



ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών σε θέματα
εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του Π.Α.Κ.Ε.
Θεσσαλίας

ΠΑΛΑΠΕΛΑ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΣΚΛΑΒΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΚΥΠΡΟΣ
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

	ΣΕΛΙΔΕΣ
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ABSTRACT	8
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	10

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Αντικείμενο της έρευνας	12
1.2. Αναγκαιότητα και καινοτομία της έρευνας	15
1.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	18
1.4. Περιορισμοί της έρευνας	20
1.5. Σχόλια του Ερευνητή	21

Κεφάλαιο 2^ο ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση	
2.1.1. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.....	24
2.1.2. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση	26
2.1.3. Η αναγκαιότητα της συνεχούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών	30
2.1.4. Η Επιμόρφωση πάνω στις Νέες Τεχνολογίες	35
2.1.5. Επιμορφωτικά Προγράμματα στην Ελλάδα	36

2.1.6. Οι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτές-επιμορφωτές Β' Επιπέδου	41
2.1.7. Ο ρόλος και το προφίλ του επιμορφωτή στα επιμορφωτικά προγράμματα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη	43
2.1.8 Συμπεράσματα	45
2.2. Η εκπαίδευση ενηλίκων	
2.2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	46
2.2.2. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων	52
2.2.3. Εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων	55
2.2.4. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων	58
2.2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	60
2.2.6. Τα προσόντα του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων.....	63
2.2.7. Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα	67
2.2.8 Συμπεράσματα	69

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων της έρευνας	73
1.2. Η Συνέντευξη.....	75
1.3. Το Δείγμα.....	77
1.4. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	79
1.5. Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας.....	80

Κεφάλαιο 2^ο ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων	
2.2.1. Ως προς τα Δημογραφικά Στοιχεία	82
2.2.2. Ως προς τον πρώτο θεματικό άξονα της έρευνας	83
2.2.3. Ως προς το δεύτερο θεματικό άξονα της έρευνας	88
2.2.4. Ως προς τον τρίτο θεματικό άξονα της έρευνας	93
2.2.5. Ως προς τον τέταρτο θεματικό άξονα της έρευνας	96

Κεφάλαιο 3^ο ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Γενικά συμπεράσματα	101
3.2. Προτάσεις	110

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	127

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εργασίας, της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Αγγίζοντας το νέο αιώνα οι σημερινοί μαθητές καλούνται να ζήσουν σε μια κοινωνία που τη χαρακτηρίζει ένας εμφανής δυναμισμός και μια ευρύτατη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η Κοινωνία της Πληροφορίας είναι πρώτα από όλα μία κοινωνία της γνώσης, πράγμα που καθιστά αναγκαία την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος σ' αυτή (Διαμαντάκη, Νταβού, & Πανούσης, 2001). Από την άλλη η οποιαδήποτε προσπάθεια προσαρμογής στα νέα δεδομένα θα πρέπει να συνοδεύεται από κατάλληλη, προσεκτικά σχεδιασμένη και υψηλής ποιότητας επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (Δελημπόκης, Ναλμπάντη & Δέλλας, 2001).

Για το λόγο αυτό, απαραίτητη είναι η ύπαρξη κατάλληλης επιμόρφωσης και προσαρμογής της γνώσης στα σύγχρονα δεδομένα (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Το ρόλο αναλαμβάνουν ειδικοί εκπαιδευτές- επιμορφωτές, μέσα στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων, έχοντας ως στόχο τους την ενίσχυση της προϋπάρχουσας γνώσης και την απόκτηση και εφαρμογή νέων δεξιοτήτων στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Βλαχάβας, Δαγδιλέλης, Ευαγγελίδης, Παπαδόπουλος, Σαρατζέμη & Ψύλλος, 2004· Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Αυτοί οι εκπαιδευτικοί – επιμορφωτές Β' Επιπέδου θα αποτελέσουν τα μέλη μιας βάσης εκπαιδευτών και πολλαπλασιαστών, έτσι ώστε σταδιακά όλοι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν δικτυωτά για τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Η εκπαίδευση των επιμορφωτών

έλαβε χώρα σε Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ), με συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, συνολικής διάρκειας 350 ωρών (Δαγδύλης, Ζαγούρας, Κόμης, Κουτσογιάννης, Κυνηγός & Ψύλλος, 2007).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τόσο τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών αναφορικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν, όσο και τις πραγματικές επιμορφωτικές τους ανάγκες ως επιμορφωτών Β' Επιπέδου αναδεικνύοντας ως μεγαλύτερης σημασίας τις ανάγκες των διαδικασιών της ενήλικης μάθησης.

Για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών επιλέχθηκε το ποιοτικό πρότυπο για μια εις βάθος κατανόηση των προσωπικών αντιλήψεων τους, εντάσσοντας τις θέσεις και τις απόψεις τους σε πραγματικές καταστάσεις (Bell, 1997:28· Bird, Hammersley, Gomm, Woods, 1999:185). Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν με αυτή τη μέθοδο έρευνας θεωρούνται «ισχυρά στην πραγματικότητα», φανερώνοντας την καλά συγκροτημένη εικόνα των προγραμμάτων που πρόκειται να μελετηθούν. Η ιδιαίτερη δύναμή της έγκειται «στην προσοχή που δίνει στη λεπτομέρεια» κατά τους Cohen και Manion (1997).

Για μεγαλύτερη αφοσίωση στην συγκεκριμένη κατάσταση, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, ως εκπαιδευτών Β' επιπέδου αξιοποιήθηκε η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης, για να αναλυθούν διεξοδικά επιμέρους στάσεις και απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτών, περνώντας έτσι από το γενικό στο ειδικό και από το μέρος στο όλο και διευκολύνοντας τη γενίκευση των πορισμάτων εντάσσοντάς τα στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Bell, 1997).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, που αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η έρευνα, επιχειρείται μια λεπτομερέστατη παρουσίαση του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, των χαρακτηριστικών και του τρόπου εκπαίδευσης των ενηλίκων, καθώς και των συγκεκριμένων αναγκών αυτών. Αναλύονται το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων, η χρήση των κατάλληλων αρχών και τεχνικών εκπαίδευσης, οι σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και τα δεδομένα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Παρουσιάζεται ο χώρος της επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα πάνω στις ΤΠΕ και γενικότερα, η θέση που κατέχουν οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση και στη διδακτική πράξη.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας. Αναπτύσσεται το αντικείμενο, ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το 1ο κεφάλαιο περιλαμβάνει το δείγμα, τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, εξετάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας και τέλος αναφέρονται περιορισμοί αυτής. Στο 2ο κεφάλαιο αξιοποιούνται τα ήδη υπάρχοντα στοιχεία και γίνεται μια προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο τέλος διατυπώνονται τα γενικά ερευνητικά συμπεράσματα και τα σχόλια του ερευνητή.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας δίνεται έμφαση στην παρουσίαση των γενικών συμπερασμάτων σε σχέση τόσο με το θεωρητικό όσο και με το ερευνητικό πλαίσιο. Τα συμπεράσματα σχολιάζονται με βάση τη βιβλιογραφία, ανακοινώνονται προτάσεις και προτείνονται περαιτέρω θέματα για διερεύνηση.

Τέλος στο παράρτημα παρατίθενται η σχετική βιβλιογραφία και τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ως ένας συνδετικός κρίκος και μια ευέλικτη ζώνη για να υλοποιηθεί η αποτελεσματική γνώση ως απόρροια μιας ειδικευμένης διδακτικής προσέγγισης. Σε αυτά τα πλαίσια αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα διδακτικά μέσα από ειδικευμένους εκπαιδευτές που έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο τους για τη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος προσέγγισης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου στο πλαίσιο της παρακολούθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που διεξήχθησαν για την κατάρτιση τους. Βασικός στόχος είναι να σκιαγραφήσει την επιμορφωτική πραγματικότητα, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των στάσεων, σχετικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης, την ύπαρξη ή όχι λειτουργικών κενών και ελλείψεων καθώς και την ετοιμότητά τους να διαδραματίσουν το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων μετά το τέλος της επιμόρφωσής τους.

Για την αποτελεσματικότητα των στόχων που τέθηκαν, επιλέχθηκε το μοντέλο της ποιοτικής προσέγγισης για την διεξαγωγή της έρευνας και συγκεκριμένα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η συνέντευξη που εφαρμόστηκε σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων, συμπερασμάτων και προτάσεων.

SUMMARY

The role of new technologies in education is considered as very important, as a link and a flexible zone in order for the effective knowledge to be achieved, as a result of a specialized teaching approach. In this frame, the importance of teacher training on new teaching methods is recognized by skilled instructors who have become aware of their role in the creation of a suitable climate in teacher's approach in terms of life-long learning and adult training.

This study aims at exploring and recording the educational needs of B' level teacher instructors in terms of attending training programs carried out for their training. The primary goal is to set the scene of the educational reality, through the opinions and attitudes that are put into paper, in connection with the organization and the content of training programs, the existence or not of functional gaps and absences, as well as their readiness to perform the role of the modern adult instructor at the end of their training.

In order for the objectives set to be effective, the model of the qualitative approach to the investigation was chosen, and in particular, as a tool for data collection the interview applied to a small sample of teacher instructors of Primary and Secondary Education. Finally, the presentation of the findings, conclusions and proposals takes place.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνοντας τον κύκλο των μεταπτυχιακών σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους βοήθησαν στην υλοποίηση της παρούσας διπλωματικής.

Αρχικά το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου για τη δυνατότητα που μου παρέσχε να φοιτήσω στο συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών των Επιστημών της Αγωγής

Στη συνέχεια τους Καθηγητές – Συμβούλους του ΑΠΚΥ κ. Ζένιου Μαρία, κ. Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία, κ. Κενδέου Παναγιώτα, για τη βοήθεια που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια και με υποστήριξαν να ολοκληρώσω τις αντίστοιχες Θεματικές Ενότητες, *«Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»*, *«Εκπαίδευση Ενηλίκων»* και *«Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη»*.

Ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Σκλάβου Κωνσταντίνα για την καθοδήγηση και τα ουσιαστικά σχόλια που έκανε κατά τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας, καθώς και τη δεύτερη επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία για τις εύστοχες παρατηρήσεις της.

Επίσης όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που προσφέρθηκαν πρόθυμα να παραχωρήσουν τις συνεντεύξεις προσφέροντας την εμπειρία και το πολύτιμο χρόνο τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την ανεκτικότητα, την συμπαράσταση και την υπομονή που επέδειξε καθ όλη τη διάρκεια ενασχόλησής μου με την παρούσα διπλωματική εργασία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1ο ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Αντικείμενο της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Αφετηρία για τη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία υπήρξε η προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας για επιμόρφωση ευρείας κλίμακας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στην εφαρμογή και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Β' επίπεδο). Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας υλοποιήθηκαν και στο μέλλον θα υλοποιηθούν κι άλλα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών – εκπαιδευτικών Β' επιπέδου οι οποίοι θα αναλάβουν και θα υποστηρίξουν, στη συνέχεια, ως εκπαιδευτές, την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών για το Β' επίπεδο. Αυτοί οι εκπαιδευτές, θα διενεργήσουν την επιμόρφωση και θα υποστηρίξουν την εφαρμογή και αξιοποίηση στη διδακτική πράξη των δεξιοτήτων και γνώσεων που θα αποκτήσουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί του Β' επιπέδου.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο που καλούνται να ασκήσουν ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δαγδύλης κ.α., 2007· Ράπτης & Ράπτη, 2004). Παράλληλα επιχειρείται και ένα είδος αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος, επιμόρφωσης επιμορφωτών Β' επιπέδου, που παρακολούθησαν στο Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ.Κ.Ε.) Θεσσαλίας, καταγράφοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους ως προς το περιεχόμενο και την οργάνωση του.

Αναλύοντας το βασικό σκοπό της έρευνας μπορούμε να θέσουμε τέσσερις θεματικούς άξονες που αποτελούν και τους επιμέρους στόχους της ερευνητικής

διαδικασίας. Με βάση αυτούς τους θεματικούς άξονες θα γίνει στη συνέχεια και η παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας.

1^{ος} Θεματικός άξονας

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευτικών ως εκπαιδευομένων επιμορφωτών Β' επιπέδου σχετικά με το ρόλο τους ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πάνω στην εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Κόκκος, 2002).

2^{ος} Θεματικός άξονας

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων επιμορφωτών Β' επιπέδου ως προς το περιεχόμενο και την οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν (Δαγδιλέλης κ.α., 2007).

3^{ος} Θεματικός άξονας

Η διερεύνηση και καταγραφή, μέσα από την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος, των λειτουργικών κενών και ελλειμμάτων που εντόπισαν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μετά την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής διαδικασίας (Δαγδιλέλης, Ζαγούρας, Κόμης, Κουτσογιάννης, Κυνηγός & Ψύλλος, 2007).

4^{ος} Θεματικός άξονας

Οι απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο που σύντομα θα κληθούν να αναλάβουν ως επιμορφωτές των ενηλίκων συναδέλφων τους σε σχέση με τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, πάνω στις οποίες είναι αναγκαίο να στηριχθεί η επιμόρφωσή τους (Κόκκος, 2002· Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Ειδικότερα επιχειρούμε να δώσουμε απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των επομορφούμενων εκπαιδευτικών τόσο ως προς το ρόλο τους ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών για τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία γενικά, όσο και ως προς το ρόλο τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων ειδικότερα;
- Είναι θετικές ή αρνητικές οι απόψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών Β' επιπέδου που παρακολούθησαν;
- Ποια είναι τα λειτουργικά κενά και οι θεματικές ελλείψεις που οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν με την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής τους διαδικασίας;
- Θεωρούν ή όχι τον εαυτό τους ικανό, μετά το πέρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, να οργανώνουν και να υλοποιούν προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, διαδραματίζοντας ρόλο σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων ;

Διερευνώντας και αναλύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτών στα παραπάνω ερωτήματα, επιχειρείται ένα είδος αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων συμβάλλοντας στην ανάδειξη νέων μεθόδων, πρακτικών και στρατηγικών κατάρτισης, αφού η διαδικασία επιμόρφωσης εκπαιδευτών θα συνεχιστεί και στο μέλλον ολοκληρώνοντας την επιμόρφωση και μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτών αλλά και όλων των ειδικοτήτων (Αγαδιλέλης κ.α., 2007). Επιπλέον, αναδεικνύεται το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ως εκπαιδευτή ενηλίκων για την ουσιαστική στήριξη των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση μεθόδων και πρακτικών αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικά εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι επιμορφωτές Β' επιπέδου είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων τους, τις βασικές αρχές που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και τις προϋποθέσεις με βάση τις οποίες είναι δυνατόν οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά.

1.2. Αναγκαιότητα – Καινοτομία της έρευνας

Είναι κοινή η διαπίστωση πλέον ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οφείλει να συμβαδίσει με τις ραγδαίες εξελίξεις και ανάγκες του 21^{ου} αιώνα, αφού είναι ο μόνος τρόπος για την πρόοδο και την εξέλιξη της κοινωνίας μας γενικότερα (Διαμαντάκης, Νταβού & Πανούσης, 2001· Κανάκης, 2001· Κόμης & Μικρόπουλος, 2001). Η εξέλιξη αυτή περιλαμβάνει την εισαγωγή και ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Από την άλλη μεριά είναι αυτονόητο ότι οποιαδήποτε προσπάθεια για ουσιαστική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει απαραίτητα να συνοδεύεται από κατάλληλη, προσεκτικά σχεδιασμένη και υψηλής ποιότητας επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Δελημπόκης, Νταλμπάνη & Δέλλας, 2001).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αρχικά στη χρήση των ΤΠΕ και στη συνέχεια στην αξιοποίηση και ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πρακτική ήταν ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπισε και εξακολουθεί να αντιμετωπίζει (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της προβληματικής πραγματοποιήθηκαν μέχρι στιγμής αρκετές προσπάθειες ευρείας κλίμακας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και σχεδιάζονται να

πραγματοποιηθούν και στο μέλλον. Μια απ' αυτές είναι και η επιμόρφωση 400 περίπου εκπαιδευτικών ως επιμορφωτών Β' επιπέδου, οι οποίοι θα διενεργήσουν και θα υποστηρίξουν στη συνέχεια την επιμόρφωση των ενηλίκων εκπαιδευτικών συναδέλφων τους πάνω στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Είναι σημαντικό λοιπόν για την καλύτερη υποστήριξη και αξιοποίηση της ευρείας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, να δημιουργηθούν οι σωστές προϋποθέσεις στήριξης των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τόσο από τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης, όσο και από τους βασικούς συντελεστές υλοποίησης, δηλαδή τους εκπαιδευτές-εκπαιδευτικούς (Δελημπόκης, Ναλπάνη & Δέλλας, 2001).

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η παρούσα έρευνα επιχειρώντας τόσο να διερευνήσει τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των μελλοντικών εκπαιδευτών-εκπαιδευτικών, όσο και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αυτοί παρακολούθησαν, αναδεικνύοντας κυρίως την ιδιαίτερη σημασία του ρόλου τους ως μελλοντικών εκπαιδευτών ενηλίκων. Σύμφωνα με το Rogers (1999, όπ. αναφ. στο Καρατζά, Τζικόπουλος & Αποστολάκης, 2005: 3), «ο άνθρωπος που είναι εκπαιδευμένος είναι αυτός που έχει μάθει πώς να μαθαίνει, πώς να προσαρμόζεται στην αλλαγή, που έχει κατανοήσει ότι η γνώση δεν προσφέρει ασφάλεια, αλλά μόνο η αναζήτηση της γνώσης». Συνεπώς η σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτών-εκπαιδευτικών όταν στη συνέχεια θα αναλάβουν την επιμόρφωση των συναδέλφων τους, συνίσταται κυρίως στην υποστήριξη, την ενίσχυση, την ενθάρρυνση και την ανακάλυψη πρωτοβουλιών τόσο εκ μέρους των ίδιων, όσο και των εκπαιδευομένων τους.

Άλλωστε τα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία εκπαιδευτές-εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν, εντάσσονται στα πρώτα βήματα της ευρείας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αναμένεται στη συνέχεια να πραγματοποιηθούν κι άλλα. Κατά συνέπεια είναι σημαντικό μέσα από την αξιολόγησή τους να γίνουν και κάποιες προτάσεις βελτίωσης με απώτερο στόχο την οικοδόμηση σωστών δομών επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών πάνω στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Έχουν προηγηθεί έρευνες όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ γενικά στην εκπαίδευση, την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Γραβάνη, 2005· Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδη, 2004· Λιγνός, 2006· Πολίτης κ.α., 2005· Παπανικολάου & Τζιμογιάννη, 2005· Ρεζ, 2005), καθώς και τη σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων σε διάφορους τομείς εκπαίδευσης (Αγγέλη, 2004· Γραβάνη, 2005· Γραβάνη, 2007· Σκλάβου, 2006· Τσουβελά, 2005). Η καινοτομία της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το χώρο και τη διαδικασία της επιμόρφωσης των επιμορφωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ, ώστε αυτοί να αισθάνονται ικανοί να ασκήσουν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Δεδομένου μάλιστα ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών – επιμορφωτών θα συνεχιστούν στο άμεσο μέλλον, καθίσταται αναγκαίο και σημαντικό η παρούσα έρευνα να συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση και λειτουργία τους, με απώτερο στόχο τη δημιουργία «επαγγελματιών» επιμορφωτών, ικανών να συνδυάζουν τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εξάσκηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.

Η έρευνα έλαβε χώρα στα πλαίσια της Πράξης «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» του Μέτρου 2.1 του ΕΠΕΑΕΚ II που είχε υλοποιηθεί από το Γ' Κοινωνικό Πακέτο Στήριξης (ΚΠΣ) και αφορούσε την εκπαίδευση 50 περίπου εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ.Κ.Ε.) Θεσσαλίας, με στόχο αυτοί στη συνέχεια να λειτουργήσουν ως επιμορφωτές των ενηλίκων συναδέλφων τους. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που καταπάνεται τόσο με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του δεκαπενταμελούς δείγματος όσο και με την αξιολόγηση του προγράμματος που αυτοί παρακολούθησαν.

1.3. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Ένα από τα προβλήματα που είναι πολύ συνηθισμένα σε τέτοιου είδους έρευνες αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, για τη διασφάλιση των οποίων τηρήθηκαν από την ερευνήτρια κάποιες προϋποθέσεις (Σταλίκας, 2005). Αναφορικά με το εργαλείο της έρευνας, η εγκυρότητα συνίσταται στο αν ανταποκρίνεται στον ερευνητικό στόχο (Faulkner κ.α., 1999). Οι ερωτήσεις των ατομικών συνεντεύξεων σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να καταγράφονται οι στάσεις αλλά και οι ανάγκες των εκπαιδευτών – εκπαιδευτικών Β' επιπέδου, σε σχέση πάντα με τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν και τις μελλοντικές επιμορφώσεις ενηλίκων που πρόκειται στη συνέχεια να διενεργήσουν. Επίσης με την διενέργεια της πιλοτικής έρευνας αυξάνεται ο βαθμός εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου (Cohen & Manion, 1994), καθώς εξασφαλίζεται μέσω της δοκιμής η άντληση στοιχείων σχετικών με τη διερευνώμενη διάσταση.

Επιπλέον, σε σχέση με το καλό κλίμα συνεργασίας με τα υποκείμενα του δείγματος, έγινε προσπάθεια να τηρηθούν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας (Βάμβουκας, 1998). Από την αρχή επιχειρήθηκε να κερδισθεί η εμπιστοσύνη τους με τη διαβεβαίωση ότι σε καμιά περίπτωση δεν θα εκτεθούν και ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία. Επιπλέον, καταβλήθηκε προσπάθεια από τη μεριά του ερευνητή να αυξηθεί και το ενδιαφέρον τους για το θέμα κάνοντας στην αρχή μια γενική συζήτηση σε φιλικό και άνετο περιβάλλον.

Για το θέμα της αξιοπιστίας οι Faulkner κ.α (1999:33) υποστηρίζουν ότι η έρευνα είναι αξιόπιστη όταν «είμαστε σίγουροι ότι στην περίπτωση που εμείς ή κάποιος άλλος, αποφασίσουμε να την επαναλάβουμε σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, θα καταλήξουμε στα ίδια περίπου αποτελέσματα». Στη συγκεκριμένη έρευνα το στοιχείο που αυξάνει την αξιοπιστία των συνεντεύξεων είναι η δοκιμή του εργαλείου που πραγματοποιήθηκε με τη διενέργεια των τριών πιλοτικών συνεντεύξεων. Παράλληλα οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων, έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν προσεχτικά και με τρόπο σαφή, ώστε να εξασφαλιστεί ότι αν τα άτομα θα ρωτούνταν και πάλι, θα έδιναν τις ίδιες απαντήσεις.

Ένας άλλος άξονας που αυξάνει την αξιοπιστία της έρευνας είναι η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με ψηφιακό μέσο (Κυριαζή, 1998). Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ξανακούει τις απαντήσεις και να τις καταγράφει επί λέξει σε μορφή κειμένου.

Όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις αυξάνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας ενώ αποτελούν κατά τη Mason (2003) «το σωστό χειρισμό της κοινωνικής διάδρασης που συνεπάγεται η ποιοτική συνέντευξη» (σελ. 107).

1.4. Περιορισμοί της έρευνας

Παρόλες τις προϋποθέσεις που λήφθηκαν για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας, υπήρξαν και κάποιοι περιορισμοί που κατά κάποιο τρόπο εμπόδισαν την άψογη διεξαγωγή της.

Ένα πρώτο περιοριστικό στοιχείο είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος αριθμός που οδηγεί στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας, καθώς η ποσοτική επιβάλλει μεγάλο δείγμα. Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος της έρευνας οι Faulkner κ.α (1999) αναφέρουν ότι άσχετα αν ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός ή μεγάλος, θα πρέπει το επιλεγμένο δείγμα να είναι πραγματικά αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που εξετάζουμε. Πάρα ταύτα δεν μπορούμε να θεωρήσουμε αντιπροσωπευτικό το δείγμα μας. Η έρευνα διεξήχθη μόνο σε εκπαιδευτικούς – εκπαιδευτές του ΠΑΚΕ Θεσσαλίας. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα πιθανόν να ήταν λίγο διαφορετικά αν η έρευνα γινόταν σε εκπαιδευτικούς – εκπαιδευτές ενός άλλου ΠΑΚΕ, ενός μεγάλου αστικού κέντρου, διότι ενδεχομένως εκεί να υπήρχε καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και μεγαλύτερη εκπαιδευτική, επιμορφωτική εμπειρία του δείγματος.

Τέλος η συναισθηματική εμπλοκή της ερευνήτριας, λόγω του ότι και η ίδια υπήρξε επιμορφούμενη του εν λόγω επιμορφωτικού προγράμματος, πιθανόν να αποτέλεσε έναν περιορισμό στη συλλογή στοιχείων (Bell, 1997). Επίσης μπορεί οι ερωτώμενοι να επηρεάστηκαν στις απαντήσεις τους, δίνοντας απαντήσεις «ταιριαστές» με τις απόψεις και θέσεις της ερευνήτριας. Το εμπόδιο αυτό έγινε προσπάθεια να ξεπεραστεί μέσα από την ενημέρωση των ερωτώμενων, που προηγήθηκε των συνεντεύξεων, σχετικά με το σκοπό της έρευνας και την τήρηση ουδέτερης στάσης της ερευνήτριας στη συλλογή και την επεξεργασία των στοιχείων (Cohen & Manion, 1994).

Για να μην αποτελέσουν οι παραπάνω δυσκολίες και περιορισμοί ανασταλτικό παράγοντα στη διεξαγωγή της έρευνας λήφθηκαν μέτρα ώστε τα αποτελέσματά της να δώσουν πλήρη και σαφή εικόνα των στάσεων και αναγκών των εκπαιδευτών-εκπαιδευτικών Β' επιπέδου, σε σχέση με τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν αλλά και τις μελλοντικές επιμορφωτικές συναντήσεις που πρόκειται οι ίδιοι στη συνέχεια να διενεργήσουν ως επιμορφωτές των ενηλίκων συναδέλφων τους για την αξιοποίηση και ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

1.5. Σχόλια ερευνητή

Η εμφάνιση των ΤΠΕ τις τελευταίες δεκαετίες, απόρροια της τεχνολογικής εξέλιξης, επιβάλλει στην εκπαίδευση μια πρωτόγνωρη «μεταρρύθμιση», τέτοια που αφενός δεν αμφισβητείται από κανέναν, και αφετέρου είναι μονόδρομος. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα θέμα που είτε λίγο είτε πολύ απασχολεί όλο το κοινωνικό σύνολο, αφού το πεδίο διεξαγωγής της είναι ο «προθάλαμος» της κοινωνίας, και το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται, αφορά όλους τους ανθρώπους ή τουλάχιστον τη συντριπτική τους πλειοψηφία. Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο νέο ρόλο χρειάζεται πρώτα από όλα να επιμορφωθεί. Για να γίνει κάτι τέτοιο με επιτυχία βέβαια, δεν αρκεί μονάχα η οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά χρειάζεται η σε βάθος διερεύνηση όλων των στοιχείων που συνθέτουν ένα τέτοιο εγχείρημα.

Η έρευνα εξαρχής ξεκίνησε από την προσωπική ανάγκη της ερευνήτριας να δείξει ότι τα μεγαλεπήβολα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου αποδείχτηκαν στην πράξη ανεπαρκή να καταρτίσουν εκπαιδευτικούς πολλαπλασιαστές

της νέας κατάστασης οι οποίοι στη συνέχεια θα αναλάμβαναν τη μαζική επιμόρφωση όλων των άλλων για την πολυπόθητη αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου μάλιστα του γεγονότος ότι οι περισσότεροι από αυτούς διέθεταν πλούσια εμπειρία πάνω στις Νέες Τεχνολογίες τόσο από προηγούμενη επιμόρφωση όσο και από καθημερινή πρακτική. Μια ανάγκη που έγινε σχεδόν επιτακτική όταν μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας διαπιστώνεις ότι για μια ακόμη φορά βρίσκεσαι ολομόναχος, χωρίς εφόδια και εμπειρίες να βιώνεις τη μοναξιά του εκπαιδευτικού που λειτουργεί καινοτόμα. Ένα συναίσθημα που δυστυχώς βίωσαν και άλλα μέλη της ίδιας κοινότητας αφού στην τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους μικρό αλλά όχι ασήμαντο ποσοστό απάντησε ότι δεν ενδιαφέρεται για το ποια θα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας και κατ' επέκταση για το τι στη ουσία μπορεί να αλλάξει και να βελτιωθεί.

Το γεγονός ότι η ίδια η ερευνήτρια ήταν μέλος αυτής της ομάδας που επιμορφώθηκε για να λειτουργήσει ως εμπνευστής και υποστηρικτής των εκπαιδευτικών συναδέλφων της έπαιξε σημαντικό ρόλο στην έρευνα. Καταρχήν ζώντας η ίδια την διαδικασία και το πρόγραμμα επιμόρφωσης γνώριζε αρκετά μελανά σημεία που άξιζε να ερευνηθούν και να μελετηθούν, επιπλέον μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία που είχε κατά τη διάρκεια του προγράμματος και με τους άλλους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση διέβλεπε ότι και οι συνάδελφοί της αντιμετώπιζαν παρόμοια προβλήματα και αισθάνονταν την ίδια ανησυχία για τη στιγμή όπου θα αναλάμβαναν την επιμόρφωση των ενηλίκων συναδέλφων τους.

Η έρευνα βασίστηκε αρκετά, στη διπλή ιδιότητα του ερευνητή, εφόσον και ως επιμορφούμενος εκπαιδευτής ενηλίκων υποτίθεται ότι προετοιμάστηκε κατάλληλα για να εκπαιδεύσει τους συναδέλφους του, αλλά και ως ενεργεία εκπαιδευτικός είναι αυτός

που καθημερινά αφουγκράζεται τις επιμορφωτικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των άλλων εκπαιδευτικών που επιθυμούν να καταρτιστούν ως ενήλικες πάνω στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία

Δεν είναι τόσο η μάθηση του αντικειμένου που θα κληθείς ως επιμορφωτής να διδάξεις όσο η μεθοδολογία που θα επιλέξεις, η οποία θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη, η σύνδεση του αντικειμένου μάθησης με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των καταρτιζόμενων, οι αμφίδρομες σχέσεις επικοινωνίας που θα πρέπει να εδραιώσεις αν θέλεις οι ενήλικες συνάδελφοί σου να πεισθούν να σε ακολουθήσουν, υιοθετώντας πρακτικές αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική τους διαδικασία μέσα στη σχολική τάξη.

Κεφάλαιο 2ο ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

2.1.1. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

Οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και κυρίως η ενοποίηση τριών – μέχρι πρόσφατα διακριτών – τεχνολογικών κλάδων, της πληροφορικής, των τηλεπικοινωνιών και των οπτικοακουστικών μέσων, επιδρούν καταλυτικά και εγκάρσια σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Επιφέρουν σημαντικές, αλλά και ραγδαίες αλλαγές στο χώρο της εργασίας, στην οικονομία, στον πολιτισμό και στην κοινωνία ολόκληρη. Όλα αλλάζουν, αγγίζοντας το νέο αιώνα, οι νέοι μας, σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες, καλούνται να ζήσουν στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» που τη χαρακτηρίζει ένας εμφανής δυναμισμός και ευρύτατη χρήση των νέων τεχνολογιών (Παπαδόπουλος, 1998).

Η Κοινωνία της Πληροφορίας είναι πρώτα από όλα μία κοινωνία της γνώσης, κι αυτό καθιστά αναγκαία τη μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τη δημιουργία μιας παιδείας προσαρμοσμένης στις ανάγκες του 21ου αιώνα, η πολιτεία προωθεί την εξοικείωση των μαθητών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα πολυμέσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στηρίζοντας συγχρόνως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Κόμης, 2004). Με την ενεργοποίηση και της τοπικής κοινωνίας, δημιουργούνται εργαστήρια πληροφορικής και νέων τεχνολογιών, δικτυώνονται τα

σχολεία με τον παγκόσμιο ιστό του Internet, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται η παραγωγή ψηφιακού υλικού εκπαιδευτικών πολυμέσων¹.

Στο πλαίσιο αυτής της νέας πραγματικότητας, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελούν μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα που προωθεί την ανάπτυξη μιας νέας διάστασης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Διαμαντάκη, Νταβού, & Πανούσης, 2001). Με τον όρο Τεχνολογίες της Πληροφορίας χαρακτηρίζονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων (Κόμης, 2004).

Πλέον οι ΤΠΕ με τον ραγδαίο ρυθμό ανάπτυξής τους, έχουν εισβάλει σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας σε παγκόσμιο επίπεδο. Σήμερα γίνεται λόγος για τον πληροφορικό (ή τεχνολογικό ή ηλεκτρονικό) αλφαριθμητισμό που περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που χρειάζονται για να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες μιας τεχνοκρατικής κοινωνίας (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001). Το αντίθετο φαινόμενο, δηλαδή η έλλειψη εξοικείωσης με τη χρήση υπολογιστή ως εργαλείου, θεωρείται ότι αποτελεί μειονέκτημα, εκφράζει αδυναμία ανταπόκρισης στις σύγχρονες επαγγελματικές και άλλες απαιτήσεις, που μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση, στην επαγγελματική αναποτελεσματικότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

¹ Βλ. στο: <http://broadband.cti.gr/download/strathgikh.pdf>

Υπό τις συνθήκες αυτές οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται από ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας ως μοχλός ανάπτυξης και προόδου, ενισχύοντας έτσι την άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να συμβαδίζει με τις τεχνολογικές εξελίξεις.

2.1.2. Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση

Συχνά υποστηρίζεται ότι διαβιούμε το πέρασμα από την Κοινωνία της Πληροφορίας στην Κοινωνία της Γνώσης η οποία απαιτεί από τους πολίτες αυξημένες γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες όπως: επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, συνεργασία, ικανότητα για αυτοδιαχείριση της μάθησης, ικανότητα συγκέντρωσης, αξιολόγησης και επεξεργασίας πληροφοριών, καινοτομία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, λήψη αποφάσεων κ.α. (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Για την ανάπτυξη ικανοτήτων όπως αυτές, προτείνεται μεταξύ άλλων η εξοικείωση με νέα δυναμικά μέσα για σκέψη, έκφραση και επικοινωνία, καθώς και με υπολογιστικά εργαλεία γνωστικής υπομόχλευσης (mindtools). Διαμορφώνονται έτσι νέοι γραμματισμοί και επιχειρείται η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση (Φεσάκης, 2005).

Συγκεκριμένα, παρατηρούμε την βούληση των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων προς την κατεύθυνση της εισαγωγής και χρήσης των ΤΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα όλων των βαθμίδων, καθώς η εκπαίδευση θεωρείται ως μέσο προώθησης της Κοινωνίας της Πληροφορίας (Κανάκης, 2001). Η Ευρωπαϊκή Έκθεση (2000) αναφερόμενη με τη σειρά της στους δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης τονίζει τη σημασία των ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή, αφού χάρη σε αυτές αναπτύσσεται ένας νέος τρόπος μάθησης, ζωής, εργασίας, κατανάλωσης και ψυχαγωγίας². Βάσει αυτών γίνεται

² Βλ. στο: <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11063.htm>

κατανοητή η ανάγκη συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων, καθώς και ο διαρκής εμπλουτισμός τους από όλες τις παραγωγικές τάξεις για να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις της εποχής μας (Πασιάς, 2002).

Ειδικότερα, η ανάπτυξη και εξέλιξη των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ) επέφερε γενικότερες αλλαγές, αλλά συνδέθηκε και με την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής (τόσο στο πλαίσιο της ευρύτερης οργανωσιακής κουλτούρας όσο και στο πλαίσιο των παιδαγωγικών στρατηγικών του εκπαιδευτικού) (Cox & Rhodes, 1989· Grunberg & Summers, 1992 οπ. αναφ. στο Μιτσούλης, 2002). Παράλληλα αναγνωρίζεται ότι οι ΤΠΕ μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στην αλλαγή του πλαισίου συμφραζόμενων στο οποίο συντελείται η μάθηση (Κορδάκη, 2003).

Όλο και περισσότερες χώρες παγκοσμίως ασχολούνται επί μακρόν με την εισαγωγή και ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, γεγονός που αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που οι χώρες αυτές πιστεύουν ότι μπορεί να διαδραματίσουν οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Κανάκης, 2001). Αυτή η προσπάθεια επιφέρει μια σειρά από αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, στο ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός σε αυτό το νέο πλαίσιο, στα αναλυτικά προγράμματα που θα πρέπει να ανταποκριθούν στα νέα αυτά δεδομένα (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80 μια σειρά από μελέτες προσπάθησαν να ερευνήσουν την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικά. Τα αποτελέσματα ήταν αντιφατικά (Βλαχάβας, Δαγδύλης, Ευαγγελίδης, Παπαδόπουλος, Σαρατζέμη & Ψύλλος, 2004· Ράπτης & Ράπτη, 2004). Κάποιες βρήκαν θετικές συσχετίσεις κάποιες άλλες όχι. Πιο πρόσφατες μελέτες που εστιάζουν στη

μετασχηματιστική επίδραση του υπολογιστικού εργαλείου στην τάξη διαπιστώνουν ότι αυτή δεν έχει λάβει χώρα τουλάχιστον όχι σε αντιστοιχία με τον αριθμό των υπολογιστών που υπάρχουν στα σχολεία και τις προσδοκίες που επενδύθηκαν σε αυτούς (Κόμης, 2004).

Η χρήση των υπολογιστών στα σχολεία της Βρετανίας φαίνεται να διαφέρει σε συνάρτηση με μια σειρά παραγόντων όπως επίπεδο εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τεχνική) και θέματος (μεγαλύτερη χρήση στη φυσική και στα μαθηματικά) (Stevenson, 1997).

Η καινοτομία της εισαγωγής των υπολογιστών υπερεκτιμήθηκε στη Γαλλία και αυτό είχε αρνητικά αποτελέσματα στην ίδια την λειτουργία της διδασκαλίας στις τάξεις η οποία περιλαμβάνει συνήθειες (ρουτίνες) και πρακτικές που ισχύουν όποιο και αν είναι το αντικείμενο της καινοτομίας (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Κατά τον Chevallard (1992)

δόθηκε μεγάλη σημασία στα επιστημολογικά αποτελέσματα των νέων εργαλείων (προώθηση ενεργητικής μάθησης, διερεύνησης, ανακάλυψης, συνεργασίας, επικοινωνίας) στην ανανέωση και αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών, στην σχέση του μαθητή με τα περιεχόμενα της γνώσης, μη λαμβάνοντας υπόψη ότι το διδακτικό παράδειγμα παρέμενε ουσιαστικά αμετάβλητο (σελ. 89).

Παραμελώντας το κύριο πρόβλημα του διδακτικού στάτους, δεν μπόρεσαν να παρατηρήσουν και να προβλέψουν τις δυσκολίες ενσωμάτωσης και βιωσιμότητας του νέου εργαλείου μέσα στην τάξη. Αγνοώντας τη σφαιρικότητα της διδακτικής σχέσης η οποία υπάρχει και διατηρείται ως ένα δυναμικό σύνολο έδωσαν προσοχή στα επιστημολογικά προτερήματα του εργαλείου, ξεχνώντας ότι αυτά δεν μπορούν να

υπάρξουν μόνο τους σε ένα διδακτικό κενό, χωρίς μια διαχείριση διδακτική, λειτουργικά ενσωματωμένη (Δελημπάκης, Ναλμπάντη & Δέλλας, 2001· Κόμης, 2001).

Γενικά υποστηρίζεται ότι ο κύριος λόγος για τον οποίο παρατηρήθηκε αποτυχία στην αλλαγή της μαθησιακής κατάστασης (στις χώρες της δύσης για τις οποίες έχουμε και αρκετά στοιχεία) με την εισαγωγή του υπολογιστή, είναι το γεγονός ότι ο υπολογιστής επιχειρήθηκε να εισαχθεί στο σχολείο παραγνωρίζοντας την ευρύτερη κουλτούρα του χώρου (Κανάκης, 2001). Είναι ισχυρή στη βιβλιογραφία η αντίληψη (Aviram, 2001· Chevallard, 1992· Κόμης & Μικρόπουλος, 2001) ότι οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί ικανοποιητικά στα εκπαιδευτικά συστήματα..

Η σύνδεση εκπαίδευσης και τεχνολογίας κρίνεται ως επιβαλλόμενη, βάσει του νέου κοινωνικοπολιτικού σκηνικού στα δρώμενα του κόσμου γενικότερα, αν και δεν λείπουν τα εμπόδια για την πλήρη ενσωμάτωση του στην εκπαιδευτική πρακτική (Δελημπάκης κ.α., 2000· Κόμης, 2001). Η χρήση των ΤΠΕ έχει προκαλέσει ένα πλήθος αντιδράσεων όσον αφορά την επιτυχή εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη. Παρά την κριτική που έχει διατυπωθεί, μελέτες έχουν δείξει πως οι ΤΠΕ μπορούν να επιφέρουν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του ρόλου του εκπαιδευτικού και της αντίστοιχης πολύπλευρης ολοκλήρωσης του μαθητή, που είναι και η βασική επιδίωξη (Williams, Coles, Wilson, Richardson & Tuson, 2000· Youngman & Harrison, 1998· Οικονόμου, 2004).

Αυτό που σίγουρα μπορούμε να υποστηρίξουμε είναι ότι πέρα από την κατάλληλη εργαστηριακή υποδομή που πρέπει να υπάρχει, απαιτείται και διδακτική αξιοποίηση αυτής, ώστε και οι εκπαιδευτικοί να αναβαθμίσουν το ρόλο τους, μέσα από

τα πλεονεκτήματα που τους προσφέρει, αλλά και οι μαθητές να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα (Καρακασίδης, 2005· Χρονάκη, 2004). Υπό προϋποθέσεις, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και να συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό των δυνατοτήτων πρόσβασης στη γνώση.

2.1.3. Η αναγκαιότητα της συνεχούς Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία επιστημονική πρόοδο και τις έντονες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές. Μέσα στα πλαίσια των μεταβολών αυτών, η παγκοσμιοποίηση έχει προωθήσει σημαντικά την εξέλιξη στον τομέα της εκπαίδευσης (Δακοπούλου, 2001). Η δια βίου μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία επιβάλλεται να προσαρμόζεται στη σύγχρονη πραγματικότητα των νέων συνθηκών που υπαγορεύονται από την κοινωνία της πληροφορίας, την ενωμένη Ευρώπη και την παγκοσμιοποιημένη αγορά (Gravani, 2007· Jarvis, 2004).

Η βασική εκπαίδευση που λαμβάνεται στα πανεπιστήμια, όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο κάθε ειδικότητας δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της θητείας τους. Η ταχύτητα εξέλιξης της γνώσης οι μεταβαλλόμενες οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές συνθήκες επηρεάζουν τον ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999). Ο ρόλος του διαφοροποιείται και γίνεται πιο απαιτητικός. Το παλαιό πρότυπο της δασκαλοκεντρικής μεθόδου και της μετωπικής διδασκαλίας, με τους εκπαιδευόμενους παθητικούς δέκτες της παρεχόμενης γνώσης δεν μπορεί να έχει εφαρμογή στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η σημερινή εκπαιδευτική πολιτική επιβάλλει έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό με εξειδικευμένες επιστημονικές

γνώσεις, άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση προϋποθέτει οπωσδήποτε τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία σε παγκόσμιο επίπεδο καλύπτει την επιστημονική ειδικευση, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Θεωρείται, ακόμη, ότι λειτουργεί και ως βελτίωση, ανανέωση, ή αντικατάσταση των παρεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να αξιοποιεί τα νεότερα δεδομένα που παρέχει η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα καθώς και τη νεότερη γνώση σε θέματα ειδικότητας (Λιγνός, 2006). Επιπλέον, η επιμόρφωση βαδίζει παράλληλα με την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Άλλη παραδοχή είναι ότι η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος. Η επιμόρφωση είναι αποτελεσματική, μόνο όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στη διαδικασία, επειδή τη θεωρεί προσωπική του υπόθεση (Gravani, 2007).

Η προσωπική παιδαγωγική και διδακτική αντίληψη του εκπαιδευτικού επηρεάζεται και μέσα από διαδικασίες επιμόρφωσης. Οι Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνταντίνου (2000) διαπίστωσαν πως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ένα σύνολο μέτρων, δραστηριοτήτων και τεχνικών που εφαρμόζονται σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Πέρα από την ύπαρξη της βασικής επαγγελματικής εξέλιξης, είναι μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για την

αυτοεξέλιξη του εκπαιδευτικού, καλύπτει αδυναμίες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναπτύσσει νέες δεξιότητες στο διδακτικό και παιδαγωγικό τομέα και στην τροποποίηση στάσεων και συμπεριφορών, που θεωρούνται πεπαλαιωμένες ή μη αποτελεσματικές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Γραβάνη (2005), για τα ετήσια εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα είδαν ευνοϊκά την παροχή της επιμόρφωσης, δεδομένου ότι τους έδωσε την ευκαιρία να ξεφύγουν για λίγο από τη ρουτίνα του σχολείου, να γνωρίσουν συναδέλφους από άλλα σχολεία, να ανταλλάξουν ιδέες και να δημιουργήσουν μεταξύ τους δίκτυα επικοινωνίας. Η ιδέα της επιμόρφωσης ως καθάρσης είναι σημαντική, αν λάβει κανείς υπόψη του τα υψηλά επίπεδα άγχους που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καθημερινά στο σχολείο (Bell, 2005 Τσιακίρος & Πατσιαρδής, 2002, όπ. αναφ. στο Γραβάνη, 2005)

Ο Κόκκος (1999) επισημαίνει για τα επιμορφωτικά προγράμματα ότι έχουν ως στόχο τη δημιουργία ενός νέου και ευπροσάρμοστου στις εξελίξεις εκπαιδευτικού συστήματος, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, να αυτοπραγματώνονται και να συντελούν στη σφαιρική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Ρεζ (2005), με τίτλο: « Ποιες οι σκέψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών στην ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική³», βρέθηκε πως οι περισσότεροι έχουν θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση, καθώς στο σύνολό τους σχεδόν δηλώνουν ότι πρέπει να επιμορφώνονται τακτικά και διαρκώς και ότι θεωρούν

³ Στην έρευνα συμμετείχαν 124 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Χίου, κατά το χρονικό διάστημα Σεπτέμβριο- Οκτώβριο 2004

την επιμόρφωση σημαντικό βοήθ στο έργο τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς – εκπαιδευτές που προέρχονται μέσα από την σχολική τάξη, λόγω της ιδιαίτερης επιστημονικής τους κατάρτισης και της παιδαγωγικής τους επάρκειας. Από την επεξεργασία των ευρημάτων προκύπτει τέλος ότι ικανοποιούνται τα αναμενόμενα οφέλη από την επιμόρφωση και οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι ευχαριστημένοι από την όλη διαδικασία, έτσι ώστε να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, ενεργοποιώντας παράλληλα την αυτομόρφωσή τους και αναβαθμίζοντας την προσωπική και επαγγελματική τους ιδιότητα.

Η μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου και κατ' επέκταση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμόζεται στις κοινωνικές και πολιτιστικές απαιτήσεις της μεταβιομηχανικής εποχής και οι εκπαιδευτικοί να βοηθηθούν στη συνειδητοποίηση του σύνθετου επαγγελματικού τους ρόλου. Αποστολή πλέον των εκπαιδευτικών θεωρείται τόσο το 'να μάθουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν' όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, πνευματικά και ηθικοκοινωνικά ώστε να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων.

Έρευνα για τη βελτίωση του σχολικού συστήματος (Πολίτης, Ρούσος, Καραμάνης & Τσαουσής, 2000) έδειξε ότι η εισαγωγή αλλαγών ή καινοτομιών στην εκπαίδευση, που αγνοεί την κουλτούρα των σχολείων και αντιμετωπίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μια γραμμική πορεία εκ των άνω επιβεβλημένη με αποδέκτες παθητικούς εκπαιδευτικούς, είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Η επιμόρφωση είναι

δυνατό να επιφέρει κάποιες αλλαγές σε μεμονωμένα άτομα, αλλά δεν μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση του σχολείου, όταν η επιμορφωτική διαδικασία δε διεξάγεται σε ενδοσχολικό επίπεδο και όταν δεν παρέχονται στη σχολική μονάδα περιθώρια αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης της οργανωτικής ανάπτυξης (Λιγνός, 2006).

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οδηγεί όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στη διενέργεια ποικίλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, ανάλογα με τους στόχους, τη διάρκεια, τον τόπο, τη μορφή και τις δραστηριότητες που καλύπτουν (Μαυρογιώργος, 1999). Ο Βεργίδης (1999) και η Δεδούλη (1998) αναφέρουν για την επιμόρφωση ότι είναι πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής, κοινωνικής, όσο και προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, αναβαθμίζοντας έτσι την ποιότητα της ζωής του αλλά και της κοινωνίας γενικότερα.

Μέσω της επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός κατορθώνει να αποκτήσει νέες ικανότητες για την οργάνωση και τη διαχείριση του μαθήματος και των μαθητών του (Χρονάκης, 2004). Γίνεται σύμβουλος και καθοδηγητής της γνώσης και έτσι συντελεί στην ενθάρρυνση και εμπύχωση των μαθητών του, εφαρμόζει ειδικές τεχνικές χειρισμού των διαφόρων προβλημάτων και βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας του και τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων του (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Η ανάγκη λοιπόν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτική, τόσο για να καλύψει τις υπάρχουσες ελλείψεις στις γνώσεις των εκπαιδευτικών, όσο και για να καταστήσει αυτούς ικανούς να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου.

2.1.4. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις Νέες Τεχνολογίες

Η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλώνεται σε πολλές από τις σύγχρονες έρευνες. Μια τέτοια ενσωμάτωση απαιτεί αλλαγή στις διδακτικές μεθόδους με κεντρικό στόχο τον εκπαιδευτικό. Έχει αναγνωριστεί πλέον ο κρίσιμος ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στο σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και η σημαντική συμβολή του στην έκβαση της οποιασδήποτε καινοτομίας. Ο νέος ρόλος όμως παρουσιάζει και νέου είδους απαιτήσεις και δυσκολίες, που για να αμβλυνθούν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001).

Στην έρευνα των Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδη (2004) διερευνήθηκαν οι δυσκολίες που συναντούν οι αρχάριοι ενήλικοι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες στη χρήση Η/Υ. Εξετάστηκαν, επίσης, τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση, οι στάσεις τους απέναντι στις ΤΠΕ και την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εκδήλωσαν θετικές στάσεις απέναντι στους Η/Υ και την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση. Οι αρνητικές στάσεις αποδίδονται κυρίως στην ανησυχία τους ως προς πιθανολογούμενες αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές. Η επιμόρφωση που έλαβαν, φαίνεται να μετέβαλε τις αρνητικές στάσεις τους και κρίθηκε επαρκής, συγκεκριμένα δήλωσαν ότι απόκτησαν αρκετές γνώσεις και ενδιαφέρον για τις νέες τεχνολογίες. Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, οι απόψεις των επιμορφούμενων ήταν αρκετά θετικές, ωστόσο, στην πλειονότητά τους θεωρούσαν ότι ο χρόνος της επιμόρφωσης δεν ήταν επαρκής (Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδη, 2004).

Καθίσταται λοιπόν φανερό η σημασία της εκπαίδευσης και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα της ειδικότητας των Νέων Τεχνολογιών. Οποιαδήποτε πρόοδος και μεταρρύθμιση στο σχολείο δεν μπορεί παρά να περάσει απ' αυτόν. Τα προϊόντα της γνώσης σήμερα παλαιώνονται ταχύτατα, ακόμη και τα πλέον επιτυχημένα πακέτα λογισμικού. Ο κατάλληλα εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός είναι εκείνος, που θα μπορέσει να τους δώσει πνοή, να ανταποκριθεί στα κενά του απρόβλεπτου, να προσφέρει την κατάλληλη σκαλωσιά της μάθησης στους μαθητές τη στιγμή που υπάρχει ανάγκη (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Από όλα αυτά συμπεραίνουμε ότι στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από την ανάγκη για συνεχή και δια βίου εκπαίδευση, η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται αυτονόητη και αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Η εφαρμογή, επομένως, καινοτόμων μεθόδων, που θα παρέχει συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας με αποτελεσματικό, ευέλικτο και αξιόπιστο τρόπο είναι πλέον αναγκαιότητα. Η αναγκαιότητα αυτή είναι πιο έντονη στην Ελλάδα που αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα στην οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λόγω των πολλών απομακρυσμένων, παραμεθόριων και νησιωτικών περιοχών (Χατζηλέλεας, 2006).

2.1.5. Επιμορφωτικά Προγράμματα στην Ελλάδα

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ και η αξιοποίησή τους στη διδακτική πρακτική ήταν ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να αντιμετωπίσει τα τελευταία χρόνια. Στην Ελλάδα έχουν

πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής αρκετές προσπάθειες ευρείας κλίμακας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ (Μπρατίτσης & Χλαπάνης, 2003).

Το 1979 είχαμε την καθιέρωση του θεσμού των ΣΕΛΔΕ (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικά και θεωρητικά θέματα. Τα ΣΕΛΔΕ λειτούργησαν ως το 1991.

Από το 1992 τέθηκαν σε λειτουργία τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), που λειτουργούν ακόμα και σήμερα. Ιδρύθηκαν ως επί το πλείστον σε πρωτεύουσες νομών και απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Διοργάνωσαν σε συνεργασία με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (ΥΠΕΠΘ) αρκετά εισαγωγικά σεμινάρια που είχαν κυρίως σχέση με θέματα τεχνικά της επιστήμης των Η/Υ. Ήταν όμως μια περιορισμένη δυνατότητα για πολύ λίγους «τυχερούς» νεοδιόριστους κυρίως εκπαιδευτικούς, αφού υπολογίζεται ότι στις ΤΠΕ επιμορφώθηκαν συνολικά, το σχολικό έτος 1995-96, περί τους 700 μόνο καθηγητές όλων των ειδικοτήτων (συμπεριλαμβανομένων και 150 της πληροφορικής), ενώ τη σχολική χρονιά 1996-97 ο θεσμός λειτούργησε πολύ περιορισμένα.

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο (1995-1996) βλέπουμε να διοργανώνεται πλήθος σεμιναρίων κατάρτισης από φορείς, όπως η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, η Ένωση Ελλήνων Φυσικών, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (ΤΕΕ), αρκετά Πανεπιστήμια της χώρας, ακόμα και ιδιωτικές εταιρείες. Τα περισσότερα από αυτά υλοποιήθηκαν με χρηματοδοτήσεις του Ελληνικού Δημοσίου και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και είχαν σαν στόχο κυρίως την εξοικείωση και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των τεχνολογιών.

Την περίοδο 1995-1999 έχουμε πολλά ερευνητικά προγράμματα που εντάσσονται στα πλαίσια ομαδικών προγραμμάτων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης) και δίνουν την ευκαιρία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων να επιμορφωθούν στις ΤΠΕ. Ένα από τα πιο σημαντικά προγράμματα ήταν το έργο «ΟΔΥΣΣΕΙΑ». Η ενέργεια «ΟΔΥΣΣΕΙΑ»⁴ ήταν η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια προσέγγισης του προβλήματος της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ Ι. Ήταν ένα πιλοτικό πρόγραμμα που είχε χρηματοδότηση κατά 75% από την Ευρωπαϊκή Ένωση, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από το ΥΠΕΠΘ και είχε διάρκεια από το 1997 έως το 2002. Στόχευε στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο ως γνώσεις πληροφορικής αλλά και ως μέσο καθημερινής χρήσης στη διδασκαλία. (Κυνηγός & Ξένου, 2000). Η αξιολόγηση του προγράμματος αυτού κατέληξε σε θετικά αλλά και αρνητικά συγκεράσματα. Η υλικοτεχνική υποδομή των εργαστηρίων, η εξατομικευμένη χρήση του υπολογιστή, και η γενική εργασία των επιμορφωτών κατατάσσονται στα θετικά στοιχεία του προγράμματος. Αρνητικά, ήταν ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που έλαβαν την επιμόρφωση όσον αφορά το γνωστικό τους αντικείμενο, την περιορισμένη διεργασία παιδαγωγικών σεμιναρίων και υποστήριξης του διδακτικού έργου. Έρευνες κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έλαβαν, αλλά υποστήριξαν ότι ήταν ανεπαρκές όσον αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων της διδασκαλίας και της λειτουργίας της σχολικής τάξης με τη χρήση των ΤΠΕ (Πολίτης, Ρούσσος, Καραμάνης, & Τσαούσης, 2000). Βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από την εφαρμογή στην πράξη του προγράμματος «ΟΔΥΣΣΕΙΑ», ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιπλέον

⁴ βλ. στο: <http://odysseia.cii.gr>

επιμόρφωση και ότι με τη λήξη του πιλοτικού αυτού προγράμματος έπρεπε να παρθούν πολύ συγκεκριμένες αποφάσεις οργανωμένης προσπάθειας για την συνέχιση.

Την τριετία 1997-2000 υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», που απευθύνθηκε σε αποφοίτους Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών. Στόχος του ήταν η επανεκπαίδευσή τους και η «εξομοίωση» των πτυχίων τους με τα αντίστοιχα των σημερινών Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μέρος των μαθημάτων αφορούσε και τις ΤΠΕ. Παρόμοιου τύπου επιμόρφωση παρέχεται και από τα «Διδασκαλεία», σε όλη τη χώρα.

Τέλος, στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης του ΥΠΕΠΘ⁵ πραγματοποίησε μια σειρά μέτρων και στρατηγικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και, επομένως, την αποτελεσματικότερη προσφορά του στην ελληνική κοινωνία. Το έργο χρηματοδοτήθηκε κατά 75% από Το Ευρωπαϊκό Ταμείο και 25% από εθνικούς πόρους. Επιμορφώθηκαν κατά την α' φάση υλοποίησής του (2002-2005) 76.000 εκπαιδευτικοί στο Α' Επίπεδο, πάνω στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα Κέντρα Στήριξης της Επιμόρφωσης (ΚΣΕ). Κάθε πρόγραμμα είχε διάρκεια 48 ωρών και τα τμήματα αποτελούνταν από 10-15 επιμορφούμενους. Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αποτελεσματικότερη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και της καλλιέργειας νέων στάσεων ζωής. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες για το πρόγραμμα επιμόρφωσης, από τις οποίες διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις και αρκετά αρνητικά

⁵ βλ. στο: <http://epimorfoci.ei.gr>

στοιχεία. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή των Ιωαννίνων από τους (Παπανικολάου & Τζιμογιάννη, 2005) με θέμα «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση στο νομό Ιωαννίνων», αποδείχτηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολόγησε θετικά το πρόγραμμα και τη διδακτική μεθοδολογία των επιμορφωτών, αλλά δεν είναι το ίδιο ικανοποιημένοι σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση από την έμπρακτη εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, θεώρησαν ότι υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες στην παιδαγωγική-διδακτική πλευρά των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική. Αυτό επιβεβαιώνει παλαιότερα ευρήματα σχετικά με την αξιολόγηση ανάλογης επιμόρφωσης στα πλαίσια του έργου «ΟΔΥΣΣΕΙΑ». Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του παιδαγωγικού πλαισίου ένταξης των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη (Κυνηγός, Καραγεώργος, Γαβρίλης & Βαβουράκη, 2000· Πολίτης κ.α., 2000).

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι πολλά ήταν τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τις προαναφερθείσες επιμορφωτικές προσπάθειες, όπως πολλές ήταν και οι κατευθύνσεις στις οποίες αυτά εστιάστηκαν. Άλλες αφορούσαν χρήση Η/Υ, άλλες εκπαιδευτικά λογισμικά, άλλες την επικοινωνία και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών. Κάποιες προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες των δικτύων και του διαδικτύου ειδικότερα, ενώ άλλες περιορίστηκαν σε διοργάνωση ολιγοήμερων σεμιναρίων.

Αν και αξιόλογες πολλές από τις επιμορφωτικές προσπάθειες που αναφέρθηκαν, δεν ήταν επαρκείς ώστε να καλύψουν τις ανάγκες του Έλληνα εκπαιδευτικού. Είναι σίγουρο πως και άλλα προγράμματα με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα. Η εμβέλειά τους όμως δεν αλλάζει το γενικό

συμπέρασμα ότι αυτά τα προγράμματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού για επιμόρφωση στο αντικείμενο αυτό. Δεν μπορούμε να μιλάμε για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρά για αποσπασματική, δίχως σαφείς στόχους και επαρκές περιεχόμενο (Μπρατίτσης & Χλαπαίνης, 2003).

2.1.6. Οι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών Β' επιπέδου

Στα πλαίσια του Γ' ΚΠΣ επιμορφώθηκαν εκτός από τους εκπαιδευτικούς της α' φάσης πάνω στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στη β' φάση ως επιμορφωτές εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η β' φάση της επιμόρφωσης διενεργήθηκε το χρονικό διάστημα (2007 - 2008) και κατά τη διάρκειά της επιμορφώθηκαν 400 περίπου εκπαιδευτικοί – επιμορφωτές, οι οποίοι θα διενεργήσουν και θα υποστηρίξουν ως εκπαιδευτές, την επιμόρφωση Β' Επιπέδου των κλάδων: ΠΕ02 -Φιλολογοί, ΠΕ03 - Μαθηματικοί, ΠΕ04-Φυσικοί, ΠΕ60/70-Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κυνηγός κ.α., 2000· Πολίτης κ.α., 2000). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί – επιμορφωτές Β' Επιπέδου θα αποτελέσουν τα μέλη μιας βάσης εκπαιδευτών και πολλαπλασιαστών, έτσι ώστε σταδιακά όλοι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν δικτυωτά για τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Η εκπαίδευση των επιμορφωτών έλαβε χώρα σε Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ), με συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, συνολικής διάρκειας 350 ωρών. Τα ΠΑΚΕ διαθέτουν κατάλληλες διδακτικές ομάδες επιμόρφωσης, αποτελούμενες από πανεπιστημιακά μέλη, καθώς και επιστήμονες με εξειδίκευση στο αντικείμενο της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στα σχολεία. Βασικοί στόχοι της

επιμόρφωσης των επιμορφωτών Β' Επιπέδου είναι: 1) οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών να διαθέτουν γνώσεις και εμπειρία μεθόδων επιμόρφωσης έτσι ώστε να υποστηρίζουν και να εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς στην ενεργή αξιοποίηση των εργαλείων υπολογιστικής τεχνολογίας και του διαδικτύου. 2) να διαθέτουν την κατάλληλη επικοινωνιακή τακτική ώστε να βοηθούν στην μετεξέλιξη του ρόλου του εκπαιδευτικού, της εκπαιδευτικής πρακτικής και της όλης αντίληψης για τη διαδικασία και τους στόχους της μάθησης και 3) οι επιμορφωτές πρέπει επίσης να είναι άρτια καταρτισμένοι στο γνωστικό τους αντικείμενο, στη λειτουργία και τις μεθόδους αξιοποίησης των νέων εργαλείων και να έχουν επιστημονική κατάρτιση για τη φύση και τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Δαγδύλλης, Ζαγούρας, Κόμης, Κουτσογιάννης, Κυνηγός & Ψύλλος, 2007).

Στα πλαίσια των πολιτικών ένταξης και ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί με ενισχυμένα προσόντα και ύστερα από κατάλληλη εκπαίδευση, θα αναλάβουν το ρόλο των επιμορφωτών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευσή τους θα γίνει μέσα από οργανωμένα προγράμματα, όπου θα δειχθούν τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ για πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Ο βιωματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης θα απελευθερώσει τις δικές τους αναπτυξιακές δυνάμεις, αλλά και εκείνες των μαθητών τους ώστε να συμβάλλουν, ο καθένας με τον τρόπο του και τους ρυθμούς του, στην πραγματοποίηση μιας εκ των έσω ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι πρόκειται για επιμόρφωση ενηλίκων άρα ο ρόλος του επιμορφωτή είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ο εκπαιδευτής των ενήλικων εκπαιδευτικών

στις ΤΠΕ οφείλει να μετασχηματιστεί από άχρομο παροχέα γνώσεων σε επιμορφωτή που θα παρεμβαίνει ενεργά στη μαθησιακή διεργασία. Ο ρόλος του συνίσταται στο να αφουγκράζεται τις ιδιαίτερες επιμορφωτικές τους ανάγκες, να επιλέγει το κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο, να επκεντρώνεται στις έννοιες της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης με τους συναδέλφους του.

2.1.7. Ο ρόλος και το προφίλ του επιμορφωτή εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη

Σύμφωνα με τους στόχους της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών – εκπαιδευτικών Β΄ Επιπέδου, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτές είναι αυτοί που θα λειτουργήσουν ως εμπνευστές των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών, στα μελλοντικά προγράμματα επιμόρφωσης που θα διενεργήσουν, και θα συμβάλλουν στην αλλαγή της στάσης τους σε σχέση πάντα με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Για την ακριβέστερη παρουσίαση των προσόντων που ενδείκνυται να διαθέτουν οι εκπαιδευτές οι Δαγδiléλης, κ.α., (2007) κάνουντας ανάλυση των προσόντων αυτών στα παρακάτω αντικείμενα:

1. Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και επιστημονική θεμελίωση

Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πρέπει να κατέχουν τα πρότυπα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική και στη σχολική μονάδα. Να εντάσσουν τις ΤΠΕ σε διάφορα γνωστικά πεδία, να κατανοούν τα κύρια είδη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογών και τα βασικά τμήματα του τρόπου αξιολόγησής τους. Να έχουν γνώσεις εφαρμογής της Τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

2. Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και η εφαρμογή τους με εργαλεία υπολογιστικής και δικτυακής τεχνολογίας.

Οι επιμορφωτές οφείλουν να γνωρίζουν τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και να τις χρησιμοποιούν ευεργετικά σε συνδυασμό με την χρήση των ΤΠΕ για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Να κατανοούν την αλληλεπίδραση των θεωριών μάθησης και της πληροφορικής και να αναγνωρίζουν τα στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση γνώσεων και στην χρήση της Τεχνολογίας και του διαδικτύου στην εκπαίδευση.

3. Χρήση των βασικών εργαλείων πληροφορικής, πολυμεσικών εργαλείων και του διαδικτύου

Οι επιμορφωτές είναι θεμιτό να μυήσουν τους εκπαιδευόμενους στη χρήση υπολογιστικών φύλλων, επεξεργασίας κειμένου, παρουσίασης διαφανειών, του διαδικτύου και να τους προσφέρουν γνώσεις για τις αρχές της πληροφορικής. Να τους επιμορφώσουν για να μπορούν να ψάχνουν πληροφορίες, να φτιάχνουν προσωπικές ιστοσελίδες και να σχεδιάζουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να αναπαράγουν ήχο και εικόνα στην εκπαιδευτική πράξη. Οι επιμορφωτές οφείλουν να συνδυάζουν τις παραπάνω διδακτικές τεχνικές με το γνωστικό τους αντικείμενο.

4. Χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού

Οι εκπαιδευτές πρέπει να γνωρίζουν τους συνδετικούς κρίκους που ενώνουν τις παιδαγωγικές επιστήμες με την ανέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τις έννοιες της πληροφορικής. Να κρίνουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να μπορούν να χρησιμοποιούν τις διάφορες εκπαιδευτικές εφαρμογές.

5. Θέματα υποστήριξης σχολικών εργαστηρίων πληροφορικής

Οι επιμορφωτές πρέπει να αντιλαμβάνονται τις συνθήκες λειτουργίας των σχολικών εργαστηρίων, να μπορούν να αντιμετωγίζονται όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα στο σχολικό δίκτυο και να γνωρίζουν τις βασικές αρχές λειτουργίας του.

6. Διδακτική του γνωστικού αντικείμενου

Οι επιμορφωτές συνιστάται να μπορούν να συνταιριάζουν τις γνώσεις τους πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο με τις αρχές της πληροφορικής στη διδασκαλία. Να εντοπίζουν τα μαθησιακά κενά των εκπαιδευομένων τους και να τους βοηθούν να τα καλύψουν. Να κατανοούν τις βασικές αρχές προόδου της επιστήμης της πληροφορικής σε συνάρτηση με το γνωστικό τους αντικείμενο. Πρέπει να γνωρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και να ενσωματώνουν σε αυτό τη χρήση των ΤΠΕ.

7. Μεθοδολογία επιμόρφωσης

Οι επιμορφωτές είναι εύλογο να γνωρίζουν τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως έχει προαναφερθεί, και σύμφωνα με αυτές να εντάσσουν στην εκπαιδευτική πρακτική τη χρήση του κατάλληλου επιμορφωτικού υλικού. Να προάγουν την συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και την επικοινωνία στους εκπαιδευόμενους⁶.

2.1.8. Συμπεράσματα

Στο πρώτο μέρος του δεύτερου κεφαλαίου της παρούσας έρευνας, έγινε λόγος για την εισαγωγή των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην κοινωνία ειδικά και την εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα. Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία συνοδεύεται από μια όχι τόσο ξεκάθαρη αντίληψη αναφορικά

⁶ Βλ. στο: www.eyepedagog.gr/epimorfosi_b

με το μοντέλο μάθησης που οι υπολογιστές θα στήριζαν (Ανίταρι, 2001). Οι αιτιάσεις που κατατίθενται θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο άξονες οι οποίοι σχετίζονται. Ο πρώτος αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή και ο δεύτερος στην κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Δεν αρκεί μόνο η κατάλληλη εργαστηριακή υποδομή των σχολείων που πρέπει να υπάρχει, αλλά απαιτείται και διδακτική αξιοποίηση αυτής, ώστε και οι μαθητές να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα αλλά και οι εκπαιδευτικοί να αναπροσαρμόσουν το ρόλο τους (Χρονάκη, 2004). Ο Ράπτης (2004) προσθέτει: *«με τις πολλαπλές ιδιότητες του υπολογιστή ο διδάσκων από συντονιστής μπορεί να μετατραπεί σε διδασκόμενο και να οδηγηθεί έτσι σε γόνιμη αλληλεπίδραση με τους μαθητές του»* (σελ. 292) καθώς και οι δύο πλευρές θα πρέπει να συνεργαστούν για τη δόμηση της γνώσης.

Η σύνδεση εκπαίδευσης και τεχνολογίας κρίνεται ως επιβαλλόμενη, βάσει του νέου κοινωνικοπολιτικού σκηνικού στα δρώμενα του κόσμου γενικότερα, αν και δεν λείπουν τα εμπόδια για την πλήρη ενσωμάτωση του στην εκπαιδευτική πρακτική (Δελημπάκης κ.α, 2000· Κόμης, 2001). Ως επιβαλλόμενη κρίνεται επίσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, να αυτοπραγματούνονται και να συντελούν στη σφαιρική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών.

2.2 Η εκπαίδευση ενηλίκων

2.2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων εννοούμε την παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι κατά τον Κόκκο (1999:12) *«ώριμα και σίγουρα, όχι*

με μόνο κριτήριο την ηλικία, αλλά με βαρύνοντες παράγοντες την κοινωνική ωριμότητα, την αυτενέργεια και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξης».

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (Rogers, 1999)

εκπαίδευση ενηλίκων είναι η κάθε μορφής οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, τυπική ή άτυπη, ανεξάρτητα από περιεχόμενο, επίπεδο ή μέθοδο, βάσει της οποίας το ενήλικο άτομο αναπτύσσει τις ικανότητές του, εμπλουτίζει τις γνώσεις του, βελτιώνει τα τεχνικά και επαγγελματικά του προσόντα, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (σελ.56).

Ενώ ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη όπ. αναφ. στον Rogers, 1999) θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων,

αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιηθεί ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της, επομένως καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές, και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό, κοινωνικό σκοπό (σελ. 55).

Έχοντας παραθέσει δύο από τους ορισμούς που ερευνητές και διεθνείς οργανισμοί δίνουν για την εκπαίδευση ενηλίκων, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο πεδίο που περιλαμβάνει όλες τις συστηματικές οργανωμένες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες άνθρωποι που

θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία τους αποκτούν νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις.

Για τις έννοιες ενήλικος και ενηλικιότητα έχουν δοθεί επίσης πολλοί ορισμοί και έχουν ασχοληθεί πολλές επιστήμες. Ο Κόκκος (1999) αναφερόμενος στον Rogers ανακεφαλαιώνει.

Ο ενήλικος δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία του. Η ηλικία της ενηλικίωσης και της απόκτησης όλων των δικαιοπρακτικών δικαιωμάτων ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Εξάλλου μπορεί κανείς να θεωρείται ηλικιακά ενήλικος, αλλά να μην αναγνωρίζει τον εαυτό του ούτε να αναγνωρίζεται από τους άλλους ως τέτοιος. Η ειδοποιός διαφορά του ενήλικου συνίσταται στο κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Χαρακτηριστικά αυτής είναι η ωριμότητα (η τάση του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη, επέκταση και αξιοποίηση των ικανοτήτων του), η αίσθηση προοπτικής (η δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών με στόχο την περισσότερη εναρμονισμένη ένταξη στη ζωή και την κοινωνία), καθώς και ο αυτοκαθορισμός (η υπεύθυνη και αυτόνομη λήψη αποφάσεων, η εκούσια συμπεριφορά) (σελ. 31).

Το πρόβλημα του ορισμού του ενήλικα απασχόλησε πολλούς οργανισμούς και η UNESCO (1976, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999), «προσδιόρισε ότι ενήλικοι είναι εκείνοι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία στην οποία ζουν. Ο ενήλικος αναγνωρίζει τον εαυτό του και αναγνωρίζεται από τους άλλους ως τέτοιος» (σελ. 60-61). Η ενηλικιότητα, από την άλλη, σύμφωνα με τον Rogers (1999) είναι: «Η διεργασία της κίνησης προς ολοένα και περισσότερη ωριμότητα. Η ενηλικιότητα υποδηλώνει κάποιο βαθμό αυτονομίας, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, εκούσια και όχι ακούσια συμπεριφορά» (σελ. 62).

Ένα άτομο θεωρείται ενήλικο όταν βρίσκεται σε κατάσταση ενηλικιότητας. Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν ένα άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο» (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999·). Συνεπώς η ενηλικιότητα αποτελεί πορεία προς την αυτοεκπλήρωση η οποία οδηγεί το άτομο σε υπευθυνότητα και ισορροπία.

Ο Κόκκος (1999) υποστηρίζει ότι βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ιδιαιτερότητα των συνθηκών κάτω από τις οποίες οι ενήλικες μαθαίνουν και τη διαφοροποίηση στην αντιμετώπισή τους.

Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχει τον τυπικό χαρακτήρα της γενικής εκπαίδευσης αλλά είναι προαιρετική (Jarvis, 2004). Αυτό σημαίνει ότι οι σπουδαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων υφίστανται προαιρετικά ένα πρόγραμμα και μια διαδικασία μάθησης σε αντίθεση με τους μαθητές οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι όχι μόνο να φοιτούν στο σχολείο, αλλά και να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα τα οποία προσφέρονται από το πρόγραμμα. Οι ενήλικοι μαθαίνουν σε πολύ μεγαλύτερη έκταση με αυτενέργεια αλλά και αυτοκατεύθυνση, καθώς έχουν την ευχέρεια και την δυνατότητα να επιλέγουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θέλουν να αποκτήσουν σύμφωνα με τα προσόντα τα οποία θέλουν να οικειοποιηθούν και να επιδείξουν. Με την ίδια λογική συγκαθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που είναι κατάλληλες κάθε φορά (Βαλασίδου, 2005).

Τις τελευταίες δεκαετίες η συζήτηση και οι πολύπλευρες διεργασίες γύρω από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όλο και πληθαίνουν (Rogers, 1999). Οργανώνονται συνέδρια, ημερίδες, ομιλίες και συνδιασκέψεις, γράφονται βιβλία και άρθρα, δημιουργούνται εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπονούνται σχέδια δράσης,

δεσμεύονται κρατικά και κοινοτικά κονδύλια και αναδύονται νέα πανεπιστημιακά τμήματα.

Με την ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού και κυρίως τους τελευταίους δύο αιώνες με την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας γίνεται όλο και μεγαλύτερη η ανάγκη για συνεχή εξειδίκευση και προσαρμοστικότητα της γνώσης ανάλογα με τις αντίστοιχες συνθήκες. Γι' αυτό το λόγο παρατηρείται τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμια κλίμακα μία κίνηση που αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων και ανάλογα με την εποχή και τη χώρα που πραγματοποιείται παίρνει τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά και τις επιμέρους μορφές (Φουρρέ & Θεοδοσοπούλου, 1966). Για παράδειγμα σε όποιες χώρες υπάρχουν μεγάλα ποσοστά αναλφάβητων η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως στόχο τη μείωση των ανθρώπων που δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Στην Ευρώπη που τα ποσοστά αναλφαβητισμού δεν είναι υψηλά αν και ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η επαγγελματική βελτίωση καταγράφονται περιπτώσεις εκπαίδευσης στην οργάνωση της ψυχαγωγίας (Φουρρέ & Θεοδοσοπούλου, 1966). Στον ελληνικό χώρο το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια τους ιθύνοντες. Αρχικά το συγκεκριμένο έργο είχαν αναλάβει διάφορες ιδιωτικές οργανώσεις και σύνδεσμοι όπως π.χ. ο «Παρνασσός», η «Ελληνική Μέριμνα», το «Λύκειο των Ελληνίδων», ο «Πειραιϊκός Σύνδεσμος», η «Εταιρεία Ελληνικών Σπουδών» κ.α. Στη συνέχεια, η εκπαίδευση ενηλίκων αποτέλεσε ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, με την βοήθεια της UNESCO μέσω της υπηρεσίας Λαϊκής Επιμόρφωσης στην οποία ανήκει και το Κέντρο Μελετών Εκπαίδευσης Ενηλίκων με σκοπό καθαρά παιδαγωγικό (Φουρρέ & Θεοδοσοπούλου, 1966). Στα πρώτα χρόνια ύπαρξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη χώρα

μας οι σκοποί της ήταν καθαρά παιδαγωγικοί και απέβλεπαν κυρίως στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού.

Σημαντικές πρωτοβουλίες έλαβε και το εργατικό κίνημα στην Ελλάδα που αφορούσαν την επιμόρφωση εργατών (Βεργίδης 1999). Η Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ) προχώρησε στη δημιουργία Ινστιτούτο Εργασίας και Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης με στόχο την αναβάθμιση του εργατικού δυναμικού δια μέσω της κατάρτισης. Βασική επιδίωξή της αποτελεί η σύνδεση των προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας⁷

Η μεγάλη όμως ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '80 (Κόκκος, 2002). Τα προγράμματα που λειτουργούν αφορούν πολλούς τομείς από την επαγγελματική κατάρτιση μέχρι και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Επίσης πολλοί είναι πια και οι φορείς που διοργανώνουν τέτοια προγράμματα όπως Πανεπιστήμια, επιχειρήσεις, σωματεία κ.α.. Η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας έχει παρουσιάσει μια ποιοτική ανάπτυξη, ειδικότερα με την ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), του οργανισμού που ελέγχει και πιστοποιεί τα Κέντρα Εκπαίδευσης Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ), που είναι οι μόνοι πιστοποιημένοι φορείς να συμμετέχουν και να υλοποιούν προγράμματα χρηματοδοτούμενα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.). Όλες αυτές οι ενέργειες βρίσκονται στο πρώτο στάδιο της λειτουργίας τους και απαιτείται χρόνος για να καρποφορήσουν. Αναμένεται μεγαλύτερη στρατηγική ικανότητα και υψηλότερη ποιότητα των προγραμμάτων (Κόκκος, 2002).

⁷ Βλ. στο: www.inegsee.gr/KEK-profil.htm

Τα τελευταία χρόνια κι ένας άλλος δημόσιος οργανισμός, η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σχεδιάζει και αναλαμβάνει δράσεις στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συντονίζει και υλοποιεί σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό ενέργειες που αφορούν στη διά βίου μάθηση όπως: βασική εκπαίδευση ενηλίκων, κατάρτιση και επιμόρφωση ειδικών ομάδων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, κοινωνικό-πολιτιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση, ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων⁸.

2.2.2. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Ο ρυθμός ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών στη σύγχρονη κοινωνία είναι ταχύτατος και οι ακολουθούμενες αλλαγές στον τρόπο ζωής μας αλματώδεις, τόσο που σε πολλές περιπτώσεις είναι εξαιρετικά δύσκολο να έχουμε σαφή γνώση τους. Σ' αυτό συμβάλλουν ιδιαίτερα και οι παγιωμένες αντιλήψεις μας που μας εμποδίζουν να αποκολληθούμε ασφαλώς από την παραδοσιακή μορφή της κοινωνίας μας. Αυτές οι αντιλήψεις είναι οι λεγόμενες στάσεις και εμπειρίες μας απέναντι σε κάθε τι νέο. Τάση είναι ένα σύστημα αξιών, βαθιά εσωτερικευμένων, ενός ανθρώπου που χαρακτηρίζεται από διάρκεια και σταθερότητα και τον οδηγεί προς ορισμένες μορφές συμπεριφοράς (Κόκκος, 1999).

Κατά τον Κόκκο (1999) υπάρχουν τρεις διαστάσεις των στάσεων: 1) η «συναισθηματική» που αναφέρεται σε αίσθημα αρέσκειας ή δυσαρέσκειας, 2) η «γνωστική» που αναφέρεται στη γνωστική αναπαράσταση του αντικειμένου της στάσεις και 3) η «η συμπεριφορική» που αναφέρεται σε συμπεριφορικές τάσεις ή προθέσεις. Η διαμόρφωση των στάσεων προκύπτει από τις κλασσικές μορφές μάθησης, που κατά τη

⁸ Βλ. στο: www.gsae.edu.gr

διάρκεια της ζωής του το άτομο έχει την ευκαιρία να αποκτήσει μέσα από την παρατήρηση, τα ερεθίσματα, τις συμπεριφορές και τις πράξεις ενός προτύπου.

Οι στάσεις, όπως είναι φυσικό, επηρεάζονται και διαμορφώνονται από ποικίλους παράγοντες, ο κυριότερος από τους οποίους είναι η αίσθηση ασφάλειας που λαμβάνουμε από κάθε τι οικείο. Κάθε άνθρωπος όμως έχει έμφυτη την τάση εξερεύνησης και γι' αυτό η συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα παίρνει την αίσθηση της ανάγκης για τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι τα προσωπικά βιώματα καθενός, καθώς και οι προσωπικές, δεσμεύσεις τους και ο ιδιαίτερος μαθησιακός τρόπος που έχει υιοθετήσει ο καθένας⁹.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 1999) οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από ωριμότητα, αίσθηση προοπτικής, τάση για «αυτοκαθορισμό» και «αυτοεκπλήρωση». Η διαφορά ενός ενήλικου από έναν ανήλικο αφορά την εμπειρία που έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι σε σύγκριση με τους ανήλικους και η διαφορά αυτή είναι κατά τον Rogers (1999) «ζήτημα βαθμού και όχι είδους» δηλαδή οι ενήλικοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερο όγκο εμπειριών. Οι εμπειρίες των ενηλίκων «δεν είναι μόνο πιο εκτεταμένες απ' αυτές των ανηλίκων αλλά και ποιοτικά διαφορετικές» (Rogers, 1999: 38)

Συγκεκριμένα, οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι κατά τον Κόκκο (2005: 86-92):

«Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους», οι οποίοι μπορεί να προκύψουν σε κάθε φάση της ενήλικης ζωής τους. Με αυτό τον τρόπο προσπαθούν να καλύψουν με πιο ειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες παρούσες και μελλοντικές ανάγκες τους, που οφείλονται στις εξελισσόμενες απαιτήσεις και αλλαγές που αφορούν είτε

⁹ Βλ. στο: www.aegean.gr/sociology/gr/class-curriculum/koinoniki-psixologia-i.htm

προσωπικές ανάγκες να ανταποκριθούν σε «κοινωνικούς» ρόλους, είτε σε ανάγκες για «κύρος» και επαγγελματική ανάπτυξη.

«Έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών», οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν με αφορμή τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους να μαθαίνουν, αντλώντας στοιχεία και καταστάσεις που προέρχονται από την ενήλικη ζωή τους. Προτιμούν την προσαρμοσμένη γνώση που ανταποκρίνεται στην καθημερινότητα τους και επομένως σε όσα γνωρίζουν και εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή.

«Έχουν αποκραυγάζει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης». Ο καθένας έχει το δικό του προσωπικό τρόπο να μαθαίνει, ο οποίος οφείλεται στην ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενου και στις διαφορετικές εμπειρίες, οι οποίες έχουν παγιωθεί πλέον στην σκέψη και την συνείδηση του καθενός.

«Έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή». Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσα από την ωριμότητα τους και την τάση τους για «αυτοκαθορισμό» και «χειραφέτηση» απαιτούν να έχουν εκτός από διαφορετική αντιμετώπιση, άποψη και ενεργητική συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία. Επιθυμούν να αντιπροτείνουν εκφράζοντας κάτι καινούριο, θέλοντας έτσι να θέσουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί πανάκεια διότι υπάρχει και η άλλη πλευρά όπου οι εκπαιδευόμενοι «απεμπολούν την ενηλικιότητα τους και υιοθετούν παθητικούς ρόλους».

«Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση». Η διαδικασία της μάθησης στους ενήλικες εκπαιδευόμενους δεν είναι απόλυτα «ευθύγραμμη», σκοντάφτει, διότι υπάρχουν αρκετά εμπόδια τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν ώστε να υπάρξει θετικό αποτέλεσμα.

Η πορεία των ενήλικων προς τη μάθηση δεν είναι ούτε απρόσκοπτη ούτε ευθύγραμμη. Συναντά πλήθος εμποδίων που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατάλληλα

διαφορετικά διακυβεύεται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Τα εμπόδια στη μάθηση μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, που συχνά τους περισπούν και τους εμποδίζουν στην πορεία των σπουδών. Η τρίτη κατηγορία είναι τα εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν κυρίως από την προσωπικότητα των ατόμων και που προκαλούνται είτε από την προσκόλληση σε υπάρχουσες αξίες, γνώσεις και πεποιθήσεις, είτε λόγω ψυχολογικών παραγόντων (Rogers, 1999).

Η κατάκτηση της γνώσης επομένως, δεν είναι για κανέναν απλή υπόθεση. Όλοι, όταν μαθαίνουμε, σκοντάφτουμε εδώ ή εκεί, για διάφορους λόγους. Τα εμπόδια στη μάθηση είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση. Είναι λοιπόν σημαντικό να μπορούμε πρώτα να τα διακρίνουμε και ύστερα να τα αποδεχτούμε. Συνειδητοποιώντας τα, κάνουμε ένα βήμα για την αντιμετώπισή τους. Και, όταν πρόκειται για εκπαιδευτές, τότε αυτοί αντιλαμβάνονται βαθύτερα τους εκπαιδευόμενους. Συνειδητοποιούν ότι πίσω από τον τυχόν αρνητισμό τους υπάρχει κάποιος λόγος. Όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων βλέπουν το ζήτημα από αυτή την σκοπιά, ασφαλώς θα αντιμετωπίσουν τους εκπαιδευόμενους με μεγαλύτερη υπομονή και ευαισθησία (Noye & Piveteau, 1999).

2.2.3. Εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η κάλυψη των αναγκών, για τους ενήλικους που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, θεωρείται από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων ως μια από τις βασικές αρχές του σχεδιασμού και της υλοποίησης προγραμμάτων (Rogers, 1999).

Μια μελέτη της Γραβάνη (2007) που αφορά στη διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών εκπαιδευτών πληροφορικής σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στο πλαίσιο της διδασκαλίας του πληροφορικού γραμματισμού σε ενήλικες, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επιλογή των διδακτικών προσεγγίσεων, πρακτικών και δραστηριοτήτων από μέρους του εκπαιδευτή ενηλίκων, οι ευελιξία στον τρόπο που οι εκπαιδευτές συνεχίζουν και οργανώνουν τα μαθήματά τους, να ιεραρχούν τους μαθησιακούς στόχους και να επιλέγουν τα διδακτικά αντικείμενα και τις εκπαιδευτικές τεχνικές λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων τους, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων (Gravaní, 2007 ·Jarvis, 2004). Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν ακολουθούσαν πάντα το ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας σε όλα τα τμήματα, αλλά αυτό διαφοροποιούνταν και προσαρμόζονταν στο προφίλ και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων κάθε τάξης.

Οι ενήλικοι προσέρχονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες θέτοντας στόχους, που με τη σειρά τους συνδέονται με ορισμένες ανάγκες τους. Άλλοτε πάλι, διαπιστωμένες ανάγκες που συνδέονται με κάποιες όψεις των κοινωνικών τους δραστηριοτήτων, τους οδηγούν στην παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Γιατί όμως η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων έχει σημασία στο σχεδιασμό των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους, ενώ σπάνια θα συναντήσουμε διαδικασίες διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (για παράδειγμα στο δημοτικό σχολείο ή στο πανεπιστήμιο); Τι είναι τελικά ανάγκη, πώς διαπιστώνεται και πώς επηρεάζει τις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους.

Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα της Gravani (2007) με τίτλο: «Unveiling professional learning: shifting from the delivery of courses to an understanding of processes» που έγινε με αφορμή ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης καθηγητών μέσης εκπαίδευσης με στόχο την επαγγελματική τους αναβάθμιση σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια όλης της χώρας, τονίστηκε απ' όλους σχεδόν τους ερωτώμενους η απαραίτητη εμπλοκή των επιμορφούμενων στο σχεδιασμό και την οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Θεωρούν μάλιστα, το γεγονός αυτό, της διερεύνησης των αναγκών τους, σαν έναν από τους βασικότερους παράγοντες αποτυχίας της όλης προσπάθειας ανανέωσης.

Η έννοια της ανάγκης επιδέχεται πολλές και συχνά διαφορετικές ερμηνείες, τόσο στον καθημερινό όσο και στον επιστημονικό λόγο (Βεργίδης, 1999). Πολλές και διαφορετικές επίσης είναι και οι προσεγγίσεις με βάση τις οποίες προσδιορίζονται οι ανάγκες, ιδιαίτερα εκείνες που αναφέρονται σε διαφορετικές διαστάσεις της προσωπικότητας ενός ενήλικου. Στη διεθνή, αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία, η έννοια ανάγκη (και ειδικότερα η εκπαιδευτική ανάγκη) ορίζεται με βάση δύο διαφορετικές προσεγγίσεις κατά τον Queeneey, & Gupta (1999, όπ. αναφ. στο Χασάπης, 2000):

- *Ως η απόσταση ανάμεσα σε κάποια υφιστάμενη κατάσταση και σε κάποιο επιθυμητό πρότυπο, δηλ. ως το έλλειμμα προσόντων που θεωρούνται αναγκαία για την εκτέλεση κάποιας συγκεκριμένης εργασίας ή την ισότιμη συμμετοχή σε διαστάσεις της κοινωνικής ζωής.*
- *Ως το ενδιαφέρον και το κίνητρο που έχει κάποιος για τη συμμετοχή του σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, και που πιθανόν να προκύπτει από υποκειμενικές του εκτιμήσεις (σελ. 3).*

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων είναι ιδιαίτερης υφής και έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εστιάζονται ιδίως στη βιωματική μάθηση. Ένας ενήλικας έχει συνείδηση του μαθησιακού του περιβάλλοντος και επεξεργάζεται νοητικά τις συνέπειες ή μη της μάθησης ενός γνωστικού αντικειμένου. Χαρακτηριστική σκέψη ενός ενήλικα είναι «τι θα κερδίσει» ή «τι θα χάσει» αν μάθει ή δε μάθει κάτι. Το μαθησιακό περιβάλλον των ενηλίκων είναι το πραγματικό περιβάλλον που έχουν να αντιμετωπίσουν και το οποίο έχει ως κέντρο τις ανάγκες της πραγματικότητας.

Επίσης εκπαιδευτική ανάγκη για τον ενήλικα είναι να καταθέτει τις εμπειρίες του ανασυνθέτοντας και αναδομώντας βασιζόμενος σε αυτές, όπως και η ανάγκη για βιωματική μάθηση. Στον ενήλικα χαράσσεται η αυτοσυνειδησία του να είναι υπεύθυνος για τις αποφάσεις του όπως και η αυτοπραγμάτωσή του. Τέλος η αλληλεπίδραση καθίσταται ο ουσιαστικός πυρήνας που καθορίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον των ενηλίκων (Rogers, 1999).

2.2.4. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων

Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μάθηση επηρεάζεται από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν στην παραπάνω ενότητα γι' αυτό και δεν χαρακτηρίζεται από μία απλή και ευθύγραμμη πορεία. Μέσα από τα ετερογενή στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου, διαμορφώνεται το μαθησιακό κλίμα και επηρεάζονται τόσο η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων, όσο και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων (στο πλαίσιο λειτουργίας μιας ομάδας).

Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την επίτευξη του στόχου, δηλαδή την αποτελεσματική μάθηση; Η αποτελεσματική μάθηση και κατ' επέκταση ο επιτυχημένος σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος ενηλίκων, αποτελούν μία

δυναμική και συνεχή διαδικασία αποφάσεων που λαμβάνει χώρα μεταξύ αλληλένδετων ατόμων, δράσεων και διοικητικών λειτουργιών (Jurvis, 2004).

Εμπειρικές μελέτες έδειξαν πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τείνουν να έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους εκπαιδευτές τους. Θεωρούν πως η μάθηση είναι αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτές πληρούν κάποιες προϋποθέσεις (Knowles, 1998· Κόκκος, 2005: 93-98· Σκλάβου, 2006) Να κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, 2) να δείχνουν ενδιαφέρον για τη μάθηση του εκπαιδευόμενου, 3) να παρουσιάζουν ξεκάθαρα το εκπαιδευτικό υλικό και χρησιμοποιούν ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών, 4) να δίνουν κίνητρα στους εκπαιδευόμενους ενθαρρύνοντας την ενεργητική τους συμμετοχή, 5) να δίνουν έμφαση στη συνάφεια του εκπαιδευτικού υλικού και να εναρμονίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, 6) να είναι ενθουσιώδεις και δημιουργούν άνετη μαθησιακή ατμόσφαιρα και 7) να είναι αφομοιωμένοι στη διδασκαλία. Τότε μόνο αυξάνονται οι πιθανότητες να προκύψει αποτελεσματική μάθηση και να ενισχυθεί η ενηλικιότητα των εκπαιδευόμενων.

Κατά τον Βεργίδη (2002) τα κριτήρια των εκπαιδευόμενων για τη διεξαγωγή επιτυχούς μάθησης είναι: 1) η εκπαίδευση να έχει εθελοντικό χαρακτήρα και να βασίζεται στην επιθυμία του εκπαιδευόμενου για μάθηση, 2) η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και να διασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης τους, 3) οι εκπαιδευτές να υιοθετούν δημοκρατικές μεθόδους και να λαμβάνουν υπόψη τις καταβολές και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, 4) να υπάρχει εξοικείωση των εκπαιδευόμενων τόσο με τον εκπαιδευτή, όσο και με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, 5) να γίνεται ενημέρωση και αποσαφήνιση σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα αποτελέσματα που αναμένονται μετά το πέρας της

μάθησης, 6)το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες στις εμπειρίες και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, 7)να ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, 8)να πληρούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης και αμεσότητας προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να έχει την ευχέρεια να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του και να αναπτύσσει τις δυνατότητές του στην ανάλυση και επίλυση προβλημάτων, 9)η χρήση των εκπαιδευτικών μεθόδων, καθώς και του υποστηρικτικού/εκπαιδευτικού υλικού να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, 10)να δίνεται προσοχή στα τεχνικά βήματα της διαδικασίας σχεδιασμού, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων, 11)να υπάρχει πρακτική χρησιμότητα των γνώσεων που θα αποκτηθούν, 12)να γίνεται έλεγχος και αξιολόγηση της απόκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων-ικανοτήτων που αποκτήθηκαν και να υπάρχει τέλος διάχυτο το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευομένων.

Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, πως η ιδιότητα του εκπαιδευτή, ταυτίζεται περισσότερο με αυτή του ατόμου που καθοδηγεί, που διευκολύνει τις καταστάσεις, που οργανώνει, που δρα ως συμβουλευτικό όργανο, που επεξεργάζεται τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, που συμβάλλει στην ανάληψη πρωτοβουλιών για ενεργητική συμμετοχή και δραστηριοποίηση.

2.2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Οι οργανωτές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων αλλά κυρίως οι εκπαιδευτές, είναι εύλογο να βασίζονται στις αλληλένδετες κύριες αρχές που

προαναφέρθηκαν και που σχετίζονται με τον ιδιάζοντα τρόπο με τον οποίο μορφώνονται οι ενήλικοι.

Κατά τον Rogers (1999) υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις βασικοί ρόλοι για να παίξει ο εκπαιδευτής ενηλίκων : «*ως αρχηγός της ομάδας*» με στόχο να κρατήσει την ομάδα ενωμένη και να διατηρήσει την κατάσταση σε ένα ρυθμό, ως «*εκπαιδευτής*» φορέας της αλλαγής, ως «*μέλος της ομάδας*», που υπόκειται στις πιέσεις που αυτή ασκεί και ως «*κοινό*», έξω από την ομάδα , δηλαδή άτομο ενώπιον του οποίου τα μέλη της ομάδας θα δείξουν αυτά που μόλις έμαθαν, επιδιώκοντας την αναγνώριση και την ενίσχυση (σελ. 219).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολύπλευρος και απαιτητικός. Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης θεωρείται αδύναμο, ανίκανο και ανεπαρκές στην εκπαίδευση ενηλίκων (Rogers, 1999). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να είναι παράλληλα εμψυχωτής, καθοδηγητής, αξιολογητής, συντονιστής, διαμεσολαβητής, παρακινητής, σύμβουλος, εμπνευστής, εισηγητής, παίρνοντας διαφορετικούς ρόλους προσαρμοσμένος στις ανάγκες της ομάδας του, εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος στο πρίσμα μιας αμφίδρομης εκπαιδευτικής διεργασίας (Courau, 2000· Noye & Piveteau, 1999· Rogers, 1999 · Κόκκος, 1999).

Συγκεκριμένα με την έρευνα της Αγγέλη (2004), για την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στη μαθησιακή διεργασία, διαπιστώθηκε η ανάγκη εξειδίκευσης των εκπαιδευτών σε θέματα επικοινωνίας με στόχο να επιτευχθεί εκείνο το μαθησιακό κλίμα που θα ενθαρρύνει την ουσιαστική και δομημένη μάθηση και μετά το τέλος του προγράμματος. Ο εκπαιδευτής πρέπει να εστιάσει την προσοχή του στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και των σχέσεων εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου με την

καλλιέργεια φιλικού κλίματος και κλίματος συνεργασίας. Γίνεται αξιολογητής και εμπνευστής και συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Το κλίμα αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης ενηλίκων επεκτείνεται σε όλο το φάσμα εκπαιδευτών – εμπνευστών και εκπαιδευομένων που αποβλέπουν στην σύνθεση της δημιουργικής εκπαιδευτικής πράξης, όπως και στην επίλυση των μαθησιακών προβλημάτων και στην περαιτέρω ανέλιξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1999).

Ο εκπαιδευτής οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να δημιουργηθεί πρόσφορο κλίμα στον εκπαιδευτικό χώρο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευόμενου. Για τη δημιουργία αυτού του κλίματος είναι εύλογο να υφίσταται επίγνωση των αρχών εμπνέωσης που αποτελούν τη θεωρητική βάση για την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Όπως επισημαίνει και η Γραβάνη (2005) ένα από τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας που διενήργησε με τίτλο «Ετήσια Επιμορφωτικά Προγράμματα για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» ήταν η ιδιαίτερη σημασία του κλίματος της επιμόρφωσης, όπως αυτό διαμορφώθηκε από τους εκπαιδευτές προς τους εκπαιδευόμενους. Ειδικότερα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν αισθάνθηκε άνετα στο περιβάλλον μέσα στο οποίο διεξήχθη η επιμόρφωση, κάτι το οποίο επηρέασε αρνητικά και την προσωπική και επαγγελματική μάθηση.

Επιπροσθέτως, η Τσουβέλα (2005) στην έρευνά της με αντικείμενο την ανάλυση του ρόλου του εκπαιδευτή ως εμπνευστή αναφορικά με την ανάπτυξη του συμμετοχικού - μαθησιακού κλίματος, κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα. Στην πρώτη υπόθεση που αφορούσε στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαιδευτική

πράξη, προέκυψε ότι η χρήση των τεχνικών αυτών συνέβαλλε στην αύξηση της συμμετοχικότητας. Στην δεύτερη υπόθεση που αφορούσε στην εφαρμογή των αρχών επικοινωνίας και εμπύχωσης διαπιστώθηκε ότι με την καλλιέργεια κλίματος σεβασμού, αναπτύχθηκε το συμμετοχικό - μαθησιακό κλίμα στην εκπαιδευτική διεργασία.

Από τα παραπάνω αποδεικνύεται ξεκάθαρα ότι η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, γόνιμης ανταλλαγής ιδεών κι εμπειριών, τόσο μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων, όσο και μεταξύ των επιμορφούμενων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, η δημιουργία κοινότητας μάθησης παίζει καταλυτικό ρόλο για την πορεία της επιμορφωτικής διεργασίας αλλά και για το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα (Durkheim, 1998).

Τέλος, η κατανόηση εκ μέρους του επιμορφωτή των αναγκών, του ιδιαίτερου τρόπου και ρυθμού μάθησης κάθε επιμορφούμενου σε ατομικό επίπεδο, αλλά και συνολικά της ομάδας των επιμορφούμενων, η διαμόρφωση ανάλογης στάσης και συμπεριφοράς, ο συνεχής επαναπροσδιορισμός και η αναδιαμόρφωση αυτών όταν και όπου κρίνεται σκόπιμο, αποτελεί παράγοντα ιδιαίτερης βαρύτητας.

2.2.6. Τα προσόντα του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο εκπαιδευτής ενός προγράμματος ενηλίκων είναι σίγουρα ο σημαντικότερος συντελεστής της οργάνωσής του. Έτσι, ζητήματα όπως η επιλογή των εκπαιδευτών, ο ρόλος, το προφίλ και οι ικανότητές τους, αλλά και η συνεργασία (τόσο μεταξύ τους όσο και με τους υπόλοιπους συντελεστές του προγράμματος), συνιστούν κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχή οργάνωση και ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους (Βεργίδης & Καράλης, 1999). Η ικανότητα της οργάνωσης επιτυχών προγραμμάτων για ενήλικες, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους διατιθέμενους πόρους (ανθρώπινους και υλικοτεχνικούς) αλλά

και από τον τρόπο διαχείρισής τους (Αθανασούλα – Ρέπα, Κουτουζής, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος & Χαλικιώτης, 1999)

Όπως αναφέρει ο Rogers (1999), για τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων «η αποτελεσματικότητα αυτού που κάνουμε εξαρτάται κατά πολύ από τη σαφήνεια του θεωρητικού πλαισίου των δραστηριοτήτων μας, από τη βαθιά γνώση του αντικειμένου της εκπαίδευσης των ενηλίκων» (σελ. 234). Μια διαφορετική διάσταση της διδακτικής ευελιξίας που πρέπει να χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτή ενηλίκων δίνει η Ντρενογιάννη (2004) υποστηρίζοντας την ανάγκη ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτών που εμπλέκεται στο έργο της επιμόρφωσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές είναι θεμιτό να είναι καταρτισμένοι παιδαγωγικά και επιπλέον να κατέχουν γνώσεις όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων με επάρκεια πάνω στο αντικείμενό τους. Αυτό συντελεί καθοριστικά στην επίτευξη και πραγμάτωση των εκπαιδευτικών και διδακτικών υποχρεώσεών τους.

Οι Mocker και Noble (οπ.αναφ. στο Jarvis, 2004) για τα ουσιαστικά προσόντα που είναι θεμιτό να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι ο διδάσκων οφείλει να καλλιεργεί θετικό κλίμα για την επίτευξη αποτελεσματικών σχέσεων με τους διδασκόμενους. Η αλληλεπίδραση και ο αλληλοσεβασμός είναι από τα βασικότερα στοιχεία που ενδείκνυται να υφίστανται στη σχέση μεταξύ τους. Τα ιδιάζοντα προσωπικά χαρακτηριστικά του καθενός σε συνδυασμό με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους οδηγούν στην συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας του καθενός και βοηθά στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.

Η Γλέζου (2002) στο συνέδριο με θέμα: Πτυχές της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην τάξη

αναφέρει: «Θεμελιώδους σημασίας ζήτημα για επιτυχείς επιμορφωτικές συναντήσεις αποτελεί η διαμόρφωση αμφίδρομων, ειλικρινών και δημιουργικών σχέσεων μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων – όπως άλλωστε και γενικότερα μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων» (σελ. 29).

Όπως αναφέρει η Σκλάβου (2006), σε μια έρευνά της για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και στάσεις των εκπαιδευόμενων ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών, οι απόψεις των ερωτώμενων για το ποια προσόντα θα ήθελαν να έχει ένας εκπαιδευτής, συγκλίνουν στα εξής στοιχεία: στη δυνατότητα να συνδυάζει τη θεωρητική με τη βιωματική μάθηση, στο να έχει υπομονή και να είναι ευγενικός, στο να μπορεί να επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους και τέλος στο να διαθέτει γνώσεις γύρω από την ομάδα και το αντικείμενο που διδάσκει.

Σε μια άλλη έρευνα της Gravaní (2008) που αφορούσε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης καθηγητών μέσης εκπαίδευσης, με στόχο την συνεχή ανανέωσή τους, σημαντικά είναι τα δεδομένα που αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της εξειδίκευσης ου πρέπει να έχουν, ακόμα και οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι πάνω στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η έρευνα είχε τίτλο: «Academics and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two deferent worlds;» και φανέρωσε την αρνητική διάθεση των καθηγητών πανεπιστημίου να ενημερωθούν πάνω στα νέα δεδομένα του χώρου της εκπαίδευσης ενηλίκων, πράγμα που είχε ως αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων να γίνονται κουραστικοί μεταδίδοντας απλά γνώσεις που ήταν «περιορισμένες» και όχι «παραγωγικές».

Επιπροσθέτως, ο Κόκκος (1999) απαριθμεί τα προσόντα που κατά τη γνώμη του οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτές για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διεργασίας. Θα

πρέπει: 1)να ενδιαφέρονται και να εντοπίζουν το προσωπικό στοιχείο του κάθε εκπαιδευόμενου 2)Να αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους, προάγοντας την αμεσότητα, την εμπιστοσύνη, την αλληλοβοήθεια, την δημιουργικότητα 3)Να σχεδιάζουν και να βοηθούν στο συντονισμό της ομάδας.4)Να αξιολογούν την ομάδα και να οργανώνουν το διδακτικό υλικό βασιζόμενοι στους στόχους του προγράμματος , στις ανάγκες που υφίστανται και στο έργο που πρέπει να επιτελεστεί 5)Να χρησιμοποιούν μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών και να προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία 6)Να συντελούν στο συνταίριασμα της επιστημονικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας με σκοπό την επαγγελματική απορρόφηση των εκπαιδευόμενων 7)Να έχουν «αυτογνωσία» προσόν απαραίτητο για τον εκπαιδευτή καθώς θα τον βοηθήσει στην αξιοποίηση των βασικών στοιχείων του.

Η ανάγκη για το μετασχηματισμό του ρόλου και των προσόντων των εκπαιδευτών ενηλίκων, φανερώνεται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικό τρόπο στα πορίσματα των ευρωπαϊκών υπουργών στη σύνοδο της Λισσαβόνας (European Commission, 2000). Τονίζεται λοιπόν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι λιγότερο μεταφορέας γνώσης και περισσότερο ένας συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος των εκπαιδευόμενων, εκείνος που θα τους δώσει εναύσματα και θα τους προσανατολίζει να διερευνούν μόνοι τους τα μαθησιακά αντικείμενα, να αναζητούν πηγές, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να μαθαίνουν πράττοντας.

2.2.7. Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα

«Η πλήρης παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η όξυνση του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού, η αύξηση της ανεργίας και η όξυνση του προβλήματος του κοινωνικού αποκλεισμού επιβάλλουν την προσαρμογή των δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης» (σελ. 56), τονίζει ο Βεργίδης (2005).

Στην Ελλάδα ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κάνει την εμφάνισή του στα μέσα του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα (Κόκκος, 1999). Δημιουργούνται μορφωτικοί σύλλογοι και νυχτερινές σχολές. Κατά τη μεταπολεμική περίοδο οργανώνεται συστηματικά ο θεσμός. Ιδρύεται το δίκτυο Λαϊκής Επιμόρφωσης, το δίκτυο των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας και πολλοί άλλοι φορείς.

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια οφείλεται στην αναποτελεσματικότητα των προσπαθειών της τυπικής εκπαίδευσης να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και στην αδυναμία της να προσαρμοστεί στις ανάγκες που παρουσιάζονται. Το φαινόμενο της «υποεκπαίδευσης», η επιθυμία των εργαζομένων για διεύρυνση των σπουδών τους, η αναγκαιότητα για καταπολέμηση της ανεργίας είναι κάποιοι από τους λόγους που καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για επιμόρφωση. (Βεργίδης, 1999).

Η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) το 1981 είναι η αφετηρία για την εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κατά τη δεκαετία του '80 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) καταπιάνεται με τη δημιουργία δημόσιου δικτύου εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Η δεκαετία του '90 είναι περίοδος ανασυγκρότησης. Ιδρύονται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ),

κάποια από τα Πανεπιστήμια, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) κ.α. Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) επιτελούν σημαντικό έργο. (Βεργίδης., 1999· Καραλής, 2004).

Σημειώνονται όμως πολλές δυσλειτουργίες στον τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ΕΚΕΠΙΣ, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), υποστηρίζουν ότι πολλοί διδάσκοντες στην Ελλάδα δεν κατέχουν την απαιτούμενη κατάρτιση και τα προσόντα για να φέρουν εις πέρας το εκπαιδευτικό τους έργο και απαιτείται η επιμόρφωσή τους. (Αγγέλη, 2004· Βεργίδης, 2002).

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του Α' Κοινοτικού Πακέτου Στήριξης (ΚΠΣ) διευρύνεται σε μεγάλο βαθμό ο αριθμός των φορέων που υλοποιούν επιδοτούμενα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη συγκεντρωτικών διαδικασιών διαχείρισης των ενεργειών που χρηματοδοτεί το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ). Ωστόσο ο Βεργίδης (1999) & Καραλής, (2004) αναφέρουν ότι κατά την εφαρμογή του Α' Κοινοτικού Πακέτου Στήριξης (ΚΠΣ) διαπιστώνονται κάποιες δυσλειτουργίες, όπως ανεπαρκής χρηματοδότηση για την εκπαίδευση ενηλίκων, ανυπαρξία κατάλληλου σχεδιασμού και οργάνωσης των προγραμμάτων και απουσία επιμορφωτών με επιστημονική εξειδίκευση.

Με την έναρξη του Β' ΚΠΣ (1993) πραγματοποιείται η αναγνώριση φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης. Το ΕΚΕΠΙΣ ιδρύεται το 1997 και συμβάλλει στην πιστοποίηση των φορέων αυτών. *«Οι δραστηριότητες συνεχιζόμενης κατάρτισης στις οποίες συμμετέχει πλέον σημαντικό ποσοστό του ελληνικού πληθυσμού, διαρκώς διευρύνονται και αναβαθμίζονται»¹⁰.*

¹⁰ Βλ. στο: www.eap.gr/programmes/ekp/ekp64/docs/Th_Karalis_1.pdf σελ 16

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι δραστηριότητες συνεχιζόμενης κατάρτισης, στις οποίες συμμετέχει πλέον σημαντικό ποσοστό του ελληνικού πληθυσμού, διθαρκών διευρύνονται και αναβαθμίζονται. Κατά τη διάρκεια α του Β' ΚΠΣ, μόνο στα προγράμματα που εποπτεύονταν από το Υπουργείο Εργασίας, συμμετείχαν 178.700 άνεργοι, περίπου 100.000 εργαζόμενοι σε επιχειρήσεις, 43.000 δημόσιοι υπάλληλοι και 137.000 αυτοαπασχολούμενοι (Κόκκος, 2002). Ενώ για το Γ' ΚΠΣ, που μόλις πριν από λίγο ολοκληρώθηκε, υπολογίζεται ότι συμμετείχαν περίπου 800.000 ενήλικοι.

2.2.8. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αποτελούν μία ιδιαίτερα ευαίσθητη ομάδα (Jarvis, 2004). Η επιθυμία για μάθηση είναι έντονη και επιτακτική εφόσον συνδέεται άμεσα με τις τρέχουσες εμπειρίες, συναισθήματα και ανάγκες. Προσδοκούν το μαθησιακό αποτέλεσμα και αναζητούν την ενεργητική συμμετοχή, μέσα από την έκφραση των δικών τους εμπειριών και βιωμάτων. Επιζητούν το σεβασμό, την εκτίμηση από τους άλλους, την αντιμετώπισή τους ως ενήλικα άτομα και αντιδρούν ανάλογα, στις περιπτώσεις που το μαθησιακό κλίμα δεν τους προσφέρει αυτές τις προϋποθέσεις. Έχουν διαφορετικό εκπαιδευτικό παρελθόν, έχοντας αναπτύξει παράλληλα τους δικούς τους τρόπους μάθησης, ενώ προσέρχονται στην εκπαίδευση με διαφορετική φυσική κατάσταση. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αποφέρουν μία μοναδική και διαφορετική όψη στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι περισσότεροι απ' αυτούς είναι αφοσιωμένοι στις εκπαιδευτικές τους επιδιώξεις (Morris, 2004).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να εξετάσει όλες αυτές τις παραμέτρους και να προσεγγίζει ανάλογα τόσο τον κάθε εκπαιδευόμενο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις προσδοκίες των μαθητών του που, πάνω απ' όλα, επιζητούν τη διαφορετικότητα (Rogers, 1999· Σκλάβου, 2006).

Επωμίζεται λοιπόν ένα απαιτητικό ρόλο, που απαιτεί τη συνδρομή τόσο των τυπικών προσόντων, όσο και της άμεσης ανθρώπινης επαφής που να σέβεται και να κατανοεί (στο μέτρο του δυνατού), την προσωπικότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Αγγέλη, 2004· Σκλάβου, 2006).

Θεμελιώδους σημασίας ζήτημα για επιτυχείς επιμορφωτικές συναντήσεις αποτελεί και η διαμόρφωση αμφίδρομων, ελκρινών και δημιουργικών σχέσεων μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων, όπως άλλωστε και γενικότερα μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων. Οι ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες κατά κύριο λόγο του επιμορφωτή, αλλά δευτερευόντως και των επιμορφούμενων, δημιουργούν το υπόβαθρο για τη θεμελίωση και οικοδόμηση ολοκληρωμένων κύκλων μάθησης (Rogers, 1999).

Σημειώνεται ακόμα, ότι η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, γόνιμης ανταλλαγής ιδεών κι εμπειριών, τόσο μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων, όσο και μεταξύ των επιμορφούμενων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, η δημιουργία κοινότητας μάθησης (Noué & Piveteau, 1999· Γραβάνη, 2005) παίζει καταλυτικό ρόλο για την πορεία της επιμορφωτικής διεργασίας αλλά και για το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Τέλος, η κατανόηση εκ μέρους του επιμορφωτή των αναγκών, του ιδιαίτερου τρόπου και ρυθμού μάθησης κάθε επιμορφούμενου σε ατομικό επίπεδο, αλλά και συνολικά της ομάδας των επιμορφούμενων, η διαμόρφωση ανάλογης στάσης και

συμπεριφοράς, ο συνεχής επαναπροσδιορισμός και η αναδιαμόρφωση αυτών όταν και όπου κρίνεται σκόπιμο, αποτελεί παράγοντα ιδιαίτερης βαρύτητας (Jarvis, 2004· Rogers, 1999· Γραβάνη 2005, Γραβάνη, 2007· Σκλάβου, 2006· Τσουβελά, 2005).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων της έρευνας

Για το συγκεκριμένο σχέδιο έρευνας επιλέχθηκε το ποιοτικό πρότυπο. Η επιλογή αυτού του προτύπου παραγωγής δεδομένων έγινε με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της έρευνας, τα οποία θεωρούνται κατάλληλα για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων μας. Συγκεκριμένα το γεγονός ότι η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρεται περισσότερο να κατανοήσει τις προσωπικές αντιλήψεις των αντικειμένων για τον κόσμο και αναζητά περισσότερο μια σε βάθος, παρά στατιστική ανάλυση, αποτελούν στοιχεία που θα μας βοηθήσουν να εντάξουμε τις στάσεις και απόψεις των ατόμων του δείγματος σε πραγματικές καταστάσεις (Bell, 1997:28· Bird, Hammersley, Gomm, Woods, 1999:185).

Επίσης ένα από τα βασικά στοιχεία της ποιοτικής έρευνας είναι η μελέτη πραγματικών καταστάσεων (Bird κ.α., 1999:147). Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα καταγραφούν ανάγκες στάσεις, απόψεις μέσω των ατομικών συνεντεύξεων, προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά δεδομένα. Επιπλέον το γεγονός ότι η έρευνα δεν μπορεί να εξασφαλίσει μεγάλο αριθμό δεδομένων, αφού ο συνολικός αριθμός των ερωτηθέντων πανελλαδικά είναι μόνο 400, είναι ένας ακόμη λόγος που συνηγορεί στην επιλογή του ποιοτικού προτύπου (Σίμος & Κομίλη, 2003).

Γενικά το ποιοτικό πρότυπο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων έχει το πλεονέκτημα να εστιάζει στην ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπόψη τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις στην παρατήρηση εκπαιδευτικών φαινομένων (Mason, 1996). Η ποιοτική έρευνα είναι έρευνα σε βάθος, δίνει προσοχή στη λεπτομέρεια, καταγράφει λεκτικές και εξωλεκτικές συμπεριφορές, ανακαλύπτει την

πολυπλοκότητα, συνδυάζει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες, περιλαμβάνει τις διαδικασίες και το φυσικό περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνουν χώρα (Cohen & Manion, 1994). Ειδικότερα όλο το δείγμα συμμετείχε στο ίδιο πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών Β' επιπέδου που έλαβε χώρα στην περιοχή της Θεσσαλίας. Ακόμα η παρούσα ερευνητική εργασία έχει το πλεονέκτημα της συμμετοχής του ερευνητή στη διαδικασία της έρευνας, αφού και ο ίδιος έζησε ανάλογες εμπειρίες και συναισθήματα σαν μέλος της ίδιας ομάδας.

Αντίθετα ένα ποσοτικό πρότυπο συλλογής δεδομένων δεν διευκολύνει τη μελέτη της συγκεκριμένης ερευνητικής διάστασης, διότι δεν μπορεί να καταγράψει την όλη ερευνητική διαδικασία, παρά μόνο τα αποτελέσματα. Ενώ στοχεύει στην επεξεργασία των δεδομένων για την εξεύρεση μιας απάντησης εκ των προτέρων διαγεγραμμένης (Bird κ.α., 1999). Στην εν λόγω ερευνητική προσπάθεια το αναμενόμενο αποτέλεσμα δεν είναι προβλέψιμο. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα στοιχεία που θα προκύψουν από ένα σύνολο στοιχείων και δεδομένων προκειμένου να καταλήξουμε σε κάποιο συμπέρασμα.

Υιοθετήθηκε η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης, αφού έχει σημασία για τον ερευνητή να αφοσιωθεί αποκλειστικά και μόνο στη συγκεκριμένη κατάσταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτών Β' επιπέδου και να αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλοεπιδράσεις διαδικασίες στην έρευνά του. Αυτές οι διαδικασίες είναι αποφασιστικές για την επιτυχία ή αποτυχία της λειτουργίας των συστημάτων ή οργανισμών που μελετώνται (Bell, 1997). Επιπλέον ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης κατά κανόνα καταγράφει τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας, ενός παιδιού, μιας σχολικής τάξης ή μιας κοινότητας. Σκοπός αυτής της καταγραφής είναι να εξερευνήσει βαθιά και

να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της κοινότητας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η κοινότητα (Cohen & Manion, 1994).

Το ζητούμενο στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης είναι να καταγραφούν και να αναδειχθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες της κοινότητας των επιμορφούμενων εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου, οι οποίοι πήραν μέρος στο πρόγραμμα επιμόρφωσης του Πανεπιστημιακού Κέντρου Θεσσαλίας, αναλύοντας πολυδύναμα και πολύπλευρα επιμέρους στάσεις και απόψεις της κοινότητας, περνώντας από το γενικό στο ειδικό και από το μέρος στο όλο και διευκολύνοντας έτσι τη γενίκευση των πορισμάτων εντάσσοντάς τα στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.2 Η Συνέντευξη

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω του εργαλείου των ατομικών συνεντεύξεων, το οποίο αποτελεί πηγή άντλησης στοιχείων στην ποιοτική έρευνα (Faulkner, Swann, Baker, Bird & Carty, 1999). Για την παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ή αλλιώς η χαλαρά δομημένη συνέντευξη (Mason, 2003). Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές με διάρκεια 60 – 80 λεπτά και περιλάμβαναν μια σειρά από ερωτήσεις τόσο για την καταγραφή του προφίλ του δείγματος, όσο και για τη διερεύνηση των στάσεων, απόψεων και εκπαιδευτικών αναγκών των ερωτώμενων.

Ο λόγος που επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη έναντι των άλλων μεθόδων επισκόπησης και κυρίως του ερωτηματολογίου βασίζεται στο ότι διακρίνεται για την ευελιξία της, για τη δυνατότητα να καταγράφονται ακόμα και οι αυθόρμητες αντιδράσεις

του ατόμου (Mason, 1996). Οι αυθόρμητες αυτές απαντήσεις μπορεί κάποιες φορές να είναι περισσότερο πληροφοριακές και λιγότερο κανονιστικές από τις απαντήσεις που δίνει το άτομο ύστερα από ώριμη σκέψη (Baily, 1987). Όσον αφορά στη χρήση ερωτηματολογίου δεν κρίθηκε το καταλληλότερο μέσο συγκέντρωσης δεδομένων, εφόσον στόχος δεν είναι η ποιότητα των δεδομένων αλλά η ερμηνεία και εις βάθος μελέτη, κάτι που επιτυγχάνεται με τη συνέντευξη (Bell, 1997). Τέλος παρατήρηση ήταν αδύνατον να γίνει τη στιγμή που τα προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου είχαν ήδη διεξαχθεί (Κυριαζή, 1998).

Οι ατομικές συνεντεύξεις επιλέχθηκαν έναντι των ομαδικών λόγω της μεγάλης σημασίας που έχει για την έρευνα η διερεύνηση την απόψεων, στάσεων, αναγκών του καθενός ξεχωριστά, χωρίς τα μέλη του δείγματος να επηρεάζονται από τις απόψεις των άλλων και να αποπροσανατολίζονται (Cohen & Manion, 1994). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς – εκπαιδευτές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαφορετικών ειδικοτήτων που κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους παρακολούθησαν τις θεματικές ενότητες επιμόρφωσης, σε διαφορετικά τμήματα εξαιτίας των διαφορών που αναφέραμε παραπάνω. Κατά συνέπεια βίωσαν διαφορετικές καταστάσεις και δέχθηκαν ως ένα σημείο και διαφορετικές πληροφορίες, τις οποίες είναι σημαντικό να καταθέσουν. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) η ευελιξία και η ελευθερία που προσφέρει η συγκεκριμένη μορφή συνεντεύξεων, αποτελεί ένα σημαντικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών από την καθημερινή ζωή.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτές ώστε να επιτρέπεται η ευκολότερη έκθεση των απόψεων των ερωτώμενων και να καθίσταται δυνατή μια πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πιστεύει

ο ερωτώμενος (Bell, 1997· Cohen & Manion, 1997). Οι ανοικτές ερωτήσεις επίσης είχαν πολλές φορές ως αποτέλεσμα μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες όμως κατάφεραν να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις πολύ σημαντικές για τα αποτελέσματα της έρευνας (Bell, 1997· Βάμβουκας, 1998). Αναφορικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, οι ρωτήσεις διατυπώθηκαν με όσο το δυνατόν πιο φυσικό και απλό τρόπο, επαναλαμβάνοντας όπου κρινόταν απαραίτητο, ώστε οι ερωτώμενοι να έχουν σαφή εικόνα. Το ύψος διατύπωσης των ερωτήσεων ήταν εντελώς ουδέτερο, ώστε να μην επηρεάζονται οι ερωτώμενοι προς μια συγκεκριμένη απάντηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων χρειάστηκε να γίνουν από την ερευνήτρια κάποιες διευκρινήσεις ή να αναλυθεί περισσότερο το περιεχόμενο κάποιων ερωτήσεων, προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας (Mason, 2003). Οι άξονες του εργαλείου της έρευνας παρατίθενται αναλυτικά στο Παράρτημα. Προηγούνται οι ερωτήσεις που αφορούν την καταγραφή του προφίλ των ατόμων του δείγματος και στη συνέχεια ακολουθούν ανοικτού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου να διερευνηθούν οι ανάγκες, οι στάσεις, αλλά και οι απόψεις των ερωτώμενων (Cohen & Manion, 1994). Μετά από αυτό λοιπόν συλλέχτηκαν οι απαντήσεις των ερωτώμενων για το υπό διερεύνηση θέμα και περάσαμε στην ανάλυση και επεξεργασία τους, όπως φαίνεται σε επόμενη ενότητα.

1.3 Το Δείγμα

Το υπό εξέταση δείγμα της έρευνας αποτελούσαν συνολικά 15 ενήλικοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων (ΠΕ02-

Φιλολόγοι, ΠΕ03-Μαθηματικοί, ΠΕ04-Φυσικοί, ΠΕ70-Δάσκαλοι, ΠΕ60-Νηπιαγωγοί) εκ των οποίων οι 10 ήταν άνδρες και οι 5 γυναίκες, ηλικίας 35-50 ετών. Οι απαντήσεις των τριών πρώτων ερωτώμενων (2 άνδρες και 1 γυναίκα) χρησιμοποιήθηκαν για την πιλοτική έρευνα, με βάση την οποία αναμορφώθηκαν κάποιο βασικοί άξονες της συνέντευξης ή προστέθηκαν νέοι, ώστε να διερευνηθούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα (Σταλίκας, 2005). Τα υπόλοιπα 12 άτομα συμμετείχαν στην κυρίως ερευνητική διαδικασία και αποτελούνταν από 8 άνδρες και 4 γυναίκες.

Τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν με κριτήριο τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών Β' επιπέδου, για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) Θεσσαλίας. Επιπροσθέτως καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε να τηρηθεί μια αναλογία όσον αφορά το φύλλο των ερωτώμενων και τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας που επιμορφώθηκαν σ' αυτή τη φάση. Παρά το γεγονός ότι όλοι οι ερωτώμενοι δεν διέθεταν την ίδια πανεπιστημιακή ή άλλου είδους κατάρτιση, εντούτοις όλοι τους είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε επιμορφωτικά σεμινάρια νέων τεχνολογιών δημοσίου ή ιδιωτικού χαρακτήρα. Άλλωστε η προηγούμενη συμμετοχή τους σ' αυτά τα επιμορφωτικά σεμινάρια καθώς και η πιστοποίησή τους στην επιμόρφωση Α' επιπέδου, ήταν παράγοντες επιλογής τους για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου για τα οποία γίνεται λόγος στην παρούσα έρευνα. Τέλος, η επιλογή του δείγματος δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία καθώς όπως προαναφέρθηκε, όλοι τους παρακολούθησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα μόνο του ΠΑΚΕ Θεσσαλίας, ενώ λειτούργησαν την ίδια περίοδο και πολλά άλλα ΠΑΚΕ σε κεντρικά σημεία της υπόλοιπης Ελλάδος (Δαγδύλης κ.α., 2007).

1.4. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Με την ολοκλήρωση του κύκλου των συνεντεύξεων και τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων, καταβλήθηκε προσπάθεια να στηριχθούν ο προβληματισμός και τα ερωτήματα που έθεσε η έρευνα. Όπως προαναφέρθηκε η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, την πιλοτική και την κυρίως έρευνα. Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων γίνονταν επί λέξει καταγραφή των απαντήσεων των ερωτώμενων, με ψηφιακή ηχογράφηση (Κυριαζή, 2002). Στη συνέχεια τα ηχητικά δεδομένα της ψηφιακής ηχογράφησης καταγράφονταν από την ερευνήτρια σε μορφή κειμένου με τη βοήθεια του κειμενογράφου Word 2003.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε στην ανάλυση περιεχομένου (Cohen & Manion, 1994). Βασικός στόχος ήταν το να ανιχνευτούν μέσα από τα λεγόμενα των ατόμων του δείγματος αρχικά οι επιμορφωτικές τους ανάγκες, αλλά και ταυτόχρονα οι απόψεις, οι στάσεις και τα γεγονότα, ώστε η αναζήτηση σχέσεων που διέπουν τις κατηγορίες της έρευνας να οδηγήσουν στην διατύπωση συμπερασμάτων (Faulkner κ.α., 1999).

Η διαδικασία της ανάλυσης λοιπόν πραγματοποιήθηκε με τον εξής τρόπο. Αφού ολοκληρώθηκε η καταγραφή των συνεντεύξεων σε μορφή γραπτού λόγου, μελετήθηκαν από την ερευνήτρια για την απόκτηση μιας συνολικής εικόνας σχετικά με τα νοήματα, λεκτικά και μη, και κρατήθηκαν σημειώσεις από κάθε συνέντευξη (Cohen & Manion, 1994). Έγινε ακόμα προσπάθεια να κωδικοποιηθούν οι απαντήσεις με παρόμοιο νόημα, για την ευκολότερη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Στη συνέχεια κατατάχτηκαν οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε κατηγορίες βάση των αξόνων που έθεσε από την αρχή η έρευνα και ήταν δομημένη η συνέντευξη. Οι

κατηγορίες αυτές για κάθε θεματικό άξονα είχαν δημιουργηθεί εκ των προτέρων από την ερευνήτρια. Έτσι κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις, με συσχετιζόμενο νόημα, καθενός από τους δεκαπέντε (15) ερωτώμενους (Faulkner και συν., 1999).

Μετά την ομαδοποίηση των απαντήσεων έγινε προσπάθεια να καθοριστεί ένα κεντρικό νόημα και κάποια συμπεράσματα σε κάθε κατηγορία/ερώτηση που να εκφράζουν τον υπό έρευνα πληθυσμό (Cohen & Manion, 1994). Τα συμπεράσματα αυτά βασίστηκαν στις απαντήσεις που δόθηκαν και στα σχόλια της ερευνήτριας, ενώ επιπλέον παρατέθηκαν σε εισαγωγικά κάποιες αντιπροσωπευτικές απαντήσεις ανά θεματικό άξονα. Η παράθεση των αυθεντικών αποσπασμάτων των απαντήσεων στην ποιοτική έρευνα βοηθά, ώστε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων να αγγίζουν την ουσία των υπό διερεύνηση ερωτημάτων της έρευνας (Βάμβουκας, 1998). Τα συμπεράσματα της κάθε κατηγορίας συνδέθηκαν με τους βασικούς άξονες του βιβλιογραφικού υλικού ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη αξιοπιστία (Cohen & Manion, 1994).

Η παρουσίαση της ανάλυσης που ακολουθεί, στο επόμενο κεφάλαιο, περιλαμβάνει αρχικά τα στοιχεία που σκιαγραφούν το προφίλ του δείγματος και στη συνέχεια τα δεδομένα – ευρήματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων, τόσο της πιλοτικής όσο και της κυρίως ερευνητικής διαδικασίας.

1.5 Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

- Εντοπισμός βιβλιογραφικών πηγών, αποδελτίωση του βιβλιογραφικού υλικού, ταξινόμηση και σύνθεση του υλικού (Νοέμβριος 2008 – Φεβρουάριος 2009).

- Δόμηση των βασικών αξόνων της συνέντευξης, σύνταξη ερωτήσεων της συνέντευξης, διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας (Ιανουάριος – Φεβρουάριος 2009).
- Διενέργεια των συνεντεύξεων και καταγραφή των δεδομένων σε μορφή κειμένου (Μάρτιος 2009).
- Επεξεργασία συλλογής δεδομένων και διεξαγωγή των αποτελεσμάτων (Απρίλιος 2009).
- Συμπεράσματα και ολοκλήρωση της εργασίας (Μάιος 2009).

Κεφάλαιο 2ο ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

2.1.1. Ως προς τα Δημογραφικά Στοιχεία

Παρά την προσπάθεια που καταβλήθηκε ώστε να υπάρχει ισόποση συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην έρευνα, αυτό δεν κατέστη δυνατό, γιατί δυσανάλογη ήταν και η παρουσία τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Β' επιπέδου του ΠΑΚΕ Θεσσαλίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι σ' αυτή την α' φάση επιμόρφωσης εκπαιδευτών-εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου επιμορφώθηκαν μόνο ορισμένες ειδικότητες, είτε στην αντίληψη που επικρατεί ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που κατά κύριο λόγο εξελίσσονται στον επαγγελματικό χώρο παίρνοντας μέρος σε επιπλέον επιμορφώσεις και εξειδικεύσεις ή μπορεί ακόμη να είναι και εντελώς τυχαίο, αφού οι συμμετέχοντες στο επιμορφωτικό πρόγραμμα πέρασαν για την επιλογή τους από μια διαδικασία αξιολόγησης και έπρεπε να διαθέτουν κάποια προαπαιτούμενα προσόντα. Αναφορικά λοιπόν με το φύλο των ερωτηθέντων συμμετείχαν δέκα <10> άνδρες και πέντε <5> γυναίκες.

Σε σχέση με την ηλικική εκπροσώπηση του δείγματος βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην κατηγορία των 45-55 ετών. Οι ηλικιακές ομάδες χωρίστηκαν ανά δεκαετία και περιλαμβάνουν άτομα ηλικίας από 35 έως 55 ετών. Επιπλέον αν εξετάσουμε την ηλικία των ερωτηθέντων σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους θα δούμε ότι μόνο 1 άτομο (6,67%) βρίσκεται στην τελευταία δεκαετία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Τα υπόλοιπα άτομα κατανέμονται ισόποσα τόσο στην πρώτη δεκαετία των ετών υπηρεσίας 5-15 χρόνια (46,67%), όσο και στη δεύτερη δεκαετία 16-25 χρόνια υπηρεσίας (46,67%).

2.1.2. Ως προς τον πρώτο Θεματικό Άξονα της έρευνας

Μέσα από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις του πρώτου θεματικού άξονα της ερευνητικής διαδικασίας, επιχειρείται η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών του δείγματος. Παράλληλα γίνεται μια προσπάθεια από την ερευνήτρια να διαγνώσει το βαθμό ικανοποίησης των επιμορφωτικών τους αναγκών και να επισημάνει ανάγκες που οι επιμορφούμενοι θεωρούν ότι δεν καλύφθηκαν μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ανάγκες όμως απαραίτητες για τη μετέπειτα παρουσία τους ως επιμορφωτών Β' επιπέδου.

> Αναγκαιότητα επιμόρφωσης

Όλοι οι ερωτώμενοι (15 άτομα) κρίνουν απαραίτητη τη συμμετοχή τους σ' αυτό το πρόγραμμα επιμόρφωσης, προκειμένου στη συνέχεια να λειτουργήσουν ως επιμορφωτές των συναδέλφων τους και να τους βοηθήσουν να εντάξουν και να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική. Παρά το γεγονός ότι όλοι τους κατά το παρελθόν είχαν λάβει μέρος σε μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας επιμορφώσεις για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, εντούτοις θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση τους ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ώστε να αναλάβουν στη συνέχεια το δικτυωτό έργο της επιμόρφωσης – στήριξης όλων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Απαντήσεις όπως «δεν το συζητώ, χωρίς επιμόρφωση θα ήταν αδύνατον να τα καταφέρουμε ... έπρεπε να ταξινομήσουμε τις εμπειρίες μας κάτω από έναν κεντρικό άξονα παιδαγωγικής προσέγγισης των ΤΠΕ», αναδεικνύουν ακόμα μια φορά τη μεγάλη σημασία της επιμόρφωσης σε όλα τα επίπεδα, σαν μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς καλύπτοντας αδυναμίες του τυπικού

εκπαιδευτικού συστήματος και δομώντας ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, ευπροσάρμοστο στις νέες εξελίξεις του σύγχρονου σχολείου (Γραβάνη, 2005·Κόκκος, 1999).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα προσφέρουν ερεθίσματα και κίνητρα για την περαιτέρω βελτίωση των επιμορφούμενων καταδεικνύοντας τη θετική στάση των εκπαιδευτικών κυρίως απέναντι στην επιμορφωτική διαδικασία, η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί την αυτομόρφωση και συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική αναβάθμιση (Παπανικολάου & Τζιμογιάννης, 2005 ·Ρεζ, 2006.).

> Χειροπιαστή γνώση

Ένα μέρος των ερωτώμενων (7 άτομα) πίστευαν ότι η επιμόρφωσή τους θα περιλάμβανε κυρίως πρακτική εξάσκηση και όχι τόσο θεωρητική προσέγγιση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη σχολική τάξη. Σχεδόν ισόποσο κομμάτι των ερωτώμενων (8 άτομα) περίμενε με τη συμμετοχή του στο εν λόγω πρόγραμμα επιμόρφωσης να μάθει να συνδέει την παιδαγωγική πλευρά της ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ με την πρακτική πλευρά της χρήσης κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών. Δυστυχώς για μια ακόμη φορά, εμφανίστηκε το φαινόμενο του «ατελείωτου μονόλογου» από πλευράς επιμορφωτή, το οποίο θα μπορούσε να έχει περισσότερο ενδιαφέρον αν συνδυαζόταν με εξάσκηση στην πράξη. Δεν πρέπει εδώ να ξεχνούμε ότι οι ερωτώμενοι σε λίγο θα κληθούν να διαδραματίσουν το ρόλο του επιμορφωτή, διακατεχόμενοι από αγωνία μήπως και οι ίδιοι κάνουν παρόμοια πράγματα με τους επιμορφωτές τους, γίνουν δηλαδή κι αυτοί μεταφορείς μιας θεωρητικής γνώσης που δε συνδυάζεται με την αξιοποίησή της

στην πράξη. Απ' αυτές τις απόψεις των ατόμων του δείγματος διαφαίνεται ποιος πρέπει να είναι ακριβώς ο ρόλος (προφίλ) του εκπαιδευτή των ΤΠΕ.

Ειδικότερα ένας εκπαιδευτής στις ΤΠΕ οφείλει να γνωρίζει τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και να τις χρησιμοποιεί ευεργετικά σε συνδυασμό με τη χρήση των ΤΠΕ για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Να κατανοεί την αλληλοεπίδραση των θεωριών μάθησης και πληροφορικής και να αναγνωρίζει τα στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου (Δαγδιλέλης, Ζαγούρας, Κόμης, Κουτσογιάννης, Κυνηγός & Ψύλλος, 2007).

➤ Μεγαλεπήβολοι στόχοι – περιορισμένη μάθηση

Πολύ μεγάλο είναι το ποσοστό των ερωτώμενων (10 άτομα) που υποστηρίζει ότι ενώ υπήρχαν αξιόλογοι στόχοι, εντούτοις δε βοήθησε η παράθεση των θεματικών ενοτήτων στην επίτευξή τους. Θα έπρεπε κατά συνέπεια να γίνει μια προσεκτικότερη σχεδίαση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ στόχων και θεματικών ενοτήτων.

Από τα παραπάνω αποδεικνύεται το πόσο σημαντικό είναι για την οργάνωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, οι θεματικές ενότητες να αποσαφηνίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι κατ' αυτόν τον τρόπο γίνονται πιο ρεαλιστικοί και συνδέονται τόσο με τις υποκειμενικές ανάγκες των επιμορφούμενων, όσο και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού περιγύρου (Williams, 1996).

Σχετικά με την επίτευξη των στόχων που έθετε το πρόγραμμα επιμόρφωσης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (10 άτομα) υποστήριξε ότι ήταν σχεδόν αδύνατον να ολοκληρωθούν και να κατακτηθούν από τους επιμορφούμενους όλοι αυτοί οι στόχοι.

υπήρχαν κάποια κενά σε ορισμένες θεματικές ενότητες. Μερικοί μάλιστα κατονομάζουν επακριβώς το ποιες είναι αυτές οι θεματικές ενότητες. Για παράδειγμα 4 άτομα από τα 10 ανέφεραν ότι δεν επιτεύχθηκαν σχεδόν καθόλου οι στόχοι της ενότητας που αναφέρονταν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο όλα σχεδόν συμφωνούν ότι έγινε φυλότιμη προσπάθεια και ότι δόθηκαν τουλάχιστον οι κατευθύνσεις για δια βίου μάθηση και εξέλιξη. Πολύ μικρό ποσοστό (μόνο 2 άτομα) είναι απόλυτα αρνητικά όσον αφορά την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Για μια ακόμη φορά καταδεικνύεται το πόσο σημαντικό είναι για ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης να ανταποκρίνεται στις διαπιστωμένες ανάγκες των επιμορφούμενων που πρόκειται να επιμορφώσει. Ο θεσμός της επιμόρφωσης και ειδικότερα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει στενή επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πράξη (Κακαβάκης, 2005).

➤ Θεωρία ενάντια στην πράξη

Μεγάλο μέρος του δείγματος (9 άτομα) υποστήριξε ότι η επιμόρφωση τους παρείχε το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο, δηλαδή έμαθαν θεωρητικά να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Εκείνο που δεν έμαθαν είναι το πως θα το κάνουν, με ποιο τρόπο δηλαδή θα πείσουν τους ενήλικες συναδέλφους τους να μη διστάζουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ καθημερινά στη εκπαιδευτική τους διαδικασία.

Μικρότερο ποσοστό του δείγματος (4 άτομα) θεωρεί ότι ούτε και το θεωρητικό υπόβαθρο ήταν αρκετό. Απλά δόθηκαν κάποιες κατευθύνσεις, από κει και πέρα έπρεπε και οι ίδιοι να προσπαθήσουν πολύ για να μπορέσουν να τα καταφέρουν. Από κανέναν όμως δεν αναφέρεται ότι αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο μπορούν να το εμψυχήσουν

στους εκπαιδευτικούς που στη συνέχεια θα επιμορφώσουν. Για να το καταφέρουν, θα έπρεπε κατά τη γνώμη τους να εκπαιδευτούν για αυτό και να εκπαιδευτούν κυρίως πρακτικά, μέσα από δραστηριότητες και εφαρμογές μεγάλης πρακτικής αξίας που να ανταποκρίνονται στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι μόνο ένας μικρός αριθμός των ερωτώμενων (2 άτομα) θεωρεί ότι οι καθηγητές του διέθεταν εμπειρία πάνω στον τρόπο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Και αυτός ήταν κατά την άποψή τους και ο ουσιαστικότερος λόγος της καθαρά θεωρητικής παρουσίας του αντικειμένου. Κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την πρακτική εμπειρία που διαθέτουν οι επιμορφούμενοι. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και μετά το πέρας του προγράμματος πρόκειται να αναλάβουν ρόλο εκπαιδευτή εν ενεργεία και πάλι εκπαιδευτικών.

2.1.3. Ως προς το δεύτερο Θεματικό Άξονα της έρευνας

Ο δεύτερος θεματικός άξονας, μέσα από τις ερωτήσεις που θέτει στους ερωτώμενους και τις απαντήσεις που παίρνει, ασχολείται με την ανίχνευση στάσεων – απόψεων του δείγματος που σχετίζονται με παράγοντες οργάνωσης, σχεδιασμού και περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών Β' επιπέδου. Τα οργανωτικά θέματα είναι σε θέση να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την πορεία εξέλιξης και αναβάθμισης του επιμορφούμενου και να παίζουν καθοριστικό ρόλο για την επιτυχία ή όχι έκβαση της επιμορφωτικής διαδικασίας.

➤ Αξιολόγηση της αντίδρασης στην επιλογή

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι (11 άτομα) υποστήριξαν ότι το καλύτερο σώμα επιμορφωτών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων μέσω των ΤΠΕ, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Είναι αυτοί που γνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, που ξέρουν να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, που μπορούν να διαμορφώσουν νέες στάσεις και συμπεριφορές για τον ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προβάλλοντας πάντα τη δική τους προσωπική εμπειρία. Η επιμόρφωση είναι δυνατόν να επιφέρει κάποιες αλλαγές σε μεμονωμένα άτομα, όταν η επιμορφωτική διαδικασία διεξάγεται σε πραγματικές συνθήκες και όταν οι εκπαιδευτές προέρχονται μέσα από τη σχολική τάξη συνδυάζοντας την επιστημονική κατάρτιση με την παιδαγωγική επάρκεια (Λιγνός, 2006 Ρεζ, 2005).

Και στις περιπτώσεις που οι ερωτώμενοι πρότειναν και κάποιες άλλες κατηγορίες εκπαιδευτών, όπως για παράδειγμα τους σχολικούς συμβούλους, έσπευσαν να συνδέσουν την επιλογή τους με την απαραίτητη επαφή τους με τη σχολική τάξη και την καθημερινή διδακτική πρακτική.

Η εισαγωγή αλλαγών ή καινοτομιών στην εκπαίδευση που αγνοεί την κουλτούρα των σχολείων και αντιμετωπίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μία γραμμική πορεία εκ των άνω επιβεβλημένη με αποδέκτες παθητικούς εκπαιδευτικούς είναι καταδικασμένη να αποτύχει (Βεργίδης, 1999 Μαυρογιώργος, 1999).

➤ Επιλογή με κριτήρια

Μεγάλο μέρος των ερωτώμενων (9 άτομα) υποστήριξε ότι η επιλογή των επιμορφούμενων ήταν σωστή και ότι τηρήθηκαν όλες οι προδιαγραφές που είχαν τεθεί από την αρχή της λειτουργίας του προγράμματος. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν τέτοια κριτήρια ήταν η υποχρεωτική προηγούμενη επιμόρφωσή τους πάνω στην εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο, η απαραίτητη πιστοποίησή τους στο Α' επίπεδο, αλλά και η πρακτική εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.

Ωστόσο όμως υπήρχε και αρκετά μεγάλο μέρος του δείγματος (6 άτομα) που υποστήριξε ότι δεν τηρήθηκαν κάποιες βασικές προϋποθέσεις, πράγμα που είχε σαν αποτέλεσμα να επιλεγούν εκπαιδευτικοί που δε διέθεταν την κατάλληλη υποδομή (θεωρητικά και πρακτικά), ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν αποτελεσματικά το επιμορφωτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών Β' επιπέδου. Αυτό φανερώνει για μια ακόμη φορά το πόσο σημαντικό είναι το ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκεται στο έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να είναι παιδαγωγικά και τεχνολογικά

καταρτισμένο, ώστε να εντάσσει στην εκπαιδευτική πρακτική τη χρήση του κατάλληλου επιμορφωτικού υλικού (Noye & Piveteau, 1999 · Rogers, 1999).

➤ Εξατομίκευση της γνώσης

Αρκετοί είναι οι ερωτώμενοι (8 άτομα) που συμφωνούν με τον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Β' επιπέδου. Σύμφωνα με αυτόν οι επιμορφούμενοι στο πρώτο μέρος του προγράμματος, το γενικό μέρος, παρακολουθούσαν όλοι μαζί ανεξαρτήτου βαθμίδας και ειδικότητας. Μόνο κατά το δεύτερο μέρος, το ειδικό μέρος, που είναι και περισσότερο πρακτικό χωρίστηκαν σε τμήματα ανά βαθμίδα και ειδικότητα. Θεωρούν ότι αυτός ο τρόπος κατανομής των εκπαιδευτικών ήταν πολύ αποδοτικός. Άλλοι όμως πιστεύουν (3 άτομα) ότι έπρεπε από την αρχή να υπάρξει πλήρης διαχωρισμός των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και βαθμίδα για να επιτευχθεί μεγαλύτερη εξειδίκευση και συνεπώς αποδοτικότητα.

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για να είναι επιτυχημένο θα πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων του, να υιοθετεί εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας με σκοπό τη σύνδεση της γνώσης με τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευόμενος παρακινώντας την ενεργητική συμμετοχή του (Κόκκος, 1999).

➤ Επαρκής επιμορφωτικός χρόνος

Τα 8 από τα 15 άτομα που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις της έρευνας υποστήριξαν ότι έπρεπε να διατεθεί περισσότερος χρόνος για κάποιες θεματικές ενότητες. Μάλιστα κατονομάζουν και ποιες είναι αυτές οι θεματικές ενότητες. Σχεδόν όλοι (8 άτομα) θεωρούν ότι έπρεπε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στην ενότητα της εκπαίδευσης

ενηλίκων. Ότι αυτή η θεματική ενότητα είχε χρονική διάρκεια μικρότερη, σε σχέση με τους επίσημους εκπαιδευτικούς στόχους που έθετε. Ενώ 4 από τα υπόλοιπα 7 άτομα θεωρούσαν ότι έπρεπε να έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και το κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και το κομμάτι της ένταξης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική.

Υποστηρίζουν λοιπόν ότι έπρεπε να διατεθούν πιο πολλές διδακτικές ώρες σε κάποιες θεματικές ενότητες, ενώ δεν ξεκαθαρίζουν αν αυτή η αύξηση θα είχε σχέση με την ταυτόχρονη μείωση των διδακτικών ωρών κάποιων άλλων θεματικών εννοιών ή απλά θα είχε ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη διάρκεια του όλου προγράμματος επιμόρφωσής τους.

Αν λάβουμε μάλιστα υπόψη ότι σε προηγούμενες ερωτήσεις εξέφρασαν απόψεις περί μη ικανοποίησης των μεγαλεπήβολων στόχων, τότε αυτό ενισχύει ακόμα περισσότερο τη θέση τους για αύξηση της χρονικής διάρκειας κάποιων θεματικών εννοιών, όπως αυτή της εκπαίδευσης ενηλίκων και κατά συνέπεια της αύξησης του όλου επιμορφωτικού προγράμματος.

Αρκετές είναι οι έρευνες που κατέληξαν σε ανάλογο αποτέλεσμα (Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδη, 2004, Χρονάκη 2004) ότι δηλαδή ο χρόνος επιμόρφωσης δεν ήταν επαρκής. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς μιλούν για μια ετήσια επιμόρφωση προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν πρόκειται ως επιμορφωτές που θα αναλάβουν το δύσκολο έργο της επιμόρφωσης των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Ως επιμορφωτές οφείλουν να γνωρίζουν τόσο τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ενεργητικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τις βασικές

αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και σύμφωνα με αυτές να εντάσσουν στην εκπαιδευτική πρακτική τη χρήση του κατάλληλου επιμορφωτικού υλικού (Αγγέλη,2004· Γραβάνη,2008).

➤ Πρόχειρος σχεδιασμός

Στο θέμα της οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθολική σχεδόν είναι η άποψη των ατόμων του δείγματος (10 άτομα) που θεωρούν ότι το πρόγραμμα αντιμετώπιζε προβλήματα οργάνωσης. Σαν τέτοια προβλήματα θεωρούν τις δομές στήριξης και ενημέρωσης, αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες μιλούν για μια προχειρότητα, η οποία κλονίζει την εμπιστοσύνη τους και ίσως και να τους επηρεάζει και στην επιμορφωτική τους απόδοση, αφού συμβαίνει μερικές φορές ζητήματα που αφορούν την ευρύτερη οργάνωση του προγράμματος να επηρεάζουν αρνητικά τους επιμορφούμενους, να τους αποπροσανατολίζουν, να τους κουράζουν και να τους αποθαρρύνουν.

Δεν είναι τυχαίο που ο Knowles (1998) θεωρεί ως απαραίτητη και βασική προϋπόθεση επιτυχίας και αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων την άρτια οργάνωση του προγράμματος σε όλα τα επίπεδα. Πολλές φορές παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, όταν παρ' όλες τις προσπάθειες των εκπαιδευτών το πρόγραμμα έχει αδυναμίες σε ότι αφορά την υποδομή, το εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή υποστήριξη, την εκπλήρωση των οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες.

2.1.4. Ως προς τον τρίτο Θεματικό Άξονα της έρευνας

Ο τρίτος θεματικός άξονας της έρευνας καταπιάνεται με τη διερεύνηση των λειτουργικών κενών και ελλειμμάτων του προγράμματος επιμόρφωσης που ολοκλήρωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Πρόκειται για ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας που παρά το γεγονός ότι, υλοποιήθηκε για καλύτερα αποτελέσματα σε Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης από καθηγητές πανεπιστημίου που θεωρούνται επαγγελματίες της γνώσης, δεν μπόρεσε τελικά να μην παρουσιάσει σοβαρές ελλείψεις και κενά.

➤ Αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας

Πολύ μικρό ποσοστό (μόνο 2 άτομα) υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου, στις ΤΠΕ, δεν παρουσιάζει κανένα λειτουργικό κενό. Το μεγαλύτερο κομμάτι των ερωτωμένων (13 άτομα) πιστεύει ότι είχε ελλείψεις και κάνει προτάσεις βελτίωσής του.

Αρκετοί είναι αυτοί που προβάλλουν (11 άτομα) ως λειτουργικό κενό τη μη αξιοποίηση από τους επιμορφωτές της προσωπικής τους εμπειρίας, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για την αναβάθμιση της επιμορφωτικής τους πορείας. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευόμενοι διέθεταν πλούσια εμπειρία πάνω σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία όμως δεν αξιοποιήθηκε καθόλου από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους, με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνει ανιαρό και μονοδιάστατο.

Από τα παραπάνω ενισχύεται η άποψη των μεγάλων θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με την οποία οι ενήλικες κατά την εκπαίδευσή τους επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι, απαιτούν να ζητείται η γνώμη τους,

διεκδικούν η διδακτέα ύλη να προσαρμόζεται στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους, επιδιώκουν ανοικτό διάλογο και επικοινωνία, κατά συνέπεια αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτή τους περισσότερο σαν ένα πεπειραμένο εμπειρογνώμονα ή συνάδελφο, με τον οποίο προτίθενται να συνεργασθούν και να επικοινωνήσουν (Noyé & Piveteau, 2002· Rogers, 1999).

➤ Αξιολόγηση της μάθησης

Πολύ μικρό ποσοστό (μόνο 2 άτομα) υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου, στις ΤΠΕ, δε έπρεπε να περιλαμβάνει τίποτα περισσότερο ή λιγότερο. Το μεγαλύτερο κομμάτι των ερωτωμένων (13 άτομα) πιστεύει ότι είχε ελλείψεις και κάνει προτάσεις βελτίωσής του. Το κάθε άτομο βέβαια έχει να προτείνει και κάτι διαφορετικό. Προσπαθώντας όμως να κατηγοριοποιήσουμε τις προτάσεις τους μπορούμε να αναφέρουμε κυρίως σε τρεις τομείς στους οποίους θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερο βάρος κατά το σχεδιασμό του προγράμματος επιμόρφωσης. Αυτοί είναι το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και η εξάσκηση των επιμορφούμενων σε πραγματικές συνθήκες.

Αρκετές έρευνες που έγιναν στο παρελθόν σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα (Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδη, 2004 ·Ρεζ, 2005 ·Τσουβέλα, 2005). Όλες σχεδόν επισημαίνουν τη σύνδεση των προγραμμάτων με τη διδακτική πράξη και την πρακτική άσκηση ενώ για ότι έχει σχέση με το ρόλο του επιμορφωτή τονίζουν το πόσο σημαντική είναι η γνώση που προέρχεται από την επιστήμη της εκπαίδευσης ενηλίκων (Αγγέλη,2004· Γραβάνη,2005 ·Γραβάνη, 2007· Σκλάβου, 2006).

➤ Συνεργασία – Επικοινωνία

Όλοι οι ερωτώμενοι (15 άτομα) συμφωνούν ότι εκείνο που έλλειπε κατά την επιμορφωτική διαδικασία ήταν η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων για μια καλύτερη και αποδοτικότερη μάθηση. Όταν οι επιμορφούμενοι συνεργάζονται με τον επιμορφωτή τους, επικοινωνούν και ανταλλάσσουν πληροφορίες αλλά και όταν ο επιμορφωτής επιζητά τη γνώμη τους με στόχο να την αξιοποιήσει και να παράγει γνώση, τότε η επιμορφωτική διαδικασία ολοκληρώνεται με επιτυχία εκπληρώνοντας στόχους και σκοπούς.

Κατά συνέπεια ένας καλός εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να στηρίζει αυτή τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, να την προβάλλει και να την ενισχύει για να έχουμε τα κατάλληλα αποτελέσματα στο θέμα της μάθησης (Knowles, 1998). Κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για το συγκεκριμένο σώμα επιμορφουμένων, αφού όλοι τους σε σύντομο χρονικό διάστημα θα αλλάξουν ρόλους, από εκπαιδευόμενοι θα γίνουν οι ίδιοι εκπαιδευτές, εφαρμόζοντας τεχνικές ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευομένων τους, τι οποίες και οι ίδιοι επιζητούσαν από τους επιμορφωτές τους κατά τη διάρκεια της επίσημης επιμόρφωσής τους.

➤ Κατάλληλο κλίμα

Τα 12 από τα 15 άτομα του δείγματος υποστηρίζουν την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλου μαθησιακού κλίματος που να ενισχύει τη μάθηση. Τα υπόλοιπα 3 άτομα συμφωνούν με τη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος, αλλά από την άλλη δεν παραδέχονται ότι αυτό αποτελεί το παν. Χρειάζονται κι άλλες προϋποθέσεις για την επιτυχία της επιμόρφωσης.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων λοιπόν συμφωνεί με τη διαπίστωση της Αγγέλη (2004) και της Γραβάνη (2005) σύμφωνα με τις οποίες η καλλιέργεια ενός φιλικού κλίματος και κλίματος συνεργασίας ενθαρρύνει την ουσιώδη και δομημένη μάθηση τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το τέλος του προγράμματος.

2.1.5. Ως προς τον τέταρτο θεματικό Άξονα της έρευνας

Οι απόψεις του δείγματος των επιμορφουμένων εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο που σύντομα θα κληθούν να αναλάβουν ως επιμορφωτές των ενηλίκων συναδέλφων τους, ανιχνεύονται με τις ερωτήσεις και απαντήσεις του τέταρτου θεματικού άξονα. Άξονας ιδιαίτερα σημαντικός για την έρευνα, αφού φανερώνει το διττό ρόλο των ερωτώμενων. Όλα αυτά που προηγούμενα εντόπισαν ως βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν, μετατρέπονται τώρα σε ιδιότητες και προσόντα που πρέπει οι ίδιοι να διαθέτουν αν θέλουν να γίνουν καταξιωμένοι εκπαιδευτές ενηλίκων αναλαμβάνοντας την εκπαίδευση των ενηλίκων συναδέλφων τους, εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

➤ Γνωριμία με τη νέα επιστήμη

Κατά γενική ομολογία (14 άτομα) η άποψη των ερωτώμενων είναι ότι πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου πάνω στο ευρύ επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μόνο 1 άτομο δε θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτών στην εκπαίδευση ενηλίκων και πιστεύει ότι οι εκπαιδευτές θα τα καταφέρουν από την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί μικρών μαθητών. Οι θέσεις

αυτές, βρίσκονται σε συμφωνία με την άποψη που υποστηρίζει ότι για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτής ενηλίκων και για να ανταποκριθεί στις πολυδιάστατες απαιτήσεις του έργου του, πρέπει να διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια (Βεργίδης, 2002).

Όπως και να έχει όμως από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται για μια ακόμη φορά ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα ευρύ επιστημονικό πεδίο με τις δικές της αρχές και πρακτικές, με τις δικές της κατευθύνσεις, τις οποίες είναι απαραίτητο να γνωρίζει αυτός που σχεδιάζει προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτός που επικοινωνεί με ενήλικους εκπαιδευόμενους και εφαρμόζει μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσης (Καραλής, 2002).

Παράλληλα (10 άτομα) επισημαίνουν ότι δεν είναι έτοιμοι από άποψη κατάρτισης πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων να αναλάβουν επάξια το ρόλο του επιμορφωτή. Αναγνωρίζουν ότι χρειάζονται ακόμα δουλειά, την οποία είναι διατεθειμένοι να προσφέρουν στον εαυτό τους με διάφορους τρόπους (σχετική βιβλιογραφία, παρακολούθηση σεμιναρίων, πρακτική εξάσκηση σε συναδέλφους στο σχολείο), πράγμα που αποδεικνύει πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτών προκειμένου να ανταποκριθεί στις πολλές απαιτήσεις του έργου του (Βεργίδης, 2002· Γραβάνη, 2007)

➤ Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων του δείγματος (13 άτομα) υποστηρίζει ότι ο κάθε ενήλικας μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητές του, τις εμπειρίες του.

Άλλοι μπορούν να μαθαίνουν ακούγοντας τον διδάσκοντα, άλλοι παρατηρώντας, άλλοι εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες και αντλώντας διδάγματα από αυτές άλλοι μελετώντας μόνοι τους κ.ο.κ. (Honey & Manfold, 1989). Οι ενήλικες διαθέτουν εμπειρίες και μπορούν να αντλήσουν απ' αυτές πολύ περισσότερα στοιχεία, άρα μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο απ' ότι οι μικροί μαθητές (Rogers, 2002).

Τέλος, θεωρούν ότι με το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν δεν απέκτησαν το θεωρητικό υπόβαθρο όλων των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τρία άτομα σημειώνουν ότι πήραν σχετική εργασία πάνω σ' αυτό το θεματικό επίπεδο για να μπορέσουν να βοηθηθούν περισσότερο, ενώ μόνο 2 άτομα υποστηρίζουν ότι τουλάχιστον θεωρητικά καταρτίστηκαν. Όπως και να έχει όμως από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται για μια ακόμη φορά ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα ευρύ επιστημονικό πεδίο με τις δικές της αρχές και πρακτικές, με τις δικές της κατευθύνσεις, τις οποίες είναι απαραίτητο να γνωρίζει αυτός που σχεδιάζει προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτός που επικοινωνεί με ενήλικους εκπαιδευόμενους και εφαρμόζει μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσης (Καραλής, 2002).

➤ Συνδυασμός τεχνικών και ρόλων

Το δείγμα της έρευνας για μια ακόμη φορά σε μεγάλο ποσοστό (13 άτομα) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι καλό να συνδυάζει περισσότερες από μία εκπαιδευτικές τεχνικές για να εξασφαλίσει καλύτερα αποτελέσματα. Μια ικανότητα που έπρεπε να τη διαθέτουν οι επιμορφωτές τους κατά τη διάρκεια της παρεχόμενης επιμόρφωσης, αλλά και πολύ περισσότερο μια ικανότητα που πρέπει οι ίδιοι να

αποκτήσουν αν θέλουν να σταθούν με επιτυχία στο «ύψος» του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων, στις μελλοντικές επιμορφώσεις που θα αναλάβουν.

Εκείνο που πρέπει να προσέχει ο εκπαιδευτής είναι ο συνδυασμός που θα γίνεται κάθε φορά να έχει σαφή εκπαιδευτικό στόχο, ώστε να εναρμονίζεται με το αντικείμενο και τους στόχους του προγράμματος κατάρτισης, το διαθέσιμο χρόνο και τη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευόμενων (Coudau, 2000·Γαλάνης, 1995).

Αρκετά μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων (10 άτομα) υποστηρίζει το συνδυασμό των ρόλων και των τεχνικών. Αξίζει όμως εδώ να αναφέρουμε ότι τα 5 από τα 10 άτομα δεν ήταν σίγουρα γι' αυτή τους την επιλογή. Μάλιστα παραδέχτηκαν ότι δεν ήταν επαρκής η επιμόρφωσή τους πάνω σ' αυτό το κομμάτι και ότι πρέπει να το δουλέψουν για να το αποσαφηνίσουν. Άλλοι πάλι μιλούσαν για συνδυασμό με βάση την εμπειρία από την τάξη.

Υπάρχει βέβαια και ένα μικρότερο ποσοστό ερωτώμενων που πιστεύουν ότι θα τους ταίριαζαν άλλοι ρόλοι. Όπως, 3 άτομα, ο ρόλος της μεταβίβασης της γνώσης και 2 άτομα, ο ρόλος του συντονιστή και του συνεργάτη.

Από τις απόψεις των ερωτώμενων φαίνεται καθαρά ότι μεγαλύτερο μέρος προτιμά το συνδυασμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε και η Σκλάβου (2006) όπου στην έρευνά της για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών, διαπίστωσε ότι συνδυάζοντας διαλέξεις και βιωματική μάθηση βελτιώνεται τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και οι σχέσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων. Επισημαίνουν όμως ότι αυτή την θέση τους την αποκόμισαν κυρίως μέσα από τη διαδικασία της παρακολούθησης, εντοπίζοντας ότι οι ακαδημαϊκοί του προγράμματος επιμόρφωσης που είχαν τη δυνατότητα να συνδυάζουν

ρόλους και τεχνικές γινόταν περισσότερο ευχάριστοι και αποδοτικοί. Δεν εκπαιδεύτηκαν επιστημονικά γι' αυτό, ενώ ήταν κατά την άποψή τους απαραίτητο να γίνει.

➤ Ανασφάλεια και φόβος

Αρκετά μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων (11 άτομα) υποστηρίζει ότι δεν είναι απόλυτα έτοιμο να αναλάβει το ρόλο του εκπαιδευτή εκπαιδευτικών. Παρόλο που βλέπει θετικά το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολούθησε, εντούτοις διακατέχεται από το φόβο του γεγονότος ότι πρόκειται να επιμορφώσει ενήλικες, συναδέλφους, που διαθέτουν εμπειρία, είναι έτοιμοι να καταθέσουν τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογήσουν, να πάρουν πρωτοβουλίες. Γι' αυτό και επισημαίνουν ότι χρειάζεται ακόμα δουλειά από τη μεριά τους. Πρέπει να διαθέσουν χρόνο στο διάστημα που θα ακολουθήσει, μέχρι την έναρξη των πρώτων προγραμμάτων, και να προετοιμαστούν κατάλληλα. Ορισμένοι μάλιστα ήδη αναφέρουν και το πεδίο που πρέπει να γίνει η σχετική προετοιμασία, μιλώντας ξεκάθαρα για το τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις του δείγματος μπορούμε να υποστηρίξουμε και εμείς τη θέση καταξιωμένων επιστημόνων που πιστεύουν ότι οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, σηματοδοτούν το τέλος της εποχής του εμπειρικού εκπαιδευτή, που με μόνα προσόντα τη γνώση του αντικείμενου και την πρόθεση καλής συνεργασία με τον οργανισμό κατάρτισης και τους εκπαιδευμένους, επιχειρούσε να φέρει εις πέρας το έργο του. Προκειμένου ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις πολυδιάστατες απαιτήσεις του έργου του, θα πρέπει να διαθέτει και άλλα προσόντα. (Knowles, 1998· Rogers, 1999· Κόκκος, 2002).

Κεφάλαιο 3ο ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Γενικά συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό τη διερεύνηση, την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου σε συνδυασμό με την αξιολόγηση της οργάνωσης και του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν. Στην ενότητα αυτή επιχειρείται να καταγραφούν και να αποτυπωθούν τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας, ενώ, παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν οι ερευνητικές υποθέσεις που έχουν τεθεί. Ας δούμε καταρχήν συνοπτικά μερικά γενικά στοιχεία για το προφίλ των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από ενήλικες εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-55 ετών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των πέντε ειδικοτήτων που επιμορφώθηκαν σε πρώτη φάση για να αποτελέσουν τους επιμορφωτές μιας μεγαλύτερης μάζας εκπαιδευτικών αντίστοιχων ειδικοτήτων πάνω στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως αναφορά την εκπροσώπηση του φύλου του δείγματος, αυτή είναι δυσανάλογη, με μεγαλύτερο ποσοστό την εκπροσώπηση του ανδρικού φύλου.

Όλα τα μέλη του δείγματος έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών Β' επιπέδου του Πανεπιστημιακού Κέντρου Επιμόρφωσης Θεσσαλίας διάρκειας 350 ωρών κατά το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2007 – Ιανουάριος 2008. Δύο άτομα είναι από τον κλάδο των Νηπιαγωγών και τέσσερα άτομα από τον κλάδο των Δασκάλων, για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ενώ από την Δευτεροβάθμια, τρία άτομα από τον κλάδο των Φυσικών, τρία άτομα από τον κλάδο των Μαθηματικών και τρία άτομα από τον κλάδο των Φιλολόγων.

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, επτά άτομα, που αντιπροσωπεύουν το 46,67%, διαθέτει επιμόρφωση μεγάλης διάρκειας (πάνω από 300 ώρες) για τις νέες τεχνολογίες, την οποία απέκτησε μετά τις βασικές σπουδές. Οι υπόλοιποι πέντε που αντιπροσωπεύουν το 33,33% διαθέτουν επιμόρφωση πάνω στις ΤΠΕ διάρκειας 150 ωρών και μόνο ένα άτομο το 6,67% του δείγματος έχει μικρής διάρκειας κατάρτιση πάνω στις νέες τεχνολογίες. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε και το γεγονός ότι απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο εν λόγω πρόγραμμα επιμόρφωσης ήταν η προηγούμενη ενασχόλησή τους με τις ΤΠΕ και την ένταξή τους στο σχολείο.

Αν και το συντριπτικό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα είχαν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες μικρό ποσοστό, μόλις δύο άτομα το 13,33% του δείγματος, έχει επιμορφωθεί πάνω στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος εννέα άτομα (60,00%) δεν έχει λάβει καθόλου επιμόρφωση για την εκπαίδευση ενηλίκων. Κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για την εξέλιξη της έρευνας, αφού όπως θα δούμε παρακάτω όλοι σχεδόν οι ερωτώμενοι δίνουν μεγάλο βάρος στον τομέα της επιμόρφωσής τους, ως μελλοντικών εκπαιδευτών ενηλίκων, αφού είναι ένας χώρος τον οποίο δε γνωρίζουν καλά και επιβάλλεται να μάθουν καλύτερα.

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων, έντεκα άτομα (73,33%) είδαν θετικά τη συμμετοχή τους στην έρευνα και από την άποψη της προσωπικής τους ωφέλειας, αλλά και από την άποψη της εξυπηρέτησης και βοήθειας προς την ερευνήτρια. Τα υπόλοιπα τέσσερα άτομα κράτησαν ουδέτερη στάση, σημειώνοντας ότι όποια κι αν είναι τα αποτελέσματα της έρευνας για τους ίδιους δε θα αλλάξει τίποτα. Κατά γενική διαπίστωση όλα τα μέλη του δείγματος καθημερινά σχεδόν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και τις δυνατότητές του στη σχολική τάξη. Είναι άνθρωποι που δεν

διστάζουν να αξιοποιούν στη διδακτική πρακτική σύγχρονα μέσα διδασκαλίας και με θέρμη τα υποστηρίζουν έναντι των παραδοσιακών. Στη συνέχεια με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας θα κωδικοποιήσουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Το πρώτο ερώτημα αναφέρεται στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του δείγματος σε σχέση με την εκπαίδευση που παρακολούθησαν στα επιμορφωτικά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών Β' επιπέδου. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων διατίθεται θετικά ως προς την επιμόρφωση θεωρώντας την μάλιστα απαραίτητη προκειμένου να αναλάβουν την επιμόρφωση των συναδέλφων τους και ικανή να συμβάλει στην εξάλειψη ελλειπών παιδαγωγικής, διδακτικής και επιστημονικής κατάρτισης. Οι απόψεις αυτές φαίνεται να είναι σε συμφωνία με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών για τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμορφωτική πολιτική που τονίζουν τη θετική εικόνα των εκπαιδευτικών απέναντι σε ανάλογες πρακτικές (Γραβάνη, 2005· Παπανικολάου & Τζιμογιάννης, 2005· Ρεζ, 2006). Οι περισσότερες από αυτές τονίζουν ότι η επιμόρφωση αποτελεί βασικό αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών λόγω των αυξημένων αναγκών προσαρμογής των εργαζομένων στη ραγδαία μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Ενώ λοιπόν οι περισσότεροι θεωρούν απαραίτητη και επιτακτική την επιμόρφωση, εντούτοις από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι δεν μπόρεσαν να ικανοποιήσουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Μιλούν για μεγάλο ποσοστό θεωρητικής γνώσης που δεν συνδυάστηκε με την πρακτική εξάσκηση κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, αν λάβουμε υπόψη ότι και οι ίδιοι σε λίγο θα κληθούν να αναλάβουν το δύσκολο ρόλο του επιμορφωτή των συναδέλφων τους. Μπορεί να έλαβαν ως επιμορφούμενοι το θεωρητικό υπόβαθρο της

εισαγωγής και αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική, εκείνο όμως που δεν έμαθαν είναι πως θα το εμφυσήσουν στους εκπαιδευτικούς που στη συνέχεια θα επιμορφώσουν. Ακόμα κάνουν λόγο και για τους μεγαλεπήβολους στόχους που έθετε το πρόγραμμα επιμόρφωσης, οι οποίοι όμως δεν υλοποιήθηκαν μια και η παρουσίαση των θεματικών ενότητων του προγράμματος βρισκόταν σε αναντιστοιχία.

Κάτι επίσης που τονίστηκε ιδιαίτερα απ' όλους σχεδόν τους ερωτώμενους, είναι η συμμετοχή τους στη διερεύνηση των αναγκών, θεωρώντας την έλλειψη αυτής της διαδικασίας, σαν έναν από τους βασικότερους παράγοντες αποτυχίας της όλης προσπάθειας που έγινε για ανανέωση της γνώσης και δημιουργία μιας κοινότητας εκπαιδευτών ικανών να εκπαιδεύσουν άλλους εκπαιδευτικούς με επιτυχία.

Αντιλήψεις που έχουν επιβεβαιωθεί και από προηγούμενες έρευνες (Γρανι, 2007· Σκλιάβου, 2006) και που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα αναγνώρισης και ικανοποίησης των αναγκών των επιμορφούμενων μέσα από ειδικούς μηχανισμούς και διαδικασίες προσφέροντας έτσι προγράμματα ευέλικτα και παραγωγικά.

Οι προσδοκίες ωστόσο των συμμετεχόντων στην έρευνα για την επιμόρφωση φαίνεται να μην πραγματοποιούνται και ως αναφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με την οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσης. Αν και στην πλειοψηφία τους είναι ικανοποιημένοι τόσο από το σώμα των εκπαιδευτικών που επιλέχθηκαν να πάρουν μέρος στην επιμόρφωση, όσο και από τα κριτήρια επιλογής τους, χαρακτηρίζουν αρνητικά την οργάνωση από την άποψη των υποστηρικτικών δομών και της υλικοτεχνικής υποδομής. Θεωρούν ότι υπήρξε μεγάλη προχειρότητα στο στήσιμο των σεμιναρίων που με τη σειρά του επηρέασε το τελικό προϊόν της επιμορφωτικής διαδικασίας. Ο ενήλικας επιμορφούμενος φαίνεται πως δεν μπορεί να δικαιολογήσει

ανεπάρκειες στην οργάνωση μιας επιμορφωτικής διαδικασίας τη στιγμή μάλιστα που απαλλάσσεται από την εργασία του για να ασχοληθεί απρόσκοπτα με αυτήν.

Ως αναφορά μάλιστα την οργάνωση της διδασκαλίας καθαυτής, επισημαίνουν κυρίως δύο πράγματα. Το πρώτο είναι πως δεν υπήρξε σωστή αναλογία μεταξύ στόχων του προγράμματος και θεματικών ενότητων με αποτέλεσμα να μην μπορέσουν να κατακτηθούν αρκετοί από αυτούς. Το δεύτερο είναι πως δεν συνδυάστηκε σωστά η πρακτική εφαρμογή του αξιόλογου θεωρητικού υπόβαθρου που έλαβαν για τις ΤΠΕ και της αξιοποίησης του στο σχολείο.

Έρευνες που έγιναν στο παρελθόν σχετικά με την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης ενηλίκων κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα (Gravaní, 2007·Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδη, 2004· Ρεζ, 2005· Τσουβέλα, 2005· Σκλάβου, 2006). Όλες μιλούν για την επιτακτική ανάγκη των προγραμμάτων επιμόρφωσης να ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες ανάγκες των επιμορφούμενων καθώς και για τον απαραίτητο συνδυασμό της θεωρίας με τη βιωματική μάθηση. Παρόλα αυτά βέβαια οι συμμετέχοντες δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα κυρίως από την άποψη των ερεθισμάτων και των κινήτρων που δόθηκαν για περαιτέρω βελτίωση. Είναι αναμφισβήτητο θετικό μια επιμορφωτική διαδικασία να δίνει κατευθύνσεις για παραπέρα μελέτη καθώς είναι εξαιρετικά απίθανο στο σύντομο χρόνο που διαρκεί το πρόγραμμα να ανακεφαλαιωθούν γνώσεις. Οι επιμορφούμενοι ζήτησαν όχι γνώσεις αλλά εξάσκηση σε πραγματικές συνθήκες, σε συνθήκες ωρολογίου σχολικού προγράμματος. Αυτή η διάσταση πιθανόν να μην μπορούσε να προσφερθεί από το πρόγραμμα καθώς η χρονική του διάρκεια ήταν περιορισμένη.

Καλό θα ήταν στο σημείο αυτό να αναφερθούμε και στο θέμα του διαχωρισμού των επιμορφούμενων σε τμήματα ανάλογα με την ειδικότητα και τη βαθμίδα τους. Μερικοί υποστηρίζουν ότι από την αρχή έπρεπε να χωριστούν σε εντελώς διαφορετικά τμήματα, αφού ούτε ο χρόνος ούτε και οι ανάγκες της κάθε ειδικότητας επέτρεπαν τη ύπαρξη συνεκπαίδευσης. Άλλοι πάλι βλέπουν θετικά το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του γενικού μέρους όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνεκπαιδεύτηκαν και είχαν την ευκαιρία να ζήσουν συνθήκες όσμωσης και μεταφοράς ενδιαφερόντων από τον έναν στον άλλο στα πλαίσια ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα ζητήσαμε την άποψη των ερωτώμενων σχετικά με τα ελλείμματα της επιμόρφωσής τους, σε σχέση πάντα με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων που σύντομα θα κληθούν να αναλάβουν, ρόλος για τον οποίο προβλέπονταν εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια των θεματικών ενοτήτων που περιλάμβανε το πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών Β' επιπέδου. Ενώ λοιπόν, κατά πλειοψηφία, υποστηρίζουν ότι ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει διαφορετικές ανάγκες, διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικούς μηχανισμούς μάθησης από τον ανήλικο μαθητή, τονίζοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τους πάνω σε θέματα αρχών και μεθοδολογίας επιμόρφωσης ενηλίκων στην πραγματικότητα με το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν ούτε το θεωρητικό υπόβαθρο των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων απέκτησαν, ούτε στην πρακτική εφαρμογή της μεθοδολογίας εκπαίδευσης ενηλίκων προχώρησαν, με αποτέλεσμα να μη θεωρούν τους εαυτούς τους έτοιμους να επιμορφώσουν ενήλικες. Προσπαθώντας να αιτιολογήσουν αυτή την αδυναμία του προγράμματος κάνουν λόγο κυρίως για τη μικρή χρονική διάρκεια της

θεματικής ενότητας που αφορούσε την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και τον όχι καλό σχεδιασμό της από την άποψη των στόχων που τέθηκαν από την αρχή.

Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την επιμόρφωσή τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες για τη σημασία του ρόλου του επιμορφωτή στα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες (Gravaní, 2008·Αγγέλη, 2004· Γραβάνη, 2005, 2007· Σκλάβου, 2006). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι επιμορφωτές ενηλίκων πρέπει να έχουν βασικές γνώσεις πάνω σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, πάνω στα προβλήματα και τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες κατά την επιμόρφωσή τους καθώς και πάνω στην μεθοδολογία της εκπαίδευσης τους.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί με εμπειρία ετών στη διδασκαλία ανήλικων μαθητών του αντικειμένου που είχαν σπουδάσει. Αυτή η εμπειρία έχει εμπειρωθεί ως διδακτική πρακτική, αφορά όμως διδασκαλία ανήλικων μαθητών και σε καμιά περίπτωση ενηλίκων ειδικευμένων όπως είναι οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να επιμορφώσουν. Κατά συνέπεια, θα ήταν μεγάλο ολίσθημα στη συνέχεια λόγω επιμορφωτικής αδυναμίας να εφαρμόζουν στα τμήματα των ενηλίκων εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν να επιμορφώσουν διδακτικές πρακτικές σχολικής τάξης ανήλικων μαθητών.

Επιπρόσθετα οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν τις θέσεις τους απέναντι στην αναγκαιότητα ύπαρξης ενός κλίματος επικοινωνίας κατά την επιμορφωτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αναγνωρίζει τη μεγάλη σημασία παραγόντων όπως: ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, κοινότητα μάθησης και επικοινωνίας, για

τη δημιουργία επιτυχών επιμορφωτικών συναντήσεων. Ταυτόχρονα θεωρεί απαραίτητη και αναγκαία την επιμόρφωσή του πάνω σε μεθόδους και τεχνικές που να προάγουν αυτούς τους παράγοντες και να ενισχύουν τον ρόλο που καλείται να παίξει ένας σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων. Από την άλλη όμως η πλειοψηφία των ερωτώμενων υποστηρίζει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα Β' Επιπέδου που παρακολούθησαν δεν κατέβαλαν καμιά προσπάθεια κατάρτισης προς αυτή την κατεύθυνση. Παλαιότερες έρευνες (Γραβάνη, 2005· Λιγνός, 2006· Παπανικολάου & Τζομογιάννη, 2005· Πολίτης, Ρούσος, Καραμάνης & Τσαούσης, 2005· Σκλάβου, 2006) ανέδειξαν για μια ακόμη φορά πόσο σημαντικοί είναι αυτοί οι παράγοντες για να καταστεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων επιτυχημένο.

Μια αξιοσημείωτη διάσταση αυτού του προβληματισμού είναι το γεγονός ότι αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν πως θα έπρεπε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης να τους δοθεί η ευκαιρία να υλοποιήσουν στην πράξη μια επιμορφωτική δραστηριότητα, με επιμορφούμενους τους συναδέλφους εκπαιδευτές του ίδιου τμήματος. Το σημαντικό σε αυτή τους την πρόταση είναι ότι όλοι τους θα είχαν την ευκαιρία να ζήσουν τη ιδιότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων και σαν επιμορφούμενοι αλλά και σαν επιμορφωτές.

Τελειώνοντας, οι ερωτώμενοι κλίθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την ικανότητά τους να διαδραματίσουν το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι παρά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν μπόρεσαν να καλύψουν επιμορφωτικές ανάγκες ανάλογες των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία και τη στήριξη επιτυχών επιμορφωτικών συναντήσεων ενηλίκων και κατά συνέπεια δεν

θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να αναλάβουν τέτοιες πρωτοβουλίες ενίσχυσης στα προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων εκπαιδευτικών που θα κληθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα να υλοποιήσουν.

Αξιίζει όμως να αναφέρουμε και το πώς σκέφτονται να καλύψουν τα επιμορφωτικά κενά για τα οποία έγινε λόγος παραπάνω. Ομαδοποιώντας τις προτάσεις καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι θα καταβάλλουν ατομική προσπάθεια ώστε να καλύψουν τα κενά για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο τους. Μερικοί μάλιστα μιλούν για πιλοτική εφαρμογή περιβάλλοντος επιμόρφωσης στα πλαίσια του σχολείου. Ότι δηλαδή, μετά τη λήξη της επίσημης κατάρτισής τους και στο διάστημα που θα μεσολαβήσει μέχρι την έναρξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων τους ως επιμορφωτών, θα αναλάβουν ανεπίσημα ρόλο εκπαιδευτή με εκπαιδευόμενους συναδέλφους από την κοινότητα του σχολείου. Έτσι θα έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν πάνω σε μεθόδους και τεχνικές ενίσχυσης της αποδοτικότητας τους ως επιμορφωτών ενηλίκων.

3.2. Προτάσεις

Προφανώς η έρευνα που έγινε αν και κάλυψε σε μεγάλο βαθμό το θέμα που αφορά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών για το ρόλο και την αποτελεσματικότητα τους ως επιμορφωτών ενηλίκων καθώς επίσης και για τον τρόπο οργάνωσής τους, δεν αρκεί για να καλύψει όλες τις πτυχές του θέματος της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που ήδη διενεργήθηκαν ή που πρόκειται να διενεργηθούν. Η πλήρης και συστηματική διερεύνηση του θέματος, θεωρούμε ότι υπερβαίνει τα όρια της συγκεκριμένης εργασίας. Όμως, η παρούσα εργασία, στην προσπάθειά της να εξετάσει και να αναλύσει ένα μέρος των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για συνέχιση του ζητήματος με παραπέρα μελέτη και έρευνα.

Θα μπορούσε στη συνέχεια κάποιους άλλους ερευνητές να ασχοληθεί με τη συσχέτιση του τεχνολογικού και θεωρητικού πλαισίου του επιμορφωτικού προγράμματος και πως αυτό θα μπορέσει να εφαρμοστεί στην πράξη. Άλλωστε αυτή η παράμετρος ήδη έχει επισημανθεί από τους συμμετέχοντες, δεν αναλύθηκε όμως περισσότερο ώστε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα και πιθανές λύσεις.. Στόχος της παρούσης ήταν ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου ως προς την αποτελεσματικότητα τους ως επιμορφωτών ενηλίκων.

Δεδομένου ότι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτών όλου του φάσματος των ειδικοτήτων δεν τελείωσε, θα λέγαμε ότι είναι σημαντικό να συνεχιστεί η έρευνα προκειμένου να εντοπιστούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητά του.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Βιβλιογραφία

- Aviram, A. (2001). From 'computers in the classroom' to mindful radical adaptation by education systems to the emerging cyber culture, *Journal of Educational Change*, 1, 331-352
- Baily, K. D., (1987). *Methods of Social Research*, 3rd edition. New York: The Free Press.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P., (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη (Εγχειρίδιο Μελέτης)*. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Cohen, L. & Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S., (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chevallard, Y. (1992), Integration et viabilite des objets informatique dans l'enseignement des Mathematiques; le probleme del'ingenierie didactique, *de L'ordinateur pour enseigner les Mathematiques*, Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1998). Η εκπαίδευση, η φύση και ο ρόλος της διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Virtual School: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/DurkheimEducation.html>.
- European Commission. (1998). *Helping your people along the Path from School to work*. Brussels: European Communities.
- European Commission. (2000). *A Memorandum for Lifelong Learning*. Brussels: European Communities.

- Faulkner D., Swann J., Baker S., Bird M., Carty J. (1999). *Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Gravani, M. N. (2007). Unveiling professional learning: shifting from the delivery of courses to an understanding of the processes, *Teaching and Teacher Education*, 23, 688-704.
- Gravani, M. N. (2008). Academics and practitioners: Partners in generating knowledge or citizens of two different worlds?, *Teaching and Teacher Education*, 24, 649-659.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Karalis, T., & Vergidis, D., (2004). Lifelong Education in Greece: Recent developments and current trends, *International Journal of Lifelong Education*, 2/23, pp. 179-189.
- Knowles, M. (1988) *The Modern Practice of Adult Education*. New Jersey: Cambridge Books.
- Mason, J., (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Noye, D., & Piveteau J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Selwyn, N. (1999), Why the computer is not dominating schools: A failure of policy or a failure of practice? *Cambridge Journal of Education*, 29 (1), 77-91
- Stevenson, C. (1997). Independent Commission into information and Communications Technology in secondary schools 1996-1997. UK. Cited in Selwyn (1999).

- Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A. & Tuson, J., (2000). Teachers and ICT: current use and future needs. *British Journal of Educational Technology*, 31 (4), 307-320.
- Youngman, M. & Harrison, C. (1998) *Multimedia Portables For Teachers Pilot Project Report*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency.
- Αγγέλη, Α. (2004). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην επίτευξη συμμετοχικού μαθησιακού κλίματος*. Δ.Ε. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Αθανασούλα Ρέπα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βαϊκούση, 4., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμπουκλή, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων - Εκπαιδευτικές Μέθοδοι Ομάδα Εκπαιδευμένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαλασιάδου, Α. (2005). *Παράγοντες Επιτυχίας Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Νέες Τεχνολογίες*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βεργίδης, Δ., (1999). *Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων ενηλίκων*. Στο: Βεργίδης & Καράλης. Στο: Βεργίδης Δ. & Καράλης Θ., *Εκπαίδευση Ενηλίκων, σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ., (2002). *Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. Αθήνα : ΕΚΕΠΙΣ

- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βλαχάβας, Ι., Δαγδύλης, Β., Ευαγγελίδης, Γ., Παπαδόπουλος, Γ., Σατρατζέμη, Μ., Ψύλλος, Δ. (2004). *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις
- Γεωργιάδου, Α. (2001). Ένα αποτελεσματικό μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. *1^ο Συνέδριο Σύρου Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη (225-284)*. Σύρος, Ελλάδα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γλέζου, Κ. (2002). Πτυχές της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην τάξη. Στο «*Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*», Τόμος Α', Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γραβάνη, Μ. Ν. (2005). Ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, σσ 103-119.
- Γραβάνη, Μ. Ν. (2007). Ο πληροφοριακός γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια μελέτη των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτών πληροφορικής
- Δαγδύλης, Β., Ζαγούρας, Χ., Κόμης, Β., Κουτσογιάννης, Δ., Κυνηγός, Χ., Ψύλλος, Δ. (2007). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών Β' επιπέδου*

- στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://bepipedo.cti.gr/portal/index.php>
- Δακοπούλου Α. (2001). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Παγκοσμιοποίηση, Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.cc.uoa.gr/maraslio/etaireia2/10noveber.htm>
- Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δελημπόκης, Η., Ναλπάντη, Θ., Δέλλας, Σ. (2001). Αποτίμηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας στο νομό Έβρου. *2ο Συνέδριο στη Σύρο - ΤΠΕ στην εκπαίδευση (183 - 202)*. Σύρος, Ελλάδα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Δημητριάδη, Π. (2003). Ενήλικοι «μαθητές» σε σχολικά εργαστήρια πληροφορικής: προσέγγιση των επιμορφωτικών συναντήσεων της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με όρους και αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. *2ο Συνέδριο στη Σύρο - ΤΠΕ στην εκπαίδευση (183 - 202)*. Σύρος, Ελλάδα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Διαμαντάκη, Κ., Νταβού, Μ., Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζευκίλης, Α. (1998). *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κασιμάτης, Κ., & Γιαλαμάς, Β. (2001). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 114-125.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2000-2). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α., (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α., (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα :προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές. Στο: Κόκκος Α. (επιμ), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις Μάθησης*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α., (χ.χ). *Ο Μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του Εμπνευστή*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κόμης, Β., & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Κορδάκη, Μ. (2003). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη μπάθηση των Μαθηματικών ως αφετηρία για επαναπροσδιορισμό κυρίαρχων αντιλήψεων και πρακτικών*. Δημοσιεύτηκε ως κεφάλαιο ύστερα από πρόσκληση σε τόμο του Παν/μίου Μακεδονίας με τίτλο «Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Εκδόσεις Παν/μίου Μακεδονίας, (σελ. 330-339). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.ceid.upatras.gr/faculty/kordaki/published.html
- Κοτζαμπασάκη, Ε. & Ιωαννίδης Χ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση*. Εισήγηση στο 4^ο Συνέδριο

ΕΤΠΕ, Παν/μιο Αθηνών. διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
www.epyna.gr/modules.php

Κυνηγός, Χ, Καραγεώργος, Ν, Γαβρίλης, Κ., & Βαβουράκη, Α.(2000). *Οι απόψεις των καθηγητών του ΟΔΥΣΣΕΑ για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Στο Β. Κόμης (επιμ) Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου 'Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών της Εκπαίδευσης. σ.593-596, Πάτρα: ΕΤΠΕ.

Λιγνός, Δ. (2006). «Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 3, τεύχος 3

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μιτσούλλης, Χ., Πολάκης, Γ., Τζωρτζακάκης, Γ. (2002). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις ΤΠΕ: 'Ο πύθος των Δαναΐδων. Στο Δημητρακόπουλου (επιμ), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ με διεθνή συμμετοχή*, Α', 553-562. Αθήνα: Καστανιώτης.

Οικονόμου, Κ. (2004). Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 172-186.

Παπαδόπουλος, Γ. (1998). *Η πληροφορική στο σχολείο: Ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/eisigisi1.pdf>

- Παπαδόπουλος, Γ., Τριαντοπούλου, Θ., & Γκλεζάκου, Μ. (2000). *Η συμβολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Έργο Οδυσσέας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου Ε.Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς Γ. (2002). Το έργο ΣΕΠΠΕ: Μία εναλλακτική πρόταση υποστήριξης του Ελληνικού σχολείου απέναντι στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της καινοτομίας στο *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*, 273-286, Αθήνα: ΚΕΕ
- Πολίτης, Π., Ρούσσος, Π., Καραμάνης, Μ. & Τσαούσης, Γ. (2000). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ. *Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση"*. Πάτρα, Οκτώβριος 2000.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Ιδίου.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας - Παιδαγωγικές Δραστηριότητες τόμος Β'.* Αθήνα: Ιδίου.
- Ρεζ, Γ. (2005). *Αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Χίου για την ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://users.tress.sch.gr/salnk/arthra/arthra15.htm>
- Σίμος Π., Κομίλη Α. (2003). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Σκλάβου, Κ. (2005). *Εκπαιδευτικές ανάγκες και στάσεις για την εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών: η περίπτωση του λεκανοπεδίου Αττικής*, Πάτρα: βιβλιοθήκη Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Σκλάβου, Κ. (2006). *Μελέτη εκπαιδευτικών αναγκών και στάσεων για την εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών: Η περίπτωση του λεκανοπεδίου της Αττικής. Κοινωνική Εργασία, Σύνδεσμός Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας (ΣΚΛΕ)*, 82, 104 – 115.
- Τσουβέλα, Ε. (2005). *Η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή ως εμπνευστή στην ανάπτυξη του συμμετοχικού μαθησιακού κλίματος*. Δ.Ε. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Φεσάκης, Γ. (2005). *Τεχνολογίες Πληροφορικής και επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση, διαστάσεις και προοπτικές*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.ecedu.upatras.gr/didinfo/eishghseis>
- Φουρέ Π., & Θεοδοσοπούλου Κ. (1966). *Η εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χρονάκη, Α. (2004). *Θεωρίες Μάθησης και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Στο Β. Κόμης (Επιμ) *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των ΤΠΕ* (σελ.185-189). Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτήσεις των συνεντεύξεων

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Πόσο χρονών είστε και πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;
2. Ποια είναι η ειδικότητάς σας και σε ποιο φορέα ανήκετε;
3. Εκτός από το βασικό σας πτυχίο, τι άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις έχετε κάνει σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στο σχολείο;
4. Χρησιμοποιείτε τις Νέες Τεχνολογίες στο διδακτικό σας έργο και αν ναι με ποιο μορφή;
5. Πιστεύετε πως με τη συμμετοχή σας σ' αυτή την έρευνα μπορεί να ωφεληθείτε και εσείς ή απλά το σκέφτεστε μόνο σαν εξυπηρέτηση και βοήθεια;

Β. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο τους ως εκπαιδευτών εκπαιδευτικών (1^{ος} Θεματικός Άξονας)

1. Θεωρείτε ότι ήταν αναγκαία η συμμετοχή σας στο εν λόγω πρόγραμμα επιμόρφωσης, προκειμένου στη συνέχεια να λειτουργήσετε ως επιμορφωτές Β' επιπέδου;
2. Το ενδιαφέρον σας για ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σε ποιους τομείς κυρίως επικεντρωνόταν, πριν τη συμμετοχή σας σ' αυτό;
3. Υπήρξε σωστή αναλογία μεταξύ στόχων και θεματικών ενοτήτων του επιμορφωτικού προγράμματος;
4. Λάβατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε το απαραίτητο θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο που απαιτείτε για την επιτυχή

παρουσία σας ως εκπαιδευτών Β' επιπέδου; Αν όχι σε ποια σημεία εντοπίζετε επιπλέον ανάγκες;

5. Είστε ικανοποιημένος/η από το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε; Καταφέρατε να καλύψετε σε ικανοποιητικό βαθμό τις επιμορφωτικές σας ανάγκες;

Γ. Αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Β' επιπέδου (ΠΑ.Κ.Ε. Θεσσαλίας) – Οργάνωση και Περιεχόμενο (2^{ος} Θεματικός Άξονας

1. Ποιοι κατά τη γνώμη σας έπρεπε να συμμετέχουν σ' ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών Β' επιπέδου;
2. Έγινε, κατά την άποψή σας, σωστή επιλογή των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και με ποια κριτήρια;
3. Ήταν αποτελεσματική για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος επιμόρφωσης, η κατανομή των εκπαιδευτικών σε τμήματα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων;
4. Ο χρόνος που διατέθηκε για την κάλυψη των στόχων του προγράμματος ήταν επαρκής και ανάλογος του περιεχομένου;
5. Είστε ικανοποιημένος/η από την οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος σε σχέση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα;

Δ. Αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Β' επιπέδου (ΠΑ.Κ.Ε. Θεσσαλίας) – Λειτουργικά κενά και Ελλείμματα (3^{ος} Θεματικός Άξονας

1. Αξιοποιήθηκε κατά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα η προηγούμενη εμπειρία σας πάνω σε θέματα εισαγωγής και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση; Αν όχι πιστεύετε ότι αυτό αποτέλεσε λειτουργικό κενό της επιμόρφωσης;
2. Θεωρείτε ότι καλλιεργήθηκε από το πρόγραμμα επιμόρφωσης η συνεπής εφαρμογή του όποιου θεωρητικού υπόβαθρου διδάχθηκε;
3. Πιστεύετε ότι ήταν απαραίτητη η ενεργή συμμετοχή σας στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της επιμόρφωσής σας, ώστε να αποφευχθούν λειτουργικά κενά και ελλείμματα; Αν ναι προτείνετε μεθόδους συμμετοχής.
4. Τι θα προτείνατε να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη το γεγονός της συνέχισης αυτών των προγραμμάτων;
5. Πως σκοπεύετε να καλύψετε τα πιθανά κενά και ελλείμματα του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε;

Ε. Απόψεις και στάσεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο τους ως επιμορφωτών των ενηλίκων συναδέλφων τους (4^{ος} Θεματικός Άξονας)

1. Είστε έτοιμος /η από άποψη κατάρτισης, να εκπαιδεύσετε ενήλικες; Ναι ή όχι, δικαιολογήστε την άποψή σας.
2. Ήταν επαρκής η επιμόρφωση που λάβατε ώστε στη συνέχεια να ναλάβετε το ρόλο του επιμορφωτή ενηλίκων εκπαιδευτικών;
3. Θεωρείτε ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι που πρόκειται μελλοντικά να επιμορφώσετε έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες με κάποιο ανήλικο εκπαιδευόμενο, και κατ' επέκταση απαιτούν και διαφορετική μεθοδολογία

εκπαίδευσης ή αρκούν οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στο σχολείο;

4. Πιστεύετε ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι απαιτούν από τους εκπαιδευτές τους κάποιες ειδικές προϋποθέσεις για να είναι η μάθηση τους αποτελεσματική; Είστε έτοιμος/η να διαμορφώσετε αυτές τις προϋποθέσεις στα επιμορφωτικά προγράμματα που θα αναλάβετε;
5. Θεωρείτε ότι από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα επιμόρφωσης αποσαφηνίσατε επιστημονικά ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος σας ως επιμορφωτής ενηλίκων; Αν όχι πώς σκοπεύετε να καλύψετε αυτό το κενό;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Κείμενο επιστολή

Αγαπητέ συνάδελφε / Αγαπητή συναδέλφισσα,

Με την έρευνα αυτή επιχειρούμε τη διερεύνηση των στάσεων, των απόψεων και των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο και την αποτελεσματικότητα τους ως επιμορφωτών Β' επιπέδου στο πρόγραμμα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός μας είναι να καταγράψουμε και να παρουσιάσουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο που καλούνται να ασκήσουν ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρούμε και ένα είδος αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν στο Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ.Κ.Ε.) Θεσσαλίας, καταγράφοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις σας ως προς το περιεχόμενο και την οργάνωσή του.

Η έρευνα αυτή αφορά τη διπλωματική μου εργασία, που διεξάγεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής», του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου και της θεματικής ενότητας «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Στην έρευνα θα πάρουν μέρος δέκα (15) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν πρόσφατα ολοκληρώσει πρόγραμμα επιμόρφωσης – κατάρτισης επιμορφωτών Β' επιπέδου, για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Η συνέντευξη, θα είναι ανώνυμη και κατά τη διάρκειά της θα γίνει επί λέξει καταγραφή των απαντήσεων, με μαγνητοφώνηση. Έχει καθαρά ερευνητικό σκοπό και η συμμετοχή σας σ' αυτήν είναι εθελοντική και πολύ σημαντική.

Παρακαλούμε να προσέλθετε στον τόπο διεξαγωγής της συνέντευξης αφού πρώτα μελετήσετε προσεκτικά τον επισυναπτόμενο κατάλογο ερωτήσεων. Ως τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης προτείνεται ο χώρος της Δ/σης Π/θμιας Εκπ/σης Καρδίτσας και συγκεκριμένα το γραφείο της Προϊσταμένης των Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Όλες οι πληροφορίες της συνέντευξης θα παραμείνουν απόρρητες. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, θα σας αποσταλεί περίληψη της τελικής μελέτης με τα αποτελέσματα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων
για τη συμμετοχή σας στην έρευνα

Με εκτίμηση
Παλαπέλα Γεωργία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων – Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης

1^η συνέντευξη

Εκπαιδευτικός Π/θμιας Εκπ/σης κλάδου (Π.Ε.60)

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

Ε: Πόσο χρονών είστε και πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ1: Είμαι 43 χρονών κα έχω 15 χρόνια υπηρεσίας.

Ποια είναι η ειδικότητάς σας και σε ποιο φορέα ανήκετε;

Σ1: Είμαι νηπιαγωγός και ανήκω στην Π/θμια Εκπ/ση.

Ε: Εκτός από το βασικό σας πτυχίο, τι άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις έχετε κάνει σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στο σχολείο;

Σ1: Είμαι Επιμορφώτρια στο Β' Επίπεδο στις ΤΠΕ και έχω κάνει και κάποια σεμινάρια στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Ε: Πριν από την επιμόρφωση του Β' Επιπέδου υπήρχε και κάποια άλλη επιμόρφωση για τις Νέες Τεχνολογίες, αναγκαία και απαραίτητη για την επιλογή σας στην εν λόγω επιμόρφωση;

Σ1: Ναι υπήρχε σχετική επιμόρφωση πάνω στις Νέες Τεχνολογίες γενικά και όχι πάνω στον τομέα της αξιοποίησής τους στο σχολείο.

Χρησιμοποιείτε τις Νέες Τεχνολογίες στο διδακτικό σας έργο και αν ναι με ποιο μορφή;

Σ1: Χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες ως εκπαιδευτικό εργαλείο για δραστηριότητες στην τάξη, ως εργαλείο διερεύνησης, αναζήτησης και παραγωγής των μικράν παιδιών αλλά και ως μέσω επικοινωνίας και εποπτικό μέσο διδασκαλίας.

Ε: Πιστεύετε πως με τη συμμετοχή σας σ' αυτή την έρευνα μπορεί να ωφεληθείτε και εσείς ή απλά το σκέφτεστε μόνο σαν εξυπηρέτηση και βοήθεια;

Σ1: Πιστεύω ότι αυτή η έρευνα ωφελεί και εμάς αλλά και εξυπηρετεί και το σκοπό ή σκοπούς για τους οποίους γίνεται.

Ε: «Εμάς» εννοείτε τους συμμετέχοντες στην έρευνα, Επιμορφωτές Β' Επιπέδου;

Σ1: Ακριβώς, αφού συμβαίνει όλοι να είμαστε Επιμορφωτές Β' Επιπέδου και να έχουμε επιμορφωθεί γι' αυτό από το ίδιο πρόγραμμα.

Β. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο τους ως εκπαιδευτών εκπαιδευτικών (1^{ος} Θεματικός Άξονας)

Ε: Θεωρείτε ότι ήταν αναγκαία η συμμετοχή σας στο εν λόγω πρόγραμμα επιμόρφωσης, προκειμένου στη συνέχεια να λειτουργήσετε ως επιμορφωτές Β' επιπέδου;

Σ1: Και βέβαια ήταν απαραίτητη η συμμετοχής μας σε αυτό το πρόγραμμα κατάρτισης-επιμόρφωσης, αλλιώς πως θα μπορούσαμε να τα καταφέρουμε. Άλλο να κάνουμε μάθημα με τα παιδιά και άλλο να προσπαθούμε να διδάξουμε ενήλικες. Επιπλέον ήταν απαραίτητο κατά τη γνώμη μου να συνδυάσουμε τη την εμπειρία του σχολείου πάνω στις Νέες Τεχνολογίες με την επιστημονική και σύγχρονη παιδαγωγική γνώση.

Ε: Το ενδιαφέρον σας για ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σε ποιους τομείς κυρίως επικεντρωνόταν, πριν τη συμμετοχή σας σ' αυτό;

Σ1: Περίμενα να εξασκηθώ κυρίως πρακτικά, πάνω στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις δυνατότητες χρησιμοποίησής του στη διδασκαλία μου. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ – θεωρητικά - πίστευα ότι θα κάλυπτε πολύ μικρό κομμάτι της επιμόρφωσης, δηλαδή το θεωρητικό μέρος. Ωστόσο θεωρώ ότι και το θεωρητικό μέρος τελικά ήταν πολύ σημαντικό. Περίμενα όμως περισσότερα από τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, συγκεκριμένες λύσεις και τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Ε: Υπήρξε σωστή αναλογία μεταξύ στόχων και θεματικών εννοιών του επιμορφωτικού προγράμματος;

Σ1: Εγώ θεωρώ ότι υπήρχαν αξιόλογοι στόχοι, όμως δεν υπήρχε το κατάλληλο υπόστρωμα μέσω των θεματικών εννοιών, ώστε να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι. Κάποιοι στόχοι μάλιστα νομίζω ότι μελετήθηκαν καθόλου. Περιμέναμε περισσότερα από αυτή την επιμόρφωση ώστε όλοι εμείς να θεωρούμε τους εαυτούς μας ικανούς να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Ε: Λάβατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε το απαραίτητο θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο που απαιτείτε για την επιτυχή παρουσία σας ως εκπαιδευτών Β' επιπέδου; Αν όχι σε ποια σημεία εντοπίζετε επιπλέον ανάγκες;

Σ1: Το επιμορφωτικό πρόγραμμα περιλάμβανε το απαραίτητο θεωρητικό κομμάτι. Εκείνο που ίσως έλλειπε ήταν η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Θεωρητικά λουπόν είμαι έτοιμος να αναλάβω την κατάρτιση των συναδέλφων μου εκείνο που περίμενα και τελικά δεν ικανοποιήθηκα ήταν κάποιες ιδιαίτερες πρακτικές αξιοποιήσιμες τόσο στη σχολική πράξη όσο και στην επιμορφωτική πράξη.

Ε: Είστε ικανοποιημένος/η από το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε; Καταφέρατε να καλύψετε σε ικανοποιητικό βαθμό τις επιμορφωτικές σας ανάγκες;

Σ1: Η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα ήταν απαραίτητη προκειμένου στη συνέχεια να λειτουργήσω ως επιμορφωτής. Είμαι ικανοποιημένη, αν και υπήρχαν κάποια προβλήματα, τελικά η παρακολούθησή του με βοήθησε ως μελλοντικό επιμορφωτή. Πιστεύω ότι αν μας ρωτούσαν τι ακριβώς περιμέναμε απ' αυτή την επιμόρφωση και την οργάνωναν κατάλληλα έστω και κατά τη διάρκεια της υλοποίησης τότε τα πράγματα θα ήταν καλύτερα. Ακόμα κάποια οργανωτικά προβλήματα δυσκόλεψαν περισσότερο τα πράγματα. Αυτά θα μπορούσαν να έχουν αποφευχθεί.

Γ. Αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Β' επιπέδου (ΠΑ.Κ.Ε. Θεσσαλίας) – Οργάνωση και Περιεχόμενο (2^{ος} Θεματικός Άξονας)

Ε: Ποιοι κατά τη γνώμη σας έπρεπε να συμμετέχουν σ' ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών Β' επιπέδου;

Σ1: Οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί ή και κάποιοι σχολικοί σύμβουλοι που απαραίτητα όμως θα γνωρίζουν το κλίμα της τάξης Έχουμε κουραστεί από επιμορφωτές μέσα σε εισαγωγικά που το μόνο που ξέρουν να κάνουν είναι να επαναλαμβάνουν ανούσιες θεωρίες. Πράγμα που αποδείχθηκε κατ' αναλογία και από το ίδιο το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι περισσότεροι πανεπιστημιακοί που ανέλαβαν την επιμόρφωσή μας φάνηκαν να μην έχουν επαφή την σχολική πρακτική πραγματικότητα, σκεφτείτε λοιπόν τι επιμόρφωση θα έκαναν στους εκπαιδευτικούς στη συνέχεια που δεν θα έχουν εμπειρίες από εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Ε: Έγινε, κατά την άποψή σας, σωστή επιλογή των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και με ποια κριτήρια;

Σ1: Όπως ανέφερα και παραπάνω μόνο οι εκπαιδευτικοί της τάξης θα μπορούσαν μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση να γίνουν ικανοί εκπαιδευτές και να μυήσουν τους άλλους εκπαιδευτικούς στις εξελίξεις που επιβάλλει η ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο. Τώρα τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή των εκπαιδευτικών νομίζω ότι ήταν αξιόπιστα και λειτούργησαν αποτελεσματικά. Ίσως έπρεπε, να ληφθούν υπόψη περισσότερες προϋποθέσεις για την επιλογή των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Τι να πω βέβαια μπορεί και τελικά σε ορισμένες περιπτώσεις να αναγκάστηκαν, αφού ξέρω ότι για κάποιες ειδικότητες π.χ. νηπιαγωγοί δεν υπήρχε μεγάλη συμμετοχή.

Ε: Ήταν αποτελεσματική για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος επιμόρφωσης, η κατανομή των εκπαιδευτικών σε τμήματα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων;

Σ1: Η κατανομή των εκπαιδευτικών σε τμήματα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης ήταν σωστή, άλλες ανάγκες έχει η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο Δημοτικό σχολείο και άλλες στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο. Στο ειδικό μέρος του προγράμματος το καθαρά πρακτικό έπρεπε όμως να διαφοροποιηθούμε περισσότερο κατά ειδικότητα και γνωστικό αντικείμενο. Ενώ στο θεωρητικό μέρος πιστεύω ότι λειτούργησε σωστά το γεγονός ότι ήμασταν όλες οι βαθμίδες μαζί, μπορούσαμε να ανταλλάσουμε απόψεις και εμπειρίες, όταν βέβαια μας δινόταν η δυνατότητα.

Ε: Ο χρόνος που διατέθηκε για την κάλυψη των στόχων του προγράμματος ήταν επαρκής και ανάλογος του περιεχομένου;

Σ1: Και για τα δύο κομμάτια της επιμόρφωσης έπρεπε να διατεθεί περισσότερος χρόνος για να έχουμε και καλύτερα αποτελέσματα αλλά και για να προετοιμαστούμε αποτελεσματικότερα ως μελλοντικοί επιμορφωτές. Η ενότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων περιορίστηκε ακόμα πιο πολύ χρονικά κάνοντας τα πράγματα πολύ δύσκολα για τη μετέπειτα πορεία μας ως επιμορφωτές.

Ε: Είστε ικανοποιημένος/η από την οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος σε σχέση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα;

Σ1: Δεν μπορώ να καταλάβω πως ένα πανεπιστημιακό κέντρο όπως αυτό του Βόλου με εμπειρία πιστεύω σε επιμορφωτικά προγράμματα, αντιμετώπισε τόσα πολλά προβλήματα οργάνωσης. Ίσως επειδή το πρόγραμμα στήθηκε πάρα πολύ γρήγορα και δεν υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος. Δεν ξέρω τι άλλο να πω.

Δ. Αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Β' επιπέδου (ΠΑ.Κ.Ε. Θεσσαλίας) – Λειτουργικά κενά και Ελλείμματα (3^{ος} Θεματικός Άξονας)

Ε: Αξιοποιήθηκε κατά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα η προηγούμενη εμπειρία σας πάνω σε θέματα εισαγωγής και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση; Αν όχι πιστεύετε ότι αυτό αποτέλεσε λειτουργικό κενό της επιμόρφωσης;

Σ1: Παρά το γεγονός ότι η προηγούμενη επιμόρφωση μας καθώς και ενασχόληση με τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση γενικά αποτέλεσε παράγοντα επιλογής για τη συμμετοχής μας στην επιμόρφωση για εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, εντούτοις θεωρώ ότι κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης δεν μας δόθηκε η δυνατότητα να την αξιοποιήσουμε και τελικά να μάθουμε επιστημονικά μέσα από αυτή. Ελάχιστοι ήταν οι καθηγητές που το έκαναν έστω και δε μικρό βαθμό, οι περισσότεροι συνεχώς μιλούσαν από την έδρα χωρίς να αναρωτιούνται αν τελικά τους ακούει κανένας.

Ε: Θεωρείτε ότι καλλιεργήθηκε από το πρόγραμμα επιμόρφωσης η συνεπής εφαρμογή του όποιου θεωρητικού υπόβαθρου διδάχθηκε;

Σ1: Ενώ ήταν κάτι που θέλαμε και περιμέναμε μέσα από το πρόγραμμα, δηλαδή να εξασκηθούμε σε πραγματικές συνθήκες τόσο πάνω στον τρόπο εισαγωγής διάφορων εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδακτική πρακτική όσο και στον τρόπο εκπαίδευσης των ενηλίκων, αυτό τελικά δεν έγινε ποτέ. Η επιμόρφωση σε πρακτικό επίπεδο ήταν πολύ περιορισμένη. Και αυτό ήταν ένα από τα αρνητικά του προγράμματος.

Ε: Πιστεύετε ότι ήταν απαραίτητη η ενεργή συμμετοχή σας στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της επιμόρφωσής σας, ώστε να αποφευχθούν λειτουργικά κενά και ελλείμματα; Αν ναι προτείνετε μεθόδους συμμετοχής.

Σ1: Περίμενα να ερωτηθούμε έστω και κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και η επιμόρφωση να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στις

ανάγκες μας. Το μόνο θετικό σ' αυτό το σημείο είναι ότι δεν θα κάνουμε κι εμείς τα ίδια στους μελλοντικούς επιμορφούμενούς μας. Αν είχε γίνει από τους υπεύθυνους του έργου κάτι τέτοιο τότε σίγουρα το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα εντόπιζε τα ελλείμματά του και θα προσπαθούσε να τα καλύψει. Μέθοδοι συμμετοχής στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος είναι η συμπλήρωση κατάλληλων ερωτηματολογίων, ο διάλογος και γενικά η επικοινωνία.

Ε: Τι θα προτείνατε να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών Β' επιπέδου, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη το γεγονός της συνέχισης αυτών των προγραμμάτων;

Σ1: Κατά τη γνώμη μου εκείνο που θα έπρεπε να περιλαμβάνει το πρόγραμμα είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη είτε αυτό αφορούσε την εκπαίδευση ενηλίκων, είτε το υπόβαθρο της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έπρεπε να υπάρξει πράξη περισσότερη σε όλα τα επίπεδα δεδομένου μάλιστα ότι κι εμείς στη συνέχεια θα κληθούμε να πείσουμε κυρίως πρακτικά και όχι θεωρητικά τους συναδέλφους μας να χρησιμοποιούν τα διάφορα υπολογιστικά εργαλεία κατά τη διδασκαλία τους.

Ε: Πως σκοπεύετε να καλύψετε τα πιθανά κενά και ελλείμματα του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε;

Σ1: Τα λειτουργικά κενά που εντόπισα στο πρόγραμμα σκοπεύω να τα καλύψω με προσωπική ενασχόληση και πρακτική εξάσκηση ή ακόμα κι αναζητώντας επιπλέον βιβλιογραφία. Πέρα απ' αυτά όμως θα κάνω στο σχολείο και πρακτική εφαρμογή με τους συναδέλφους που το επιθυμούν. Αυτό θα με βοηθήσει πολύ ώσπου ν' αρχίσουν τα σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πάνω στις ΤΠΕ.

Ε. Απόψεις και στάσεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο τους ως επιμορφωτών των ενηλίκων συναδέλφων τους (4^{ος} Θεματικός Άξονας)

Ε: Είστε έτοιμος /η από άποψη κατάρτισης, να εκπαιδεύσετε ενήλικες; Ναι ή όχι, δικαιολογήστε την άποψή σας.

Σ1: Δε νομίζω ότι είμαι έτοιμη από άποψη κατάρτισης ειδικά πάνω στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, να αναλάβω την κατάρτισή τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα της επιμόρφωσης περιλάμβανε μόνο 10 ώρες πάνω στη θεματική ενότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κατά τη γνώμη αυτές οι ώρες ήταν πολύ λίγες και δεν αξιοποιήθηκαν και κατάλληλα. Θέλει ακόμα πολύ δουλειά για να καλυφθούν τα κενά από το πρόγραμμα επιμόρφωσης. Να και σ' αυτό το σημείο φαίνεται και πάλι πόσο σημαντικό είναι να ρωτούμαστε ή από την αρχή ή και κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης ποιες είναι οι ανάγκες μας και τι περιμένουμε για την κάλυψή τους.

Ε: Ήταν επαρκής η επιμόρφωση που λάβατε ώστε στη συνέχεια να αναλάβετε το ρόλο του επιμορφωτή ενηλίκων εκπαιδευτικών;

Σ1: Τι να πω, αν και είμαι από φύση μου αισιόδοξο άτομο, πιστεύω ότι δεν είμαι απόλυτα έτοιμη αναλάβω την επιμόρφωση των συναδέλφων μου. Αν και έγινε καλή δουλειά και στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσαμε. Εντούτοις πιστεύω ότι χρειάζεται ακόμα δρόμος από την πλευρά μας. Πρόκειται να εκπαιδεύσουμε εκπαιδευτικούς με εμπειρία και άποψη, τα πράγματα δε θα είναι εύκολα. Δεν είναι μόνο οι γνώσεις αυτές καθαυτές που πρέπει να μεταφέρω στους συναδέλφους μου αλλά το ότι θα πρέπει να τους πείσω να με τον τρόπο μου να μη διστάζουν να χρησιμοποιούν τις Νέα Τεχνολογίες στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική.

Ε: Θεωρείτε ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι που πρόκειται μελλοντικά να επιμορφώσετε έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες με κάποιο ανήλικο

εκπαιδευόμενο, και κατ' επέκταση απαιτούν και διαφορετική μεθοδολογία εκπαίδευσης ή αρκούν οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στο σχολείο;

Σ1: Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι οι ανάγκες των ενηλίκων για μάθηση είναι διαφορετικού τύπου απ' αυτές των παιδιών. Άλλες ανάγκες έχει ένας ενήλικας άλλες ένα παιδί, κατά συνέπεια και η εκπαίδευσή τους πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διαφορετική.

Ε: Πιστεύετε ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι απαιτούν από τους εκπαιδευτές τους κάποιες ειδικές προϋποθέσεις για να είναι η μάθηση τους αποτελεσματική; Είστε έτοιμος/η να διαμορφώσετε αυτές τις προϋποθέσεις στα επιμορφωτικά προγράμματα που θα αναλάβετε;

Σ1: Ναι, κατά τη γνώμη μου οι ενήλικες είναι απαιτητικοί όταν συμμετέχουν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης. Αν κρίνω κι εγώ από τον εαυτό μου δεν μπορώ να συμβιβαστώ, απαιτώ πράγματα από τον επιμορφωτή μου. Η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική κι όταν δεν υπάρχει τότε ο ενήλικας δεν πείθεται να αλλάξει συμπεριφορά. Τώρα αν θεωρώ τον εαυτό μου ικανό να δημιουργήσει αυτές τις προϋποθέσεις, τι να σας πω, περίμενα περισσότερα από αυτή την επιμόρφωση ειδικά πάνω στο κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων. Θα προσπαθήσω όμως μέσα από δική μου πρωτοβουλία να καλύψω αυτό το κενό. Δεν το βάζω κάτω, δεν θέλω αυτά που έγιναν σε μένα να τα κάνω κι εγώ στους επιμορφούμενούς μου.

Ε: Θεωρείτε ότι από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα επιμόρφωσης αποσαφηνίσατε επιστημονικά ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος σας ως επιμορφωτής ενηλίκων; Αν όχι πώς σκοπεύετε να καλύψετε αυτό το κενό;

Σ1: Με τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα, θεωρητικά τουλάχιστον δόθηκαν κάποιες κατευθύνσεις ως αναφορά τον διαφορετικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μας δόθηκε και σχετική βιβλιογραφία στην οποία όποιος θέλει μπορεί να ανατρέξει και να

μάθει περισσότερα. Εκείνο όμως που έλλειπε παντελώς ήταν η εφαρμογή στην πράξη. Κατά τη γνώμη μου έπρεπε από τους οργανωτές να αξιοποιηθεί ο διπλός μας ρόλος. Ήμασταν ενήλικες εκπαιδευόμενοι που μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση θα μαθαίναμε να τρόπο να εκπαιδεύουμε ενήλικες συναδέλφους μας. Άρα είχαμε εμπειρίες που έπρεπε να αξιοποιηθούν ή να ανατραπούν ανάλογα με βάση πάντα τα επιστημονικά δεδομένα. Τώρα πως σκοπεύω να καλύψω το κενό. Ευτυχώς είμαι από τις τυχερές και έχω παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο σεμινάριο για την εκπαίδευση ενηλίκων που περιείχε και μικροδιδασκαλία. Θα ανατρέξω σ' αυτό και θα προσπαθήσω να επωφεληθώ.