



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
2010-2011

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
ΕΚΠ64
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ



2^Η ΕΡΓΑΣΙΑ

Σύμβουλος Καθηγήτρια : Σ Καλογρίδη

Φοιτητής: Μ. Παπαγρηγοράκης

1 Περιεχόμενα

1	Περιεχόμενα	σελ 2
2	Ερώτημα 1 ^ο	σελ 3
2.1	Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΚΕΕ	σελ 3
2.2	Στρατηγικές_εκπαίδευσης	σελ 3
2.3	ΚΕΕ_και_στρατηγικές_εκπαίδευσης	σελ 3
3	Ερώτημα 2 ^ο	σελ 5
3.1	Ο εκπαιδευτής ενηλίκων	σελ 5
3.2	Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτών ενηλίκων	σελ 6
3.3	ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων	σελ 6
3.4	Ο εκπαιδευτής_ενηλίκων στα ΚΕΕ σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτών ενηλίκων	σελ 7
4.1	Ερώτημα 3 ^ο	σελ 9
4.2	Ερώτημα 4 ^ο	σελ 9
4.3	Η έννοια_της_εκπαιδευτικής_ανάγκης	σελ 9
4.4	Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών	σελ 10
4.5	Γνώσεις Δεξιότητες Στάσεις	σελ 10
4.5.1	Γνώσεις	σελ 10
4.5.2	Δεξιότητες	σελ 11
4.5.3	Στάσεις	σελ 12
4.6	Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων στα ΚΕΕ	σελ 12
5	Ερώτημα 5 ^ο	σελ 13
5.1	Αξιολόγηση-εννοιολογικές_διασαφηνίσεις	σελ 13
5.1.1	Τύποι_αξιολόγησης	σελ 13
5.1.2	Μέθοδοι Τεχνικές Μέσα αξιολόγησης.....	σελ 13
5.2	Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση	σελ 14
5.3	Αξιολόγηση του προγράμματος –σκοπός τύπος τεχνικές	σελ 14
6	Βιβλιογραφία	σελ 16

2 ΕΡΩΤΗΜΑ 1^ο

Μελετώντας την ταυτότητα των Κ.Ε.Ε, έτσι όπως αυτή περιγράφεται στην ιστοσελίδα <http://kee.ideke.edu.gr/?p=identity> σε ποια στρατηγική/ες εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρείτε ότι εντάσσονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται από τα Κ.Ε.Ε. και γιατί;

2.1 Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ.)

Τα ΚΕΕ συνιστούν μια καινοτομία στο πεδίο της δια βίου μάθησης και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Αποτελούν το συντονιστικό φορέα σε επίπεδο νομού για την ανάπτυξη των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες.. Πρωταρχικός στόχος τους είναι η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων και η αναβάθμιση των ήδη υπάρχουσών. Επιδιώκουν να αναπτύξουν στον ενήλικο την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ενισχύοντας τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, να βελτιώσουν την προσωπική, οικογενειακή, κοινωνική και επαγγελματική ζωή, να προωθήσουν τη συνεργασία αλλά και τη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Μέλημα ακόμα είναι η αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης και εργασίας ευάλωτων κοινωνικά ομάδων του πληθυσμού.

Στην ανάλυση που ακολουθεί θα τεκμηριώσουμε την ένταξη των προγραμμάτων των ΚΕΕ στις στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων, με σύντομες αναφορές στα κείμενα του ΚΕΕ.

2.2 Στρατηγικές εκπαίδευσης

Μια τυπολογία των στρατηγικών εκπαίδευσης περιλαμβάνει, τη στρατηγική, της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της επιστημονικής εξειδίκευσης, της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού, της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης, τη στρατηγική της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης και την την πολιτικο-ιδεολογική στρατηγική (Βεργίδης 2008)

2.3 ΚΕΕ και στρατηγικές εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Βεργίδη (2008), η **πολιτικο-ιδεολογική στρατηγική** έλαβε διαφορετικές μορφές ανάλογα με την ιστορική περίοδο όπου εφαρμόστηκε. Αρχικά αναπτύχθηκε κυρίως ως πολιτικός και ιδεολογικός μηχανισμός, στη συνέχεια λαμβάνει τη μορφή της ενημέρωσης και κατάρτισης στελεχών για θέματα κυρίως νομοθετικών αλλαγών σε αρκετούς τομείς κοινωνικής και οικονομικής δραστηριότητας. Υιοθετώντας την άποψη πως η πολιτική συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα έχει και ιδεολογικές διαστάσεις, θεωρούμε ότι τα προγράμματα ή η δράσεις των Κ.Ε.Ε. που «*καλλιεργούν την ιδέα της δημοκρατίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*» εντάσσονται στην στρατηγική αυτή.

Η επαγγελματική ζωή είναι ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει την εύρεση και τους όρους εργασίας, την επαγγελματική προαγωγή, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, την αύξηση των αποδοχών κλπ Η βελτίωσή της περνάει μέσα από δράσεις κατάρτισης επιμόρφωσης ειδί-

κευσης. Δράσεις που οργανώνονται από τα Κ.Ε.Ε. στην κατεύθυνση της *υποστήριξης της επαγγελματικής ζωής που ανοίγουν νέους δρόμους για συνεχή μάθηση* και εντάσσονται τόσο στην στρατηγική της **συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης**, όσο και **στη στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης**. «Αυτή «έρχεται να καλύψει σε σημαντικό βαθμό τις αδυναμίες του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης». (Παπαθεοδοσίου 1990). Οι αδυναμίες που έχουν να κάνουν με την ανεπάρκεια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις ελλείψεις των ΑΕΙ σε ειδικότητες αιχμής αναδεικνύουν την εκπαίδευση ενηλίκων σε βασικό φορέα παροχής συμπληρωματικών υπηρεσιών

Η επιστημονική εξειδίκευση έχει σαφώς οικονομικό προσανατολισμό. Η ανάγκη κατάρτισης στελεχών επιχειρήσεων οδήγησε στην ίδρυση νέων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων και στην αναβάθμιση των ήδη υπαρχόντων. Οι νέες τεχνολογίες και ο εκσυγχρονισμός στην παραγωγή και στην κατανάλωση απαιτούν μεγαλύτερη εξειδίκευση για την εύρεση και τη διατήρηση μιας θέσης εργασίας, αλλά και την επαγγελματική εξέλιξη. Με τον τρόπο αυτό η **στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης** ανταποκρίνεται στο στόχο της αντιμετώπισης της ανεργίας, ενώ παράλληλα *«υποστηρίζεται και η βελτίωση της επαγγελματικής ζωής» των εκπαιδευομένων*, που είναι και στόχος της εκπαίδευσης στα ΚΕΕ

Η εκπαίδευση στα ΚΕΕ *«βελτιώνει το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων του πληθυσμού για οικονομική, τεχνολογική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη»*, μπορεί να ενταχθεί στη **στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού**. Αυτή αποβλέπει στην άμεση αντιμετώπιση της ανεργίας, στην άμβλυνση των συνεπειών της καθώς και στην εξασφάλιση των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προϋποθέσεων για τη ένταξη συγκεκριμένων πληθυσμών-στόχων στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό (Βεργίδης 2008). Περιλαμβάνει κυρίως προγράμματα κατάρτισης και ένταξης ειδικών κοινωνικών ομάδων στην αγορά εργασίας.

Τέλος το ΚΕΕ *«προωθεί την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων»* και *«ενισχύει την ενεργό συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής»* οπότε μπορεί να ενταχθεί στη **στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης**, βασική αρχή της οποίας είναι η παραδοχή ότι η γνώση αποτελεί προϋπόθεση για την ενεργητική συμμετοχή του πολίτη στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή. Επιμέρους στόχοι της είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συμμετοχής των πολιτών στα δρώμενα που τους αφορούν, η συμβολή στην αντιμετώπιση προσωπικών, κοινωνικών προβλημάτων, η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, η συμμετοχή και η συμβολή στην αντιμετώπιση κάθε μορφής διακρίσεων και ανισοτήτων (Βεργίδης 2008).

Λέξεις 641 (εως 600)

3 ΕΡΩΤΗΜΑ 2^ο

Στην ιστοσελίδα του Κ.Ε.Ε. <http://kee.ideke.edu.gr/?p=professors>, περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο των Κ.Ε.Ε., όπως επίσης και τα ειδικά χαρακτηριστικά του ρόλου του με βάση συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αντικείμενα.

Να συγκριθεί ο συγκεκριμένος ρόλος του εκπαιδευτή Ενηλίκων στα Κ.Ε.Ε. με τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτών, έτσι όπως αυτά περιγράφονται στη σελ. 84 του Γ' Τόμου (ενότητα 2.2.7) και έτσι όπως προδιαγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων

3.1 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ρόλος σύνθετος και απαιτητικός. Κάθε ομάδα εκπαιδευομένων που συντονίζει είναι διαφορετική από τις άλλες -ως προς τα χαρακτηριστικά των μελών της, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και προσδοκίες, τους προσωπικούς τρόπους μάθησης- και χρειάζεται να συντονίζει και να οδηγεί την ομάδα στην επίτευξη του στόχου της χωρίς να της επιβάλλει τις απόψεις του, ενθαρρύνοντας και εξασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Με δεδομένη την εκπαιδευτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων, ο δάσκαλος-αυθεντία, ο «μεταδότης» προκαθορισμένων γνώσεων, παραχωρεί τη θέση του στον εμπνευστή, που σχεδιάζει και συντονίζει την εκπαιδευτική διεργασία, δομώντας σχέσεις, διαγιγνώσκοντας ανάγκες, εμπλέκοντας ενεργητικά τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να είναι εμπνευστής, συντονιστής, διαμεσολαβητής, παρακινητής, σύμβουλος, εμπνευστής, εισηγητής, αλλάζοντας ρόλους, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας.

Ο εκπαιδευτής αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς. Ο ρόλος του στην εξέλιξη μιας ομάδας είναι καθοριστικός «δεν υπάρχουν κακές ομάδες, υπάρχουν κακοί εκπαιδευτές» (Courau_2000) Για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό, χρειάζεται να κατέχει πολλές δεξιότητες: να κατανοεί, να επικοινωνεί, να οργανώνει, να εφαρμόζει πολλές εκπαιδευτικές τεχνικές, να είναι «ανοικτός» στην αναζήτηση, στο διάλογο, να μπορεί να αντιλαμβάνεται τη διεργασία της ομάδας, να έχει αυτογνωσία και ικανότητα αυτοαξιολόγησης.

3.2 Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτών ενηλίκων

Οι εκπαιδευτές ενός προγράμματος είναι ο σημαντικότερος συντελεστής της οργάνωσής του. «Παρά την πληθώρα έμπειρων εκπαιδευτών ενηλίκων, εντούτοις διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι δεν διαθέτουν την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση, λόγω έλλειψης έως πρόσφατα ενός συστήματος εκπαίδευσης και πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων» (Καραλής_2008).

Η επιλογή των εκπαιδευτών, γίνεται από τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος, με βασικότερα κριτήρια τα ακόλουθα: (Καραλής 2008)

Εμπειρία του εκπαιδευτή σε προγράμματα ενηλίκων

Προηγούμενη εκπαίδευσή του σε θέματα παιδαγωγικής των ενηλίκων

Αποτελέσματα αξιολογήσεων από προηγούμενες συνεργασίες

Γνώση του αντικειμένου κατάρτισης

Εμπειρία με τον πληθυσμό στόχο του προγράμματος

Δυνατότητα να υπηρετήσει γενικότερους στόχους του προγράμματος.

Ικανότητα προσαρμογής του περιεχομένου των εισηγήσεων του ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.

3.3 ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Συνοψίζοντας τις παραδοχές της ανδραγωγικής προσέγγισης (Knowles_1978), ο εκπαιδευτής οφείλει να προσεγγίσει τους εκπαιδευόμενους με στόχο να τους εμπνεύσει ώστε να μοιραστούν τις εμπειρίες, τα προβλήματα και τις δυσκολίες τις οποίες ενδεχομένως αντιμετωπίζουν στο ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι και να προσφέρει σχετική βοήθεια. Είναι συντονιστής ενεργειών, ένας καταλύτης μια πηγή μάθησης που αξιοποιείται από τους εκπαιδευόμενους, παρά ένας μεταφορέας γνώσεων ή καθοδηγητής. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι εμπνευστικός και διευκολυντικός (Κόκκος_2008).

Κατά τον Freire, θεωρία της «κοινωνικής αλλαγής», ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι διαμεσολαβητικός, διερευνητικός και πρώτιστο μέλημά του είναι η ανάπτυξη ενός πραγματικού διαλόγου με τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος_2008). Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης και υποκινεί το διάλογο με επίκεντρο τα προβλήματα των εκπαιδευομένων. «Ο εκπαιδευτής δεν θεωρείται ο κάτοχος της αλήθειας που μεταβιβάζει γνώσεις. Ο εκπαιδευτής δίνει εναύσματα, θέτει σε συζήτηση τα προβλήματα και γίνεται ο ίδιος εκπαιδευόμενος» (Κόκκος_2008).

Κατά τον Mezirow (1991, 2007) και την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης το κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση είναι να «βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητα εκείνων που έχουν αποβεί δυσλειτουργικές, ούτως ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης του μέσα σε αυτόν» (Κόκκος_2008). Σε αυτά τα πλαίσια, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών και πρακτικών και η κατανόηση της εμπειρίας τους μέσα από διαφορετικές οπτικές πλευρές.

Σύμφωνα με τον Jarvis_(2004), η ανάγκη για μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης και είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη του ατόμου και τη διαμόρφωση της σχέσης του με την κοινωνία. Ο Κόκκος_(2008) αναλύοντας την προσέγγιση του Jarvis, αναφέρει χαρακτηριστικά πως το άτομο επηρεάζεται βαθιά από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, ενώ ταυτόχρονα, σπανίως, έχει επίγνωση αυτού του επηρεασμού, κατά συνέπεια είναι αναγκαίο να δίδεται έμφαση στη διερεύνηση των κοινωνικών διαστάσεων των φαινομένων της μάθησης και της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος των εκπαιδευτών δεν είναι να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους εκπαιδευόμενους, αλλά μόνο να τους υποστηρίζουν στην πορεία του στοχασμού τους.

Οι απόψεις του Jarvis συγκλίνουν με αυτές του Freire ως προς την απουσία ουδετερότητας κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Συμφωνούν στο γεγονός πως ο εκπαιδευτής μεταδίδει στους εκπαιδευόμενους ένα τμήμα του αξιακού του συστήματος, ενώ η ερμηνεία, η επεξεργασία, η αποδοχή αυτής της πολιτισμικής μετάδοσης εναπόκειται στους εκπαιδευόμενους.

3.4 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στα ΚΕΕ σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτών ενηλίκων

Μελετώντας τα σχετικά κείμενα, διαπιστώνουμε πως οι προδιαγραφές του ρόλου του εκπαιδευτή που περιγράφονται από τα ΚΕΕ δεν είναι άσχετοι με τα κριτήρια επιλογής που τίθενται από τον Καραλή, γιατί τελικά ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτή στο πλαίσιο ενός ΚΕΕ εμπεριέχει και γνώσεις ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς την εκπαιδευτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων (ενεργό συμμετοχή, ευελιξία, επικοινωνία, εμπύχωση, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση). Βεβαίως η επιφύλαξη που μπορεί να εκφράσει κανείς είναι αν η διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτών είναι εναρμονισμένη με τις προδιαγραφές του ρόλου που περιγράφεται (δηλαδή αν τα κριτήρια αξιολόγησης των υποψηφίων εκπαιδευτών περιλαμβάνουν αυτά που χρειάζεται για έναν τέτοιο ρόλο, αν είναι σχετικά με αυτά που θέτει ο Καραλής).

Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτή σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι συγκεντρώνει –τουλάχιστον σε επίπεδο περιγραφής- τα βασικότερα από τα χαρακτηριστικά στα οποία συγκλίνουν οι θεωρητικοί του πεδίου. Υπάρχουν αναφορές που φανερώνουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα ΚΕΕ, προσεγγίζει τη θεωρία Knowless καθότι ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο, είναι πηγή μάθησης αφού καλείται να απαντά σε ερωτήσεις επιλύει απορίες, είναι ένας συντονιστής μάθησης αφού δίνει θέματα για συζήτηση και προβληματισμό. Προσεγγίζει το ρόλο όπως περιγράφεται στη θεωρία του Freire αφού είναι υποστηρικτικός, διαμεσολαβητικός, υποκινεί και αναπτύσσει διάλογο, δίνει εναύσματα θέτει σε συζήτηση προβλήματα Όμως, τα «περαιτέρω» που έχουν να κάνουν με τον Mezirow και στοιχεία από Jarvis και Freire, δεν είναι στοιχεία που περιγράφονται απλώς, αλλά

μάλλον πραγματώνονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας (π.χ. η επίγνωση εκ μέρους του εκπαιδευτή για τις δικές του επιρροές και παραδοχές, το κατά πόσο είναι ανοιχτός να τις παραδεχτεί, το κατά πόσο είναι σε θέση να αποποιείται την εξουσία λόγω του ρόλου του και να ενθαρρύνει την ομάδα να την αμφισβητήσει....). Βέβαια πολλά από αυτά εξαρτώνται από τις κοινωνικές ικανότητες και την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτή. Από την άλλη, οι διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης προϋποθέτουν χρόνο (για οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα) και συγκεκριμένο (διαφορετικό) εκπαιδευτικό συμβόλαιο, ενώ δεν προκύπτει άμεσα ο ρόλος του υποστηρικτή της «στοχαστικής επεξεργασία ενός ζητήματος» αλλά ούτε και η υποστήριξη των εκπαιδευόμενων «στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών και πρακτικών και η κατανόηση της εμπειρίας τους μέσα από διαφορετικές οπτικές πλευρές» όπως απαιτείται από τη Θεωρία. Τέλος δεν προκύπτει ο υποστηρικτικός ρόλος «στην πορεία του στοχασμού» των εκπαιδευομένων, κυρίαρχο στοιχείο της θεωρίας Jarvis.

Λέξεις 1074 (έως 1000)

m.i.p.

4.1 ΕΡΩΤΗΜΑ 3^ο

Αναφορικά με το θεματικό πεδίο: « Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών ενηλίκων», που εμπεριέχεται στο πρόγραμμα «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δ.Β.Μ» και όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα www.ideke.edu.gr/programs.asp?cat=2&pr=32

Εντοπίστε τις γνώσεις δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να αναπτύξετε μελετώντας το θεματικό πεδίο «Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών». Διατυπώστε τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις με την μορφή προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

4.2 ΕΡΩΤΗΜΑ 4^ο

Στην ιστοσελίδα <http://kee.ideke.edu.gr/?pFaQ> αναφέρονται συχνές ερωτήσεις που απευθύνουν ενδιαφερόμενοι εκπαιδευόμενοι για τα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων των Κ.Ε.Ε. <http://kee.ideke.edu.gr/?pFaQ>

Ποια συμπεράσματα προκύπτουν από τις απαντήσεις των ειδικών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

4.3 Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης

Η επιτυχής οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης στηρίζεται στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων και των αλληλοεξαρτώμενων διαδικασιών. «Βασική όμως προϋπόθεση υλοποίησής, αποτελεί η διαδικασία της καταγραφής αναγκών. Η σημαντικότητα αυτής της δραστηριότητας έγκειται στο ότι το γενικό πλάνο κάθε προγράμματος ξεκινά από τη σύλληψη της έννοιας «ανάγκη» και κατά συνέπεια από την προσπάθεια ικανοποίησής της» (Long 1983).

Η έννοια της ανάγκης δεν επιδέχεται μονοσήμαντη ερμηνεία κατά τη χρήση της τόσο στον καθημερινό όσο και στον επιστημονικό λόγο. Πολλές φορές συγχέεται με άλλες έννοιες (αναγκαιότητα, επιθυμία, ζήτηση), ενώ ο προσδιορισμός της διαφοροποιείται στο πλαίσιο διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων

Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης ορίζεται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία με βάση δύο διαφορετικές προσεγγίσεις «ως η απόσταση μεταξύ ενός επιθυμητού προτύπου και της υφιστάμενης κατάστασης και ως το υποκειμενικό ενδιαφέρον και κίνητρο για συμμετοχή σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία» (Queeney 1995). Οι δύο αυτές προσεγγίσεις έχουν τροφοδοτήσει το «διάλογο μεταξύ ερευνητών και συγγραφέων σχετικά με τη διαφορά μεταξύ ανάγκης και επιθυμίας, στην οποία παραπέμπει η δεύτερη προσέγγιση, καθώς το ενδιαφέρον και το κίνητρο δεν συνιστούν απαραίτητως ανάγκη» (Καραλής 2008)

4.4 Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι «καθοριστική για τη διασφάλιση της ποιότητας σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (Χασάπης 2000), καθώς «η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ένα πρόγραμμα και η αποτελεσματικότητά του εξαρτώνται από τον επιτυχή εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και τη σύνδεση των στόχων του προγράμματος με αυτές» (Rogers 1999).

«Ως διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται η συστηματική ερευνητική διαδικασία του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού-στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας παρέμβασης, που αναφέρεται στο συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο και στοχεύει στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλειμμάτων.» (Καραλής 2008)

4.5 Γνώσεις Δεξιότητες Στάσεις

Οι αυξημένες απαιτήσεις του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθιστούν την εκπαίδευσή του επίπονο εγχείρημα. Εκτός από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, σημαντικό μέλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών πρέπει να είναι η καλλιέργεια στάσεων που απορρέουν από τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί αποτελούν προϋπόθεση για συμμετοχικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ορίζουμε τη γνώση ως «την κατάληξη μιας διερευνητικής διαδικασίας που έχει αποτέλεσμα την κατανόηση μια έννοιας» (Καραλής 2008), τη Δεξιότητα ως «την ικανότητα για την εκτέλεση μιας εργασίας ή μιας σειράς εργασιών» (Χασάπης 2000) και τη Στάση ως «ένα σύνολο αξιών και αντιλήψεων βαθιά ριζωμένων τις οποίες υιοθετούν τα άτομα με βάση αυτό το σύστημα καθορίζεται η συμπεριφορά τους». (Κόκκος 2003).

Αναφορικά με το θεματικό πεδίο: « Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών ενηλίκων», που εμπεριέχεται στο πρόγραμμα «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δ.Β.Μ» εντοπίζουμε τις γνώσεις δεξιότητες και στάσεις που πρέπει να αναπτύξουμε και τις διατυπώνουμε με την μορφή προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων

4.5.1 Γνώσεις:

Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές και στελέχη να

- Προσδιορίζουν την έννοια της ανάγκης και της εκπαιδευτικής ανάγκης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Απαριθμούν και περιγράφουν τις μεθόδους διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων

- Περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και την ιδιαίτερη εκπαιδευτική μεθοδολογία που αυτή απαιτεί
- Γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής ομάδας και των τρόπων που εξελίσσεται
- Περιγράφουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και τις ιδιαιτερότητες στην εκπαίδευση και υποστήριξή τους.
- Γνωρίζουν τις δυνατότητες που δίνουν οι νέες τεχνολογίες στη διαδικασία εκπαίδευσης
- Χειρίζονται Η/Υ, λογισμικά εξάσκησης, παρουσίασης, αναπαραγωγής βίντεο, διαδικτύο.
- Κατονομάζουν βασικές αρχές της παιδαγωγικής με κατεύθυνση τη διδακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Περιγράφουν το ρόλο τη δομή και το σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων
- Αναγνωρίζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης προγραμμάτων και εκπαιδευομένων

4.5.2 Δεξιότητες

Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές και στελέχη να μπορούν να:

- Διερευνούν τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και να τις εντάσσουν στο σχεδιασμό προγραμμάτων.
- Χρησιμοποιούν (εφαρμόζουν) αποτελεσματικά τις μεθόδους διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών.
- Σχεδιάζουν και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου ανάλογα με τα αποτελέσματα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων.
- Εξακριβώνουν και αξιολογούν τις γνώσεις, δεξιότητες ή/και στάσεις μιας ομάδας με σκοπό τον καθορισμό αναγκών της
- Εφαρμόζουν κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για την υλοποίηση ενός προγράμματος
- Σχεδιάζουν και παρουσιάζουν ένα μάθημα με χρήση λογισμικών, να χρησιμοποιούν κατάλληλο εποπτικό υλικό
- Διασυνδέουν τα εκπαιδευτικά μέσα με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές
- Σχεδιάζουν παράγουν και αξιολογούν εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικό υλικό

4.5.3 Στάσεις

Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές και στελέχη να:

- Αποδεχτούν τη σημασία της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών ως αναπόσπαστη παράμετρο της διδασκαλίας σε ενηλίκους
- Ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους ώστε να εκφράζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες

- Αποδεχτούν την εκπαιδευτική μεθοδολογία, η οποία στηρίζεται στο μοντέλο της από εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές της δια βίου μάθησης
- Υποστηρίζουν την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή διδακτική πράξη
- Αποδεχτούν το προφίλ του εκπαιδευτή με τα χαρακτηριστικά που είναι σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Υιοθετήσουν να εφαρμόζουν και να ακολουθούν τόσο στη σχεδίαση προγραμμάτων όσο και στην διδακτική πράξη, τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

4.6 Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων στα ΚΕΕ

Από τις απαντήσεις των ειδικών στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων για το πρόγραμμα εκπαίδευση ενηλίκων των ΚΕΕ, προκύπτουν συμπεράσματα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί στους στόχους των προγραμμάτων αυτών.

Από την απάντηση στον απόφοιτο των ΑΕΙ πως μπορεί να παρακολουθήσει οποιοδήποτε πρόγραμμα χωρίς περιορισμό, προκύπτει ότι τα προγράμματα έχουν σχεδιαστεί ώστε να μπορούν να καλύψουν ένα πλήθος αναγκών που ξεκινάνε από την **ανάγκη για την απόκτηση γνώσεων** αλλά και την **απόκτηση αρχικής αλλά και συνεχόμενης επαγγελματικής κατάρτισης**.

Από τη απάντηση στην απόφοιτη Λυκείου ότι δίνονται κάποιες βεβαιώσεις σπουδών σε όσους ολοκληρώσουν την παρακολούθησή, προκύπτει η ανάγκη της **τυπικής αναγνώρισης τίτλων σπουδών** πέρα από το απολυτήριο του Λυκείου. Ακόμα προκύπτει η ανάγκη για **επαγγελματική αποκατάσταση** και **επαγγελματική καταξίωση** αφού ένας τέτοιος τίτλος μπορεί να μην αναγνωρίζεται μεν από το δημόσιο αλλά πιστοποιεί γνώσεις για πρόσληψη σε ένα άλλο τομέα. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος εργάζεται η βεβαίωση που θα πάρει μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καλύψει την ανάγκη της **επαγγελματικής εξέλιξής** ή και **την επαγγελματική ανάπτυξή του**. Θα του δώσει πιθανόν το περιθώριο να αλλάξει τους όρους τις συνθήκες εργασίας και πιθανόν μια βελτίωση των αποδοχών του.

Τέλος το γεγονός ότι η παρακολούθηση είναι δωρεάν έρχεται σε συμφωνία με τη **βασική αρχή** της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και της εκπαίδευσης ενηλίκων για ανοικτή δωρεάν παρακολούθηση με συνέπεια την ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση από όλους.

5 ΕΡΩΤΗΜΑ 5^ο

Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων (διάρκειας 300 ωρών), ποιος θα μπορούσε να είναι ο σκοπός της αξιολόγησής του, ποιο τύπο αξιολόγησης θα επιλέγατε και ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιούσατε για την αξιολόγηση του προγράμματος αυτού

5.1 Αξιολόγηση-εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Για το ζήτημα της αξιολόγησης έχουν αναπτυχθεί θέσεις που οδηγούν σε διαφορετικές αντιλήψεις για το σκοπό, τους στόχους και την μορφή της. «Ο ορισμός και το περιεχόμενό της ποικίλει ανάλογα με τον φορέα που την θεσμοθετεί και την κατεύθυνση προς την οποία αναπτύσσεται» (Καραλής 2008). Κατά τον Δημητρόπουλο (1991), είναι «η συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα από προκαθορισμένους σκοπούς» ενώ κατά τον Calder (1995) είναι «μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει το βαθμό υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή των συστατικών του μερών»

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων «θεωρείται αναγκαία διάσταση του σχεδιασμού και της υλοποίησής τους, τόσο από διεθνείς οργανισμούς όσο και από τις εθνικές αρχές» (Βεργίδης 2008), με έμφαση την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. «Θεωρώ πλέον ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης...έχει μεγαλύτερη σημασία από τα προβλήματα διαχείρισης, οργάνωσης ή αξιολόγησης...»(Ravitch 2010).

5.1.1 Τύποι αξιολόγησης

Με βάση το σκοπό, υπάρχουν οι βασικοί τύποι αξιολόγησης(Καραλής 2008). Η **διαγνωστική**, η **διαμορφωτική** που διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας ενός προγράμματος και η **απολογιστική** που σκοπεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων, την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων και συνδυάζεται με την συνέχιση ή την επανάληψη του προγράμματος.

Μια βασική διάκριση με γνώμονα τη θέση του αξιολογητή είναι η **εσωτερική** στην περίπτωση που αυτός προέρχεται από τον οργανισμό που διεξάγει το πρόγραμμα και **εξωτερική** όταν δεν ανήκει σ' αυτόν(Καραλής 2008).

5.1.2 Μέθοδοι Τεχνικές Μέσα αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης χρησιμοποιούμε δύο βασικούς τύπους προσεγγίσεων: Την **έρευνα-παρατήρηση**, που αποκλείει κάθε άμεση εμπλοκή των ερευνητών σε δράσεις για αλλαγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Χρησιμοποιείται κυρίως στην εξωτερική αξιολόγηση. Την **έρευνα-δράση**, που δίνει έμφαση στη συμβολή των εμπλεκόμενων και στοχεύει και στην άμεση βελτίωση της δράσης. (Καραλής 2008)

5.2 Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, κυρίως ο εκσυγχρονισμός των δεξιοτήτων και η επέκταση της δια βίου μάθησης είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη των σύγχρονων οικονομιών και κοινωνιών. Στο πεδίο αυτό η *συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση* διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ενώ βασικός παράγοντας για την ουσιαστική αναβάθμισή της είναι οι γνώσεις και ικανότητες/δεξιότητες των εκπαιδευτών, «που διαμεσολαβούν μεταξύ των προγραμμάτων και των καταρτιζομένων»(Βεργίδης 2002). Για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτές στα καθήκοντά τους υπάρχει ανάγκη συστηματικής αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης και ενημέρωσης τους. Στην κατεύθυνση αυτή υλοποιούνται τα προγράμματα **εκπαίδευσης εκπαιδευτών**.

5.3 Αξιολόγηση του προγράμματος -σκοπός τύπος τεχνικές

Οι στόχοι της αξιολόγησης δεν ταυτίζονται πάντα με τους στόχους του προγράμματος.. Στην **ανεξάρτητη στόχων αξιολόγηση** «ο αξιολογητής ασχολείται με τα αποτελέσματα του προγράμματος και η αξία του προσδιορίζεται σε σχέση με το πλαίσιο του αξιολογητή»(Καραλής 2008). Στην **αξιολόγηση με βάση τους στόχους** «έχουν καθοριστική σημασία οι στόχοι του προγράμματος αφού η όλη διαδικασία είναι προσανατολισμένη στο βαθμό επίτευξής τους» (Καραλής 2008).

Στα πλαίσια μιας αξιολόγησης με βάση τους στόχους, γενικός σκοπός της αξιολόγησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, θα είναι να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο ικανοποιήθηκε ο βασικός εκπαιδευτικός στόχος του, δηλαδή να προσφέρει εφόδια ώστε όσοι το παρακολούθησαν να μπορούν να ασκούν περισσότερο αποτελεσματικά και δημιουργικά το έργο τους.

Επί μέρους στόχοι της είναι να διερευνήσει αν οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν:

Τη γνώση των βασικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, των προϋποθέσεων που μαθαίνουν αποτελεσματικά καθώς και των διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών.

Τη γνώση και την ικανότητα εφαρμογής της μεθοδολογίας σχεδιασμού, της βελτίωσης της εκπαιδευτικής τους πρακτικής και τη γνώση των κανόνων που διέπουν τη δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας

Για την αξιολόγηση του προγράμματος θεωρούμε ως ενδεδειγμένη την «εσωτερική αξιολόγηση» επειδή ο αξιολογητής «γνωρίζει τον οργανισμό, τους στόχους αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν, αντλεί ευκολότερα πληροφορίες, ενδιαφέρεται περισσότερο για την πορεία και την εξέλιξη του προγράμματος..»(Καραλής 2008)

Αν και η μεγάλη διάρκεια του προγράμματος-300 ώρες-ενοεί την διαμορφωτική αξιολόγηση, θα επιλέξουμε την απολογιστική, επειδή τα προγράμματα αυτά είναι συνήθως τόσο λε-

πτομερώς σχεδιασμένα που δεν επιτρέπουν παρεμβάσεις κατά την εκτέλεσή τους. Μπορούν όμως τα πορίσματα να αξιολογηθούν κατά την επανάληψη του προγράμματος, ή κατά την υλοποίηση παρόμοιων.

Ως τεχνική θα επιλέξουμε ένα συνδυασμό της έρευνας-παρατήρησης και της έρευνας δράσης, αξιοποιώντας το μέρος εκείνο της κάθε μιας, που εξυπηρετεί καλύτερα τις ιδιαιτερότητες της αξιολόγησής μας, αφού καμία από μόνη της δεν αρκεί.

Λέξεις 642 (έως 600)

m.i.p.

6 Βιβλιογραφία

Βεργίδης Δ. (2008) *Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*. ΕΑΠ 2008

Βεργίδης Δ., Καραλής Θ., (2008) *Εισαγωγή στην εκπαίδευση Ενηλίκων : Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, έκδ. ΕΑΠ., Πάτρα, 2008.

Calder, G. (1995). *Programme evaluation and quality: a comprehensive guide to setting up an evaluation system*. Institute of Educational Technology, Open University, Kogan Page: London.

Courau, S.(2000). *Τα Βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ* Αθήνα

Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Μέρος πρώτο. Αθήνα: Γρηγόρης.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία & πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος Α, (2008) *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων Θεωρητικές προσεγγίσεις* ΕΑΠ Πάτρα 2008

Long, H. (1983). *Adult learning, Research and practice*, N. York, Cambridge.

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

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαθεοδοσίου Θ., Σταύρου Σ. , Καραγιάννης Α (1990) . *Η επιμόρφωση ως μέσο καταπολέμησης της ανεργίας μακράς διάρκειας στην Ελλάδα*. ΙΤΕ Αθήνα 1990

Queeney, D. S. (1995). *Assessing Needs in Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Χασάπης Δ. (2000) *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας* Μεταίχμιο Αθήνα

Ravitch D. (2010) *Why I changed my mind* άρθρο που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «The Nation» (Νέα Υόρκη), 14 Ιουνίου 2010

Rogers A.(1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφ. Μαρία Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου, έκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.