης της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), το 1981, συνέβαλε πραγματικά στην

ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ως μια φτωχότερη περιφέρεια εντός της Ευρώπης, η Ελλάδα έλαβε σημαντική χρηματοδότηση μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) για την επέκταση του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η Υπηρεσία Λαϊκής Επιμόρφωσης αναβαθμίστηκε σε Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας και μεταξύ των ετών 1981 και 1988 οι συμμετέχοντες στα προγράμματα της ανήλθαν σε περισσότερους από ένα εκατομμύριο (Karalis & Vergidis 2004).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν σε αυτά τα χρόνια ήταν, ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό ανεπιτυχή, δεδομένου ότι ήταν σχεδιασμένα αποκλειστικά με στόχο την απορρόφηση των κονδυλίων του ΕΚΤ. Ως εκ τούτου, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) απαίτησε εγγυήσεις διασφάλισης ποιότητας και τη συμμόρφωση με κανονισμούς, γεγονός που επηρέασε θετικά την ποιότητα παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα, ωστόσο, μεταβλήθηκαν και οι στόχοι του ΕΚΤ, με αποτέλεσμα να προωθούνται ορισμένες μόνο πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Karalis & Vergidis 2004) και να ενισχύονται ως **στρατηγικές της εκπαίδευσης ενηλίκων αυτή της κοινωνικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού**, αλλά κυρίως **της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης**.

48

Συμπερασματικά, τα οικονομικά κίνητρα της ΕΕ έχουν συμβάλει στη βελτίωση, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Συγχρόνως, όμως, την περιόρισαν ως επί το πλείστον σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Η ιστορία της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, λοιπόν, επικεντρώθηκε στη βασική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση. Μέχρι πρόσφατα, δεν υπήρχε συμμετοχή ανθρώπων του πνεύματος και η κοινωνία των πολιτών δεν παρήγαγε η ίδια κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως έγινε σε άλλες χώρες. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα λειτουργιστική, ενώ η εκπαίδευση ως αυτοσκοπός ή για κοινωνικούς σκοπούς έχει παραμεληθεί. Ως αποτέλεσμα, λίγοι φορείς προσφέρουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν οδηγούν σε πιστοποιητικό επιμόρφωσης, τα προγράμματα σπουδών έχουν την τάση να εξυπηρετούν επαγγελματικούς σκοπούς και η οργάνωση και η διδασκαλία ακολουθούν τις μεθόδους της τυπικής εκπαίδευσης.

Δραστηριότητα 2.2.

Συντάξτε μια λίστα με τρία βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Για καθένα από αυτά τα ιστορικά χαρακτηριστικά αναλογιστείτε πώς επηρεάζουν σήμερα: α) τους πιθανούς ενήλικους εκπαιδευομένους και β) τους σχεδιαστές/διοργανωτές προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης.

Τα τελευταία χρόνια, όμως, έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και έχουν γίνει βήματα προς την επαγγελματοποίηση και τη συστηματική προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης. Σήμερα, η «διά βίου μάθηση» ακούγεται συνεχώς και η «Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης», παλαιότερα γνωστή ως η «Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης», έχει αυξήσει τη δικαιοδοσία της. Επιπλέον, για πρώτη φορά, γίνονται μεταπτυχιακά και προπτυχιακά μαθήματα από ξένους και Έλληνες μελετητές, έχει ιδρυθεί επιστημονική ένωση εκπαιδευτών ενηλίκων, η οποία εκδίδει και επιστημονικό περιοδικό, και συστάθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ) - ένα εθνικό κέντρο διαπίστευσης για εκπαιδευτικά προγράμματα, παρόχους και εκπαιδευτές ενηλίκων. Σημαντική ποιοτική αναβάθμιση του πεδίου προσφέρουν και τα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων που υλοποιούνται από δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς (Κόκκος 2005). Τέλος, έχει πλέον θεσπιστεί ολοκληρωμένο νομικό πλαίσιο για τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ενηλίκων, το οποίο θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα.

2.2. Οι ρυθμίσεις του νέου νομοθετικού πλαισίου της διά βίου εκπαίδευσης

■ Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το 2005, το ελληνικό Κοινοβούλιο ψήφισε τον νόμο «Περί συστηματοποίησης της διά βίου μάθησης και άλλες διατάξεις» (3369/2005). Αυτή η νομοθετική πράξη ήταν η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια από το 1929 (Boucounalas 1988) που είχε στόχο να καθοριστεί και

να τεθεί ένα ολοκληρωμένο νομικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Αντικατοπτρίζοντας τις ταχείες εξελίξεις στο πεδίο, ο νόμος αυτός αντικαταστάθηκε μόλις το 2010 με έναν νέο νόμο-πλαίσιο με τίτλο «Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις» (3879/2010). Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στα βασικά στοιχεία αυτού του νόμου και πιο συγκεκριμένα:

- στον σκοπό και τον χαρακτήρα της νομοθετικής πράξης
- στα συστήματα και στους φορείς διοίκησης
- στους φορείς υλοποίησης

Σκοπός και χαρακτήρας της νομοθετικής πράξης

Σκοπός του νέου νόμου (σύμφωνα με την παράγραφο 1, άρθρο 1) είναι να καλύψει το σύνολο των παραμέτρων που αφορούν τη διά βίου μάθηση, κάνοντας αναφορά όχι μόνο στην τυπική, αλλά και στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός «είναι η ανάπτυξη της διά βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων διά βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της διά βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη» (ΦΕΚ τχ. Α' 163/21-03-2010: 3401).

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός ανάπτυξης του τομέα, ο νόμος θέτει στόχο την υιοθέτηση από το σύστημα της διά βίου μάθησης κάποιων κύριων χαρακτηριστικών. Αυτά περιλαμβάνουν:

- την αποκέντρωση των δράσεων της διά βίου μάθησης σε περιφερειακό και δημοτικό επίπεδο
- την ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της διά βίου μάθησης
- τη σύνδεση της διά βίου εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης με βάση τη διερεύνηση αναγκών

- τη διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης στη διά βίου εκπαίδευση σε όλους, και ιδιαίτερα σε μέλη κοινωνικά ευπαθών ομάδων
- τη συγκρότηση ενιαίου πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ανεξαρτήτως του τρόπου απόκτησής τους
- τη θεσμοθέτηση προτύπων για την αναβάθμιση της διά βίου μάθησης. Τη θέσπιση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς και τη δημιουργία εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης όλων των μορφών εκπαίδευσης ενηλίκων.

Επιπλέον, η νέα νομοθεσία δημιουργεί για πρώτη φορά «Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης», που αποτελείται από φορείς διοίκησης και υλοποίησης υπηρεσιών διά βίου μάθησης. Μέσω του Δικτύου προωθείται η αμφίδρομη επικοινωνία, η διαβούλευση, η συνεργασία και η σύνθεση προτάσεων μεταξύ των διαφορετικών φορέων.

Συστήματα και φορείς διοίκησης

Με σκοπό την αναβάθμιση της διά βίου μάθησης, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και τη σύνδεσή τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, με τον νέο νόμο συγκροτείται συλλογικό όργανο με την επωνυμία «Συμβούλιο Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση». Το Συμβούλιο αυτό έχει την αρμοδιότητα σύνδεσης της δημόσιας πολιτικής διά βίου μάθησης με τη δημόσια πολιτική απασχόλησης, τη σύνδεση των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης και πιστοποίησης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και την υποστήριξη του Εθνικού Συστήματος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ).

Για την ανάδειξη και την αναβάθμιση των προγραμμάτων και των παρεχόμενων υπηρεσιών της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων συστήνεται συλλογικό όργανο με τον τίτλο «Διαρκής Διάσκεψη Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Σκοπός του οργάνου αυτού είναι η υποβολή εισηγήσεων για τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων και των παρεχόμενων υπηρεσιών της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων, η ανάπτυξη

καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων και η παροχή κινήτρων για την αύξηση συμμετοχής των ενηλίκων στα προγράμματα.

Επιτελικό ρόλο στο σύστημα διά βίου μάθησης έχει η «Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης» (ΓΓΔΒΜ), που ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ), και έχει αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της διά βίου μάθησης, να εκπονεί το εθνικό πρόγραμμα διά βίου μάθησης και να εποπτεύει την εφαρμογή των παραπάνω. Ειδικότερα, μεταξύ των αρμοδιοτήτων της είναι η διαχείριση του συστήματος γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου των μονάδων επαγγελματικής κατάρτισης, η οργάνωση και η λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), των δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), των Σχολών Γονέων και η εκπόνηση μελετών για την αναβάθμιση της ποιότητας των δράσεων διά βίου μάθησης. Επιπλέον, στη Γενική Γραμματεία τηρείται Μητρώο Φορέων Διά Βίου Μάθησης, όπου εγγράφονται οι φορείς διοίκησης και υλοποίησης προγραμμάτων διά βίου μάθησης, τους οποίους θα δούμε παρακάτω.

Διοικητικό ρόλο αναλαμβάνουν και οι περιφερειακές και δημοτικές αρχές, οι οποίες καταρτίζουν **περιφερειακά** και **τοπικά προγράμματα διά βίου μάθησης** αντίστοιχα. Το περιφερειακό πρόγραμμα διά βίου μάθησης περιλαμβάνει επενδύσεις, προγράμματα και επιμέρους δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης με βάση τη διερεύνηση των δεδομένων της αγοράς εργασίας της εκάστοτε περιφέρειας. Το τοπικό πρόγραμμα περιλαμβάνει επενδύσεις, προγράμματα και δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το **Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης** (ΕΚΕΠΙΣ) αποτελεί τον φορέα πιστοποίησης των εισροών της μη τυπικής εκπαίδευσης, το οποίο συμπεριλαμβάνει την πιστοποίηση των δομών των επαγγελματικών περιγραμμάτων, των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, την πιστοποίηση των φορέων παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών. Επιπλέον, το ΕΚΕΠΙΣ αναπτύσσει και εφαρμόζει τις προδιαγραφές των συστημάτων πιστοποίησης των εισροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και τηρεί τα μητρώα των πιστοποιημένων δομών, των εκπαιδευτών, των στελεχών διά βίου συμβουλευτικής και των αξιολογητών των δομών αυτών. Από την 1/1/2013, προκειμένου να συμμετάσχει εκπαιδευτής σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης,

το οποίο θα είναι χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους, θα πρέπει να είναι πιστοποιημένος μέσω επιτυχούς παρακολούθησης **προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ** και ένταξης στο **Μητρώο Εκπαιδευτών** του Φορέα.

Την πιστοποίηση των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης αναλαμβάνει ένας νέος φορέας με την επωνυμία «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων» (ΕΟΠΠ). Οι βασικές αρμοδιότητες του φορέα αυτού είναι η δημιουργία και η ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Αναπτύσσει, λοιπόν, σύστημα αναγνώρισης και πιστοποίησης των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης. Επιπλέον, ο ΕΟΠΠ εισηγείται τον καθορισμό των επαγγελματικών δικαιωμάτων των κατόχων προσόντων που αποκτώνται στο πλαίσιο της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και αναγνωρίζει την ισοτιμία των αντίστοιχων τίτλων της αλλοδαπής.

Φορείς υλοποίησης

Η νομοθετική πράξη αναφέρεται σε φορείς μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων. Στους φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται τα δημόσια και ιδιωτικά «Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης» (ΙΕΚ) που παρέχουν υπηρεσίες αρχικής και συμπληρωματικής κατάρτισης και τα «Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης» (ΚΕΚ) που παρέχουν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Τα προγράμματα των ΙΕΚ και των ΚΕΚ αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα.

Οι **φορείς άτυπης μάθησης** μπορεί να είναι υπηρεσίες και φορείς του δημόσιου τομέα, κοινωνικοί φορείς ή ιδιωτικοί οργανισμοί. Λειτουργούν σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο και είναι εγγεγραμμένοι στο Μητρώο Φορέων Διά Βίου Μάθησης του Δήμου στον οποίο έχουν έδρα ή -αν είναι εθνικού επιπέδου- στο Μητρώο Φορέων Διά Βίου Μάθησης της ΓΓΔΒΜ. Σύμφωνα με τον νόμο, στους φορείς άτυπης μάθησης περιλαμβάνονται σχολεία, μουσεία, βιβλιοθήκες, κοινωνικοί, επιμορφωτικοί και πολιτιστικοί φορείς. Οι υπηρεσίες διά βίου μάθησης που προσφέρουν είναι η διεξαγωγή ημερίδων ή σεμιναρίων και η διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων.

Δραστηριότητα 2.3.

Ανατρέξτε στη νομοθετική πράξη (ΦΕΚ τχ. Α' 163/21-09-2010 ο Νόμος 3879/2010) και εξετάστε κατά πόσο:

- δίνεται ισότιμο βάρος στην επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων
- διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση στη διά βίου μάθηση σε όλους, συμπεριλαμβανομένων των μελών κοινωνικά ευπαθών ομάδων.

Ανακεφαλαιωτική Δραστηριότητα 1^{ου} και 2^{ου} Κεφαλαίου

Στο τέλος κάθε κεφαλαίου δίνεται μια δραστηριότητα ανακεφαλαιωτικού τύπου, για την εκπόνηση της οποίας είναι αναγκαία τα βασικά στοιχεία που αναφέρθηκαν σε κάθε κεφάλαιο. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις δικές σας εμπειρίες και ανάγκες. Σε αυτή την πρώτη ανακεφαλαιωτική δραστηριότητα θα περιγράψετε ένα πρόγραμμα με βάση το οποίο θα εκπονήσετε και τις επόμενες δύο ανακεφαλαιωτικές δραστηριότητες. Εκκινώντας από τα όσα έχετε έως τώρα μελετήσει, περιγράψτε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων καθορίζοντας:

- (α) το βασικό αντικείμενο και τον τίτλο του προγράμματος
- (β) τη συνολική του διάρκεια σε διδακτικές ώρες
- (γ) το πλαίσιο στο οποίο διοργανώνεται (φορέας χρηματοδότησης και εποπτείας)
- (δ) τον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα
- (ε) τα βασικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε αυτό
- (στ) τα εμπόδια που πιθανόν αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες σε αυτό.

■ Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό ανατρέξαμε στην ιστορία της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, διερευνήσαμε τις στρατηγικές που έχουν ισχύσει και πιο συγκεκριμένα τους ιδεολογικούς σκοπούς που υπηρέτησε η από-πάνω-προς-τα-κάτω ανάπτυξη του πεδίου στην Ελλάδα. Είδαμε τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες και την ανάδειξη νέων στρατηγικών, όπως αυτή της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού. Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο δημιουργούνται νέες δυνατότητες για τους σχεδιαστές και διοργανωτές δράσεων εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι όμως σημαντικό να αναγνωρίζουν οι σχεδιαστές προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων του σήμερα τις ιδεολογικές προεκτάσεις κάθε εκπαιδευτικής δράσης. Το νέο νομικό πλαίσιο που ρυθμίζει την εκπαίδευση ενηλίκων μάς δίνει δυνατότητες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων με πολλαπλούς σκοπούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων

Θανάσης Καραλής

■ Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Με την έως τώρα μελέτη του υλικού έχετε εξοικειωθεί με την προβληματική της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και με το τοπίο της διά βίου μάθησης στη χώρα μας, όπως αυτό διαμορφώνεται με βάση τις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις. Στο κεφάλαιο αυτό θα έχετε την ευκαιρία να γνωρίσετε το περιεχόμενο και τα βήματα του σχεδιασμού και της υλοποίησης προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι.

Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση είναι δύο βασικές συνιστώσες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το γιατί συμβαίνει αυτό είναι το αντικείμενο της ενότητας που ακολουθεί, όπου αναφερόμαστε στη σημασία του σχεδιασμού και της αξιολόγησης σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συμμετέχουν ενήλικοι. Στις επόμενες ενότητες εστιάζουμε στα επιμέρους βήματα του σχεδιασμού και της οργάνωσης, ενώ η αξιολόγηση εξετάζεται στο επόμενο κεφάλαιο. Σημειώνουμε ότι οι αναφορές και τα παραδείγματα προέρχονται κατά κύριο λόγο από τον χώρο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της εκπαίδευσης των εργαζομένων, αφού αυτός είναι και ο βασικός άξονας του προγράμματος που παρακολουθείτε.

■ Σκοπός

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η ανάλυση των επιμέρους διαδικασιών σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

■ Προσδοκώμενα αποτελέσματα - Στόχοι

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση:

- να προσδιορίζετε τη σημασία του σχεδιασμού και της αξιολόγησης για τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων
- να αναλύετε τα στάδια της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών
- να διαμορφώνετε τη στοχοθεσία και το αναλυτικό περιεχόμενο ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων
- να αναλύετε τα βήματα για την οργάνωση και την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων.

■ Λέξεις / Έννοιες-κλειδιά

- εκπαιδευτική ανάγκη
- πλαίσιο αναφοράς
- γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις
- σκοπός και στόχοι προγράμματος
- διαμόρφωση αναλυτικού περιεχομένου
- εκπαιδευτικές τεχνικές
- επαγγελματικό περίγραμμα
- κριτικός στοχασμός

3.1. Η σημασία του σχεδιασμού και της αξιολόγησης στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Πριν πραγματευτούμε τα επιμέρους ζητήματα του σχεδιασμού και της αξιολόγησης, που αποτελούν τα αντικείμενα αυτού και του επόμενου κεφαλαίου, θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε στη σημασία που έχει ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Με τον όρο **πρόγραμμα** θα εννοούμε στη συνέχεια μια οργανωμένη και στοχοθετημένη εκπαιδευτική παρέμβαση που απευθύνεται σε ενηλίκους και περιλαμβάνει ένα σύνολο παραγόντων, συντελεστών, διαδικασιών και δραστηριοτήτων με σαφές εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τα οποία συναρθρώνονται με βάση έναν κεντρικό σκοπό και επιμέρους στόχους.

Είναι σύνηθες, αντί του όρου *πρόγραμμα*, να χρησιμοποιείται ο όρος *σεμινάριο*, ο οποίος όμως συναντάται σε αρκετές περιπτώσεις και για μικρής διάρκειας εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (λ.χ., ένα σεμινάριο στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος).

Με τον όρο **πληθυσμός-στόχος** εννοούμε ένα υποσύνολο του γενικού πληθυσμού για το οποίο σχεδιάζεται μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση (λ.χ., στελέχη επιχειρήσεων πληροφορικής, πωλητές, άνεργοι πτυχιούχοι). Για το επίπεδο του προγράμματος συνήθως χρησιμοποιείται ο όρος **ομάδα εκπαιδευομένων**.

Όπως θα δούμε στη συνέχεια, κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, είναι αναγκαίο να οριοθετείται όσο το δυνατόν πληρέστερα και ακριβέστερα ο πληθυσμός-στόχος και να εντοπίζονται με σαφήνεια εκείνα τα χαρακτηριστικά του που επηρεάζουν άμεσα τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.

Δραστηριότητα 3.1.

Πριν προχωρήσετε στη μελέτη των επόμενων παραγράφων, ανατρέξτε στην Ενότητα 1.2 και καταγράψτε τα βασικά χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευομένου, καθώς και τις διαφορές του από τον ανή-

λικο εκπαιδευόμενο. Στη συνέχεια καταγράψτε τα σημεία τα οποία θεωρείτε ότι αυτές οι διαφορές επηρεάζουν τη σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευομένων σε ένα πρόγραμμα.

Όπως θα έχετε ήδη διαπιστώσει, τόσο από τη μελέτη του προηγούμενου κεφαλαίου όσο και από την εμπειρία σας, η συμμετοχή ενός ενήλικου σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό με βάση την πολλαπλότητα των ρόλων που αναλαμβάνει. Για παράδειγμα, ως γονέας συμμετέχει σε προγράμματα συμβουλευτικής γονέων, ως συνδικαλιστής σε προγράμματα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, ως εργαζόμενος σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, ως μέλος ενός πολιτικού κόμματος σε προγράμματα πολιτικής επιμόρφωσης, κοκ. Ωστόσο στα προγράμματα αυτά, ακόμη και όταν προσδιορίζονται με βάση μια ιδιότητα ή έναν ρόλο, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν, η ανομοιογένεια των τμημάτων μάθησης που προκύπτουν είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση.

Παράδειγμα 3.1.

Σε Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων διοργανώνεται πρόγραμμα συμβουλευτικής γονέων με αντικείμενο τα προβλήματα των εφήβων. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ως κοινό σημείο την ιδιότητα του γονέα, ωστόσο μια σειρά από άλλα χαρακτηριστικά τους διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό. Τέτοιου τύπου χαρακτηριστικά είναι η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνική θέση, η οικονομική τους κατάσταση κ.ά.

Παράδειγμα 3.2.

Το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ διοργανώνει ένα πρόγραμμα ενημέρωσης των προέδρων των πρωτοβάθμιων σωματείων ενός κλάδου σε εργασιακά και ασφαλιστικά ζητήματα. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ως κοινό σημείο την ιδιότητα του προέδρου του πρωτοβάθμιου σωματείου, είναι εργαζόμενοι και συνδικαλιστές. Αν και ο σχεδιαστής του προγράμματος αναμένει εύλογα ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά (μορφωτικό επίπεδο, κοινωνική θέση και οικονομική κατάσταση), εντούτοις, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, αναμένεται να υπάρχει ανομοιογένεια σε ορισμένα άλλα

χαρακτηριστικά (ηλικία, χρόνος συνδικαλιστικής εμπειρίας, προηγούμενες γνώσεις σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος).

Για τους λόγους που αναφέρθηκαν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων διαφέρουν σε πολλά σημεία από τη φοίτηση στις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε μια τάξη της Β΄ Γυμνασίου, για παράδειγμα, υπάρχει υψηλού βαθμού ομοιογένεια ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, ενώ ο ρυθμός και τα αντικείμενα εκπαίδευσης καθορίζονται με βάση το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, σε ένα τμήμα μάθησης ενηλίκων, εκτός της ανομοιογένειας στην οποία αναφερθήκαμε, το αναλυτικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που συμμετέχουν και την επιδίωξη κάλυψης των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Αυτός είναι ο βασικός λόγος που τα στελέχη της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αναγκαίο να γνωρίζουν πώς διερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες, πώς δομείται και οργανώνεται ένα πρόγραμμα με άξονα αυτές τις ανάγκες και τέλος πώς αξιολογείται, προκειμένου τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να αξιοποιηθούν για τον πιο αποτελεσματικό σχεδιασμό παρόμοιων προγραμμάτων στο μέλλον.

Κορυφαίοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν αφιερώσει σημαντικό μέρος του έργου τους στα ζητήματα που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευομένους. Ο Eduard C. Lindeman, ο οποίος από πολλούς θεωρείται ως ο πρώτος θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο κλασικό του σύγγραμμα *The Meaning of Adult Education* (1926) αναλύει εκτενώς τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και τους τρόπους με τους οποίους αυτά επηρεάζουν τον σχεδιασμό των προγραμμάτων. Ο Malcolm Knowles αφιέρωσε το μεγαλύτερο μέρος του επίσης κλασικού συγγράμματος *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970), αναλύοντας εκτενώς τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, την οργάνωση και την αξιολόγηση προγραμμάτων, παρέχοντας πέρα από τις θεωρητικές αναφορές και πλήθος παραδειγμάτων. Το ίδιο ισχύει και για άλλους σημαντικούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο Cyril O. Houle, ο Peter Jarvis, ο Colin Griffin, η Rosemary Caffarella, η Patricia C. Cross.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο σχεδιασμός και η οργάνωση προγραμ-

μάτων που απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευομένους περιλαμβάνουν πλήθος συντελεστών και παραγόντων. Στις επόμενες ενότητες θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τη διαδικασία της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, η οποία συνιστά το πρώτο και ίσως πιο κρίσιμο κρίκο της αλυσίδας του σχεδιασμού και της οργάνωσης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις υπόλοιπες διαδικασίες, προσπαθώντας να σκιαγραφήσουμε έναν «οδικό χάρτη» για τον σχεδιασμό και την οργάνωση ενός προγράμματος. Θα πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι η σειρά αναφοράς και πραγμάτευσης δεν παραπέμπει κατ' ανάγκη και στη σειρά με την οποία αυτές οι διαδικασίες πραγματοποιούνται. Όπως άλλωστε επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Cyril O. Houle (1973: 39): *«Κάθε σχεδιασμός στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται κατανοητός ως ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδρώντων στοιχείων, παρά ως μια αλληλουχία γεγονότων»*. Με άλλα λόγια, τα όσα ακολουθούν δεν παραπέμπουν σε μια γραμμική διαδικασία, αλλά σε ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων παραγόντων.

3.2. Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης

Έχοντας μελετήσει την Ενότητα 1.2, γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών και προσδοκιών των ενήλικων εκπαιδευομένων. Η έννοια της ανάγκης είναι ίσως γνωστή από την κλασική τυπολογία ή ιεράρχηση αναγκών του Αμερικανού ψυχολόγου Abraham Maslow. Ο Maslow (1954) κατέταξε τις ανθρώπινες ανάγκες σε μια πυραμίδα, στη βάση της οποίας βρίσκονται οι φυσιολογικές ή βασικές ανάγκες και στην κορυφή της οι ανάγκες αυτο-εκπλήρωσης. Κατά τον Maslow, η ικανοποίηση της ανάγκης ενός επιπέδου προϋποθέτει την ικανοποίηση αναγκών των προηγούμενων ιεραρχικά επιπέδων. Ο Malcolm Knowles ήταν ένας από τους πρώτους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων που ασχολήθηκε με τις εκπαιδευτικές ανάγκες δίνοντας τον παρακάτω ορισμό (1970: 85):

«Μια εκπαιδευτική ανάγκη είναι αυτό που ένας άνθρωπος πρέπει να μάθει προς όφελος δικό του, ενός οργανισμού ή της κοινωνίας. Είναι το χάσμα μεταξύ του υφιστάμενου επιπέδου προσόντων και ενός ανώτερου επιπέδου προσόντων, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του απόδοση, όπως αυτή ορίζεται από τον ίδιο ή στο πλαίσιο του οργανισμού ή της κοινωνίας που ανήκει.»

Πρόκειται για εκείνη την προσέγγιση της εκπαιδευτικής ανάγκης που αργότερα καθιερώθηκε ως προσέγγιση του *ελλείμματος ή χάσματος* (deficiency/gap). Μια άλλη προσέγγιση είναι εκείνη των ενδιαφερόντων ή/και των κινήτρων που έχει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα, τα οποία θεωρείται ότι αποτυπώνουν την υποκειμενική εκτίμηση του ίδιου του εκπαιδευομένου για τις ελλείψεις που θεωρεί ότι έχει σε σχέση με την εκπλήρωση κάποιου ρόλου του. Για αρκετούς θεωρητικούς αυτή η υποκειμενική εκτίμηση δεν θα πρέπει να θεωρείται ανάγκη, αλλά *επιθυμία* - αφού οι ανάγκες ταυτοποιούνται και επιβεβαιώνονται σε σχέση με ευρύτερες απαιτήσεις που εντοπίζονται στο πλαίσιο οργανισμών ή της κοινωνίας.

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι με τον όρο **εκπαιδευτική ανάγκη** ορίζουμε οποιοδήποτε έλλειμμα σε επίπεδο προσόντων, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και γενικότερα ικανοτήτων και προσόντων (που αφορούν άτομα, κοινωνικές ομάδες, οργανισμούς και συστήματα) η κάλυψη του οποίου είναι δυνατόν να αποτελέσει αντικείμενο κατάλληλα στοχοθετημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Δραστηριότητα 3.2.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος που παρακολουθείτε, διαμορφώστε ομάδες και διατυπώστε τις απόψεις σας σχετικά με τα θέματα στα οποία επιθυμείτε να εκπαιδευτείτε σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα του οποίου εσείς θα καθορίσετε το αντικείμενο. Στη συνέχεια εξετάστε ποια από αυτά που καταγράψατε συνιστούν ανάγκες και ποια επιθυμίες, αιτιολογώντας τις επιλογές σας. Στην ολομέλεια θα έχετε την ευκαιρία να συζητήσετε τα συμπεράσματα όλων των ομάδων.

Με βάση τον παραπάνω ορισμό είναι ευνόητο να υποθέσουμε ότι λόγω της πολυπλοκότητας των ρόλων του ενηλίκου, αλλά και των πολυδιάστατων απαιτήσεων των περιβαλλόντων στα οποία οι ρόλοι αυτοί επιτελούνται, οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι στον ίδιο βαθμό αντιληπτές από τους ίδιους τους υποψήφιους εκπαιδευόμενους. Με κριτήριο τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές ανάγκες συνειδητοποιούνται και διατυπώνονται από τους εκπαιδευομένους, ο Βεργίδης (2003α: 109) προτείνει την παρακάτω τυπολογία για την κατάταξη των εκπαιδευτικών αναγκών.

Τυπολογία Βεργίδη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες

Συνειδητές και ρητές: Πρόκειται για εκείνες τις ανάγκες τις οποίες έχουν διαπιστώσει οι εκπαιδευόμενοι και τις οποίες διατυπώνουν όταν ερωτηθούν.

Συνειδητές και μη ρητές: Πρόκειται για ανάγκες που, αν και έχουν συνειδητοποιηθεί από τους εκπαιδευόμενους, δεν διατυπώνονται ή δεν αποκαλύπτονται από αυτούς για διάφορους λόγους (οι λόγοι μπορεί να αναφέρονται στην αρνητική τους προδιάθεση για ενδεχόμενη εκπαίδευση, στην ανασφάλεια για την πιθανή διατύπωση ενός ελλείμματος σε σχέση με την εργασία τους, σε λόγους κοινωνικού κύρους).

Λανθάνουσες: Πρόκειται για ανάγκες που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν ότι υπάρχουν, ακριβώς γιατί δεν έχουν πλήρη εποπτεία των απαιτήσεων του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος και των ενδεχόμενων αλλαγών και μεταβολών σε αυτό.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εντοπίζονται σε όλες τις περιπτώσεις στην ίδια κλίμακα και δεν αφορούν μόνο τους υποψήφιους εκπαιδευόμενους, αλλά και πολύπλοκες κοινωνικές οργανώσεις. Για τον λόγο αυτόν, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να αφορά κάποιο ή και όλα από τα παρακάτω επίπεδα.

Επίπεδα διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών

Μικρο-επίπεδο: Πρόκειται για τις ανάγκες που αφορούν ένα άτομο ή μια μικρή ομάδα ατόμων, όπως την ομάδα εκπαιδευομένων ενός προγράμματος.

Μεσο-επίπεδο: Εδώ εντάσσονται οι ανάγκες που εντοπίζονται σε οργανισμούς και φορείς (λ.χ., εκπαιδευτικές ανάγκες στο επίπεδο μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού του δημόσιου τομέα).

Μακρο-επίπεδο: Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ανάγκες που αφορούν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού ή συστήματα (λ.χ., εκπαιδευτικές ανάγκες γονέων ενός νομού, ανάγκες σε επίπεδο κλάδου οικονομίας).

Στις αμέσως επόμενες ενότητες θα έχουμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε πώς η τυπολογία Βεργίδη και ο εντοπισμός του επιπέδου διερεύνησης συμβάλλουν στον ακριβέστερο προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών.

Δραστηριότητα 3.3.

Συζητήστε σε μικρές ομάδες την τυπολογία Βεργίδη και τα επίπεδα διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών. Προσπαθήστε να δώσετε δύο παραδείγματα για κάθε τύπο και επίπεδο, αιτιολογώντας τις επιλογές σας.

Σημειώνουμε ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες συνήθως διατυπώνονται σε συνάρτηση με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις, αφού ο στόχος του προσδιορισμού τους δεν είναι παρά η δόμηση του αναλυτικού περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναμένεται να συμβάλουν στην κάλυψη των ελλειμμάτων που προσδιορίζονται. Αν και στο έργο των θεωρητικών της μάθησης εντοπίζονται πολλές διαφορές ως προς τους ορισμούς των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, θεωρούμε ότι οι παρακάτω ορισμοί αποτυπώνουν με ακρίβεια το περιεχόμενο αυτών των τριών όρων:

- **Γνώση:** Ορίζεται ως η κατανόηση των πραγμάτων (έννοιες, αρχές, φαινόμενα, καταστάσεις) που προκύπτει ως συνδυασμός εμπειρίας, πληροφοριών και προσωπικής επεξεργασίας.
- **Δεξιότητα:** Ορίζεται ως ο βαθμός ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας που εκτελείται μια αλληλουχία πολύπλοκων κινητικών ενεργειών και νοητικών διαδικασιών, με τις οποίες αντιμετωπίζονται και επιλύονται καταστάσεις και προβλήματα (Riechs, Singer & van Nord 1992: 1321).³

3. Θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι διαδικασίες πρόσκτησης και ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και αποκομμένες η μία από την άλλη. Όπως αναφέρεται, «οι γνώσεις αποτελούν προϋπόθεση για την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως ακριβώς και οι δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση για την απόκτηση γνώσεων» (Schafer 1992: 1171) ή ακόμη το γεγονός ότι μία από τις βασικές διαστάσεις των στάσεων είναι η γνωστική (Χαντζή1992: 4362).

- **Στάση:** Ορίζεται ως ένα σύστημα αξιών και αντιλήψεων βαθιά ριζωμένων, τις οποίες υιοθετούν τα άτομα και με βάση αυτό το σύστημα καθορίζουν τη συμπεριφορά τους (Κόκκος 1999: 56).

3.3. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών

Πριν αναλύσουμε τις επιμέρους ενέργειες που περιλαμβάνει μια διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε στην έννοια του **πλαίσιου αναφοράς**.⁴

Με τον όρο **πλαίσιο αναφοράς** εννοούμε το σύνολο των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών και δραστηριοτήτων που συνδέονται άμεσα με το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει η εκπαιδευτική παρέμβαση, οι οποίες και εισάγουν τις προϋποθέσεις επάρκειας του πληθυσμού-στόχου.

Για να θυμηθούμε και πάλι τον ορισμό του Knowles, ουσιαστικά το πλαίσιο αναφοράς δεν είναι τίποτε άλλο από τις συνθήκες εκείνες που ορίζουν το «άνωτερο πλαίσιο προσόντων», το οποίο ανέφερε ο κλασικός θεωρητικός στον ορισμό του. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι το πλαίσιο αναφοράς εμπεριέχει και τα πιθανά διακυβεύματα του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος, αφού σύμφωνα με τον ορισμό που αναφέρθηκε, σε αυτό εντάσσονται οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα πρόγραμμα. Έτσι οι επιλογές που σχετίζονται με το πλαίσιο αναφοράς (λ.χ., Ποια θα είναι τα αντικείμενα των προγραμμάτων ή ποιοι θα τα παρακολουθήσουν) δεν είναι ουδέτερες διαδικασίες τεχνικού χαρακτήρα, αλλά εμπεριέχουν τις ευρύτερες επιλογές των σχεδιαστών των προγραμμάτων αναφορικά με το υφιστάμενο πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Παράδειγμα 3.3.

Σε μια σχεδιαζόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση που αφορά τραπεζικούς υπαλλήλους του τομέα χορηγήσεων, το πλαίσιο αναφοράς δεν

4. Σημειώνουμε ότι στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε και τον όρο «πεδίο αναφοράς» (Χασάπης 2000: 18).

είναι παρά οι συνθήκες που ορίζουν τον αντίστοιχο τομέα τραπεζικών εργασιών ή σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση που αφορά άνεργους αποφοίτους γεωπονικών σχολών σε αντικείμενα σχετικά με τις βιολογικές καλλιέργειες το πλαίσιο αναφοράς είναι ο τομέας των βιολογικών καλλιεργειών.

Ουσιαστικά, δηλαδή το πλαίσιο αναφοράς υποδεικνύει και εισάγει τις διαστάσεις της επιθυμητής (ή «ιδανικής») κατάστασης του πληθυσμού-στόχου σε σχέση πάντοτε με το πρόβλημα στο οποίο επικεντρώνεται η παρέμβαση. Ακριβώς, επειδή το ίδιο το πρόβλημα αλλά και το περιεχόμενο του πλαισίου αναφοράς καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική παρέμβαση, είναι απολύτως αναγκαίο να προδιαγράφονται και να οριοθετούνται όσο το δυνατόν ακριβέστερα. Είναι ευνόητο ότι οποιαδήποτε ελλιπής ή λανθασμένη οριοθέτηση του πλαισίου αναφοράς οδηγεί σε διεύρυνση ή σε περιορισμό των απαιτήσεων. Αν, λ.χ., σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τότε το πλαίσιο αναφοράς δεν είναι ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά μόνο η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αν οριοθετηθεί ως πλαίσιο αναφοράς ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, τότε οι απαιτήσεις του πλαισίου διογκώνονται και διευρύνεται το επιθυμητό επίπεδο προσόντων του πληθυσμού-στόχου. Αυτό με τη σειρά του έχει ως αποτέλεσμα να σχεδιάζεται μια πολύ ευρύτερη παρέμβαση από εκείνη που ήταν αναγκαία σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόβλημα και τον συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο. Επίσης, κατά τον προσδιορισμό του πλαισίου αναφοράς είναι αναγκαίο να λαμβάνουμε υπόψη και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης του πλαισίου με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον.

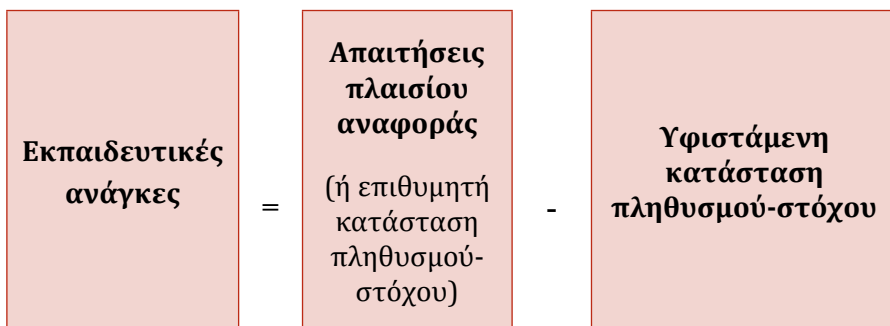
67

Δραστηριότητα 3.4.

Συζητήστε σε μικρές ομάδες ένα πρόβλημα που θεωρείτε ότι πρόκειται να αντιμετωπίσει μια εκπαιδευτική παρέμβαση και προσδιορίστε επακριβώς το πλαίσιο αναφοράς, τεκμηριώνοντας τις επιλογές σας. Στη συνέχεια συζητήστε στην ολομέλεια τα αποτελέσματα κάθε ομάδας, προσπαθώντας να εντοπίσετε σημεία όπου τα πλαίσια αναφοράς δεν έχουν καθοριστεί με ακρίβεια (διεύρυνση ή περιορισμός).

Εφαρμόζοντας τον ορισμό του Knowles, δηλαδή την προσέγγιση του

ελλείμματος ή χάσματος στην οποία έχουμε αναφερθεί, ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών δίνεται από την «εξίσωση»:



Σχήμα 3.1 Προσδιορισμός εκπαιδευτικών αναγκών

Επιλέξαμε να θέσουμε εισαγωγικά στον όρο *εξίσωση* της προηγούμενης παραγράφου, ακριβώς γιατί και οι δύο όροι της εξίσωσης είναι, όπως ήδη έχουμε διαπιστώσει, αρκετά δύσκολο να προσδιοριστούν. Οι διαδικασίες διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών είναι σύνθετες ερευνητικές διαδικασίες και επομένως είναι αναγκαίο να διεξάγονται από εξειδικευμένους ερευνητές που διαθέτουν τη γνώση αλλά και την απαιτούμενη εμπειρία προκειμένου να προσδιορίζουν με ακρίβεια και πληρότητα το περιεχόμενο των όρων της εξίσωσης. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι «αντικειμενικές», αλλά προϊόν παραδοχών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του πλαισίου αναφοράς και του πληθυσμού-στόχου. Όπως αναφέρει ο Boyle (1981: 147), κατά τη διερεύνηση αναγκών οι αξιακές παραδοχές συνυφαίνονται με τις τεχνικές και τις γνωστικές παραδοχές, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτός ο ουδέτερος και αντικειμενικός προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτός, άλλωστε, είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προσδιορίζονται για το μικρο ή μεσο-επίπεδο είναι αναγκαίο να αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, όπως θα δούμε στη συνέχεια, κατά την υλοποίηση του προγράμματος.

Ας δούμε στη μελέτη περίπτωσης που ακολουθεί τα βήματα που ακολουθούνται, τα στοιχεία και τα δεδομένα που συλλέγονται, καθώς και τις ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε μια υποθετική διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών.

Μια μελέτη περίπτωσης

Το Εμπορικό Επιμελητήριο μιας πόλης προγραμματίζει τη διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για στελέχη των τμημάτων δημοσίων σχέσεων σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις του κλάδου παραδοσιακών τροφίμων, με αντικείμενο την αποτελεσματικότερη προώθηση των προϊόντων σε αγορές του εξωτερικού.

Το πρώτο βήμα είναι ο επακριβής καθορισμός του προβλήματος που προσπαθούμε να επιλύσουμε με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι απαραίτητη η αναγνώριση της υστέρησης των επιχειρήσεων του κλάδου να αξιοποιήσουν τις αγορές του εξωτερικού, διαφορετικά δεν προκύπτει ανάγκη εκπαίδευσης του προσωπικού. Όμως, προκειμένου να προσδιοριστούν στη συνέχεια οι εκπαιδευτικές ανάγκες των στελεχών, είναι αναγκαίο να έχουν περιγραφεί με σαφήνεια οι διαστάσεις του προβλήματος, όπως: Σε ποιους τομείς των παραδοσιακών τροφίμων αναφερόμαστε, ποια προϊόντα εντάσσονται στην κατηγορία των παραδοσιακών, ποιοι είναι οι λόγοι της παρατηρούμενης υστέρησης, ποιοι από αυτούς συνδέονται με εξωτερικούς ως προς τον κλάδο παράγοντες, σε ποιες συγκεκριμένες αγορές αναφερόμαστε κοκ. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά θα μας επιτρέψουν να καθορίσουμε με σαφήνεια τον κεντρικό σκοπό της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης, αποσαφηνίζοντας τα όριά της, αλλά και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Το πλαίσιο αναφοράς είναι οι εξαγωγικές δραστηριότητες στον κλάδο των παραδοσιακών τροφίμων. Οι ενέργειες για την πληρέστερη καταγραφή των διαστάσεων του πλαισίου αναφοράς περιλαμβάνουν τον εντοπισμό και την καταγραφή στοιχείων και δεδομένων που σχετίζονται με:

- Τον όγκο των παραγόμενων και διακινούμενων παραδοσιακών προϊόντων στον χώρο των τροφίμων, τον βαθμό διεύθυνσης των ελληνικών επιχειρήσεων σε αγορές του εξωτερικού και τις διαστάσεις του ανταγωνισμού.
- Τους λόγους υστέρησης των ελληνικών επιχειρήσεων και ειδικότερα εκείνων των παραγόντων που συνδέονται με ελλείμματα τα προσόντων των στελεχών δημοσίων σχέσεων.

- Τους τρόπους προβολής και τοποθέτησης των παραδοσιακών τροφίμων στις αγορές-στόχους.
- Τα εργαλεία χρηματοδότησης και ενίσχυσης των εξαγωγικών δραστηριοτήτων από το κράτος.

Τα σχετικά με τον πληθυσμό-στόχο δεδομένα περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- Χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, τόπος διαμονής κ.ά.).
- Εκπαιδευτικό επίπεδο (πτυχία και πιστοποιητικά), καθώς και κάθε άλλη μορφή προηγούμενης εκπαίδευσης (ξένες γλώσσες, εξειδικεύσεις, προγράμματα κατάρτισης).
- Επαγγελματική εμπειρία (γενική επαγγελματική προϋπηρεσία και σχετική με το ζήτημα επαγγελματική εμπειρία).
- Ειδικά προσόντα που συνδέονται με το ζήτημα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.
- Απόψεις και εκτιμήσεις των στελεχών δημοσίων σχέσεων των επιχειρήσεων του κλάδου σχετικά με τους λόγους υστέρησης και τα προσόντα που είναι απαραίτητα για την προώθηση προϊόντων σε αγορές του εξωτερικού.

70

Για τη συλλογή των δεδομένων που προσδιορίστηκαν είναι συνήθως απαραίτητο να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικές ερευνητικές τεχνικές. Για παράδειγμα:

- Το **ερωτηματολόγιο** είναι συνήθως το καταλληλότερο εργαλείο για την αποτύπωση των απόψεων και των εκτιμήσεων των στελεχών.
- Η τεχνική της **παρατήρησης** μπορεί να ενδείκνυται για την καταγραφή συγκεκριμένων εργασιών που εκτελούν οι εργαζόμενοι, προκειμένου να καταλήξουμε σε πιθανά ελλείμματα προσόντων, πάντοτε σε σχέση με το υπό διερεύνηση ζήτημα.
- Η **συνέντευξη** με στελέχη των ελληνικών επιχειρήσεων του κλάδου ή με στελέχη εισαγωγικών επιχειρήσεων των αγορών-

στόχων πιθανόν να οδηγήσει στον προσδιορισμό ειδικών προσόντων που απαιτούνται για τη διείσδυση στις ξένες αγορές παραδοσιακών τροφίμων.

- Η **ανάλυση περιεχομένου** συγκεκριμένων τεκμηρίων (λ.χ., εκθέσεις για την κατάσταση των εξαγωγών στον κλάδο) πιθανόν να μας δώσει στοιχεία σχετικά τους λόγους υστέρησης των ελληνικών επιχειρήσεων στον συγκεκριμένο τομέα, με έμφαση σε εκείνους τους λόγους που σχετίζονται με ελλείμματα προσόντων των στελεχών.

Δραστηριότητα 3.5.

Έχοντας ως αφετηρία την παραπάνω μελέτη περίπτωσης, διαμορφώστε ομάδες και προσπαθήστε να προσδιορίσετε τα επιμέρους στοιχεία μιας διαδικασίας διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών για μια εκπαιδευτική παρέμβαση της επιλογής σας (Εσείς θα καθορίσετε τον πληθυσμό-στόχο, τον τύπο της επιχείρησης ή του οργανισμού καθώς και το είδος του προβλήματος που αντιμετωπίζετε με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση). Προσπαθήστε, επίσης, να εντοπίσετε τα πιθανά διακυβεύματα και τις ενδεχόμενες διαφορετικές επιλογές που θα μπορούσαν να γίνουν με βάση το πλαίσιο αναφοράς που προσδιορίσατε. Στην ολομέλεια συζητήστε τα συμπεράσματα όλων των ομάδων.

Σημειώνουμε επίσης ότι για τον προσδιορισμό των απαιτήσεων του πλαισίου αναφοράς, ειδικά σε διερευνήσεις αναγκών για εργαζομένους σε επιχειρήσεις ή οργανισμούς, πολύ χρήσιμη είναι και η **ανάλυση εργασίας**. Με τον όρο **ανάλυση εργασίας** εννοούμε τη συλλογή των πληροφοριών εκείνων που είναι απαραίτητες για να προσδιοριστούν τα προσόντα για την κάλυψη μιας συγκεκριμένης θέσης εργασίας. Συνήθως, κατά την ανάλυση εργασίας, καταγράφουμε αναλυτικά τις επιμέρους δραστηριότητες μιας θέσης εργασίας, παραθέτοντας αντίστοιχα και τα απαιτούμενα προσόντα-γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, συμπεριφορές (βλ. αναλυτικά Χαλάς 2002). Ουσιαστικά, η ανάλυση εργασίας σταδιακά ενσωματώνεται πλέον στα επαγγελματικά περιγράμματα και στο άμεσο μέλλον θα συνδέεται άμεσα με τα προσφερόμενα προγράμματα στον τομέα της αρχικής

και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (βλ. σχετικά Ενότητα 3.15).

Η διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών χαρακτηρίζεται από πληρότητα, εφόσον:

- προσδιορίζονται όσο το δυνατόν πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικές ανάγκες και μάλιστα στα επίπεδα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στα οποία αναφερθήκαμε
- βασίζεται στην ευρύτερη δυνατή συμμετοχή όλων των δυνητικά επωφελομένων.⁵

3.4. Η διατύπωση σκοπού και στόχων

Όπως έχουμε αναφέρει στην Ενότητα 3.2, η ακριβής διατύπωση του σκοπού και των στόχων ενός προγράμματος είναι το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών. Επίσης, συνδέεται άμεσα με την ανάγκη των εκπαιδευομένων να γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος στο οποίο θα συμμετάσχουν. Όπως είδαμε στην Ενότητα 3.2, οι στόχοι αυτοί πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και συνδεδεμένοι με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Ο σκοπός ενός προγράμματος ουσιαστικά συνοψίζει το πρόβλημα που πρόκειται να αντιμετωπιστεί, τον πληθυσμό-στόχο προς τον οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα και είναι πάντοτε γενικός, συνοψίζοντας την υπάρχουσα και την επιδιωκόμενη κατάσταση (Καραλής 2005: 32). Στα δύο παραδείγματα που ακολουθούν επιδιώκεται να διευκρινιστούν καλύτερα τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στη διατύπωση του σκοπού των προγραμμάτων.

5. Όπως έχετε διαπιστώσει από τη μελέτη του προηγούμενου κεφαλαίου, η ενεργή συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σημειώνουμε ότι σχετική έρευνα στον ελληνικό χώρο (Γούλας, 2006) έδειξε ότι, όσο περισσότερο συμμετέχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση ενός προγράμματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται από τη συμμετοχή τους σε αυτό.

Παράδειγμα 3.4.

Σκοπός του προγράμματος είναι η εκπαίδευση εργαζομένων στις επιχειρήσεις του κλάδου εμπορίας προϊόντων βιολογικών καλλιεργειών σε θέματα προώθησης των προϊόντων στις αγορές του εσωτερικού και του εξωτερικού, προκειμένου οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις πρωτοβουλίες για τον τομέα των εξαγωγών.

Σκοπός του προγράμματος είναι η εκπαίδευση άνεργων πτυχιούχων τμημάτων πληροφορικής σε θέματα πολυμεσικών και διαδικτυακών εφαρμογών, ώστε να είναι σε θέση να εργαστούν σε τμήματα προβολής επιχειρήσεων και οργανισμών, αναβαθμίζοντας τις δυνατότητες ένταξής τους στην εργασία.

Όπως παρατηρούμε στη διατύπωση του δεύτερου από τους σκοπούς του Παραδείγματος 3.4, σε ορισμένες περιπτώσεις ο σκοπός είναι δυνατόν να συμπληρώνεται και από επιδιωκόμενα αποτελέσματα που δεν συνδέονται μόνο με το εκπαιδευτικό μέρος της παρέμβασης (για παράδειγμα, καταπολέμηση της ανεργίας, αναβάθμιση ενός κλάδου οικονομικής δραστηριότητας, ευαισθητοποίηση των πολιτών).

Δραστηριότητα 3.6.

Προσπαθήστε να διατυπώσετε τον σκοπό για δύο προγράμματα της επιλογής σας και στη συνέχεια, με βάση τα όσα έχετε αναφέρει, καταγράψτε για κάθε περίπτωση: τον πληθυσμό-στόχο, το θεματικό αντικείμενο της εκπαίδευσης και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Διατυπώνοντας τους στόχους ενός προγράμματος ουσιαστικά προσδιορίζουμε και τα επιδιωκόμενα ή προσδοκώμενα αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος. Με βάση τους στόχους, καθίσταται σαφές τόσο σε αυτούς που οργανώνουν ή χρηματοδοτούν τα προγράμματα αλλά κυρίως στους δυνητικά συμμετέχοντες ποια ακριβώς είναι τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, δηλαδή ποιες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις αναμένεται να αποκτήσουν και να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι με την παρακολούθηση του προγράμματος. Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται το ακρωνύμιο **SMART** προκειμένου

να προσδιοριστούν οι προδιαγραφές για την επαρκή διατύπωση των στόχων ενός προγράμματος. Το ακρωνύμιο αυτό προέρχεται από τον χώρο της διοικητικής επιστήμης και προτάθηκε από τον George Doran (1981), σύμφωνα με τον οποίο ένας στόχος θα πρέπει να είναι:

Πότε ένας στόχος είναι... SMART;

Specific: Σαφής και συγκεκριμένος, δηλαδή να προσδιορίζει με σαφήνεια και ακρίβεια το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Measurable: Μετρήσιμος, με την έννοια να είναι δυνατή η διαπίστωση της επίτευξης του στόχου μετά τη λήξη του προγράμματος.

Achievable: Εφικτός ή επιτεύξιμος, δηλαδή να είναι πραγματοποιήσιμος με βάση τη διάρθρωση και τους πόρους του προγράμματος.

Relevant: Συναφής και σχετικός προς τον γενικό σκοπό και τους υπόλοιπους στόχους.

Time-bound: Χρονικά οριοθετημένος, με την έννοια ότι η συγκεκριμένη στόχευση δεν είναι μεγαλεπήβολη και εκτός των χρονικών ορίων της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι στόχοι διατυπώνονται στα επίπεδα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων ή σε κάθε περίπτωση περιλαμβάνουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών.⁶ Στη συνέχεια, παραθέτουμε ορισμένους στόχους που θα μπορούσαν να έχουν διατυπωθεί για το πρόγραμμα που εσείς παρακολουθείτε, προκειμένου να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η παράθεση των στόχων στα επίπεδα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Μετά το τέλος του προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση:

6. Σημειώνουμε ότι, ανάλογα με την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων, είναι πιθανόν να χρησιμοποιούνται και διαφορετικά επίπεδα κατηγοριοποίησης. Για παράδειγμα, η Caffarella (2002: 171) προτείνει τα ακόλουθα επίπεδα ταξινόμησης για τους μαθησιακούς στόχους: γνώσεις, γνωστικές δεξιότητες, ψυχοκινητικές δεξιότητες, επίλυση προβλημάτων, στάσεις/αξίες/πεποιθήσεις.

Στο επίπεδο των γνώσεων

- να περιγράψουν τα βήματα της διαδικασίας διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών
- να σκιαγραφήσουν το περιεχόμενο των παραγόντων και των συντελεστών υλοποίησης ενός προγράμματος
-

Στο επίπεδο των δεξιοτήτων

- να εντοπίζουν τις κατά περίπτωση κατάλληλες τεχνικές για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών
- να προσαρμόζουν το περιεχόμενο του προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων
-

Στο επίπεδο των στάσεων

- να προωθούν την ενεργή συμμετοχή του πληθυσμού-στόχου σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος
- να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτές για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων
-

Σημειώνουμε ότι οι στόχοι δεν συνιστούν, σε καμία περίπτωση, αποτελέσματα του προγράμματος. Οι στόχοι προσδιορίζουν τις επιδιώξεις των σχεδιαστών των προγραμμάτων ή, με άλλα λόγια, συνιστούν επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Η επίτευξη των στόχων συνεπώς αποτελεί ένα από τα επιμέρους ζητήματα της αξιολόγησης του προγράμματος, όπως θα συζητήσουμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Η ακριβής διατύπωση των στόχων ενός προγράμματος απαιτεί τη χρήση εκφράσεων που να αποδίδουν το περιεχόμενο του στόχου. Οι

γενικές εκφράσεις καλό είναι να αποφεύγονται (όπως τα ρήματα *μαθαίνω* ή *γνωρίζω* που παραπέμπουν συνολικά στη διαδικασία ή στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται ορισμένα ρήματα που συνήθως χρησιμοποιούνται για τη διατύπωση στόχων με βάση το επίπεδο στο οποίο αυτοί αναφέρονται, χωρίς φυσικά ο κατάλογος αυτός να είναι εξαντλητικός (βλ. ενδεικτικά Caffarella 2005· Nadler & Nadler 1994· Γούλας 2008).

Πίνακας 3.1. Ρήματα για τη διατύπωση μαθησιακών στόχων

Γνώσεις	Δεξιότητες	Στάσεις
<i>Καταγράφω</i>	<i>Συγκρίνω</i>	<i>Αποδέχομαι</i>
<i>Ορίζω</i>	<i>Αντιδιαστέλλω</i>	<i>Συνηγορώ</i>
<i>Περιγράφω</i>	<i>Κατατάσσω</i>	<i>Συνεργάζομαι</i>
<i>Δηλώνω</i>	<i>Εξετάζω</i>	<i>Πείθομαι</i>
<i>Απαριθμώ</i>	<i>Προβλέπω</i>	<i>Αμφισβητώ</i>
<i>Διακρίνω</i>	<i>Διερευνώ</i>	<i>Αισθάνομαι</i>
<i>Σκιαγραφώ</i>	<i>Οργανώνω</i>	<i>Ελέγχω</i>
<i>Προσδιορίζω</i>	<i>Συναρμολογώ</i>	<i>Πρωθώ</i>
<i>Αναγνωρίζω</i>	<i>Ρυθμίζω</i>	<i>Κρίνω</i>
<i>Αναπαράγω</i>	<i>Διαχειρίζομαι</i>	<i>Επικυρώνω</i>
<i>Διατυπώνω</i>	<i>Επισκευάζω</i>	<i>Διαπραγματεύομαι</i>
<i>Ταυτοποιώ</i>	<i>Ταξινομώ</i>	<i>Διερρωτώμαι</i>
<i>Εκφράζω</i>	<i>Εγκαθιστώ</i>	<i>Ελέγχω</i>
.....

Δραστηριότητα 3.7.

Με βάση τα όσα έχετε μελετήσει έως τώρα, προσπαθήστε να διατυπώσετε για ένα από τα προγράμματα της Δραστηριότητας 3.6, τέσσερις επιμέρους στόχους για καθένα από τα επίπεδα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

3.5. Η διαμόρφωση του αναλυτικού περιεχομένου

Συχνά το αναλυτικό περιεχόμενο ενός προγράμματος αναφέρεται και ως αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρούμε όμως ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν είναι κατάλληλος γιατί παραπέμπει στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και σε αναλυτικά περιεχόμενα που διακρίνονται σε μεγάλο βαθμό από σχετική σταθερότητα στον χρόνο και περιορισμένες δυνατότητες για προσαρμογή κατά την εφαρμογή τους. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το αναλυτικό περιεχόμενο είναι το αποτέλεσμα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών και ακολουθεί τη διατύπωση του σκοπού και των στόχων του προγράμματος (βλ. και Σχήμα 3.2).



Σχήμα 3.2. Διαμόρφωση αναλυτικού περιεχομένου

Συνήθως το αναλυτικό περιεχόμενο ενός προγράμματος αποτελείται από μικρές ενότητες που συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες και τους ήδη διατυπωμένους στόχους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις προσδιορίζεται και η χρονική διάρκεια των ενοτήτων. Επίσης, στο αναλυτικό περιεχόμενο διαχωρίζεται η θεωρητική εκπαίδευση από την πρακτική άσκηση, ενώ είναι διακριτή η συνολική διάρκεια του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτόν είναι διαθέσιμες οι σχετικές πληροφορίες στους υποψήφιους εκπαιδευομένους, προκειμένου αυτοί να έχουν την ευρύτερη δυνατή πληροφόρηση για το είδος του προγράμματος και των ενοτήτων που θα παρακολουθήσουν. Στον Πίνακα 3.2 που ακολουθεί δίνεται ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται το αναλυτικό περιεχόμενο ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πίνακας 3.2 Αναλυτικό περιεχόμενο προγράμματος

Τίτλος ενότητας	Θεωρητική εκπαίδευση	Διάρκεια (σε ώρες)	Πρακτική άσκηση	Διάρκεια (σε ώρες)	Σύνολο ωρών ενότητας
Διαμόρφωση αναλυτικού περιεχομένου προγράμματος	<ul style="list-style-type: none"> - Η σύνδεση των αναγκών με τους στόχους και τις ενότητες - Περιορισμοί δόμησης αναλυτικού περιεχομένου 	12	- Εκπόνηση αναλυτικού προγράμματος	6	18
Εποπτικά μέσα και χώρος εκπαίδευσης	<ul style="list-style-type: none"> - Τύποι και τρόποι χρήσης εποπτικών μέσων - Ο ρόλος του χώρου στην εκπαίδευση ενηλίκων 	6	<ul style="list-style-type: none"> - Λειτουργία εποπτικών μέσων - Διευθέτηση χώρου εκπαίδευσης 	12	18
.....
Σύνολο ωρών	72		42		114

Το αναλυτικό περιεχόμενο αποτελεί τη βάση για τη δόμηση του ημερήσιου προγράμματος, δηλαδή του πλάνου με την κατανομή των ενότητων στις ημέρες και τις ώρες εκπαίδευσης. Χρησιμοποιούμε εδώ τον όρο *ημερήσιο* έναντι του όρου *ωρολόγιο πρόγραμμα*, ο οποίος συνήθως χρησιμοποιείται στην τυπική εκπαίδευση, όπου το περιεχόμενο δομείται με βάση τις διδακτικές ώρες και όχι τις διδακτικές ενότητες. Η διαμόρφωση του αναλυτικού περιεχομένου, αλλά και του ημερήσι-

ου προγράμματος, πέρα από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, εξαρτάται και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως:

- Πιθανές ρυθμίσεις του νομοθετικού πλαισίου ή γενικότερα κανονισμών που ρυθμίζουν θέματα, όπως η ανώτατη επιτρεπόμενη ημερήσια διάρκεια ή η διάρκεια της περιόδου εφαρμογής προγράμματος ή ακόμη και η ένθεση συγκεκριμένων ενοτήτων στο αναλυτικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, σε προγράμματα εργαζομένων σε ορισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα μια ενότητα που αφορά τις συνθήκες εργασίας ή σε προγράμματα ανέργων συνήθως περιλαμβάνεται μια ενότητα που αφορά την εξεύρεση εργασίας.
- Η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτών, των εκπαιδευομένων ή των στελεχών οργάνωσης του προγράμματος. Είναι πολύ σύνηθες οι εκπαιδευόμενοι ενός προγράμματος εργαζομένων να μην είναι σε θέση να παρακολουθήσουν συγκεκριμένες ώρες, ημέρες ή περιόδους.
- Η διαθεσιμότητα του χώρου και των εποπτικών μέσων πιθανόν να επηρεάσει τη σειρά που θα πραγματοποιηθούν οι ενότητες ή ακόμη και το περιεχόμενο των ενοτήτων. Αν, για παράδειγμα, για ένα συγκεκριμένο μέρος της πρακτικής άσκησης δεν υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας με σχετική επιχείρηση ή οργανισμό, τότε πιθανόν το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος να πρέπει να διαμορφωθεί διαφορετικά από τις αρχικές προβλέψεις.

Σημειώνουμε ότι η πρακτική άσκηση ενός προγράμματος εξαρτάται από το αντικείμενο του προγράμματος και τη συνολική του διάρκεια. Σε ορισμένα προγράμματα το μέρος της θεωρητικής εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερο, ενώ σε άλλα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην πρακτική άσκηση. Για παράδειγμα, σε προγράμματα, όπως αυτό που παρακολουθείτε, συνήθως το θεωρητικό μέρος έχει μεγαλύτερη διάρκεια σε ώρες, σε σχέση με την πρακτική άσκηση, ενώ σε ένα αντικείμενο περισσότερο εφαρμοσμένο (λ.χ., συνεχιζόμενη κατάρτιση στην εστιατορική τέχνη ή στη γραμματειακή υποστήριξη), συνήθως το μέρος της πρακτικής άσκησης είναι μεγαλύτερο σε διάρκεια από τη θεωρητική εκπαίδευση.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η πρακτική άσκηση στα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, είτε αυτά αφορούν ανέργους είτε εργαζομένους, συχνά γίνεται με αποσπασματικό και αναποτελεσματικό τρόπο. Η πρακτική άσκηση είναι ίσως το πιο ουσιαστικό μέρος ενός προγράμματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και το πρώτο βήμα για την επαγγελματική ένταξη των ανέργων εκπαιδευομένων ή για την εξοικείωση με νέες διαδικασίες και υπηρεσίες των εργαζομένων που συμμετέχουν σε προγράμματα. Οι βασικές αιτίες γι' αυτή την υποτίμηση της σημασίας της πρακτικής άσκησης είναι η έμφαση που συνήθως δίνεται στο θεωρητικό μέρος του προγράμματος, η αδυναμία εξεύρεσης επιχειρήσεων που να υποστηρίζουν την ουσιαστική διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης και ο ελλιπής σχεδιασμός του πρακτικού μέρους των προγραμμάτων. Προκειμένου η πρακτική άσκηση να αποκτήσει χαρακτηριστικά εκπαίδευσης κατά την εργασία (on the job training), θεωρούμε ότι ο σχεδιασμός της είναι αναγκαίο να βασίζεται στα παρακάτω:

- στην ανάπτυξη δικτύου συνεργαζόμενων επιχειρήσεων, οι οποίες να διαθέτουν κατάλληλες, προς το αντικείμενο κατάρτισης, θέσεις εργασίας
- στην ανάλυση της σημασίας της πρακτικής άσκησης τόσο στα αρμόδια στελέχη των συνεργαζόμενων επιχειρήσεων όσο και στους εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους του προγράμματος
- στον σχεδιασμό ειδικών δραστηριοτήτων που θα εκτελεστούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης
- στην επίβλεψη της άσκησης των εκπαιδευομένων από εξειδικευμένους εκπαιδευτές, σε συνεργασία με αρμόδια στελέχη των επιχειρήσεων
- στην αποτίμηση της πρακτικής άσκησης μετά τη λήξη της, με διοργάνωση ειδικών συναντήσεων στον οργανισμό κατάρτισης (ανάλυση σε ομάδες εργασίας με την επίβλεψη των εκπαιδευτών του θεωρητικού μέρους και της πρακτικής άσκησης και παρουσίαση των εργασιών που εκτέλεσαν οι εκπαιδευόμενοι)
- στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πρακτικής άσκησης σε επίπεδο προγράμματος.

Δραστηριότητα 3.8

Με βάση τις πληροφορίες που έχετε έως τώρα στη διάθεσή σας, προσπαθήστε να παρουσιάσετε, όπως στον Πίνακα 3.2, το αναλυτικό περιεχόμενο ενός προγράμματος της επιλογής σας, δίνοντας έμφαση και στον σχεδιασμό της πρακτικής άσκησης.

3.6. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές

Συνήθως κατά τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών αποτυπώνονται, πέρα από τα ελλείμματα εκπαίδευσης, και ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων που αφορούν την παρακολούθηση των προγραμμάτων από αυτούς, όπως η διαθεσιμότητα σε ημέρες και ώρες, οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης, η προηγούμενη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι υπάρχει η δυνατότητα, όπως ήδη διαπιστώσαμε, να μη διαμορφώσουμε μόνο το περιεχόμενο των ενοτήτων, αλλά και το ημερήσιο πρόγραμμα. Σε αρκετές περιπτώσεις είναι δυνατό να προταθούν και οι εκπαιδευτικές τεχνικές σε κάθε εκπαιδευτική ενότητα. Ωστόσο οι εκπαιδευτικές τεχνικές επιλέγονται από τον εκπαιδευτή και τα βασικά κριτήρια της επιλογής αυτής είναι:

- το είδος της εκπαίδευσης (θεωρητική εκπαίδευση ή πρακτική άσκηση), καθώς και το είδος των επιμέρους στόχων
- τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων
- ο διαθέσιμος χρόνος, αλλά και οι πιθανές εναλλακτικές διευθετήσεις του χώρου
- η εξοικείωση και η εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτών με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές
- το είδος και η ποιότητα των διαθέσιμων εποπτικών μέσων

Η αναλυτική και διεξοδική παρουσίαση των εκπαιδευτικών τεχνικών εκφεύγει των ορίων αυτού του εγχειριδίου, ωστόσο περιοριζόμαστε εδώ να αναφέρουμε τις βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές και τους λόγους για τους οποίους αυτές επιλέγονται (Κόκκος 2005 και 2006 · Καραλής 2007 · Γούλας 2008).

Πίνακας 3.3. Οι βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές και οι λόγοι επιλογής τους

Εκπαιδευτική τεχνική	Λόγοι επιλογής
<i>Εισήγηση</i>	Νέο θέμα ή αντικείμενο, χρονικοί περιορισμοί για την ανάλυση του θέματος, έλλειψη εμπειρίας του εκπαιδευτή στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών
<i>Εργασία σε ομάδες</i>	Συνεργατική επεξεργασία ενός θέματος από τους εκπαιδευομένους, αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευομένων, ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικότητας
<i>Ερωτήσεις - Απαντήσεις και συζήτηση</i>	Διερεύνηση αναγκών των εκπαιδευομένων, διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσης και κατανόησης του θέματος, προώθηση ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευομένων
<i>Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming)</i>	Ανάδυση διαστάσεων ενός ζητήματος από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους, ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος
<i>Επίδειξη</i>	Απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών δεξιοτήτων
<i>Μελέτη περίπτωσης (Case study)</i>	Εις βάθος διερεύνηση ενός ζητήματος, εμβάθυνση σε μια πραγματική κατάσταση, αναζήτηση και σύγκριση εναλλακτικών λύσεων
<i>Παίξιμο ρόλων (Role play)</i>	Βιωματική εμπλοκή με ένα ζήτημα ή μια κατάσταση, ανάπτυξη στάσεων

3.7. Ο χώρος εκπαίδευσης και τα εποπτικά μέσα

Ο χώρος συγκαταλέγεται στους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Καταρχάς, η ποιότητα του χώρου δεν θα πρέπει να λειτουργεί ως εμπόδιο για τους εκπαιδευομένους, προσβάλλοντας την ενηλικότητά

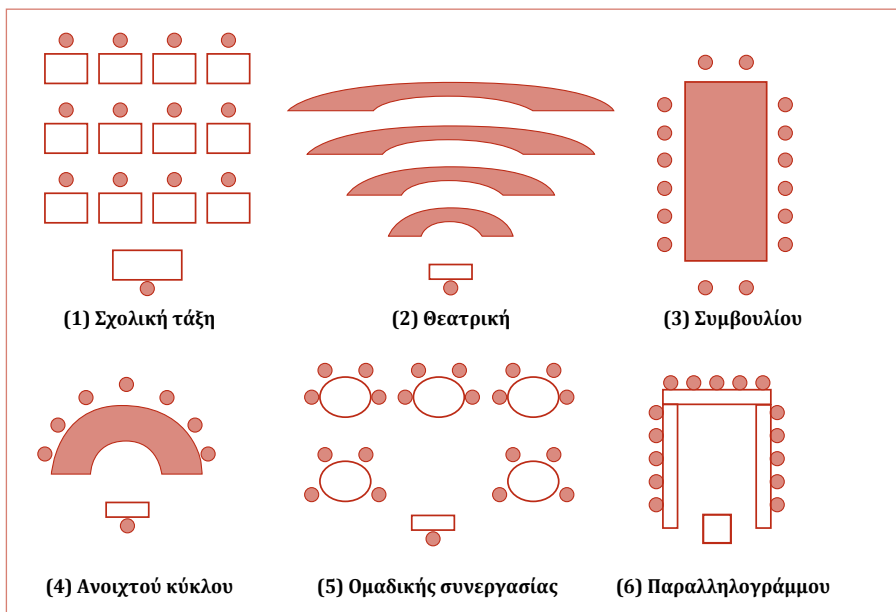
τους και το γεγονός ότι προσέρχονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα· επιπλέον, η ακατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου, η έλλειψη άνεσης και η κακή ποιότητα των στοιχείων του χώρου είναι πιθανόν να δημιουργήσουν αρνητικές προδιαθέσεις και αισθήματα απογοήτευσης στους εκπαιδευομένους (Knowles 1970: 151-154 · Κόκκος 2006: 89 · Καραλής 2005: 60-61). Σημειώνουμε επίσης ότι ο εκπαιδευτικός χώρος είναι αναγκαίο να είναι διαμορφωμένος κατά τέτοιο τρόπο που να διευκολύνει την ευχερή παρακολούθηση και να προωθεί την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων που αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα (προσβασιμότητα για εκπαιδευομένους με κινητικές δυσκολίες, φωτεινότητα για εκπαιδευομένους με προβλήματα όρασης κ.ά.).

Στο Σχήμα 3.3 (Βαλάκας 2006) απεικονίζονται ορισμένες από τις πλέον χαρακτηριστικές διαρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού χώρου. Η συνήθης τοποθέτηση των καθισμάτων και των εδράνων είναι το αποκαλούμενο «Σχήμα Π», που παραπέμπει περισσότερο σε αίθουσα συνεδριάσεων και όχι στην τυπική σχολικού τύπου μετωπική διάταξη (βλ. και διαμορφώσεις 3 και 4 του Σχήματος 3.3). Ακόμα, ο χώρος αλλά κυρίως η διαρρύθμιση των θέσεων εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να υποστηρίζουν τη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών από την πλευρά του εκπαιδευτή. Για παράδειγμα, η διαρρύθμιση 5 είναι βασική προϋπόθεση προκειμένου ο εκπαιδευτής να επιλέξει την τεχνική της *εργασίας σε ομάδες*. Κατά τον Βαλάκα (2006: 41-42), οι γενικές προδιαγραφές του εκπαιδευτικού χώρου, προκειμένου να υποστηρίζεται η διεργασία της μάθησης και να διαμορφώνεται το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, είναι οι εξής:

- *άνεση χρήσης*: διαρρύθμιση του χώρου εκπαίδευσης, πρόσβαση, ποιότητα εξυπηρέτησης
- *αισθητική αρτιότητα*: διαμόρφωση του χώρου με βάση συγκεκριμένες αισθητικές προδιαγραφές, προσέλκυση της προσοχής, διευκόλυνση παρακολούθησης
- *ατμόσφαιρα μάθησης*: πρόκληση θετικών στάσεων και προδιαθέσεων στους εκπαιδευομένους
- *ανάπτυξη συνεργασίας*: διάταξη εξοπλισμού και διαμόρφωση

του χώρου με τρόπο που να υπάρχει ευχέρεια συνεργασίας του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους

- *δυνατότητα εφαρμογής*: καταλληλότητα του χώρου ώστε να είναι εφικτή η πραγματοποίηση ασκήσεων, επιδείξεων κτλ.
- *αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου*: κατάλληλη διαρρύθμιση και διασφάλιση άνετων συνθηκών στον χώρο διαλέιματος.



Σχήμα 3.3. Εναλλακτικές διευθετήσεις χώρου εκπαίδευσης
(Πηγή: Βαλάκας 2006: 43)

Δραστηριότητα 3.9.

Σε μια φωτοτυπία του παραπάνω Σχήματος 3.3 συνδέστε με βέλη τους εκπαιδευομένους που έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους στις διάφορες εναλλακτικές διατάξεις. Σε ποιες από αυτές παρατηρείτε μεγαλύτερη πυκνότητα στα βέλη; Θεωρείτε ότι αυτό επηρεάζει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων και τη μεταξύ τους επικοινωνία;

Τα εποπτικά μέσα είναι ένας ακόμα βασικός παράγοντας για την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτών και την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος. Με τον όρο **εποπτικά (ή εκπαιδευτικά) μέσα** συνηθίζουμε να αναφερόμαστε στους προβολείς υπολογιστών (LCD projector) και παλαιότερα στους προβολείς διαφανειών (overhead projector). Ωστόσο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εποπτικό μέσο είναι οτιδήποτε διευρύνει και προεκτείνει την παρέμβαση του εκπαιδευτή. Στα εποπτικά και εκπαιδευτικά μέσα συγκαταλέγονται τα εξής (Caffarella 2002: 184):

- έντυπο υλικό (φωτοτυπίες, άρθρα, βιβλία, εγχειρίδια λειτουργίας κ.ά)
- οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, γραφήματα, αφίσες, χάρτες, φωτογραφίες, σλάνιτς, κασέτες ήχου, δίσκοι, ταινίες κ.ά.)
- υπολογιστές και διαδίκτυο (παρουσιάσεις σε Powerpoint, προβολέας υπολογιστή, ιστότοποι).

Τα εποπτικά μέσα εντάσσονται στη βασική υλικοτεχνική υποδομή για τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού σε αρκετές περιπτώσεις ο σχεδιασμός των εκπαιδευτών μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την υποστήριξη των κατά περίπτωση κατάλληλων εποπτικών μέσων: για παράδειγμα, μια συζήτηση που βασίζεται στην προβολή ταινίας μέσω υπολογιστή ή μια εισήγηση που βασίζεται σε παρουσίαση PowerPoint είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά χωρίς τα συγκεκριμένα εποπτικά μέσα που έχει προβλέψει ο εκπαιδευτής.

Δραστηριότητα 3.10.

Καταγράψτε τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τα χαρακτηριστικά του χώρου και τα εποπτικά μέσα στο πρόγραμμα που παρακολουθείτε. Κατά την άποψή σας, ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θα μπορούσαν να είχαν χρησιμοποιηθεί και για ποια αντικείμενα; Ποια σημεία του χώρου εκπαίδευσης και ποια εποπτικά μέσα χρειάζονται βελτίωση και γιατί;

Τέλος, ένα βασικό μέρος του σχεδιασμού του προγράμματος είναι και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού που θα δοθεί στους εκπαι-

δευομένους. Ο φάκελος εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να αποτελείται από:

- βιβλία σχετικά με το αντικείμενο του προγράμματος
- υλικό που έχει αναπτυχθεί ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα
- σημειώσεις που οι εκπαιδευτές επιθυμούν να διανεμηθεί στους εκπαιδευομένους.
- παρουσιάσεις των εκπαιδευτών (PowerPoint) σε έντυπη μορφή

Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού είναι αναγκαίο να διακρίνεται από συνάφεια προς τους στόχους και τις επιμέρους θεματικές ενότητες, καθώς επίσης και από καταλληλότητα και συμβατότητα προς τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων (εκπαιδευτικό επίπεδο, προηγούμενες γνώσεις και εμπειρία, ειδικά χαρακτηριστικά της ομάδας).

3.8. Η δημοσιοποίηση του προγράμματος

Αν και η δημοσιοποίηση του προγράμματος θεωρείται μια απλή διοικητικού τύπου διαδικασία, στην πραγματικότητα είναι μία από τις πιο ουσιαστικές ενέργειες σχεδιασμού και οργάνωσης ενός προγράμματος. Σημαντικοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο Knowles (1970), ο Rogers (1999) και η Caffarella (2002), αποδίδουν μεγάλη σημασία στη δημοσιοποίηση του προγράμματος· μάλιστα ο Rogers τη θεωρεί ουσιαστικό στοιχείο και της διαμόρφωσης του μαθησιακού συμβολαίου, μια διαδικασία την οποία θα εξετάσουμε στην Ενότητα 3.11.

Η σημασία που αποδίδεται στη δημοσιοποίηση του προγράμματος θα πρέπει να αποδοθεί αφενός στο δικαίωμα πληροφόρησης που έχουν οι δυνητικοί συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (δηλαδή τα μέλη του πληθυσμού-στόχου) και αφετέρου στην ανάγκη για την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή τους. Η δημοσιοποίηση του προγράμματος στοχεύει, μεταξύ άλλων, και στην αποφυγή του αποκλεισμού εκπαιδευομένων που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, αλλά δεν έχουν

πληροφορηθεί τη διεξαγωγή του. Παραθέτουμε στη συνέχεια ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Rogers *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (1999), προκειμένου να αναδειχθεί περισσότερο η σημασία της δημοσιοποίησης του προγράμματος.

...οι πιθανοί συμμετέχοντες μπορούν να ερμηνεύσουν ενεργά το κείμενο που διαβάζουν... Δεν αποδέχονται παθητικά εκείνο που τους προσφέρεται, αλλά διαβάζουν το υλικό που τους παρουσιάζεται υπό «το φως» των δικών τους γνώσεων και της δικής τους εμπειρίας. Αξιολογούν, συχνά ασυνείδητα, τη γλώσσα στην οποία διατυπώνεται το πρόγραμμα. Ζυγίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται το πρόγραμμα... Θα λάβουν υπόψη τους το κτίριο στο οποίο λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα... Οι πιθανοί συμμετέχοντες κάνουν τις επιλογές τους ανάλογα με αυτό που τους παρέχεται. Μερικές φορές συμπεραίνουν από τον τίτλο ή την περιγραφή ότι το πρόγραμμα είναι εισαγωγικό ή πιο προχωρημένο...

Βασικό στοιχείο αξιολόγησης της δημοσιοποίησης είναι οι τρόποι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την πληροφόρηση των δυνητικά ενδιαφερομένων. Μέσα, όπως έντυπες καταχωρίσεις, καταχωρίσεις στο διαδίκτυο, ανακοινώσεις σε χώρους που επισκέπτονται οι ενδιαφερόμενοι (λ.χ., τα γραφεία του ΟΑΕΔ για ανέργους ή τα σωματεία για τους εργαζομένους) και φυλλάδια, χρησιμοποιούνται συχνά. Καλό είναι το πληροφοριακό υλικό και οι ανακοινώσεις διεξαγωγής του προγράμματος να περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- τον φορέα που διοργανώνει το πρόγραμμα
- το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται το πρόγραμμα (λ.χ., εθνικές ή ευρωπαϊκές δράσεις)
- τον τόπο υλοποίησης
- τον τίτλο, το αντικείμενο και τον σκοπό του προγράμματος
- μια συνοπτική αναφορά στις θεματικές ενότητες
- τη χρονική περίοδος υλοποίησης και τη συνολική διάρκεια σε διδακτικές ώρες
- τις ημέρες και ώρες διεξαγωγής

- τον αριθμό συμμετεχόντων
- το εκπαιδευτικό επίπεδο και τις προϋποθέσεις συμμετοχής
- τη διαδικασία επιλογής
- τα δικαιολογητικά που απαιτούνται για την αίτηση και τον τρόπο υποβολής της
- τα ειδικά χαρακτηριστικά του προγράμματος

Δραστηριότητα 3.11.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, προσπαθήστε να συντάξετε την ανακοίνωση για τη δημοσιοποίηση του προγράμματος που παρακολουθείτε. Στη συνέχεια, ζητήστε την ανακοίνωση αυτή από τον συντονιστή του προγράμματος και δείτε τα στοιχεία που τυχόν έχετε παραλείψει να αναφέρετε ή επιπλέον πληροφοριακά στοιχεία που εσείς έχετε συμπεριλάβει στην ανακοίνωση.

3.9. Οι αρμοδιότητες του προσωπικού

Με τον όρο **προσωπικό του προγράμματος** εννοούμε όλα τα στελέχη ενός φορέα, επιχείρησης ή οργανισμού, τα οποία εμπλέκονται και συμμετέχουν στις διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος. Οι αρμοδιότητες των στελεχών στις περισσότερες περιπτώσεις συναρτώνται άμεσα με τον τύπο του προγράμματος και το πλαίσιο υλοποίησης και χρηματοδότησης. Στις παραγράφους που ακολουθούν παρατίθενται ορισμένες περιπτώσεις στελεχών (δηλαδή ουσιαστικά θέσεων εργασίας και αρμοδιοτήτων) που συναντώνται σε προγράμματα στη χώρα μας.⁷

Σε αρκετά προγράμματα κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ενός **επιστημονικού υπευθύνου**: Συνήθως πρόκειται για έναν εξωτερικό συνεργάτη του φορέα, η συμβολή του οποίου κρίνεται απαραίτητη σε ορισμένες περιπτώσεις (αντικείμενο εκπαίδευσης με υψηλού βαθμού

7. Σημειώνουμε ότι την τελευταία δεκαετία έχουν τεθεί προδιαγραφές για τα στελέχη των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης, δηλαδή τους φορείς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που εποπτεύονται από το ΕΚΕΠΠΣ.

εξειδίκευση, ομάδα εκπαιδευομένων με ειδικά χαρακτηριστικά κοκ.). Ο επιστημονικός υπεύθυνος είναι αρμόδιος για θέματα, όπως ο σχεδιασμός του περιεχομένου, η επιλογή των θεματικών ενοτήτων, οι εργασίες που δίνονται με τη μορφή ολοκληρωμένων projects στους εκπαιδευομένους ή οι εργασίες αξιολόγησης, η επιλογή και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών.

Ο *συντονιστής* είναι μια ακόμα θέση εργασίας που συναντάται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, σε αρκετές περιπτώσεις είναι το πρόσωπο-κλειδί για την ομαλή ροή του προγράμματος. Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο επιστημονικός υπεύθυνος έχει την αρμοδιότητα για το περιεχόμενο του προγράμματος, ενώ ο συντονιστής έχει την αρμοδιότητα για την ομάδα των εκπαιδευομένων. Στους περισσότερους τύπους φορέων και οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα ο συντονιστής έχει αρμοδιότητες, όπως τη δημοσιοποίηση του προγράμματος, την επιλογή εκπαιδευομένων, τη διαμόρφωση χώρου εκπαίδευσης, την τήρηση αρχείου του προγράμματος, την ανίχνευση και επίλυση προβλημάτων στο εσωτερικό της ομάδας, τον συντονισμό των εκπαιδευτών, τη διοργάνωση τακτικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτές και τα άλλα στελέχη του προγράμματος, τη σύνδεση του προγράμματος με άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας, την παρακολούθηση της τήρησης του προϋπολογισμού και του χρονοδιαγράμματος (Καραλής 2005: 66).

Η ομάδα αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσεται στο προσωπικό του προγράμματος· στο επόμενο κεφάλαιο θα έχουμε την ευκαιρία να εξετάσουμε πιο διεξοδικά τις σχετικές με την αξιολόγηση διαδικασίες. Ωστόσο στο σημείο αυτό υπογραμμίζουμε ότι η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας και ο συγχρονισμός μεταξύ της ομάδας που οργανώνει το πρόγραμμα (λ.χ., επιστημονικός υπεύθυνος, συντονιστής κ.ά.) και της ομάδας που το αξιολογεί είναι κομβικό στοιχείο για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης και την επιτυχή εξέλιξη του προγράμματος.

Το διοικητικό προσωπικό του φορέα που απασχολείται σε ένα πρόγραμμα είναι απαραίτητο να διαθέτει ορισμένες βασικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Για παράδειγμα, το προσωπικό της γραμματειακής υποστήριξης ενός φορέα βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με την ομάδα των εκπαιδευομένων, αλλά και

τους εκπαιδευτές· επομένως συμμετέχει ενεργά στις διεργασίες του προγράμματος, όχι βέβαια με τον ρόλο ή στον βαθμό που αυτό συμβαίνει με τους άλλους συντελεστές (με τον συντονιστή, τον επιστημονικό υπεύθυνο, τους εκπαιδευτές). Είναι όμως απαραίτητο να ενημερώνεται για ορισμένα στοιχεία του προγράμματος, όπως το αντικείμενο και τη στοχοθεσία, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το χρονοδιάγραμμα κ.ά.

Δραστηριότητα 3.12.

Επιλέξτε ένα από τα στελέχη του προγράμματος που παρακολουθείτε και συζητήστε μαζί του διεξοδικά τις αρμοδιότητες που έχει. Στη συνέχεια, συγκρίνετε τις αρμοδιότητες αυτές με όσες αναφέρονται εδώ και εντοπίστε κοινά σημεία και διαφορές.

3.10. Η επιλογή των εκπαιδευομένων

Σε αρκετές περιπτώσεις προγραμμάτων όσοι ενδιαφέρονται να τα παρακολουθήσουν είναι περισσότεροι από τις προσφερόμενες θέσεις. Κάτι τέτοιο συμβαίνει αρκετά συχνά σε προγράμματα που απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό (λ.χ., σε προγράμματα για ανέργους). Αντίθετα στα προγράμματα που απευθύνονται σε εργαζομένους ενός φορέα ή μιας επιχείρησης συνήθως έχει προκαθοριστεί ποιοι θα τα παρακολουθήσουν με βάση τις ανάγκες και τις προτεραιότητες του φορέα ή της επιχείρησης. Ωστόσο και στις περιπτώσεις αυτές, ειδικά όταν πρόκειται για επιχειρήσεις ή φορείς με μεγάλο αριθμό εργαζομένων (λ.χ., το εκπαιδευτικό σύστημα, υπηρεσίες και φορείς του δημόσιου τομέα), είναι απαραίτητη κάποια διαδικασία επιλογής. Η επιλογή συνήθως διενεργείται μετά την αξιολόγηση του βιογραφικού σημειώματος και του φακέλου του υποψηφίου, τη συνεκτίμηση ειδικών προϋποθέσεων και τη συνέντευξη. Τα γενικά κριτήρια στα οποία βασίζεται η επιλογή εκπαιδευομένων περιλαμβάνουν τα ακόλουθα (βλ. και Καραλής 2005: 87-88):

- επαγγελματική εμπειρία σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος
- σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωση

- δυνατότητα παρακολούθησης του προγράμματος και ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις που αυτή συνεπάγεται
- ανάγκες και προσδοκίες του εκπαιδευομένου
- κοινωνικοί λόγοι
- εξειδικευμένες ανάγκες και προϋποθέσεις του φορέα που οργανώνει ή/και χρηματοδοτεί το πρόγραμμα.

Ένα ζωτικό στοιχείο για την επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος είναι η τήρηση των κατά περίπτωση κανόνων διαφάνειας, αφού έτσι διασφαλίζεται η αξιοπιστία του φορέα που οργανώνει το πρόγραμμα και η θετική στάση των εκπαιδευομένων που θα επιλεγούν, αλλά και όσων αποκλειστούν, και ενδεχομένως στο μέλλον να εκδηλώσουν εκ νέου επιθυμία συμμετοχής σε κάποιο άλλο πρόγραμμα του φορέα. Συνήθως η διαδικασία επιλογής περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα (Καραλής 2005: 86):

- τη συγκρότηση επιτροπής επιλογής
- τον καθορισμό των κριτηρίων επιλογής καθώς και της σχετικής τους βαρύτητας
- τη συγκέντρωση και τον έλεγχο δικαιολογητικών
- τον εντοπισμό των υποψηφίων που πληρούν τις προϋποθέσεις συμμετοχής
- την επεξεργασία των στοιχείων του βιογραφικού σημειώματος και των δικαιολογητικών
- τη διαμόρφωση τελικού καταλόγου (short list) των υποψηφίων που συγκεντρώνουν την υψηλότερη έως αυτό το στάδιο βαθμολογία
- τη συνέντευξη με τους υποψηφίους του τελικού καταλόγου
- την τελική βαθμολογία με συνεκτίμηση της συνέντευξης
- τη διαμόρφωση καταλόγου ομάδας εκπαιδευομένων
- τη δημοσιοποίηση των στοιχείων των επιλεγέντων (και της

αναλυτικής βαθμολογίας με βάση τα κριτήρια) και τον καθορισμό της προθεσμίας ενστάσεων

- την εξέταση τυχόν ενστάσεων
- τη συγκρότηση της ομάδας των εκπαιδευομένων

Δραστηριότητα 3.13.

Επιλέξτε ένα από τα προγράμματα που έχετε προτείνει στη Δραστηριότητα 3.6. Στη συνέχεια, προσπαθήστε να καταγράψετε τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευομένων για το πρόγραμμα αυτό.

3.11. Η επιλογή των εκπαιδευτών

Μελετώντας το πρώτο κεφάλαιο θα διαπιστώσατε ότι το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και η άσκησή του απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες στις οποίες περιλαμβάνονται:

- βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων
- χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων
- θεωρίες για τη μάθηση των ενηλίκων
- συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές
- δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας
- σχεδιασμός διδακτικής ενότητας και αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτή

Είναι ευνόητο ότι προκειμένου να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στις παραπάνω απαιτήσεις, απαιτείται να έχουν συγκεκριμένη εκπαίδευση. Γι' αυτό η Πολιτεία έχει δημιουργήσει από το 2001 ειδικό μητρώο για τους εκπαιδευτές συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που λειτουργεί στο πλαίσιο του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (ΕΚΕΠΙΣ). Για την εκπαίδευση των πρώτων εκπαιδευτών που εντάχθηκαν στο μητρώο αυτό υλοποιήθηκε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και πιστοποίησης (Εθνικό Πρόγραμμα Εκ-

παίδευσης Εκπαιδευτών), με βάση το οποίο πιστοποιήθηκαν 8.312 εκπαιδευτές. Το πρόγραμμα αυτό προέβλεπε εκπαίδευση διάρκειας 300 διδακτικών ωρών και πιστοποίηση ύστερα από αξιολόγηση ειδικού τύπου μικροδιδασκαλίας που σχεδίαζαν και υλοποιούσαν οι εκπαιδευτές. Ήδη στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων διαφόρων επιτελικών φορέων του δημόσιου και κοινωνικού τομέα⁸ έχουν διενεργηθεί προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, ενώ αρκετοί φορείς του δημόσιου τομέα έχουν ήδη δημιουργήσει μητρώα εκπαιδευτών. Σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από τον νόμο 3879/2010 («Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις»), η εκπαιδευτική επάρκεια θεσμοθετείται ως απαραίτητο προσόν για όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων από 1/1/2013, ενώ σε εξέλιξη βρίσκεται η διαδικασία ενοποίησης των ήδη ενεργών μητρώων εκπαιδευτών ενηλίκων και η συγκρότηση ενός ενιαίου μητρώου που θα λειτουργεί με ευθύνη του ΕΚΕΠΙΣ.

Πέρα όμως από τις νομοθετικές και θεσμικές ρυθμίσεις, η επιλογή εκπαιδευτών με τα κατάλληλα κατά περίπτωση προσόντα είναι μια κρίσιμη για την εξέλιξη του προγράμματος διεργασία, καθώς οι εκπαιδευτές είναι ο βασικότερος παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με ενηλίκους και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από τους φορείς που οργανώνουν προγράμματα. Τα βασικά κριτήρια για την επιλογή των εκπαιδευτών ενός προγράμματος είναι (βλ. και Καραλής 2005: 68):

1. πιστοποίηση του εκπαιδευτή και προηγούμενη εκπαίδευσή του
2. εμπειρία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων
3. εμπειρία με συγκεκριμένους πληθυσμούς-στόχους
4. γνώση του αντικειμένου εκπαίδευσης

8. Σημειώνουμε ότι το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ έχει ευρέως υλοποιήσει προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών για τη συνδικαλιστική επιμόρφωση, ενώ το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ ήταν ένας από τους τέσσερις φορείς που συμμετείχαν στην εταιρική σύμπραξη, με επικεφαλής φορέα το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, που σχεδίασε το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και εκπαίδευσε τους πρώτους εκπαιδευτές εκπαιδευτών στην Ελλάδα.

5. αποτελέσματα αξιολογήσεων από προηγούμενες συνεργασίες με τον φορέα
6. ικανότητα προσαρμογής του περιεχομένου των εισηγήσεών του, στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και τη στοχοθεσία του προγράμματος.

Η σειρά παράθεσης των παραπάνω γενικών κριτηρίων δεν παραπέμπει σε κάποια ιεράρχηση σχετικά με τη σημαντικότητά τους. Για παράδειγμα, η εμπειρία με τον πληθυσμό-στόχο πιθανώς να είναι το πρώτο κατά σειρά σε περιπτώσεις όπου η ομάδα των εκπαιδευομένων διαθέτει πολύ συγκεκριμένα και ειδικά χαρακτηριστικά, ενώ η γνώση του αντικείμενου εκπαίδευσης πιθανόν να είναι το πρώτο κριτήριο σε περιπτώσεις ομάδας εκπαιδευομένων με πολύ υψηλό μορφωτικό επίπεδο ή υψηλού επιπέδου εξειδίκευση σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος.

Σε κάθε περίπτωση θεωρούμε ότι πολύ σημαντική προϋπόθεση είναι η προηγούμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτή και η πιστοποίησή του. Όπως αναφέραμε, τα τελευταία χρόνια λειτουργεί και στη χώρα μας μητρώο πιστοποιημένων εκπαιδευτών, το οποίο προβλέπεται να αναβαθμιστεί και να διευρυνθεί στο άμεσο μέλλον, επομένως θα είναι δυνατή η επιλογή εκπαιδευτών με πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια. Σημειώνουμε ότι, ανεξάρτητα από την ύπαρξη εκπαιδευτικής επάρκειας και την προηγούμενη εκπαίδευση και εμπειρία του εκπαιδευτή, σε αρκετά προγράμματα κρίνεται απαραίτητη μια εισαγωγική εκπαίδευση, συνήθως μικρής διάρκειας, προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευτές για τη στοχοθεσία του προγράμματος και τις τυχόν ειδικές συνθήκες υλοποίησης. Αν και η εκπαίδευση αυτή είναι μικρής διάρκειας, στις περισσότερες περιπτώσεις η σημασία της είναι καθοριστική για την ποιότητα υλοποίησης του προγράμματος, καθώς μέσω της εκπαίδευσης αυτής οι εκπαιδευτές θα ενημερωθούν, θα εξοικειωθούν και θα εκπαιδευτούν σε επιμέρους σημαντικά ζητήματα, όπως (ενδεικτικά):

- τη συνολική στοχοθεσία του προγράμματος
- τις διοικητικές και εκπαιδευτικές λειτουργίες του προγράμματος, τη συνεργασία μεταξύ των συντελεστών

- τα αποτελέσματα της διαδικασίας διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών και την πιθανή προσαρμογή του περιεχομένου των επιμέρους ενοτήτων ώστε να καλυφθούν κατά πληρέστερο τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων
- την εκπαίδευση σε ειδικά ζητήματα ή και σε εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται από τον επιστημονικό υπεύθυνο
- τη σύνδεση του προγράμματος με το ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς
- τις διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος και αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτή.

Σε αρκετές περιπτώσεις αυτή η εκπαίδευση απαιτείται να επαναληφθεί ή τουλάχιστον είναι απαραίτητη μια συνάντηση των εκπαιδευτών με τον επιστημονικό υπεύθυνο και τον συντονιστή και ενδιάμεσα κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος, προκειμένου να επιλυθούν τυχόν προβλήματα ή να αναθεωρηθούν στοιχεία της υλοποίησης με βάση τα δεδομένα των ενδιάμεσων αξιολογήσεων. Τόσο η αρχική όσο και η ενδιάμεση εκπαίδευση των εκπαιδευτών γίνεται με ευθύνη του επιστημονικού υπευθύνου του προγράμματος.

Δραστηριότητα 3.14.

Ιεραρχήστε τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτών για ένα πρόγραμμα με αντικείμενο παρόμοιο με αυτό του προγράμματος που παρακολουθείτε. Στη συνέχεια, προτείνετε τα αντικείμενα της εισαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών.

3.12. Χρονοδιάγραμμα και προϋπολογισμός

Τόσο το χρονοδιάγραμμα όσο και ο προϋπολογισμός ενός προγράμματος θεωρούνται, και είναι, διαχειριστικές εργασίες που ίσως δεν απαιτούν υψηλού επιπέδου εξειδίκευση. Ωστόσο συνιστούν τη βάση της επιτυχίας ενός προγράμματος, καθώς λανθασμένες επιλογές στην εκπόνησή τους ή αποκλίσεις κατά την εκτέλεσή τους θέτουν σε κίνδυνο την εξέλιξη του προγράμματος. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπόνηση του χρονοδιαγράμματος και του προϋπολογισμού επηρε-

άζονται και από ρυθμίσεις ή προβλέψεις του νομοθετικού πλαισίου, ειδικότερα στις περιπτώσεις των χρηματοδοτούμενων από εθνικούς ή ευρωπαϊκούς πόρους προγραμμάτων. Για παράδειγμα, κατά την ανάθεση μιας δέσμης προγραμμάτων για εργαζομένους πιθανόν να προβλέπεται ρητά το μέγιστο όριο υλοποίησης ή η κατανομή του προϋπολογισμού σε επιμέρους κατηγορίες, οι δαπάνες που αναγνωρίζονται («επιλέξιμες δαπάνες») κοκ.

Σε αρκετές περιπτώσεις το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος θεωρείται ότι συμπίπτει με το ημερήσιο πρόγραμμα στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί. Όμως το χρονοδιάγραμμα περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες του προγράμματος, όχι μόνο τις εκπαιδευτικές, και εκτείνεται αρκετά πριν και μετά την έναρξη και τη λήξη αντίστοιχα του εκπαιδευτικού μέρους του προγράμματος. Στο χρονοδιάγραμμα περιλαμβάνονται όλες οι επιμέρους διαδικασίες στις οποίες έχουμε αναφερθεί σε αυτό το κεφάλαιο (λ.χ., επιλογή των εκπαιδευομένων, διαμόρφωση χώρου, προμήθεια υλικών).

Σύμφωνα με την Caffarella (2002: 307), οι δαπάνες ενός προγράμματος θα μπορούσαν να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες· εκείνες που αναφέρονται στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη, τις δαπάνες υλοποίησης και τις δαπάνες αξιολόγησης. Επιπλέον, οι δαπάνες μπορούν να διακριθούν σε άμεσες (λ.χ., αμοιβές εκπαιδευτών, οδοιπορικά) και έμμεσες (μισθοδοσία προσωπικού, απόσβεση χώρου και εξοπλισμού). Στον Πίνακα 3.4 δίνεται ένα παράδειγμα προϋπολογισμού με ορισμένες κατηγορίες δαπανών (προφανώς οι κατηγορίες και οι δαπάνες είναι ενδεικτικές, αφού πάντοτε εξαρτώνται από τον τύπο του προγράμματος και του φορέα που το διοργανώνει).

Πίνακας 3.4. Παράδειγμα προϋπολογισμού προγράμματος

Κατηγορία	Είδος δαπάνης	Ποσό	Σύνολο
<i>Προσωπικό</i>	Σχεδιασμός		
	Συντονισμός και		
	Αξιολόγηση		
		
<i>Εξωτερικοί συνεργάτες</i>	Αμοιβές εκπαιδευτών		
	Ομάδα αξιολόγησης		
		
<i>Εκπαιδευόμενοι</i>	Εκπαιδευτικά επιδόματα		
	Διατροφή εκπαιδευομένων		
	Οδοιπορικά εκπαιδευομένων		
		
<i>Εκπαιδευτικά υλικά</i>	Βιβλία και σημειώσεις		
	Αναλώσιμα		
		
.....		
		
Γενικό σύνολο			

3.13. Η προσαρμογή του περιεχομένου και η διαμόρφωση μαθησιακού συμβολαίου

Η προσαρμογή του περιεχομένου του προγράμματος στις ανάγκες της ομάδας των συμμετεχόντων και η διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου είναι μία από τις πρώτες ενέργειες των στελεχών που συντονίζουν το πρόγραμμα. Για τον σκοπό αυτόν, ειδικά στα προγράμματα που έχουν μεγάλη διάρκεια, είναι απαραίτητο να προγραμματίζεται μια ειδική συνάντηση της ομάδας με τον συντονιστή, αλλά και με τους εκπαιδευτές του προγράμματος.

Η προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες της ομάδας είναι απολύτως απαραίτητη, αφού, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, βασική αρχή

της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η κάλυψη των αναγκών των συμμετεχόντων. Προφανώς, μια επαρκής διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών σε μακρο- ή μεσο-επίπεδο μας έχει ήδη υποδείξει τις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου, με βάση τις οποίες έχουμε διαμορφώσει τη στοχοθεσία και το αναλυτικό περιεχόμενο. Ωστόσο η μετάβαση από το μακρο- ή μεσο-επίπεδο (*πληθυσμός-στόχος*) στο μικρο-επίπεδο (*ομάδα εκπαιδευομένων*) ενδέχεται να επιβάλει την αναπροσαρμογή σημείων του σχεδιασμού, γιατί η ομάδα των εκπαιδευομένων πιθανόν να διαθέτει ορισμένα μόνο από τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου. Για παράδειγμα, στη μελέτη περίπτωσης της Ενότητας 3.3, η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών αφορούσε όλα τα στελέχη του τμήματος δημόσιων σχέσεων σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις του κλάδου παραδοσιακών τροφίμων (*πληθυσμός-στόχος*). Διοργανώνοντας ένα πρόγραμμα για τα στελέχη των επιχειρήσεων ελαιόλαδου ή για τα στελέχη μιας και μόνο από τις επιχειρήσεις του κλάδου, πιθανόν να διαπιστώσουμε ότι διαθέτουν, λ.χ., αυξημένη προϋπηρεσία ή συγκεκριμένα ειδικά προσόντα. Στην περίπτωση αυτή ενδέχεται να κριθεί αναγκαίο να αλλάξουμε το περιεχόμενο μιας ενότητας ή να προσανατολίσουμε την πρακτική άσκηση και τις εφαρμογές που δίνουν οι εκπαιδευτές ώστε να καλυφθούν οι απολύτως συγκεκριμένες, πλέον, ανάγκες των εκπαιδευομένων (*ομάδα εκπαιδευομένων*).

98

Η διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου⁹ είναι μία από τις πιο σημαντικές διεργασίες ενός προγράμματος. Πρόκειται για μια «συμφωνία» μεταξύ του φορέα (ή ακόμα και των εκπαιδευτών των ενοτήτων) και της ομάδας των εκπαιδευομένων. Στη συμφωνία αυτή προδιαγράφονται οι συνθήκες διεξαγωγής του προγράμματος, οι υποχρεώσεις του φορέα και των εκπαιδευομένων, το περιεχόμενο των ενοτήτων, οι τρόποι αξιολόγησης κ.ά. Με τον τρόπο αυτόν διευρύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται και είναι υπεύθυνοι για τη συμμετοχή τους, διευκολύνεται η ομαλή ροή του προγράμματος και διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για την κάλυψη των αναγκών των συμμετεχόντων.

9. Ο όρος μαθησιακό σύμβολαιο συναντάται και ως εκπαιδευτικό σύμβολαιο, αλλά και ως σύμβολαιο μάθησης. Η διαδικασία διαμόρφωσης συχνά αναφέρεται και ως διαπραγματεύση ή δόμηση.

Συνήθως το μαθησιακό σύμβολο έχει τη μορφή μιας άτυπης συμφωνίας ανάμεσα στον φορέα και στους συμμετέχοντες και περιλαμβάνει ρητές και υπόρρητες διευθετήσεις (λ.χ., μια ρητή διευθέτηση είναι η συμφωνία για τις ώρες διεξαγωγής και παρουσίας των εκπαιδευομένων, ενώ μια υπόρρητη διευθέτηση είναι ο σεβασμός της ενηλικιότητας των εκπαιδευομένων από τον φορέα και τους εκπαιδευτές). Σε ορισμένες περιπτώσεις, καθίσταται αναγκαία μια μεταβολή των «όρων» του συμβολαίου κατά την πορεία του προγράμματος - συνήθως αυτό συμβαίνει όταν μεταβληθούν κάποιες από τις συνθήκες διεξαγωγής. Στην περίπτωση αυτή είναι αναγκαία μια εκ νέου διαμόρφωση ή επαναδιαπραγμάτευση του μαθησιακού συμβολαίου.

3.14. Η παρακολούθηση του προγράμματος

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, είναι απαραίτητη η παρακολούθηση των επιμέρους διαδικασιών. Στις περισσότερες περιπτώσεις η αρμοδιότητα αυτή ανήκει στον συντονιστή του προγράμματος και περιλαμβάνει ενέργειες όπως:

- τήρηση του χρονοδιαγράμματος και του προϋπολογισμού
- τήρηση του νομοθετικού πλαισίου και των κανονισμών λειτουργίας (λ.χ., απουσίες εκπαιδευομένων, τήρηση του αρχείου του προγράμματος)
- συντήρηση του χώρου, των εποπτικών μέσων και του εργαστηριακού εξοπλισμού (λ.χ., εργαστήριο υπολογιστών)
- συναντήσεις με την ομάδα των εκπαιδευτών σε τακτά χρονικά διαστήματα
- επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι
- συνεργασία με την ομάδα αξιολόγησης
- σύνταξη αναφορών για την πορεία υλοποίησης του προγράμματος (εσωτερικές αναφορές ή αναφορές προς τους φορείς χρηματοδότησης).

Δραστηριότητα 3.15.

Ανατρέξτε στα όσα έχετε μελετήσει έως τώρα αναφορικά με τις διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης ενός προγράμματος. Στη συνέχεια προσπαθήστε να διαμορφώσετε έναν κατάλογο ελέγχου (checklist) για τον συντονιστή, που να περιλαμβάνει τις ημερήσιες εργασίες παρακολούθησης του προγράμματος.

3.15. Τα επαγγελματικά περιγράμματα και τα πλαίσια προσόντων

Στην ενότητα αυτή αναφερόμαστε με συντομία στα επαγγελματικά περιγράμματα και στα πλαίσια επαγγελματικών προσόντων, καθώς αυτά αποτελούν ήδη στοιχείο της εθνικής πολιτικής στον τομέα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που συνδέεται με τα επιμέρους ζητήματα διαμόρφωσης του αναλυτικού περιεχομένου των προγραμμάτων (Δημουλάς, Καρατράσογλου & Λιντζέρης 2008). Ως επαγγελματικό περίγραμμα *«ορίζεται το σύνολο των βασικών και επιμέρους επαγγελματικών λειτουργιών που συνθέτουν το αντικείμενο εργασίας ενός επαγγέλματος ή μιας ειδικότητας καθώς και οι αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την ανταπόκριση στις λειτουργίες αυτές»* (Δημουλάς, Βαρβιτσιώτη, & Σπηλιώτη 2007: 11).

Η ανάπτυξη επαγγελματικών περιγραμμάτων, ειδικά για τα αποκαλούμενα «μη ρυθμισμένα επαγγέλματα», ξεκίνησε στη χώρα μας το 2006. Έως σήμερα έχουν αναπτυχθεί επαγγελματικά περιγράμματα για περίπου 200 επαγγέλματα.¹⁰ Κάθε επαγγελματικό περίγραμμα περιλαμβάνει τις κύριες επαγγελματικές λειτουργίες (ΚΕΛ), οι οποίες αναλύονται σε επιμέρους επαγγελματικές λειτουργίες (ΕΕΛ), καθεμία από τις οποίες αναλύεται σε επιμέρους εργασίες (ΕΕ). Με τον τρόπο αυτόν σχηματίζεται μια δενδρική δομή των εργασιών που συγκρο-

10. Για τον πλήρη κατάλογο των επαγγελματικών περιγραμμάτων και το σχετικό θεσμικό πλαίσιο μπορείτε να αναζητήσετε περισσότερες πληροφορίες στον δικτυακό τόπο του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (ΕΚΕΠΙΣ), το οποίο έχει τη συνολική εποπτεία των επαγγελματικών περιγραμμάτων (www.ekepis.gr). Στον ίδιο δικτυακό τόπο μπορείτε να δείτε κάποιο από τα επαγγελματικά περιγράμματα προκειμένου να εξετάσετε αναλυτικότερα τα όσα αναφέρονται εδώ.

τούν και περιγράφουν ένα επάγγελμα. Στο επαγγελματικό περίγραμμα περιλαμβάνονται επίσης οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απαιτούνται για την επαρκή άσκηση του επαγγέλματος, αλλά και οι προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησής τους.

Στο άμεσο μέλλον τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για τα πιστοποιημένα επάγγελα θα σχεδιάζονται με βάση το επαγγελματικό περίγραμμα. Αυτός είναι και ο λόγος που αναφερόμαστε στα επαγγελματικά περιγράμματα, αφού οι οργανωτές και οι σχεδιαστές προγραμμάτων είναι αναγκαίο, στο πλαίσιο της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών και της διαμόρφωσης του αναλυτικού περιεχομένου, να συνυπολογίζουν τα αναφερόμενα στο αντίστοιχο επαγγελματικό περίγραμμα.

Η μεθοδολογία και τα βήματα μετατροπής ενός επαγγελματικού περιγράμματος σε πρόγραμμα κατάρτισης βασίζεται στις γνώσεις και ικανότητες που συγκροτούν τις επιμέρους εργασίες (ΕΕ), δηλαδή το κατώτερο επίπεδο στο οποίο μπορεί να αναλυθεί ένα επάγγελμα, αλλά και τα αποκαλούμενα *κριτήρια ανταπόκρισης*, τα οποία προσδιορίζουν τους τρόπους και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι ΕΕ εκτελούνται με επάρκεια. Έτσι συγκροτούνται μαθησιακές ενότητες ή ψηφίδες (units) με βάση τους μαθησιακούς στόχους που συνδέονται με την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων για την εκτέλεση μιας ΕΕ. Με τον τρόπο αυτόν οι επιμέρους ενότητες/ψηφίδες συγκροτούν ένα συνολικό πρόγραμμα που αντιστοιχεί στα προσόντα που έχουν περιγραφεί στο επαγγελματικό περίγραμμα.

Το πρόγραμμα αυτό ονομάζεται *σπονδυλωτό*, ακριβώς γιατί αποτελείται από επιμέρους σπονδύλους, δίνοντας τη δυνατότητα σε όποιον επιθυμεί να πιστοποιηθεί σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα να μην παρακολουθήσει όλους τους σπονδύλους ή να παρακολουθήσει τους επιμέρους σπονδύλους σταδιακά και όχι με τη μορφή συνεχόμενου προγράμματος. Όταν το σύστημα πιστοποίησης προσόντων, περιγραμμάτων και προγραμμάτων αναπτυχθεί στην πλήρη μορφή του, υπάρχει η δυνατότητα αναγνώρισης επιμέρους σπονδύλων μέσω πιστοποιητικών που έχουν αποκτηθεί ή ειδικών εξετάσεων ανά σπόνδυλο, ώστε να αναγνωρίζεται κάποιο τμήμα του προγράμματος και να μην είναι, όπως αναφέρθηκε, υποχρεωτική η παρακολούθηση του σπονδυλωτού προγράμματος στο σύνολό του. Κάθε σπόνδυλος αντι-

στοιχεί και σε πιστωτικές μονάδες (credits), προκειμένου με τον τρόπο αυτόν να απεικονίζεται και η σχετική βαρύτητα του σπονδύλου για την απόκτηση της πιστοποίησης. Έτσι η διαδικασία που αναμένεται στο άμεσο μέλλον να συνδέει τα επαγγελματικά περιγράμματα με τα σπονδυλωτά προγράμματα είναι η ακόλουθη:

1. Ανάλυση ενός επαγγέλματος σε ΕΕ, ΕΕΛ και ΚΕΛ
2. Προσδιορισμός των απαιτούμενων γνώσεων και ικανοτήτων, καθώς και των κριτηρίων ανταπόκρισης για κάθε ΕΕ
3. «Μετατροπή» των παραπάνω σε μαθησιακούς στόχους
4. Δόμηση επιμέρους ενοτήτων (units) με βάση τους στόχους αυτούς
5. Απόδοση πιστωτικών μονάδων ανά ενότητα (unit)
6. Ανάπτυξη του σπονδυλωτού προγράμματος

Τα όσα αναφέρθηκαν συνδέονται άμεσα και με τη δημιουργία των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (National Qualification Framework - NQF) στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία θα είναι συμβατά με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF). Στη συνέχεια παραθέτουμε την περιγραφή του EQF, όπως έχει δοθεί από τον Ζαχείλα (2010).

102

Το Ευρωπαϊκό και το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων

«Στην πραγματικότητα το EQF είναι ένας πίνακας ο οποίος χρησιμεύει στο να 'μεταφράζει' προσόντα. Δηλαδή να ταξινομεί τα προσόντα (με την έννοια των πτυχίων και των διπλωμάτων) σε επίπεδα που περιγράφονται από ένα σύνολο από περιγραφικούς δείκτες, που εκφράζονται με τη μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Δηλαδή το κάθε επίπεδο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων έχει ένα περιεχόμενο πάνω στο οποίο θα πρέπει να "κουμπώνουν", να αντιστοιχίζονται τα διάφορα προσόντα, οι διάφοροι τίτλοι... Το EQF είναι μια κλίμακα με την έννοια ότι από το επίπεδο 1 έως το επίπεδο 8 η σχετική μάθηση γίνεται πιο πολύπλοκη και υπάρχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τον εκπαιδευόμενο ή από τον εργαζόμενο. Οι αλλαγές από το επίπεδο 1 έως

το επίπεδο 8 σχετίζονται με διάφορους παράγοντες, όπως η πολυπλοκότητα και το βάθος γνώσεων, ο βαθμός απαιτούμενης υποστήριξης ή διδασκαλίας και το εύρος και η πολυπλοκότητα εφαρμογής.»

Ήδη έχει ξεκινήσει και στη χώρα μας η δημιουργία του ελληνικού Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (βλ. σχετικά www.nqf.gov.gr). Περισσότερες πληροφορίες μπορεί επίσης να αναζητηθούν σε σχετική έκδοση του ΙΝΕ της ΓΣΕΕ [Καραλής, Θ. (επιμ.) 2010. *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση*], όπου περιλαμβάνονται αρκετά κείμενα, όχι μόνο για τις τεχνικές διαστάσεις των πλαισίων προσόντων και των διαδικασιών πιστοποίησης, αλλά και για τα ενδεχόμενα διακυβεύματα της εφαρμογής αυτών των πολιτικών για τον κόσμο της εργασίας.

3.16. «Ήπιες» δεξιότητες και ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού

Τα δύο ζητήματα που εξετάζουμε στην ενότητα αυτή δεν εμπίπτουν άμεσα στο πεδίο του σχεδιασμού των προγραμμάτων, ωστόσο θεωρούμε αναγκαίο να γνωρίζουν οι σχεδιαστές προγραμμάτων τη σημασία της ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων και των ικανοτήτων κριτικού στοχασμού, καθώς, όπως θα έχετε την ευκαιρία να διαπιστώσετε, συνιστούν «οριζόντιους» στόχους για τα προγράμματα των εργαζομένων.

Με τον όρο **ήπιες δεξιότητες** αποδίδουμε τον όρο **soft skills** που χρησιμοποιείται σε κείμενα ευρωπαϊκών και εθνικών οργανισμών. Σε αντίθεση με τα **hard skills**, που θεωρείται ότι συνδέονται με τον σκληρό πυρήνα των προσόντων ενός επαγγέλματος, τα **soft skills** παραπέμπουν σε προσόντα που ολοένα και περισσότερο θεωρούνται απαραίτητα στα εργασιακά περιβάλλοντα, αλλά και στην καθημερινή ζωή των πολιτών. Τέτοιου τύπου δεξιότητες είναι, λ.χ., η ικανότητα εργασίας σε ομάδες, η συνεργατικότητα, η επικοινωνιακή ικανότητα.

Από πρόσφατη θεματική έρευνα του Ευρωβαρόμετρου (2010) αναδεικνύεται πως τα αρμόδια στελέχη επιχειρήσεων θεωρούν ως «πολύ σημαντικές» ή ως «μάλλον σημαντικές» τις δεξιότητες αυτές για την πρόσληψη αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα παρακάτω ποσοστά:

Πίνακας 3.5 «Ήπιες» δεξιότητες και πρόσληψη εργαζομένων

Δεξιότητα	Πολύ σημαντική (%)	Μάλλον σημαντική (%)	Σύνολο (%)
Ομαδική εργασία	67	31	98
Επικοινωνία	60	36	96
Ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις	60	37	97
Ικανότητες ανάλυσης και επίλυσης προβλήματος	58	37	95
Ικανότητες οργάνωσης και προγραμματισμού	53	42	95
Λήψη απόφασης	46	45	91

Πηγή: Flash Eurobarometer: Employers' perception of graduate employability, 2010.

104

Η ανάπτυξη αυτής της κατηγορίας των οριζόντιων δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί, κατά περίπτωση, με την επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών (λ.χ., εργασία σε ομάδες, μελέτη περίπτωσης), αλλά και με την ένθεση δραστηριοτήτων στο αναλυτικό περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης εργαζομένων.

Η ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικού στοχασμού συνιστά μια ακόμα σημαντική παράμετρο για τον σχεδιασμό του περιεχομένου των προγραμμάτων. Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2010):

Στη σύγχρονη εποχή πληθαίνουν οι γνώμες που θεωρούν ότι η ικανότητά μας να στοχαζόμαστε κριτικά αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική προϋπόθεση για να μπορούμε να προσανατολιζόμαστε μέσα στον καταγισμό των πληροφοριών που μας πολιορκούν, να διακρίνουμε τα επωφελή για εμάς μηνύματα και να απορρίπτουμε όσα επιχει-

ρούν να μας ποδηγετήσουν, να επανεξετάζουμε τις προβληματικές καταστάσεις μέχρι τη ρίζα τους και να αναζητούμε λειτουργικές λύσεις.

Στο πλαίσιο αυτού του εγχειριδίου δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε εκτενέστερα στους τρόπους ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού· ωστόσο με τη μελέτη της Ενότητας 1.3 (και ειδικά τα όσα αναφέρονται στην κριτική προσέγγιση) και την εκπόνηση σχετικών δραστηριοτήτων ήδη γνωρίζετε ορισμένα σημαντικά στοιχεία για το ζήτημα.¹¹

Ανακεφαλαιωτική Δραστηριότητα 3^{ου} Κεφαλαίου

Για το πρόγραμμα που έχετε περιγράψει στην ανακεφαλαιωτική Δραστηριότητα του 1ου και 2ου κεφαλαίου, επεξεργαστείτε τα ακόλουθα:

- A. Περιγράψτε συνοπτικά (όπως στη «Μελέτη Περίπτωσης» της Ενότητας 3.3) τη διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών.
- B. Διαμορφώστε έναν πίνακα (όπως ο Πίνακας 3.2) με το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος, διατυπώνοντας και δύο στόχους για καθένα από τα επίπεδα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.
- Γ. Προσθέστε στον πίνακα αυτόν μια στήλη όπου να αναφέρονται οι προτεινόμενες ανά ενότητα εκπαιδευτικές τεχνικές. Δ. Καταγράψτε τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών.

■ Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό ασχοληθήκαμε αρχικά με τους λόγους για τους οποίους ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση είναι κρίσιμοι παράγοντες

¹¹. Για μια διεξοδική εξέταση του ζητήματος βλ. το κείμενο του Κόκκου «Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα» στον συλλογικό τόμο των Βεργίδη και Κόκκου με τίτλο *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Στον ίδιο τόμο ο Λιντζέρης αναλύει κομβικές έννοιες που σχετίζονται με το ζήτημα της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού στο κείμενο με τίτλο «Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων».*

για την επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι διαφορές των εκπαιδευομένων (ανήλικος- ενήλικος) αλλά και των παισίων που οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πραγματοποιούνται (τυπική και μη τυπική εκπαίδευση) καθιστούν κάθε φορά αναγκαίο τον (επανα)σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Αμέσως μετά εξετάσαμε τις διαστάσεις μιας εξαιρετικά σημαντικής διαδικασίας, της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών. Με δεδομένο ότι βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων, είναι ευνόητοι οι λόγοι για τους οποίους αυτή η διαδικασία θεωρείται προαπαιτούμενο ενός επιτυχημένου προγράμματος. Στη συνέχεια προσδιορίσαμε το περιεχόμενο ορισμένων απαραίτητων διαδικασιών, εργασιών και παραγόντων για κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε με ποιον τρόπο ο κύκλος ζωής ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αξιολόγηση Προγραμμάτων

Θανάσης Καραλής

■ Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο προηγούμενο κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με τις διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στα προγράμματα που απευθύνονται σε εργαζομένους. Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με το ζήτημα της αξιολόγησης των προγραμμάτων, προσπαθώντας να περιγράψουμε και να αναλύσουμε τις διαδικασίες που εφαρμόζονται κατά την αξιολόγηση των προγραμμάτων.

Αρχικά θα ασχοληθούμε με τον προσδιορισμό της έννοιας της αξιολόγησης, καθώς και ορισμένων τύπων αξιολόγησης που θεωρούμε ότι μπορούν να εφαρμοστούν σε προγράμματα, όπως αυτά με τα οποία έως τώρα έχουμε ασχοληθεί. Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τα επιμέρους βήματα και τις διαδικασίες της αξιολόγησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων και θα αναλύσουμε το μοντέλο αξιολόγησης των Τεσσάρων Επιπέδων.

Ουσιαστικά ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αφού σύμφωνα με ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις, η αξιολόγηση δεν είναι τίποτε άλλο από τη διερεύνηση της επιτυχίας των επιλογών που έχουν γίνει κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος και των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν κατά την εφαρμογή αυτού του σχεδιασμού, δηλαδή της οργάνωσης και της

υλοποίησης. Επομένως, τα όσα αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τις επιμέρους ενότητες αυτού του κεφαλαίου.

■ Σκοπός

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η ανάλυση του περιεχομένου της αξιολόγησης, των τύπων και των μοντέλων αξιολόγησης, καθώς και των διαδικασιών που εφαρμόζονται για την αξιολόγηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

■ Προσδοκώμενα αποτελέσματα - Στόχοι

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση:

- να ορίζετε την αξιολόγηση και τους βασικούς της τύπους
- να περιγράφετε τα επιμέρους βήματα μιας διαδικασίας αξιολόγησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης εργαζομένων
- να διαμορφώνετε αναλυτικά τις επιμέρους περιοχές αξιολόγησης, προσδιορίζοντας τα αντικείμενα, τους άξονες και τους δείκτες αξιολόγησης ενός προγράμματος
- να προσδιορίζετε τους κατάλληλους τρόπους κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και τους δυνητικούς αποδέκτες της.
- να αναλύετε το περιεχόμενο του Μοντέλου Τεσσάρων Επιπέδων.

■ Λέξεις/Εννοιες-κλειδιά

- Αξιολόγηση
- Διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση
- Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση
- Βήματα της αξιολόγησης

- Αντικείμενα, άξονες και δείκτες
- Κοινοποίηση αποτελεσμάτων
- Μοντέλο Τεσσάρων Επιπέδων

4.1. Ορίζοντας την αξιολόγηση

Είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση αναπτύχθηκε στη χώρα μας κυρίως λόγω των σχετικών προβλέψεων και των συμβατικών υποχρεώσεων που υφίστανται στα συγχρηματοδοτούμενα από ευρωπαϊκούς πόρους προγράμματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βεργίδης «...οι αξιολογήσεις πολλές φορές εκπονούνται σε πολύ περιοριστικά χρονικά και πολιτικά πλαίσια, με αποτέλεσμα να συντάσσονται απλές περιγραφικές εκθέσεις...» (2009: 370).¹²

Η αξιολόγηση, ως επιστημονική περιοχή, έχει αναπτυχθεί τα τελευταία πενήντα χρόνια, παρόλο που διαδικασίες αξιολόγησης σε πρωτόλεια μορφή συναντούμε ήδη στην αρχαία Αίγυπτο και στην Κίνα (Καραλής 2005β: 15). Σύμφωνα με τον Scriven (1991: 139), έναν από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της αξιολόγησης, η αξιολόγηση δεν είναι τίποτε άλλο από τη διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου. Όμως αυτό ακριβώς το γεγονός, ότι δηλαδή κατά την αξιολόγηση ουσιαστικά προσδιορίζουμε την αξία ενός προγράμματος, είναι που καθιστά πολύπλοκη τη διαδικασία. Με άλλα λόγια, τι ακριβώς σημαίνει αξία ενός προγράμματος; Υπάρχουν αξίες που είναι καθολικές (και άρα με την έννοια αυτή τα συμπεράσματα της αξιολόγησης θα μπορούσαν να θεωρηθούν αντικειμενικά και καθολικά αποδεκτά) ή μήπως οι αξίες εξαρτώνται άμεσα από τον χρόνο και τον τόπο της αξιολόγησης; Επίσης, οι αξίες είναι ίδιες για όλες τις

12. Στη συγκεκριμένη εργασία ο Βεργίδης ασχολείται διεξοδικά με το ζήτημα των προϋποθέσεων κάτω από τις οποίες μια έρευνα αξιολόγησης δεν είναι απλώς μια διαχειριστική διαδικασία, αλλά περιλαμβάνει θεωρητικές επιλογές και συνυφάνεται με τα οργανωσιακά και θεσμικά συγκείμενα του προγράμματος. Η ανάλυση όλων αυτών των ζητημάτων εκφεύγει των ορίων αυτού του εκπαιδευτικού υλικού, ωστόσο για τους αξιολογητές προγραμμάτων είναι απαραίτητη η εξοικείωση με τα διλήμματα και τις μεθοδολογικές επιλογές μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά και τους περιορισμούς και τα προβλήματα που εντοπίζονται στις αξιολογήσεις (βλ. αναλυτικά Βεργίδης 2010).

κοινωνικές ομάδες ή η αποδοχή τους είναι διαφορετική ανάλογα με την κοινωνική ομάδα στην οποία αναφερόμαστε; Τέλος, από ποιους καθορίζονται οι αξίες – από τους αξιολογητές, από τους συμμετέχοντες και επωφελούμενους του προγράμματος, από τους φορείς χρηματοδότησης;

Δραστηριότητα 4.1.

Καταγράψτε πέντε στοιχεία τα οποία κατά την αντίληψή σας προδιαγράφουν την αξία του προγράμματος που παρακολουθείτε. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια του προγράμματος συζητήστε τα σημεία αυτά με τα αντίστοιχα που κατέγραψαν οι άλλοι συμμετέχοντες και εντοπίστε συγκλίσεις και αποκλίσεις.

Τη συμβολή της αξιολόγησης στη λήψη αποφάσεων τονίζει ο Schalock (2001: 6) που θεωρεί την αξιολόγηση ως «μια διαδικασία που μας οδηγεί σε κρίσεις και αποφάσεις». Σύμφωνα με τους Rossi & Freeman (1993: 5), «η αξιολόγηση ως έρευνα είναι η συστηματική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων».

110

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει πως είναι αναγκαίο να διαχωρίζουμε μια ελεγκτική διαδικασία από μια διαδικασία αξιολόγησης. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε μια απλή διοικητική εργασία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση μια ανοικτή ερευνητική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003β: 237):

- Ο έλεγχος προϋποθέτει ένα εξωτερικό μοντέλο αναφοράς για το αξιολογούμενο, διενεργείται από μια ιεραρχημένη υπηρεσία με σαφή διάκριση μεταξύ ελεγκτών και ελεγχόμενων, είναι κλειστή διαδικασία που καταλήγει σε κυρώσεις ή επιβραβεύσεις και, τέλος, βασίζεται στην αντίληψη πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι προβλέψιμες, αναπαραγωγίσιμες και ομοιογενείς.
- Αντίθετα, στην αξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία προτάσσεται η διερεύνηση της πολιτικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής συγκυρίας, χρησιμοποιούνται ερευνητικές μέθοδοι και

τεχνικές, δίνεται έμφαση στην έκφραση όλων των συντελεστών του αξιολογούμενου προγράμματος και στις ενδεχόμενες διαφορές, συγκρούσεις, αντιθέσεις, συγκλίσεις και συμφωνίες τους.

4.2. Τύποι αξιολόγησης

Πολύ συχνά κατά την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή οργανισμών, συναντούμε όρους, όπως διαμορφωτική, αναλυτική, συμμετοχική κτλ. Στην ενότητα αυτή θα γίνει μια συνοπτική αναφορά σε ορισμένες βασικές τυπολογίες αξιολόγησης.¹³ Μια πρώτη διάκριση μπορεί να γίνει με κριτήριο την προέλευση ή/και τη θέση του αξιολογητή.¹⁴

Στις περιπτώσεις που ο αξιολογητής δεν ανήκει στο προσωπικό του οργανισμού που οργανώνει και υλοποιεί το πρόγραμμα, αναφερόμαστε σε **εξωτερική (external) αξιολόγηση**, ενώ αντίθετα όταν ο αξιολογητής προέρχεται από τον οργανισμό η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως **εσωτερική (internal)**.

Η επιλογή ανάμεσα στους δύο παραπάνω τύπους αξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά του προγράμματος και τις προδιαγραφές που καθορίζονται από τους φορείς χρηματοδότησης. Για παράδειγμα, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που συγχρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκούς πόρους, η εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση· μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις θεωρείται απαραίτητη και η εξωτερική αξιολόγηση. Καθένας από τους δύο αυτούς τύπους έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Καραλής 2005β και 2006). Συγκεκριμένα:

- Στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής γνωρίζει σε μεγαλύτερο βαθμό τον φορέα, τις συνθήκες που επικρατούν, τα βασικά σημεία του προγράμματος· επομένως,

13. Με τον όρο τυπολογία εννοούμε εδώ τις κατατάξεις των διαδικασιών αξιολόγησης με βάση ένα συγκεκριμένο κριτήριο.

14. Οι αξιολογήσεις προγραμμάτων, σε πολλές περιπτώσεις, δεν γίνονται από μεμονωμένα φυσικά πρόσωπα, αλλά από ερευνητικές ομάδες. Ο όρος αξιολογητής, όπως χρησιμοποιείται εδώ, καλύπτει και τις δύο περιπτώσεις.

μπορεί να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα με μεγαλύτερη ευκολία σε σχέση με τον εξωτερικό αξιολογητή.

- Στην εξωτερική αξιολόγηση, ο αξιολογητής δεν έχει δεσμεύσεις από τον φορέα και δεν εξαρτάται από την εξέλιξη του προγράμματος· επομένως, μπορεί να διατυπώσει με μεγαλύτερη ανεξαρτησία τις κρίσεις του. Ακόμα, έχοντας εμπειρία από άλλους οργανισμούς και φορείς, μπορεί να διατυπώσει μια πιο σφαιρική αντίληψη για το υπό αξιολόγηση πρόγραμμα.

Δραστηριότητα 4.2.

Με βάση τα όσα έως τώρα γνωρίζετε, η αξιολόγηση του προγράμματος που παρακολουθείτε είναι εσωτερική ή εξωτερική; Προσπαθήστε να καταγράψετε εκείνα τα στοιχεία που τεκμηριώνουν την άποψή σας.

Σημειώνουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις διενεργείται ταυτόχρονα εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση σε ένα πρόγραμμα. Όμως, οι αξιολογήσεις αυτές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, διενεργούνται από διαφορετικούς αξιολογητές και μπορεί να βασίζονται σε εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις για τον ρόλο της αξιολόγησης και τα κριτήρια επιτυχίας του προγράμματος· πρόκειται δηλαδή για δύο παράλληλες και ανεξάρτητες μεταξύ τους διαδικασίες.

Μια άλλη διάκριση είναι μεταξύ διαμορφωτικής και απολογιστικής αξιολόγησης. Μάλιστα αξίζει να αναφέρουμε πως η τυπολογία (διαμορφωτική-απολογιστική) ήταν η πρώτη που ουσιαστικά προτάθηκε στον χώρο της αξιολόγησης το 1967 από τον Scriven. *Το κριτήριο στο οποίο βασίζεται η τυπολογία είναι ο σκοπός της αξιολόγησης.*

Όταν η αξιολόγηση διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση του προγράμματος ενόσω αυτό εξελίσσεται, τότε χαρακτηρίζεται ως **διαμορφωτική (formative)**, ενώ αν σκοπός της αξιολόγησης είναι η διατύπωση τελικών κρίσεων για το πρόγραμμα, τότε πρόκειται για **απολογιστική (summative)** αξιολόγηση.

Συγκεκριμένα, με τον όρο *διαμορφωτική* αναφερόμαστε σε εκείνη την αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής

λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του αξιολογούμενου (εκπαιδευτικού προγράμματος ή παρέμβασης), ενώ με τον όρο *απολογιστική* αναφερόμαστε σε εκείνη την αξιολόγηση που σκοπό έχει την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση προτάσεων σχετικά με την αξία του αξιολογούμενου, η οποία συνήθως συνδέεται με τη συνέχιση, την επέκταση ή ακόμα και τη διακοπή του (Scriven 1991: 168· Guba & Lincoln 1981: 49· Mark, Henry & Julnes 2000: 51). Η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται κυρίως από τον εντοπισμό των αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό, την ανάδειξη πιθανών δυσλειτουργιών και των αιτιών τους, την προβολή και υιοθέτηση εναλλακτικών λύσεων, ώστε τελικά το πρόγραμμα να βελτιώνεται καθώς υλοποιείται. Η απολογιστική αξιολόγηση έχει ως αντικείμενο την καταγραφή των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων του προγράμματος και τελικά τη διατύπωση προτάσεων σχετικά με το μέλλον του συγκεκριμένου ή άλλων παρόμοιων προγραμμάτων (Shadish, Cook & Leviton 1991: 59).

Δραστηριότητα 4.3.

Με βάση τα όσα γνωρίζετε έως τώρα, η αξιολόγηση του προγράμματος που παρακολουθείτε είναι διαμορφωτική ή απολογιστική; Προσπαθήστε να καταγράψετε τα στοιχεία εκείνα που τεκμηριώνουν την άποψή σας.

Συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται για την απολογιστική αξιολόγηση ο όρος *τελική*. σημειώνουμε, όμως, ότι τέτοιος όρος αφενός δεν συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία για τις τυπολογίες αξιολόγησης και αφετέρου δεν αποδίδει το εννοιολογικό περιεχόμενο της απολογιστικής αξιολόγησης. Ο συγκεκριμένος όρος έχει νόημα μόνο στην περίπτωση που χρησιμοποιείται όχι για την περιγραφή του τύπου αξιολόγησης, αλλά προκειμένου να προσδιορίσει απλώς μια συγκεκριμένη φάση συλλογής ερευνητικών δεδομένων για τους σκοπούς της αξιολόγησης (διαμορφωτικής, απολογιστικής ή άλλου τύπου). Γενικότερα, οι όροι *αρχική*, *ενδιάμεση* και *τελική* αξιολόγηση παραπέμπουν στον χρόνο συλλογής των δεδομένων της αξιολόγησης και όχι σε κάποιον τύπο αξιολόγησης. Αναγκαία προϋπόθεση για την

εφαρμογή διαμορφωτικού τύπου αξιολογήσεων είναι η ύπαρξη και λειτουργία ενός *μηχανισμού ανατροφοδότησης* μεταξύ της δομής υλοποίησης και της δομής αξιολόγησης.

Επομένως, για να εφαρμοστεί μια διαμορφωτική αξιολόγηση, απαιτείται να έχουν προηγηθεί ρυθμίσεις και διευθετήσεις οργανωτικού χαρακτήρα στο εσωτερικό του φορέα υλοποίησης· ρυθμίσεις, δηλαδή, που θα διασφαλίζουν ότι οι προτάσεις για πιθανές αλλαγές που διατυπώνονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης θα μετασχηματίζονται σε ενέργειες που μεταβάλλουν το πρόγραμμα προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Σε αντίθετη περίπτωση, δεν πρόκειται για διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση, αλλά για μια απλή διαδικασία συλλογής προτάσεων για τη βελτίωση του προγράμματος, οι οποίες, ίσως, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση μιας απολογιστικής αξιολόγησης. Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου μια διαδικασία να χαρακτηριστεί ως διαμορφωτική είναι η ύπαρξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ του συνόλου των στελεχών και των μηχανισμών οργάνωσης του προγράμματος (δομή υλοποίησης) και της ομάδας αξιολόγησης (δομή αξιολόγησης) ή, με άλλα λόγια, το κατά πόσο οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα που διατυπώνει η δομή αξιολόγησης μετασχηματίζονται άμεσα από τη δομή υλοποίησης σε διορθωτικές κινήσεις για τη βελτιστοποίηση του προγράμματος.

114

Αναφερθήκαμε με συντομία στις δύο βασικές τυπολογίες αξιολόγησης. Ωστόσο υπάρχουν και άλλες τυπολογίες λιγότερο γνωστές από αυτές:

- Με κριτήριο την *επικέντρωση σε συγκεκριμένες φάσεις ή παραμέτρους* του προγράμματος, οι αξιολογήσεις διακρίνονται σε *διαδικασίας* ή *αποτελέσματος* (Schalock 2001: 6). Οι *αξιολογήσεις αποτελέσματος* εστιάζουν στο είδος, στην ποιότητα και την επάρκεια των αποτελεσμάτων του ή/και των προϊόντων του, ενώ οι αξιολογήσεις που δίνουν έμφαση στις διεργασίες υλοποίησης και τους κρίσιμους παράγοντες που διαμόρφωσαν τα τελικά αποτελέσματα χαρακτηρίζονται ως *αξιολογήσεις διαδικασίας*.
- Με κριτήριο τον *βαθμό συμμετοχής* των συντελεστών του προ-

γράμματος. Στην περίπτωση αυτή έχουμε συμμετοχικές και μη συμμετοχικές αξιολογήσεις (Cousins & Whitmore 1998: 5).

- Με κριτήριο την *επικέντρωση στον σκοπό* και στους *στόχους* του προγράμματος. Πρόκειται για την αξιολόγηση με βάση τους στόχους (goal based evaluation) και την ανεξάρτητη από τους στόχους αξιολόγηση (goal free evaluation). Στην πρώτη περίπτωση οι στόχοι του προγράμματος θεωρούνται κατάλληλοι και επαρκείς και επομένως δεν τίθεται ζήτημα αξιολόγησής τους. Η διαδικασία της αξιολόγησης επικεντρώνεται στο κατά πόσο αυτοί οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Στη δεύτερη περίπτωση οι στόχοι θεωρούνται «διαπραγματεύσιμοι» και επομένως αποτελούν και αυτοί αντικείμενο αξιολόγησης (Scriven 1991: 180).

Με βάση την πρακτική της αξιολόγησης, μπορεί να διατυπωθεί η παρατήρηση πως ορισμένοι τύποι αξιολόγησης είναι ασύμβατοι με κάποιους άλλους. Καταρχάς αυτό συμβαίνει με τους τύπους που ανήκουν στην ίδια τυπολογία· για παράδειγμα, μια διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να είναι συμμετοχική ή μη συμμετοχική και αντίστοιχα μπορεί να είναι διαμορφωτική ή απολογιστική. Ακόμα, μια διαμορφωτική αξιολόγηση δεν είναι εφικτό να συνδυαστεί με μια αξιολόγηση που βασίζεται στους στόχους (αφού οι στόχοι είναι πιθανόν να επαναδιατυπωθούν κατά την εξέλιξη του προγράμματος). Επίσης, ορισμένοι τύποι αξιολόγησης είναι περισσότερο συμβατοί με κάποιους άλλους· για παράδειγμα, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι μια διαμορφωτική αξιολόγηση είναι περισσότερο συμβατή με μια εσωτερική αξιολόγηση (χωρίς όμως να αποκλείεται και ο συνδυασμός μιας εξωτερικής και μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης). Στον Πίνακα 4.1 που ακολουθεί παρατίθενται εποπτικά όλα όσα αναφέρθηκαν, δηλαδή οι τυπολογίες με βάση το κριτήριο, οι ασύμβατοι τύποι (τετράγωνα συμπληρωμένα με X) και οι περισσότερο συμβατοί μεταξύ τους τύποι (τετράγωνα με γκριζα απόχρωση).

Πίνακας 4.1. Τυπολογίες αξιολόγησης

Κριτήριο	Τύπος αξιολόγησης	Διαμορφωτική	Απολογιστική	Εσωτερική	Εξωτερική	Διαδικασίας	Αποτελέσματος	Ανεξάρτητη στόχων	Με βάση τους στόχους	Συμμετοχική	Μη συμμετοχική
<u>Σκοπός αξιολόγησης</u>	Διαμορφωτική		×						×		×
	Απολογιστική	×									
<u>Προέλευση αξιολογητή</u>	Εσωτερική				×						
	Εξωτερική			×							
<u>Εμφαση σε παραμέτρους/ διαδικασίες</u>	Διαδικασίας						×				
	Αποτελέσματος					×					
<u>Τοποθέτηση έναντι των στόχων</u>	Ανεξάρτητη στόχων								×		
	Με βάση τους στόχους	×						×			
<u>Βαθμός συμμετοχής συντελεστών</u>	Συμμετοχική										×
	Μη συμμετοχική	×								×	

Προσαρμογή: Καραλής 2006.

4.3. Σχεδιάζοντας την αξιολόγηση

Στην ενότητα αυτή, αλλά και στις δύο επόμενες, θα αναφερθούμε συνοπτικά στα επιμέρους βήματα μιας διαδικασίας αξιολόγησης, θα δούμε δηλαδή πώς σχεδιάζεται, οργανώνεται και διεξάγεται μια αξιολόγηση. Προφανώς, στο περιορισμένο εύρος αυτού του υλικού δεν είναι εφικτό να αναφερθούμε εκτεταμένα και διεξοδικά στα επιμέρους στοιχεία που συγκροτούν μια διαδικασία αξιολόγησης. Άλλωστε, η αξιολόγηση ενός προγράμματος δεν είναι ζήτημα μόνο θεωρητικής εκπαίδευσης, αλλά και πρακτικής εφαρμογής και εμπειρίας. Σε κάθε περίπτωση, όμως, θεωρούμε ότι η γνώση και η εξοικείωση με το περι-

εχόμενο των βημάτων, των φάσεων και των διεργασιών που περιλαμβάνει μια αξιολόγηση είναι απαραίτητα στοιχεία πριν προχωρήσουμε στην πρακτική τους εφαρμογή και τη διεξαγωγή της αξιολόγησης.

Το πρώτο βήμα μιας επιτυχημένης διαδικασίας αξιολόγησης είναι να διερευνηθούν οι συνθήκες που επικρατούν στον φορέα και στο πρόγραμμα, να διερευνηθούν οι ανάγκες της αξιολόγησης και να διατυπωθούν οι στόχοι της (σημειώνουμε ότι εδώ αναφερόμαστε σε *ανάγκες και στόχους* της αξιολόγησης και όχι του προγράμματος). Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητο να αναλυθούν και συνεκτιμηθούν παράγοντες όπως:

- οι απαιτήσεις του φορέα που αναθέτει την αξιολόγηση, αλλά και των φορέων που χρηματοδοτούν ή εποπτεύουν το πρόγραμμα
- οι συνθήκες υλοποίησης του προγράμματος
- οι στόχοι και το περιεχόμενο του προγράμματος
- οι πιθανοί αποδέκτες της αξιολόγησης

Έχοντας αναλύσει τα παραπάνω, είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε σταδιακά μια εικόνα για το ποια μορφή θα έχει η αξιολόγηση, ποια θα είναι η διάρκειά της, ποιες είναι οι προσδοκίες, οι απαιτήσεις αλλά και οι συμβατικές υποχρεώσεις του φορέα και των οργανισμών που τον εποπτεύουν - επομένως, μπορούμε να διαμορφώσουμε τη γενική στοχοθεσία της αξιολόγησης. Σημαντικό στοιχείο αυτής της φάσης είναι η ανάλυση των δεσμεύσεων που προκύπτουν για τη διαδικασία αξιολόγησης. Αν, για παράδειγμα, ο φορέας ανάθεσης θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση τη βελτίωση του προγράμματος ενόσω αυτό εξελίσσεται, τότε δεν είναι εφικτό να επιλέξουμε μια αξιολόγηση απολογιστικού τύπου.

Στη συνέχεια ο αξιολογητής, σε συνεργασία με τον φορέα που διοργανώνει το πρόγραμμα, θα πρέπει να επιλέξει τον τύπο και το μοντέλο¹⁵ της αξιολόγησης. Ορισμένα από τα στοιχεία που συνεκτιμώνται για την επιλογή αυτή είναι:

15. Με τα μοντέλα αξιολόγησης θα ασχοληθούμε στην επόμενη ενότητα.

- η ομάδα-στόχος του προγράμματος
- ο τύπος του προγράμματος
- η διάρκεια του προγράμματος
- το πλαίσιο και οι προδιαγραφές υλοποίησης
- η δομή του μηχανισμού υλοποίησης

Παράδειγμα 4.1.

Στη συνέχεια, δίνουμε μερικά παραδείγματα σχετικά με την επιλογή του τύπου αξιολόγησης:

Σε προγράμματα που συμμετέχουν εργαζόμενοι η επιλογή μιας αξιολόγησης συμμετοχικού τύπου είναι περισσότερο ενδεδειγμένη (ομάδα-στόχος).

Σε καινοτομικά προγράμματα είναι απαραίτητο να δίνεται η δυνατότητα παρεμβάσεων κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, επομένως στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση θα πρέπει μάλλον να είναι διαμορφωτικού τύπου (τύπος προγράμματος).

Σε μικρής διάρκειας προγράμματα, ίσως η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν έχει νόημα και θα πρέπει να επιλέξουμε μια απολογιστικού τύπου διαδικασία (διάρκεια προγράμματος).

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, σε ορισμένες περιπτώσεις οι φορείς χρηματοδότησης θέτουν συγκεκριμένες προδιαγραφές ως προς τον τύπο της αξιολόγησης, προτείνοντας διαμορφωτικού ή απολογιστικού τύπου διαδικασίες (πλαίσιο και προδιαγραφές υλοποίησης). Αν πρόκειται να επιλέξουμε μια αξιολόγηση διαμορφωτική και συμμετοχική, είναι αναγκαίο να έχουμε συνεκτιμήσει τον βαθμό στον οποίο ο φορέας έχει τη δυνατότητα να υιοθετήσει τις προτάσεις βελτίωσης και να τις μετασχηματίσει σε στοιχεία του προγράμματος (δομή μηχανισμού υλοποίησης).

Το χρονοδιάγραμμα και ο προϋπολογισμός της διαδικασίας αξιολόγησης είναι το επόμενο βήμα. Είναι αναγκαίο να καθορίσουμε αναλυτικά ποιες ενέργειες και πότε θα γίνουν, πότε θα συλλέξουμε τα δεδομένα της αξιολόγησης, το προσωπικό που θα εμπλακεί στη διαδικασία, τις ημερομηνίες παράδοσης των ενδιάμεσων και των τελικών εκθέσεων αξιολόγησης καθώς επίσης και τον επιμερισμό των δαπανών που έχουν προβλεφθεί για την αξιολόγηση ως προς τις επιμέρους πηγές κόστους (ανθρώπινο δυναμικό, υλικά, διαδικασίες).

4.4. Αντικείμενα, άξονες και δείκτες

Σε όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης είναι αναγκαίο να προσδιορίσουμε τι αξιολογούμε, πώς το αξιολογούμε και με βάση ποιες ενδείξεις και στοιχεία οδηγούμαστε σε συμπεράσματα για τη συμβολή αυτών των επιμέρους παραμέτρων στην αξιολόγηση του προγράμματος. Συχνά για τον σκοπό αυτόν διαμορφώνονται κατάλογοι στοιχείων του προγράμματος (checklists) με βάση τους οποίους οργανώνεται η αξιολόγηση. Ο Scriven (1991: 54, 80) θεωρεί ότι κατά την αναλυτική αξιολόγηση ενός προγράμματος είναι απαραίτητη η αποτύπωση τμημάτων ή στοιχείων του προγράμματος (component evaluation), καθώς και των διαστάσεων (dimensional evaluation) που πρόκειται να αξιολογήσουμε.¹⁶

Παράδειγμα 4.2.

Στοιχεία για την αξιολόγηση ενός προγράμματος μπορεί να είναι ο χώρος, οι εκπαιδευτικές τεχνικές ή τα εποπτικά μέσα. Διαστάσεις για την αξιολόγηση ενός προγράμματος μπορεί να είναι η σύνδεσή του με τις ανάγκες των συμμετεχόντων ή η συμβολή του στην καταπολέμηση της ανεργίας.

Στη συνέχεια θα εργαστούμε με βάση ένα σχήμα αναλυτικής καταγραφής των στοιχείων, των παραμέτρων και των διαδικασιών αξιολόγησης που έχει προταθεί (Καραλής 2005β: 62) για την αξιολόγηση

16. Για μερικά παραδείγματα καταλόγων ελέγχου βλ. σχετικά <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/>.

προγραμμάτων. Στο σχήμα αυτό διακρίνουμε τρεις κατηγορίες στοιχείων: τα αντικείμενα, τους άξονες και τους δείκτες αξιολόγησης, το περιεχόμενο των οποίων θα επεξηγήσουμε στις επόμενες παραγράφους.

Με τον όρο **αντικείμενο αξιολόγησης** εννοούμε τα στοιχεία και τις παραμέτρους που, ως αξιολογητές, θεωρούμε ότι εντάσσονται στο πρώτο επίπεδο της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εργαζομένων ως αντικείμενα αξιολόγησης θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα ακόλουθα:

- τους εκπαιδευτές
- τους εκπαιδευομένους
- το εκπαιδευτικό υλικό
- το αναλυτικό περιεχόμενο
- τον χώρο και τα εποπτικά μέσα
- την οργανωτική και διοικητική υποστήριξη
-

120

Στη συνέχεια για καθένα από τα αντικείμενα αξιολόγησης προσδιορίζουμε τους **άξονες** με βάση τους οποίους θεωρούμε ότι μπορεί να αναλυθεί περαιτέρω το συγκεκριμένο αντικείμενο. Για παράδειγμα, για το αντικείμενο αξιολόγησης «χώρος και εποπτικά μέσα» θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως άξονες οι ακόλουθοι:

- ο χώρος διδασκαλίας
- ο χώρος διαλλείματος
- η πληρότητα και η επάρκεια του εργαστηριακού εξοπλισμού
- η πληρότητα και η επάρκεια των εποπτικών μέσων
- η τεχνική υποστήριξη - αποκατάσταση βλαβών εξοπλισμού
-

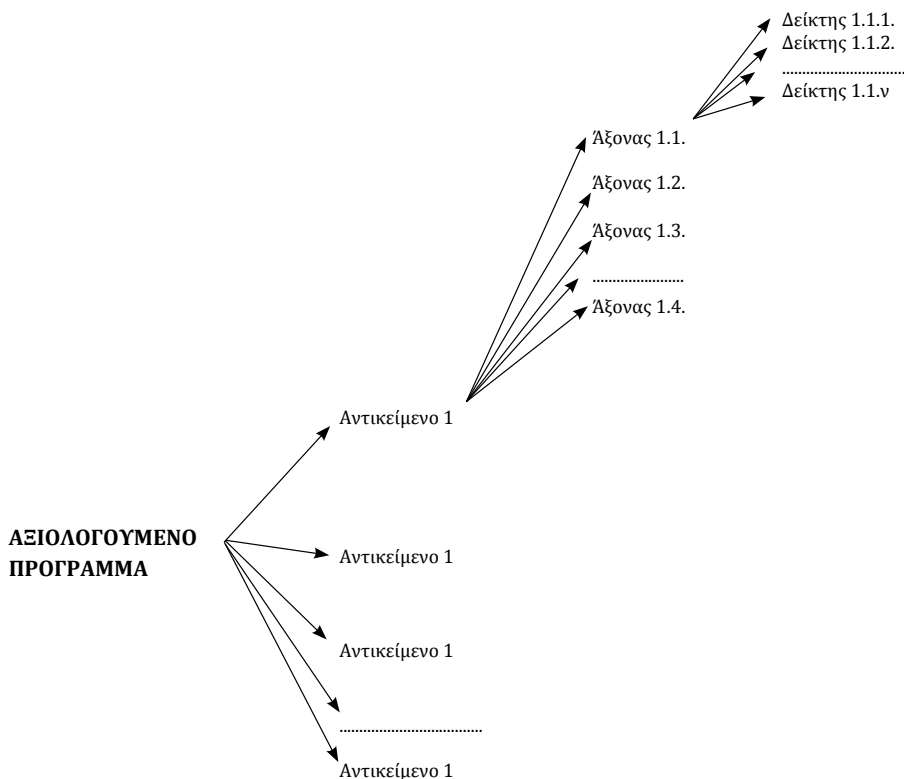
Μετά τον προσδιορισμό των αντικειμένων και των αξόνων, για κάθε άξονα καθορίζουμε τους **δείκτες**, με βάση τους οποίους μπορούμε να αποφανθούμε για τους άξονες. Οι δείκτες μπορεί να είναι δεδομένα και στοιχεία ποσοτικού ή/και ποιοτικού χαρακτήρα που ουσιαστικά αναλύουν τον άξονα και συμβάλλουν στην αξιολόγησή του.

Παράδειγμα 4.3.

Ας υποθέσουμε ότι ένα αντικείμενο αξιολόγησης είναι οι «εκπαιδευτές» και ένας από τους άξονες για το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι η «χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών». Ως δείκτες θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τον μέσο όρο από τις απαντήσεις που έδωσαν σε αντίστοιχο ερώτημα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης οι εκπαιδευόμενοι του προγράμματος (για παράδειγμα, στο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να υπάρχει μια ερώτηση «Πόσο συχνά οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν κάποια άλλη τεχνική εκτός από την εισήγηση;»), ή ακόμα την άποψη του συντονιστή ή/και του επιστημονικού υπευθύνου του προγράμματος.

Στην περίπτωση του άξονα «Παρακολούθηση» για το αντικείμενο «εκπαιδευόμενοι», ως δείκτης θα μπορούσε να θεωρηθεί ο μέσος αριθμός απουσιών των εκπαιδευομένων, όπως προκύπτει από τα έντυπα παρακολούθησης του προγράμματος ή το ποσοστό των εκπαιδευομένων που αποχώρησαν από το πρόγραμμα.

Ο συγκεκριμένος τρόπος ανάλυσης του υπό αξιολόγηση προγράμματος απεικονίζεται στο Σχήμα 4.1. Με βάση αυτό το Σχήμα, όπως ήδη το αναλύσαμε, η αξιολόγηση του προγράμματος μπορεί να δομηθεί κατά αναλυτικό τρόπο, με γνώμονα τα λειτουργικά χαρακτηριστικά και τις επιμέρους διαδικασίες που περιλαμβάνει το πρόγραμμα. Το σχήμα αυτό δεν είναι τίποτε περισσότερο από ένα πλέγμα αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων, συντελεστών και παραμέτρων που λειτουργεί ως οδηγός για την αξιολόγηση (βλ. αναλυτικά και Καραλής 2005β: 64).



Σχήμα 4.1. Ανάλυση του προγράμματος σε αντικείμενα, άξονες και δείκτες

Σε πρώτη φάση και πριν από τη διαμόρφωση των εργαλείων και των μέσων της αξιολόγησης, ουσιαστικά αναλύουμε το πρόγραμμα σε όλα τα επιμέρους στοιχεία του, «διατρέχοντας» το Σχήμα 4.1 με φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά. Προφανώς είναι εξαιρετικά δύσκολο να συμπεριλάβουμε όλα τα στοιχεία της αξιολόγησης, καθώς κάτι τέτοιο εξαρτάται άμεσα από τη θεωρητική συγκρότηση και την εμπειρία του αξιολογητή. Θα πρέπει μάλιστα να σημειώσουμε ότι η ένταξη ενός παράγοντα σε κάποια από τις κατηγορίες του Σχήματος συνιστά επιλογή του αξιολογητή και αποτυπώνει την άποψή του για τη σχετική βαρύτητα του συγκεκριμένου παράγοντα στην επιτυχή διεξαγωγή του προγράμματος. Για παράδειγμα, αν στην κατηγορία πρώτου επιπέδου («Αντικείμενα») εντάξουμε τον παράγοντα «Εναλλακτικές διευθετήσεις χώρου», αυτό σημαίνει ότι θεωρούμε πως ο παράγοντας αυτός έχει την ίδια σχετική βαρύτητα με όλους τους άλλους που έχου-

με εντάξει στην κατηγορία «Αντικείμενα». Με άλλα λόγια, το Σχήμα 4.1 χαρακτηρίζεται από μια συμμετρία ως προς τη βαρύτητα των παραγόντων που εντάσσονται στις επιμέρους κατηγορίες - δηλαδή οι παράγοντες που εντάσσονται στην κατηγορία «Αντικείμενα» έχουν την ίδια σχετική βαρύτητα για την επιτυχή διεξαγωγή του προγράμματος, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τους παράγοντες που εντάσσονται στην κατηγορία των αξόνων.

Το ίδιο σχήμα που έχουμε κατασκευάσει για την ανάλυση θα χρησιμοποιηθεί και για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη διατύπωση των συμπερασμάτων σχετικά με την αξία του προγράμματος. Στην περίπτωση αυτή διατρέχουμε το Σχήμα, αλλά τώρα με αντίθετη «φορά» από τα δεξιά προς τα αριστερά. Δηλαδή συνεκτιμώντας τους δείκτες ενός άξονα, μπορούμε να διατυπώσουμε συμπεράσματα για τον συγκεκριμένο άξονα. Στη συνέχεια, συνεκτιμώντας τους άξονες για ένα αντικείμενο, διατυπώνουμε συμπεράσματα για το αντικείμενο αυτό και, τέλος, συνεκτιμώντας τα αντικείμενα διατυπώνουμε τα συμπεράσματα για το πρόγραμμα στο σύνολό του.

Δραστηριότητα 4.4.

Ας υποθέσουμε ότι σας αναθέτουν να διαμορφώσετε ένα αναλυτικό σχήμα για την αξιολόγηση ενός προγράμματος εργαζομένων διάρκειας 100 διδακτικών ωρών. Με βάση το Σχήμα 4.1, συμπληρώστε τον Πίνακα 4.2 που ακολουθεί, προτείνοντας πέντε αντικείμενα, τρεις άξονες για κάθε αντικείμενο και δύο δείκτες για κάθε άξονα. Στη συνέχεια, σχηματίστε ομάδες εργασίας και εμπλουτίστε τον Πίνακα με περισσότερα αντικείμενα, άξονες και δείκτες, με βάση τις ιδέες και των άλλων μελών της ομάδας. Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια και με τη βοήθεια του εκπαιδευτή μπορεί να διαμορφωθεί ένα σχήμα που να περιλαμβάνει τα αντικείμενα, τους άξονες και τους δείκτες, με βάση τη συνεισφορά όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Το σχήμα αυτό μπορείτε να το έχετε στη διάθεσή σας όταν αργότερα θα συντονίσετε ή θα αξιολογήσετε προγράμματα εργαζομένων, προκειμένου να το χρησιμοποιήσετε ως βάση για την αξιολόγηση προσαρμόζοντάς το ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών.

Πίνακας 4.2 Προτεινόμενη διαμόρφωση αντικειμένων, αξόνων και δεικτών (Δραστηριότητα 4.4.)

<i>Αντικείμενο 1</i>	Αξονας 1.1	Δείκτης 1.1.1
		Δείκτης 1.1.2
	Αξονας 1.2	Δείκτης 1.2.1
		Δείκτης 1.2.2
	Αξονας 1.3	Δείκτης 1.3.1
		Δείκτης 1.3.2
<i>Αντικείμενο 2</i>	Αξονας 2.1	Δείκτης 2.1.1
		Δείκτης 2.1.2
	Αξονας 2.2	Δείκτης 2.2.1
		Δείκτης 2.2.2
	Αξονας 2.3	Δείκτης 2.3.1
		Δείκτης 2.3.2
<i>Αντικείμενο 3</i>	Αξονας 3.1	Δείκτης 3.1.1
		Δείκτης 3.1.2
	Αξονας 3.2	Δείκτης 3.2.1
		Δείκτης 3.2.2
	Αξονας 3.3	Δείκτης 3.3.1
		Δείκτης 3.3.2
<i>Αντικείμενο 4</i>	Αξονας 4.1	Δείκτης 4.1.1
		Δείκτης 4.1.2
	Αξονας 4.2	Δείκτης 4.2.1
		Δείκτης 4.2.2
	Αξονας 4.3	Δείκτης 4.3.1
		Δείκτης 4.3.2
<i>Αντικείμενο 5</i>	Αξονας 5.1	Δείκτης 5.1.1
		Δείκτης 5.1.2
	Αξονας 5.2	Δείκτης 5.2.1
		Δείκτης 5.2.2
	Αξονας 5.3	Δείκτης 5.3.1
		Δείκτης 5.3.2

4.5. Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε με συντομία στις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση. Όπως έχουμε αναφέρει, η αξιολόγηση είναι ουσιαστικά μια ερευνητική διαδικασία και, όπως στην περίπτωση της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, χρησιμοποιούμε όλες εκείνες τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική έρευνα. Στο πλαίσιο αυτού του εγχειριδίου δεν είναι δυνατό να αναλυθούν εκτενώς οι μέθοδοι και οι τεχνικές της κοινωνικής έρευνας, θα αναφερθούμε όμως συνοπτικά σε αυτές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά κατά την αξιολόγηση.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι το εργαλείο που χρησιμοποιείται συχνότερα από όλα τα άλλα για την άντληση στοιχείων από τους συντελεστές των προγραμμάτων. Ερωτηματολόγια συνήθως συμπληρώνονται από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές των προγραμμάτων· ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις -για παράδειγμα, σε προγράμματα που επαναλαμβάνονται ή υλοποιούνται σε μεγάλη κλίμακα- ερωτηματολόγια συμπληρώνονται και από άλλα στελέχη της υλοποίησης (λ.χ., συντονιστές). Όπως και σε όλα τα εργαλεία που περιγράφονται στη συνέχεια, οι περιοχές διερεύνησης και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν άμεση συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα της διαδικασίας αξιολόγησης και κυρίως με τους δείκτες που έχουμε καθορίσει (βλ. Σχήμα 4.1). Στο Παράρτημα αυτού του εγχειριδίου παρατίθεται ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης για προγράμματα εργαζομένων, που υλοποιήθηκαν από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.

Δραστηριότητα 4.5.

Εξετάστε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου του Παραρτήματος. Με βάση τον πίνακα που έχετε διαμορφώσει στην προηγούμενη Δραστηριότητα, ποιες ερωτήσεις θεωρείτε ότι θα πρέπει να προσθέσετε ή να αφαιρέσετε από αυτό το ερωτηματολόγιο;

Συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις με συντελεστές του προγράμματος (συνήθως εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους) μπορούν να μας οδηγήσουν σε πληρέ-

στερα συμπεράσματα σχετικά με τις ερωτήσεις που έχουμε συμπεριλάβει στα ερωτηματολόγια ή ακόμα και να μας δώσουν πληροφορίες που δεν είναι εφικτό να αντλήσουμε από τους συντελεστές των προγραμμάτων με άλλες τεχνικές και μέσα. Οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι ατομικές ή και ομαδικές, εστιασμένες σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα ή περισσότερο γενικές.

Δραστηριότητα 4.6.

Για ποιους από τους δείκτες του Πίνακα της Δραστηριότητας 4.4 θεωρείτε καταλληλότερη την τεχνική της συνέντευξης;

Παρατήρηση

Η τεχνική της παρατήρησης χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση, προκειμένου να συλλέξουμε δεδομένα που δεν είναι εφικτό να αντληθούν από τα ερωτηματολόγια ή τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, με την παρατήρηση μιας διδακτικής ενότητας μπορούμε να διαπιστώσουμε αν οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές ή με την παρατήρηση της εκτέλεσης μιας πρακτικής άσκησης μπορούμε να διερευνήσουμε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει κάποιες δεξιότητες. Σημειώνουμε ότι κατά την παρατήρηση διερευνούμε ζητήματα που έχουν άμεση συνάφεια με τους δείκτες που έχουμε καθορίσει.

126

Δραστηριότητα 4.7.

Ποιους από τους δείκτες του Πίνακα της Δραστηριότητας 4.4. θα διερευνούσατε με την τεχνική της παρατήρησης;

4.6. Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, μετά τη λήξη του προγράμματος οι αξιολογητές συντάσσουν και παραδίδουν στον φορέα ανάθεσης την έκθεση αξιολόγησης (evaluation report). Ωστόσο, δεν είναι σωστό να ταυτίζουμε την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μόνο με τη συγκεκριμένη έκθεση, καθώς υπάρχουν πολλοί και διαφο-

ρετικοί εναλλακτικοί τρόποι για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Επίσης, αποδέκτης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης δεν είναι μόνο ο φορέας που την έχει αναθέσει, αλλά πιθανώς και άλλοι φορείς ή κοινωνικές ομάδες που ενδιαφέρονται για το πρόγραμμα.¹⁷ Επομένως, κατά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ουσιαστικά επιλέγουμε τους αποδέκτες των αποτελεσμάτων και τα κατά περίπτωση κατάλληλα μέσα.

Στα μέσα και τους τρόπους κοινοποίησης περιλαμβάνονται:

- ενδιάμεσες και τελικές εκθέσεις αξιολόγησης
- συναντήσεις
- ανεπίσημες εκθέσεις και σημειώματα
- παρουσιάσεις με υπολογιστή
- οπτικοακουστικό υλικό
- συνεντεύξεις τύπου
- ενημερωτικά φυλλάδια

Στους αποδέκτες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, πέρα από τον φορέα που υλοποίησε το πρόγραμμα, μπορεί να περιλαμβάνονται:

- συμμετέχοντες και επωφελούμενοι του προγράμματος
- φορείς χρηματοδότησης
- τοπικοί, εθνικοί και ευρωπαϊκοί φορείς
- ομάδες πολιτών
- εκπαιδευτικοί φορείς
- μέσα μαζικής ενημέρωσης

17. Θεωρούμε αναγκαίο να επισημάνουμε ότι ο αξιολογητής παραδίδει την έκθεση αξιολόγησης μόνο σε εξουσιοδοτημένο στέλεχος του φορέα ανάθεσης. Η κοινοποίηση σε άλλους ενδιαφερόμενους και με άλλα μέσα μπορεί να γίνει ύστερα από συμφωνία με τον φορέα που έχει αναθέσει την αξιολόγηση, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις η κοινοποίηση αυτή έχει συμφωνηθεί κατά την ανάθεση και περιλαμβάνεται στις συμβατικές υποχρεώσεις του αξιολογητή.

Δραστηριότητα 4.8.

Για το πρόγραμμα εργαζομένων που προτείνετε στη Δραστηριότητα 4.4, προσδιορίστε τους αποδέκτες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και τα κατάλληλα σε κάθε περίπτωση μέσα κοινοποίησης. Στη συνέχεια, συζητήστε τα αποτελέσματα σε ομάδες κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ώστε τελικά να διαμορφώσετε ένα όσο το δυνατόν πληρέστερο πλάνο κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για προγράμματα εργαζομένων.

4.7. Το μοντέλο αξιολόγησης των Τεσσάρων Επιπέδων

Στην Ενότητα 4.3 αναφέρθηκε πώς κατά τον σχεδιασμό της αξιολόγησης επιλέγουμε, πέρα από τον τύπο, και το μοντέλο της αξιολόγησης. Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε αρχικά με το τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο *μοντέλο αξιολόγησης* και στη συνέχεια θα περιγράψουμε με συντομία ένα μοντέλο αξιολόγησης που θεωρούμε ότι μπορεί να έχει εφαρμογή στον χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών.

Ο όρος **μοντέλο αξιολόγησης** προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία, εκτός του θεωρητικού πλαισίου, περιλαμβάνει και προτάσεις για τους σκοπούς της αξιολόγησης, την εμβέλεια της εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συμμετεχόντων και επωφελομένων του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά και τα αντικείμενα και τους άξονες της αξιολόγησης (Καραλής 2005β: 30).

Ουσιαστικά ένα μοντέλο αξιολόγησης είναι ένα σύνολο αντιλήψεων και τοποθετήσεων απέναντι σε ορισμένα κομβικά σημεία κάθε διαδικασίας αξιολόγησης, όπως:

- Γιατί γίνονται οι αξιολογήσεις προγραμμάτων και ποιοι επωφελούνται από αυτές;
- Ποιοι από τους συντελεστές και τους συμμετέχοντες στα προγράμματα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και αποφασιστικά και στη διαδικασία αξιολόγησης;

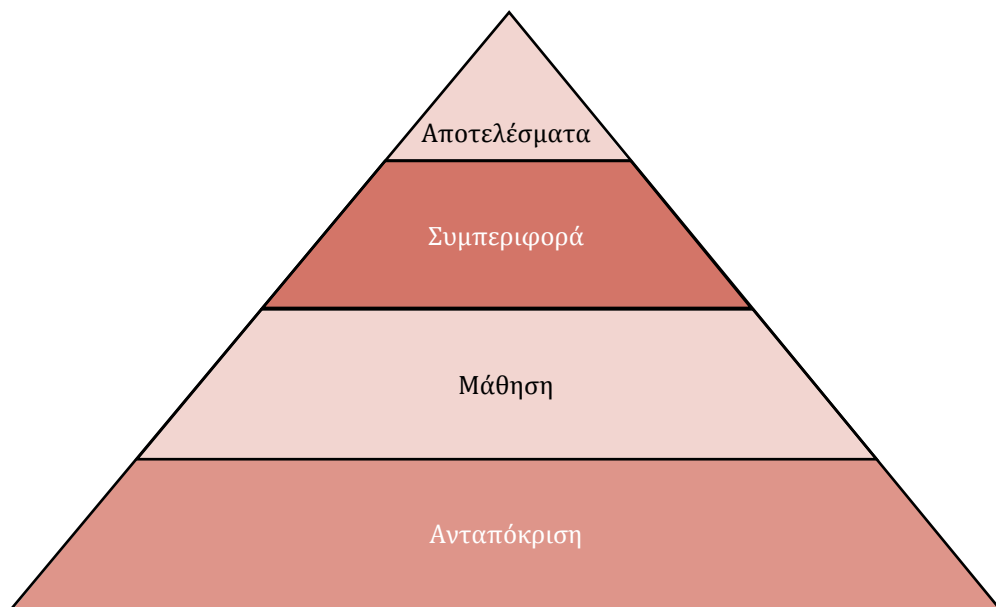
- Σε ποιον βαθμό έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα δεδομένα της αξιολόγησης οι ίδιοι οι συμμετέχοντες;
- Πώς και για ποιους λόγους θα χρησιμοποιηθούν τα συμπεράσματα της αξιολόγησης;

Ορισμένοι από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς της αξιολόγησης έχουν προτείνει μοντέλα για την αξιολόγηση των προγραμμάτων. Για παράδειγμα, ο D. L. Stufflebeam έχει προτείνει το μοντέλο CIPP (Context, Input, Process, Product), ο R. Stake το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης (Responsive Evaluation), ο D. Fetterman το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης (Empowerment Evaluation). Οι «απαντήσεις» που δίνουν αυτοί οι θεωρητικοί σε ερωτήματα όπως τα παραπάνω διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους: Για παράδειγμα, στο μοντέλο CIPP δεν υπάρχει ιδιαίτερη μνεία στην παρέμβαση των συμμετεχόντων, το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης βασίζεται στο δικαίωμα συμμετοχής και πληροφόρησης όλων των επωφελουμένων, ενώ στο μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης ο στόχος είναι ακόμα πιο φιλόδοξος, αφού η διαδικασία της αξιολόγησης υπηρετεί την προσπάθεια ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων του προγράμματος.¹⁸ Στο πλαίσιο αυτού του εγχειριδίου επιλέξαμε να παρουσιάσουμε ένα μοντέλο αξιολόγησης το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο ίσως από κάθε άλλο μοντέλο στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών - το Μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων (Four Level Model).

Το Μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων (MTE) προτάθηκε το 1959 από τον D. L. Kirkpatrick (για τον λόγο αυτόν αναφέρεται και ως Kirkpatrick's Four Level Model) και από ιστορική άποψη μπορεί να θεωρηθεί ως το πρώτο μοντέλο αξιολόγησης. Ο Kirkpatrick προερχόταν από τον χώρο της διοικητικής επιστήμης (διετέλεσε καθηγητής διοίκησης στο Πανεπιστήμιο του Wisconsin) και το μοντέλο που πρότεινε έδινε έμφαση στις ανάγκες των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Όπως θα δούμε, σημαντικό μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης αφορά την αποδοτικότητα του προγράμματος, ένα στοιχείο που ενδιαφέρει άμεσα επιχειρήσεις και οργανισμούς. Για τον λόγο αυτόν το MTE χρησιμοποιείται ευρύτατα στον χώρο της ενδοεπιχειρησιακής και εν-

18. Για μια αναλυτικότερη παρουσίαση αυτών των μοντέλων βλ. Καραλής 2005β: 30-42.

δοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εργαζομένων. Σύμφωνα, με τον Kirkpatrick, η αξιολόγηση των προγραμμάτων θα πρέπει να εκτυλίσσεται σε τέσσερα επίπεδα, όπως στο Σχήμα 4.2 (βλ. αναλυτικά Kirkpatrick 1994).



Σχήμα 4.2. Τα τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης

130

Το πρώτο επίπεδο είναι εκείνο της ανταπόκρισης (reaction) των συμμετεχόντων, το οποίο ουσιαστικά συμπίπτει με την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων και την ανατροφοδότηση από τους συντελεστές του προγράμματος σχετικά με τη συμμετοχή τους σε αυτό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kirkpatrick (1994), «ως ανταπόκριση θα πρέπει να θεωρείται το πόσο πολύ άρεσε στους εκπαιδευομένους το πρόγραμμα». Στο επίπεδο αυτό διερευνώνται ζητήματα, όπως ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, κατά πόσο θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε αυτό καθώς και κατά πόσο θεωρούν ότι το περιεχόμενο του προγράμματος μπορεί να έχει πρακτική εφαρμογή στην εργασία τους. Για το επίπεδο της ανταπόκρισης, συνήθως αρκεί η χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, μέσω των οποίων διερευνώνται οι σχετικές απόψεις των εκπαιδευομένων.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά τη *μάθηση* (learning) ή, όπως αναφέρει ο Kirkpatrick (1994), «τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν στάσεις, αυξάνουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα». Βασικά ζητήματα αξιολόγησης στο επίπεδο αυτό είναι το αν οι εκπαιδευόμενοι έχουν τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, καθώς και το αν βίωσαν καταστάσεις και απέκτησαν εμπειρίες, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος. Στο επίπεδο αυτό ως καταλληλότερα μέσα θεωρούνται εκείνα που δίνουν τη δυνατότητα συγκριτικής διερεύνησης (πριν και μετά την παρακολούθηση του προγράμματος) των προσόντων των εκπαιδευομένων, όπως τα τεστ πολλαπλών επιλογών, η εκπόνηση ομαδικών εργασιών, οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευομένους, η παρατήρηση εκτέλεσης συγκεκριμένων εργασιών και γενικότερα τα εργαλεία διάγνωσης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που είναι συμβατά με τη στοχοθεσία, τον τύπο και το περιεχόμενο του προγράμματος.

Στο επίπεδο της *συμπεριφοράς* (behavior), η αξιολόγηση εστιάζει στην αλλαγή της εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων ή, με άλλα λόγια, στο κατά πόσο τα αποτελέσματα του προηγούμενου επιπέδου μετασχηματίζονται σε ορατές μεταβολές στην καθημερινή εργασιακή πρακτική των εκπαιδευομένων. Για το επίπεδο αυτό τα εργαλεία διερεύνησης είναι περισσότερο πολύπλοκα και απαιτούν τον συνυπολογισμό εξωτερικών προς το πρόγραμμα παραγόντων (π.χ., των ενδεχομένων μεταβολών στον εργασιακό χώρο που επιδρούν ενισχυτικά ή ανασχετικά στη συμπεριφορά των εργαζομένων). Συνήθως στο επίπεδο αυτό χρησιμοποιούνται εργαλεία αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων (πάντοτε σε σχέση με τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο του προγράμματος) ή συστηματική παρατήρηση της εκτέλεσης εργασιών σε βάθος χρόνου.

Το επίπεδο των *αποτελεσμάτων* (results) είναι εκείνο που διαφοροποιεί περισσότερο από τα τρία προηγούμενα το ΜΤΕ από τα άλλα μοντέλα αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Kirkpatrick, τελικός στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η βελτίωση συναφών προς το πρόγραμμα δεικτών της επιχείρησης ή του οργανισμού. Για παράδειγμα, σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης πωλητών μιας επιχείρησης θα πρέπει να παρατηρηθεί αύξηση των πωλήσεων ή σε ένα πρόγραμμα εκπαί-

δευσης οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης θα πρέπει να παρατηρηθεί βελτίωση της εξυπηρέτησης πολιτών κατά τις συναλλαγές τους με τον δήμο. Για την αξιολόγηση στο επίπεδο των *αποτελεσμάτων* ισχύει ό,τι και για το προηγούμενο επίπεδο και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό· θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι οι παρατηρούμενες μεταβολές δεν οφείλονται σε άλλους παράγοντες πλην του προγράμματος, ενώ η μέτρησή τους μπορεί να απαιτήσει σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα.

Σημειώνουμε ότι τα τέσσερα επίπεδα του ΜΤΕ έχουν ιεραρχική σχέση μεταξύ τους· δηλαδή πρώτα αξιολογούμε το πρώτο επίπεδο (*ανταπόδοση*), μετά το δεύτερο (*μάθησης*) κοκ. Ακόμα, κάθε επίπεδο είναι «προαπαιτούμενο» του επομένου: χωρίς την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες μεταβολές στα προσόντα τους, ενώ χωρίς μαθησιακά αποτελέσματα δεν είναι δυνατόν να μεταβληθεί η συμπεριφορά ή η απόδοση των εργαζομένων. Τέλος, προϋπόθεση όλων των προηγούμενων μεταβολών είναι το κατάλληλο οργανωσιακό και εργασιακό κλίμα, δηλαδή οι συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου αναφοράς του προγράμματος.

Δραστηριότητα 4.9.

132

Καταγράψτε τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίζατε αν χρησιμοποιούσατε το ΜΤΕ για την αξιολόγηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης εργαζομένων, ειδικά για τα δύο τελευταία επίπεδα (συμπεριφοράς και αποτελεσμάτων). Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, εργαστείτε σε ομάδες ώστε να διερευνήσετε πρόσφορους και εφικτούς τρόπους για να υπερβείτε αυτές τις δυσκολίες. Στη συνέχεια, και με τη βοήθεια του εκπαιδευτή, καταγράψτε όλα τα παραπάνω ώστε να τα έχετε στη διάθεσή σας αν αποφασίσετε να αξιολογήσετε προγράμματα με το μοντέλο αυτό.

Ανακεφαλαιωτική Δραστηριότητα 4^{ου} Κεφαλαίου

Για το πρόγραμμα που έχετε περιγράψει στην ανακεφαλαιωτική Δραστηριότητα του 1ου και 2ου Κεφαλαίου, επεξεργαστείτε τα ακόλουθα:

- (α) Για την αξιολόγηση του προγράμματος προτείνετε διαμορφωτικού ή απολογιστικού τύπου αξιολόγηση και για ποιους λόγους;
- (β) Προτείνετε όλα τα αντικείμενα αξιολόγησης του προγράμματος και στη συνέχεια από δύο άξονες για κάθε αντικείμενο, προσδιορίζοντας και έναν δείκτη ανά άξονα.
- (γ) Κατά την άποψή σας, το μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων είναι κατάλληλο ή όχι για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος και γιατί;
- (δ) Ποιοι είναι οι αποδέκτες της έκθεσης αξιολόγησης του προγράμματος;

■ Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάσαμε αρχικά την έννοια της αξιολόγησης και ορισμένους από τους τύπους αξιολόγησης που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τα επιμέρους βήματα και τα στάδια μιας διαδικασίας αξιολόγησης, δίνοντας έμφαση στη διαμόρφωση του καταλόγου των αντικειμένων, των αξόνων και των δεικτών αξιολόγησης ενός προγράμματος. Τέλος, εξετάσαμε τους τρόπους κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και το περιεχόμενο ενός ευρύτατα χρησιμοποιούμενου μοντέλου αξιολόγησης, του Μοντέλου των Τεσσάρων Επιπέδων.

Έχοντας ολοκληρώσει τη μελέτη αυτού του εγχειριδίου, και κυρίως την παρακολούθηση του προγράμματος, ελπίζουμε να είχατε την ευκαιρία να γνωρίσετε ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης εργαζομένων. Στο εγχειρίδιο αυτό εξετάσαμε ορισμένα βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων, του τοπίου της διά βίου εκπαίδευσης στη χώρα μας, του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, με έμφαση στα προγράμματα που συμμετέχουν εργαζόμενοι.

Η περαιτέρω ενασχόλησή σας, στο επίπεδο της πράξης πλέον, με τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης εργαζομένων μπορεί να σας προσδώσει ακόμα περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε αυτόν τον τομέα. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να

συνεισφέρει η δημιουργία ενός άτυπου δικτύου αλληλοϋποστήριξης με τους συνεκπαιδευομένους σας σε αυτό το πρόγραμμα, αλλά και η συμμετοχή σας σε δίκτυα εκπαιδευτών και στελεχών που εργάζονται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

■ Βιβλιογραφία

Βαλάκας, Γ. 2006. Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος, στο Α. Κόκκος, *Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών*, τόμ III, σσ. 9-50. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Βεργίδης, Δ. 2003α. Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στο Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων: συμβολή στην ειδικευση στελεχών και εκπαιδευτών*, σσ. 95-122. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

—. 2003β. Η συμβολή της αξιολόγησης στην υλοποίηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, στο Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, σσ. 235-254. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

—. 2010. Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφητηρίες 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*, σσ. 369-400. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Boucouvalas, M. 1988. *Adult Education in Greece*. Βανκούβερ: University of British Columbia.

Boyle, P. G. 1981. *Planning Better Programs*. Νέα Υόρκη: McGraw-Hill.

Γούλας, Χ. 2008. *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων και βασικές διδακτικές τεχνικές*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

—. 2006. Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων καταρτιζομένων στη διαδικασία της κατάρτισής τους, *Εκπαίδευση Ενηλίκων 7* : 3-11.

Caffarella, R. S. 2002. *Planning Programs for Adult Learners: a Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Coffield, F. 1999. Breaking the Consensus: Lifelong Learning as Social Control, *British Educational Research Journal* 25(4): 479-499.

Coombs, P. H. & Ahmed, M. 1974. *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Βαλτιμόρη: The Johns Hopkins University Press.

Courau, S. 2000. *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημουλάς, Κ., Βαρβιτσιώτη, Ρ. & Σπηλιώτη, Χ. 2007. *Οδηγός ανάπτυξης επαγγελματικών περιγραμμάτων*. Αθήνα: ΓΣΕΕ-ΣΕΒ-ΓΣΕΒΕΕ-ΕΣΕΕ.

Δημουλάς, Κ., Καρατράσογλου, Ι. & Λιντζέρης, Π. 2008. *Συστήματα πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων - επαγγέλματα και διά βίου μάθηση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Doran, G. T. 1981. There's a SMART Way to Write Management's Goals and Objectives, *Management Review* 11/71.

Elias, J. L. & Merriam, S. B. 2005. *Philosophical Foundations of Adult Education*. Φλώριδα: Krieger Publishing Company.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. 2001. *Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης COM(2001) 678 τελικό*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο στο <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EL:PDF> [15 Νοεμβρίου 2009].

European Commission, Directorate General for Education and Culture 2010. *Employers' Perception of Graduate Employability, Flash Eurobarometer*. Λουξεμβούργο: Author.

Foley, G. 2000. A Framework for Understanding Adult Learning and Education, στο G. Foley (επιμ.). *Understanding Adult Education and Training*. Σίδνεϋ: Allen and Unwin.

- Freire, P. 1996. *Pedagogy of the Oppressed*. Λονδίνο: Penguin.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. *Effective Evaluation*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey- Bass.
- Houle, C. O. 1973. *The Design of Education*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. 1985. *The Sociology of Adult and Continuing Education*. Λονδίνο: Croom Helm.
- Ζαχείλας, Λ. 2010. Ο νέος ρόλος των επαγγελματικών προσόντων και η στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, στο Θ. Καραλής (επιμ.). *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση*, σσ. 75-86. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. 2005α. *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- . 2005β. *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- . 2006. Τυπολογίες αξιολόγησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής, *Νέα Παιδεία* 120: 98-108.
- . 2007. *Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές*. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- . 2008. *Προδιαγραφές, κριτήρια και μεθοδολογία εφαρμογής και ενσωμάτωσης ολοκληρωμένων συστημάτων διά βίου μάθησης (Μελέτη στο πλαίσιο της Κοινοτικής Πρωτοβουλίας EQUAL)*. Αθήνα: Θεματικό Εργαστήριο «Αέναη Μάθηση».
- . 2010. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, σσ. 17-42. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (επιμ.). 2010. *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Karalis, T. & Vergidis, D. 2004. Lifelong Education in Greece: Recent Developments and Current Trends, *International Journal of Lifelong Education* 23(2): 179-189.

Kirpatrick, D. L. 1994. *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. Καλιφόρνια: Berrett-Koehler.

Knowles, M. S. 1970. *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Νέα Υόρκη: Association Press.

—. 1984. *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Κόκκος, Α. 1999. *Εκπαίδευση ενηλίκων: το πεδίο, οι αρχές μάθησης οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

—. 2005. *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

—. 2006. Εκπαιδευτικές τεχνικές, στο Α. Κόκκος, *Εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμ. Ι, σσ. 201-284. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

—. 2010. Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα, στο Δ. Βεργίδης & Κόκκος, Α. *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, σσ. 65-93. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. 1998. *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Lawson, K. 1998. *Philosophical Issues in the Education of Adults*. Νότινχαμ: Continuing Education Press.

Λιντζέρης, Π. 2010. Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο Δ. Βεργίδης & Κόκκος, Α. *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, σσ. 94-123. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mark, M. M., Henry, G. T. & Julnes, G. 2000. *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding and Improving Policies and Programs*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Martin, I. 1999. Adult Education, Lifelong Learning and Citizenship: Some Ifs and Buts, *International Journal of Lifelong Education* 22(6): 566-579.

- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and Personality*. Νέα Υόρκη: Harper.
- Mezirow, J. 2007. Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού, στο J. Mezirow και Συνεργάτες. (επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Nadler, L. & Nadler, Z. 1994. *Designing Training Programs: The Critical Events Model*. Χιούστον: Gulf Publishing.
- Παπαγεωργίου, Η. 2010. Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, σσ. 306-328. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Riechs, R. J., Singer, H. & van Nord, J. E. 1992. «Δεξιότητες μαθησιακές» [λήμμα], στο Κ. Χάρης (επιμ.). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, σσ. 1321-1324. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, A. 1999. *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- . 1969. *Freedom to Learn: a View of What Education might Become*. Κολούμπους: C. E. Merrill.
- Schafer, K. H. 1992. «Γνώσεις και δεξιότητες» [λήμμα], στο Κ. Χάρης (επιμ.). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, σελ. 1171. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schalock, R. I. 2001. *Outcome-Based Evaluation*. Βοστόνη: Kluwer-Nijhoff.
- Scriven, M. S. 1991. *Evaluation Thesaurus*. Καλιφόρνια: Sage Publications.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L. C. 1991. *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Νιούμπερι Παρκ: Sage.
- Χαλάς, Γ. 2002. *Ανάλυση της εργασίας: Οδηγός στήριξης του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κατάρτιση βασισμένη στις ικανότητες απόδοσης*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Χαντζή, Α. 1992. «Στάσεις» [λήμμα], στο Κ. Χάρης (επιμ.). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, σσ. 4362-4365. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χασάπης, Δ. 2000. *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης: μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Vergidis, D. 1992. Greece, στο P. Jarvis (επιμ.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Λέστερ: Niace.

Wain, K. 2006. Lifelong Education and Adult Education: the State of the Theory, στο P. Jarvis (επιμ.). *From Adult Education to the Learning Society*. Όξον: Routledge.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Απαντήσεις σε δραστηριότητες

Στη συνέχεια θα βρείτε τις προτάσεις μας για ενδεικτικές απαντήσεις σε εκείνες από τις δραστηριότητες του εγχειριδίου που δεν είναι βιωματικού χαρακτήρα και επομένως έχει νόημα μια ενδεικτική ή περιγραφική απάντηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Δραστηριότητα 1.2.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνεται ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Κάποια παραδείγματα είναι τα παρακάτω:

- Μαθήματα πληροφορικής σε Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Μαθήματα γαλλικής γλώσσας από το Γαλλικό Ινστιτούτο
- Σεμινάρια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από την Ορνιθολογική Εταιρεία
- Επιμορφωτικά μαθήματα μηχανογράφησης για υπαλλήλους τράπεζας
- Μαθήματα ελληνικών σε μετανάστες από εθελοντικό δίκτυο
- Συνδικαλιστική εκπαίδευση στο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ
- Σεμινάρια επικοινωνίας σε σχολή γονέων κέντρου πρόληψης κατά των ναρκωτικών
- Ερασιτεχνική ομάδα θεάτρου για ενηλίκους από τον Δήμο

- Μαθήματα ιστορίας στα ΚΑΠΗ
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΥΠΔΒΜΘ
- Εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας για την απόκτηση πτυχίο γυμνασίου
- Λέσχη ανάγνωσης σε πολιτιστικό πολυχώρο
- Μαθήματα διοίκησης ξενοδοχειακών μονάδων σε Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης
- Εξ αποστάσεως πρόγραμμα διαπολιτισμικότητας που παρέχεται από το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ ως μέρος ευρωπαϊκού προγράμματος

Περιλαμβάνονται, λοιπόν, δραστηριότητες με ποικίλους στόχους (προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, επαγγελματική εξέλιξη κτλ.), σε διαφορετικούς χώρους (δήμοι, ΚΕΚ, ΚΕΕ, εθελοντικές οργανώσεις, εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί φορείς κτλ.) και υλοποιούνται είτε διά ζώσης είτε εξ αποστάσεως, είτε μεικτά και με τις δύο μεθόδους.

Δραστηριότητα 1.3.

Όλες οι προτάσεις είναι σωστές.

Δραστηριότητα 1.4.

142

	Τυπική εκπαίδευση	Μη τυπική εκπαίδευση	Άτυπη εκπαίδευση
<i>Τι έμαθαν;</i>	Πληροφορική	Χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση	Βελονάκι
<i>Γιατί;</i>	Απόκτηση πτυχίου. Εργασιακή εξέλιξη. Αλλαγή εργασιακού αντικειμένου	Προσαρμογή σε εργασιακές αλλαγές	Ψυχαγωγία Χαλάρωση
<i>Πώς;</i>	Εισήγηση. Εργασία σε ομάδες. Αυτόνομη μελέτη και συγγραφή εργασιών	Εξάσκηση στον υπολογιστή	Επίδειξη
<i>Πού;</i>	Σπίτι και Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης	Σχολείο, αίθουσα πληροφορικής	Σπίτι

Δραστηριότητα 1.6.

Οι στόχοι που διατυπώνονται σε αυτό το κείμενο πολιτικής είναι:

- η ενεργή συμμετοχή στα κοινά
- η προσωπική ολοκλήρωση
- η κοινωνική ένταξη
- η απασχόληση

Τα προγράμματα διά βίου μάθησης, όμως, που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ είναι κυρίως προγράμματα κατάρτισης ή επαγγελματικής επιμόρφωσης. Εστιάζουν, δηλαδή, στην απασχόληση. Χρηματοδοτούνται επίσης προγράμματα για κοινωνικά ευάλωτες ομάδες με στόχο την κοινωνική ένταξη. Στις περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις, όμως, και αυτά είναι προγράμματα κατάρτισης καθώς η αντίληψη για την «κοινωνική ένταξη» περιορίζεται από αυτή την πολιτική σε «ένταξη στην απασχόληση».

Κι ενώ μέσω της κατάρτισης οι στόχοι περί προσωπικής ολοκλήρωσης, και σε μικρότερο βαθμό για συμμετοχή στα κοινά, μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να εξυπηρετούνται, η έμφαση στην απασχολησιμότητα δείχνει την άνιση αντιμετώπιση των στόχων που τίθενται στο θεωρητικό επίπεδο πολιτικής.

Δραστηριότητα 1.7.

Χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας είναι, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω:

- οι πολλαπλοί κοινωνικοί ρόλοι
- οι υποχρεώσεις που απορρέουν από τους κοινωνικούς ρόλους
- η πείρα
- οι εμπειρίες που λειτουργούν ως ανασταλτικά «φορτία»
- η λήψη αποφάσεων για τον εαυτό του
- η ευθύνη για τον εαυτό του, τις πράξεις του και για άλλους

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Δραστηριότητα 2.2.

Χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα είναι η έλλειψη παράδοσης, η υπερίσχυση της εκ των άνωθεν ιδεολογικής στρατηγικής σε ορισμένες περιόδους και η εστίαση στην απορρόφηση των ευρωπαϊκών κονδυλίων. Αποτέλεσμα αυτών των χαρακτηριστικών είναι η απουσία μιας σχετικής συλλογικής νοοτροπίας τόσο στο επίπεδο των φορέων και των εκπαιδευτών όσο και στον εν δυνάμει εκπαιδευόμενο πληθυσμό.

Άλλο ιστορικό χαρακτηριστικό είναι η σύνδεση των δράσεων εκπαίδευσης ενηλίκων με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι πιο δημοφιλείς δράσεις στην Ελλάδα να είναι αυτές που παρέχουν τυπικά προσόντα. Επίσης, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι προτιμούν εκπαιδευτικές μεθόδους που βρίσκονται κοντά σε αυτές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι μέθοδοι της εκπαίδευσης ενηλίκων τούς είναι άγνωστες.

Επιπλέον, η άμεση σύνδεση της εξέλιξης του πεδίου με την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση έχει οδηγήσει σε εστίαση των εκπαιδευτικών δράσεων σε αυτές που χρηματοδοτούνται και ως εκ τούτου υπερισχύει η επαγγελματική κατάρτιση.

144

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Δραστηριότητα 3.1.

Από τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν στην Ενότητα 1.2, εκείνα που ενδεχομένως επηρεάζουν τη σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευομένων είναι:

- διαφορετικό φάσμα εμπειριών
- στρατηγικές και ρυθμοί μάθησης
- ρόλοι, καθήκοντα και διαθέσιμος χρόνος
- διαφορετικά εμπόδια στη μάθηση

Δραστηριότητα 3.3.

Τύποι αναγκών

Στην περίπτωση των συνειδητών και ρητών αναγκών θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως παραδείγματα την ανάγκη μιας κατηγορίας εργαζομένων για εκπαίδευση σε θέματα διαδικτύου ή την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε νέα διδακτικά εγχειρίδια. Στις συνειδητές και μη ρητές ανάγκες πιθανόν να μπορούσαν να ενταχθούν ο αλφαριθμητισμός του ενήλικου πληθυσμού (οι αναλφάβητοι έχουν συνειδητοποιήσει το συγκεκριμένο έλλειμμα, αλλά πολλές φορές διστάζουν να διατυπώσουν το αντίστοιχο αίτημα για λόγους που σχετίζονται με το κοινωνικό τους κύρος) ή ελλείμματα προσόντων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Στις λανθάνουσες ανάγκες θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την εκπαίδευση των εργαζομένων σε μια νέα διαδικασία, προϊόν ή μηχανήμα για την οποία δεν έχουν γνώση (λ.χ., αν η επιχείρηση που εργάζονται σχεδιάζει να εισάγει μια νέα υπηρεσία) ή την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που συνδέονται με αλλαγές που πιθανόν να επιχειρήσει το Υπουργείο, αλλά που οι ίδιοι δεν γνωρίζουν ακόμη.

Επίπεδα αναγκών

- *Μικρο-επίπεδο*: Εκπαίδευση ενός εργαζομένου σε θέματα διαδικτύου ή του δημότη ενός δήμου σε θέματα περιβαλλοντικής προστασίας.
- *Μεσο-επίπεδο*: Εκπαίδευση των υπαλλήλων του τμήματος πωλήσεων μιας επιχείρησης σε νέες τεχνικές τοποθέτησης προϊόντων ή των στελεχών ενός οργανισμού του δημόσιου τομέα σε νέα λογισμικά.
- *Μακρο-επίπεδο*: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα προγράμματα της ευέλικτης ζώνης, εκπαίδευση των στελεχών της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη λειτουργία οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων.

Δραστηριότητα 3.14.

Με δεδομένο ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε εκπαιδευομένους με υψηλό επίπεδο τυπικών και ουσιαστικών προσόντων

μια προτεινόμενη σειρά ιεράρχησης των κριτηρίων επιλογής θα μπορούσε να είναι: 4, 5, 6, 2, 1, 3.

Δραστηριότητα 3.15.

Ένας τυπικός κατάλογος ελέγχου σε ημερήσια βάση θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- επιθεώρηση του χώρου εκπαίδευσης και του εργαστηριακού εξοπλισμού
- δελτίο παρακολούθησης (δελτίο παρουσιών) εκπαιδευομένων
- επικοινωνία με απόντες εκπαιδευομένους
- συζήτηση με τον εκπαιδευτή
- συζήτηση με την ομάδα των εκπαιδευομένων
- επικοινωνία με τον εκπαιδευτή της επόμενης ενότητας
- έλεγχος ροής του προϋπολογισμού
- έλεγχος φακέλου προγράμματος (τήρηση εγγράφων υλοποίησης)
- επικοινωνία με εποπτεύοντες φορείς
- επικοινωνία με την ομάδα αξιολόγησης του προγράμματος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης

Προγράμματα εκπαίδευσης εργαζομένων «Εργασία και Εκπαίδευση»

Ινστιτούτο Εργασίας – ΓΣΕΕ

2009

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο **Άνδρας**

Γυναίκα

2. Ηλικία _____

3. Εκπαιδευτικό Επίπεδο **Δημοτικό**

Γυμνάσιο

Λύκειο ή ΙΕΚ

ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

4. Επάγγελμα _____

148

B. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

5. Μέχρι τώρα ποιες θεματικές ενότητες του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ έχετε παρακολουθήσει; _____

6. Ποια θεματική ενότητα παρακολουθείτε τώρα;

7. Πού παρακολουθείτε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Αθήνα	<input type="checkbox"/>	Λαμία	<input type="checkbox"/>	Πρέβεζα	<input type="checkbox"/>
Βέροια	<input type="checkbox"/>	Λάρισα	<input type="checkbox"/>	Ρόδος	<input type="checkbox"/>
Ηράκλειο	<input type="checkbox"/>	Ξάνθη	<input type="checkbox"/>	Σύρος	<input type="checkbox"/>
Κοζάνη	<input type="checkbox"/>	Πάτρα	<input type="checkbox"/>	Τρίπολη	<input type="checkbox"/>

Άλλη πόλη

8α. Συμμετείχατε στο παρελθόν σε άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ;

Ναι

Όχι

8β. Αν ναι, σε ποιο πρόγραμμα; _____

9. Αξιολογείστε το πόσο ικανοποιημένοι είσαστε όσον αφορά την επίτευξη των στόχων που είχατε ξεκινώντας το πρόγραμμα αυτό:

Πολύ ικανοποιημένος Ικανοποιημένος Σχετικά ικανοποιημένος Μη ικανοποιημένος

10. Σημειώστε την άποψή σας για τα παρακάτω σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείτε τώρα:

ι. Μέσω του προγράμματος έχουν αυξηθεί οι γνώσεις μου.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Ουδέτερη άποψη Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

ii. Μέσω του προγράμματος έχουν αυξηθεί οι ικανότητές μου.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Ουδέτερη άποψη Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

iii. Μέσω του προγράμματος έχει βελτιωθεί η θέση μου στον εργασιακό χώρο.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Ουδέτερη άποψη Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

iv. Μέσω του προγράμματος έχω γίνει πιο αποτελεσματικός/η στην υποστήριξη των εργασιακών μου αιτημάτων.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Ουδέτερη άποψη Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

v. Μέσω του προγράμματος έχει γίνει πιο σημαντική η κοινωνική μου παρέμβαση.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Ουδέτερη άποψη Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

11α. Ποια πτυχή του εκπαιδευτικού προγράμματος σας άρεσε πιο πολύ;

150

11β. Ποια πτυχή του προγράμματος σας άρεσε λιγότερο;

12. Τι είδους διδακτικό υλικό χρησιμοποιείτε; (Σημειώστε όσες απαντήσεις ταιριάζουν.)

Βιβλίο/-α	<input type="checkbox"/>	Οπτικοακουστικά μέσα	<input type="checkbox"/>
Φωτοτυπίες	<input type="checkbox"/>	Άλλο (αναφέρατε) _____	<input type="checkbox"/>

13. Αξιολογείστε το πόσο ικανοποιημένοι είσαστε όσον αφορά:

i. τα βιβλία (εφόσον χρησιμοποιούνται)

Πολύ ικανοποιημένος Ικανοποιημένος Σχετικά ικανοποιημένος Μη ικανοποιημένος

ii. τις φωτοτυπίες (εφόσον χρησιμοποιούνται)

Πολύ ικανοποιημένος Ικανοποιημένος Σχετικά ικανοποιημένος Μη ικανοποιημένος

iii. τα οπτικοακουστικά μέσα (εφόσον χρησιμοποιούνται)

Πολύ ικανοποιημένος Ικανοποιημένος Σχετικά ικανοποιημένος Μη ικανοποιημένος

iv. το λοιπό διδακτικό υλικό (εφόσον χρησιμοποιείται)

Πολύ ικανοποιημένος Ικανοποιημένος Σχετικά ικανοποιημένος Μη ικανοποιημένος

14. Ποια από τα παρακάτω χρησιμοποιείται στην τάξη σαν μέθοδος διδασκαλίας;

Ερωτήσεις-απαντήσεις

Δουλειά σε ομάδες

Συζήτηση στην τάξη

Παιχνίδι ρόλων

Εισήγηση

Άλλο _____

15. Αξιολογείστε το πόσο ικανοποιημένοι είσαστε όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην τάξη:

Πολύ ικανοποιημένος Ικανοποιημένος Σχετικά ικανοποιημένος Μη ικανοποιημένος

16α. Σε ποιον βαθμό γίνεται χρήση απτών παραδειγμάτων που δια-
φωτίζουν πρακτικές πλευρές της θεματικής ενότητας που πα-
ρακολουθείτε;

Πολύ συχνά

Συχνά

Καμιά φορά

Σπάνια Ποτέ

16β. Αξιολογείστε το πόσο ικανοποιημένοι είσαστε από τη χρήση αυ-
τών των παραδειγμάτων:

Πολύ ικανοποιημένος Ικανοποιημένος Σχετικά ικανοποιημένος Μη ικανοποιημένος

17. Είναι κατάλληλα για εσάς:

i. η ημέρα του μαθήματος;

Πολύ κατάλληλη Κατάλληλη Σχετικά κατάλληλη Μη κατάλληλη

ii. η ώρα του μαθήματος;

Πολύ κατάλληλη Κατάλληλη Σχετικά κατάλληλη Μη κατάλληλη

iii. η τοποθεσία του μαθήματος;

Πολύ κατάλληλη Κατάλληλη Σχετικά κατάλληλη Μη κατάλληλη

iv. η πληροφόρηση για το πρόγραμμα πριν την εγγραφή σας;

Πολύ κατάλληλη Κατάλληλη Σχετικά κατάλληλη Μη κατάλληλη

18α. Είναι κάτι που κερδίσατε μέσω του προγράμματος, το οποίο δεν το περιμένατε;

Ναι

Όχι

152

18β. Αν ναι, τι;

19. Σε ποιον βαθμό το θέμα του προγράμματος που παρακολουθείτε ενισχύει τον ρόλο σας ως ενεργό πολίτη;

Πολύ ικανοποιητικό Ικανοποιητικό Σχετικά ικανοποιητικό Μη ικανοποιητικό

20. Σε ποια άλλα θέματα πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδευτεί ένας ενεργός πολίτης;

21. Προσωπικά εσείς σε ποια άλλα θέματα θα θέλατε να επιμορφωθείτε περισσότερο;

22. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος αυτού, τι θα θέλατε να σας παρέχει το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ; (Επιλέξτε όσες απαντήσεις θέλετε.)

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο ίδιο θέμα σε ανώτερο επίπεδο

Διαφορετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (αναφέρατε) _____

Άλλο (αναφέρατε) _____

Γ. ΥΠΟΔΟΜΗ

23. Πώς κρίνετε τα παρακάτω:

i. Η γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος είναι:

Πολύ ικανοποιητική Ικανοποιητική Σχετικά ικανοποιητική Μη ικανοποιητική

ii. Οι διατιθέμενοι χώροι εκπαίδευσης είναι:

Πολύ ικανοποιητική Ικανοποιητική Σχετικά ικανοποιητική Μη ικανοποιητική

iii. Τα βοηθητικά μέσα υποστήριξης της μελέτης (βιβλιοθήκη, υπολογιστές κτλ.) είναι:

Πολύ ικανοποιητική Ικανοποιητική Σχετικά ικανοποιητική Μη ικανοποιητική

iv. Τα οπτικοακουστικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην τάξη είναι:

Πολύ ικανοποιητική Ικανοποιητική Σχετικά ικανοποιητική Μη ικανοποιητική

24α. Σας παρέχεται υποστήριξη από κάποιο μέλος του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ;

Ναι Όχι

24β. Αν ναι, ποιος την παρέχει;

Μη εκπαιδευτικό προσωπικό του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ

Ο ίδιος ο εκπαιδευτής

24γ. Αν ναι, αξιολογείτε το πόσο ικανοποιημένοι είστε από αυτή την υποστήριξη;

Πολύ ικανοποιημένος Ικανοποιημένος Σχετικά ικανοποιημένος Μη ικανοποιημένος

Ευχαριστούμε πολύ

ΣΥΝΤΟΜΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Ο **Θανάσης Καραλής** είναι επίκουρος καθηγητής διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Σπούδασε θετικές επιστήμες στο Πανεπιστήμιο Πατρών και στη συνέχεια έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαιδευτική πολιτική, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η διδακτορική του διατριβή εντάσσεται στο πεδίο της αξιολόγησης θεσμών και πολιτικών διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Έχει συνεργαστεί με μεγάλο αριθμό φορέων ως εκπαιδευτής, σύμβουλος, συντονιστής και αξιολογητής προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Είναι ιδρυτικό μέλος και μέλος του ΔΣ της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συνεργάζεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο από το 1998 και σήμερα είναι μέλος ΣΕΠ και συντονιστής της θεματικής ενότητας «Σχεδιασμός, Διοίκηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Έχει συνεργαστεί ως εμπειρογνώμονας και εξωτερικός συνεργάτης με διάφορους ερευνητικούς και επιτελικούς φορείς, μεταξύ των οποίων το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.

Η **Ήρα Παπαγεωργίου** σπούδασε γλωσσολογία και πολιτικές επιστήμες στο Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης. Συνέχισε με σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων και την κοινοτική ανάπτυξη και με διδακτορική διατριβή πάνω στο θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών, συνθέτοντας έτσι τις παραπάνω επιστήμες. Έχει διδάξει τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση στα πεδία του γλωσσικού γραμματισμού, των δεξιοτήτων μελέτης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έχει ασχοληθεί ερευνητικά με τα ζητήματα της πολιτεότητας, της διαπολιτισμικότητας και του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων. Αυτή τη στιγμή είναι καθηγήτρια-σύμβουλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και επιστημονική συνεργάτης στο Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.

