

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Διερεύνηση του Ρόλου, των Απόψεων και Στάσεων
Εκπαιδευτών που Εργάζονται σε Δομές Εκπαίδευσης
Ενηλίκων

Καλλιόπη Τσάνταλη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Χριστίνα Σιηνά

Μάιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση**

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Διερεύνηση του Ρόλου, των Απόψεων και Στάσεων
Εκπαιδευτών που Εργάζονται σε Δομές Εκπαίδευσης
Ενηλίκων**

Καλλιόπη Τσάνταλη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Χριστίνα Σιηνά**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2017

*“Those people who develop the ability to continuously acquire
new and better forms of knowledge that they can apply to their work and to their
lives
will be the movers and shakers in our society for the indefinite future”*

Brian Tracy

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου, των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτών που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα μελέτη περίπτωσης με σκοπό να διερευνηθεί σε βάθος και να ερμηνευτεί ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς και οι στάσεις και απόψεις του γύρω από την εύρεση εργασίας σε μια περίοδο παρατεταμένης οικονομικής κρίσης, η αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε συνάρτηση με ενδεχόμενα εμπόδια ή ευκαιρίες που το επηρεάζουν, οι εκτιμήσεις για τη μελλοντική επαγγελματική εξέλιξή του και η σύγκριση με συναδέλφους που εργάζονται σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται στα ΣΔΕ, ΙΕΚ και ΚΔΒΜ των Σερρών, οι οποίοι μέσω των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν ανοιχτά τις απόψεις τους για το υπό διερεύνηση ζήτημα. Τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων εντός της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας είναι διττός και αποκτά δυναμική και πολυσύνθετη διάσταση. Όντας ο ίδιος ταυτόχρονα εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος είναι υπεύθυνος για τη μάθηση και την απασχολησιμότητά του, ενώ εκλαμβάνει την οικονομική κρίση ως μια ευκαιρία για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη. Παράλληλα αναλαμβάνει την ευθύνη για την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου προς τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, αξιοποιώντας ευκαιρίες μάθησης που θα το καταστήσουν πιο αποτελεσματικό, ώστε και οι ίδιοι να ωφεληθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό και να γίνουν ενεργητικοί παράγοντες στην αγορά εργασίας και την ευρύτερη κοινωνία.

Summary

The present dissertation is an attempt to explore the role, attitudes and viewpoints of educators who work in the field of adult education. A qualitative research was carried out to this end. In particular, the cases study was utilized for in depth exploration and interpretation of the role of adult educator along with their attitudes and viewpoints about job searching and finding amidst a prolonged economic crisis period, the effectiveness of the educational work provided in association with impacting barriers or opportunities, their estimation about future professional development and comparison to their counterparts in other educational settings. Six adult educators who work in SDE, IEK and KDBM of Serres formed the sample of the research. They were given the opportunity to openly express their viewpoints about the phenomenon under exploration through semi-structured interviews. According to the research findings the role of adult educator within the modern Greek reality is dual, dynamic and versatile. Being an educator and a continuously educated person, they assume full responsibility for their ongoing learning and employability. At the same time, they construe the economic crisis as an opportunity for further professional development. What is more, they assume responsibility to provide quality instruction to their adult learners by utilizing any learning opportunities which could make instruction more effective. This way, adult learners could benefit to a large extent and become active players both in the labour market and broader society.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Σιηνά Χριστίνα, η οποία με άψογο επαγγελματισμό μου παρείχε την πολύτιμη αρωγή της κατά τη διάρκεια της συγγραφής της μεταπτυχιακής διατριβής μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μου παρείχαν σε όλη την πορεία για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1
2	Η Δια Βίου Μάθηση στη νέα χιλιετία	3
2.1	Η Δια Βίου Μάθηση στον κόσμο	3
2.2	Η Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα.....	6
2.3	Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	8
2.4	Εκπαιδευτής ενηλίκων και σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα	10
2.4.1	Οδηγίες Ευρωπαϊκής Ένωσης	13
2.4.2	Ελληνική νομοθεσία	14
2.4.3	Δεδομένα εύρεσης εργασίας.....	16
2.4.4	Οικονομική κρίση.....	17
3	Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος	21
3.1	Ευρήματα άλλων ερευνών.....	21
3.2	Διατύπωση ερευνητικού σκοπού και στόχων	24
4	Μεθοδολογία	26
4.1	Εισαγωγή.....	26
4.2	Θεωρητικό πλαίσιο και επιστημολογική θεώρηση	26
4.3	Μελέτη περίπτωσης	27
4.4	Εργαλεία συλλογής δεδομένων	28
4.5	Δείγμα	29
4.6	Ζητήματα δεοντολογίας	30
4.7	Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	31
4.8	Ανάλυση δεδομένων	31
4.9	Συζήτηση.....	45
4.10	Περιορισμοί της έρευνας	51
4.11	Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση	51
5	Επίλογος	53
Παραρτήματα		
A	Πίνακας A Ερωτηματολόγιο	55
B	Πίνακας B Οδηγός συνέντευξης	56
Γ	Πίνακας Γ Έντυπο Πληροφορημένης Συνέντευξης	57
Βιβλιογραφία		60

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Με την έλευση της νέας χιλιετίας σημειώθηκαν δραματικές αλλαγές σε τεχνολογικό και οικονομικό επίπεδο με συνακόλουθες ανακατατάξεις σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η κουλτούρα της δια βίου μάθησης απέκτησε νέα δυναμική, καθώς εκλαμβάνεται ως το μέσο με το οποίο το άτομο επικαιροποιεί γνώσεις και δεξιότητες και πετυχαίνει τη σύμπλευση με τις σύγχρονες απαιτήσεις όντας το ίδιο υπεύθυνο για τη μάθηση και την απασχολησιμότητά του, ιδιαίτερα σε μια εποχή διάχυτης αβεβαιότητας και παρατεταμένης οικονομικής κρίσης όπου η εύρεση εργασίας γίνεται ακόμη δυσκολότερη.

Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει καίριο ρόλο από τη στιγμή που αναλαμβάνει διττή ιδιότητα. Από τη μια πλευρά αποτελεί εμβληματική φυσιογνωμία που θα οδηγήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στην κατάκτηση της γνώσης, ώστε να ανταποκριθούν στα νέα κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά δεδομένα, ενώ από την άλλη πλευρά ο ίδιος ως δια βίου μαθητής εμπλέκεται σε συνεχή εμπλουτισμό των δεξιοτήτων του διευρύνοντας, παράλληλα, την οπτική του μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εις βάθος διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτών που εργάζονται στα ΣΔΕ, ΙΕΚ και ΚΔΒΜ των Σερρών ως προς την εύρεση εργασίας, την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τις εκτιμήσεις για τη μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη και τη σύγκριση με συναδέλφους σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή της εργασίας μας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αποτυπώνεται η κουλτούρα της δια βίου μάθησης βάσει των νέων επιταγών, ενώ

γίνεται μνεία στην εξέλιξη του θεσμού στην Ελλάδα, στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων βάσει της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και βάσει της ελληνικής πραγματικότητας. Επίσης, γίνεται αναφορά στις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την αντίστοιχη ελληνική νομοθεσία σχετικά με τα προσόντα που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο πλαίσιο των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας και των δεδομένων που απορρέουν από την οικονομική κρίση. Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος και διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται το μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διεξαγωγή της έρευνας, η ανάλυση των δεδομένων και οι προτάσεις μας για περαιτέρω διερεύνηση, ενώ το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον επίλογο. Τέλος, ακολουθούν τα παραρτήματα και η βιβλιογραφία.

Η γράφουσα, όντας η ίδια εκπαιδύτρια ενηλίκων, επέλεξε τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος αποσκοπώντας να αναδείξει την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου ρόλου βάσει των απόψεων των συναδέλφων της. Πιο συγκεκριμένα, μας ενδιέφερε να προβληθούν οι στάσεις και συμπεριφορές των ιδίων, ο κοινωνικός τους εαυτός και η ψυχολογιοποίηση των διαστάσεων εντός ενός ενεργητικού και ιδιαίτερα σημαντικού εκπαιδευτικού πλαισίου που καθορίζει την εξέλιξή τους σε μια χρονική περίοδο που σηματοδοτήθηκε από την οικονομική κρίση.

Κεφάλαιο 2

Η Δια Βίου Μάθηση στη νέα χιλιετία

2.1 Η Δια Βίου Μάθηση στον κόσμο

Ρίχνοντας μια ματιά στην ιστορική εξέλιξη της ανθρωπότητας διαπιστώνουμε ότι η τεχνολογική πρόοδος συνέβαλε στην πραγματοποίηση μεγάλων αλλαγών στην κοινωνική δομή και την ανθρώπινη δραστηριότητα. Δεδομένων των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων οι συνακόλουθες αλλαγές πραγματοποιούνται με εξίσου γοργούς ρυθμούς. Έτσι, κατά τη διάρκεια της μεταβιομηχανικής εποχής που διανύουμε, η εν λόγω δραστηριότητα δεν περιορίζεται πλέον αποκλειστικά στην παραγωγή, αλλά περιλαμβάνει εκπαίδευση και μάθηση τα οποία καθιστούν το άτομο ικανό να αξιοποιεί πιο σύνθετη γνώση για να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις νέες απαιτήσεις των κοινωνικών και επαγγελματικών του ρόλων. Μέσα σε αυτό το κλίμα, η γνώση γίνεται κινητήριος μοχλός του κοινωνικού οικοδομήματος και το εκπαιδευτικό σύστημα αποκτά νέα δυναμική προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως μορφωτικού, κοινωνικού, οικονομικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2012). Οι εν λόγω αλλαγές οδήγησαν σε εκτενή συζήτηση γύρω από τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) και πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων με επικέντρωση στη μάθηση και την κοινωνία κατά κύριο λόγο, αναδεικνύοντας την ιδέα ότι η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από την ηλικία του ατόμου ή τον τόπο διαμονής και αφορά όλο τον κύκλο της ζωής του (Green, 2002).

Με τον όρο «Δια Βίου Μάθηση» εννοιολογείται η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης ζωής σε τυπικές, μη τυπικές ή άτυπες δομές εκπαίδευσης με στόχο την καλλιέργεια γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που καθιστούν τους πολίτες ενεργούς κοινωνούς εντός των κοινωνιών τους, την προσωπική ικανοποίηση, την κοινωνική ένταξη και την προοπτική απασχολησιμότητας (Commission of the European Communities, 2001).

Η ανάπτυξη της ΔΒΜ βασίστηκε στην ιδέα ότι ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί προεξέχων στοιχείο της οικονομικής δραστηριότητας, της κοινωνικής προόδου και της ανταγωνιστικότητας. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου σε ποικίλα διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με έμφαση στην απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων (Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001). Επιπρόσθετα, αφορά την προετοιμασία του ατόμου από μικρή ηλικία για συμμετοχή σε διαδικασίες μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και την αξιοποίηση ευκαιριών για αναβάθμιση των δεξιοτήτων του όντας ενήλικας με έμφαση στην αυτό-διαχειριζόμενη και ανεξάρτητη μάθηση. Επομένως, εξυπηρετεί ποικίλους στόχους όπως προσωπική ανάπτυξη, ενδυνάμωση δημοκρατικών αξιών, διατήρηση κοινωνικής συνοχής και προώθηση της καινοτομίας, παραγωγικότητας και οικονομικής ανάπτυξης (Hasan, 1996). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση αποκτά καθολικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ποικιλομορφία ως προς τα περιεχόμενα, τα εργαλεία, τις τεχνικές και το χρόνο μάθησης. Παράλληλα, επιτελεί διορθωτική λειτουργία, καθώς συμπληρώνει τα ελλείμματα του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί μια συνεχή και ζωντανή διαδικασία που εμπεριέχει έννοιες όπως ευκαιρία, κίνητρο και εκπαιδευσιμότητα (Dave, 1976).

Η διαδικασία της ΔΒΜ εξαπλώθηκε ταχύτατα σε όλο τον κόσμο λόγω ποικίλων παραγόντων όπως η γήρανση του πληθυσμού στις αναπτυσσόμενες χώρες, η ανάγκη για ενίσχυση του εργατικού δυναμικού και δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου από τα άτομα που συνταξιοδοτήθηκαν. Επιπρόσθετα, οι παγκόσμιες οικονομικές ανακατατάξεις, οι πολιτισμικές αλλαγές και η αναμόρφωση των κοινωνικών θεσμών κατέδειξαν την αναγκαιότητα για τη δημιουργία εκπαιδευτικών πολιτικών που να ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα. Ταυτόχρονα, οι μειωμένες ευκαιρίες απασχόλησης ωθούν τα άτομα να παρατείνουν την εκπαίδευσή τους, ώστε να αναπτύξουν περισσότερες ικανότητες που θα συμβάλουν στην εύρεση εργασίας στο μέλλον (Green, 2002).

Ακολουθώντας τις παγκόσμιες επιταγές η Ευρώπη μετασχηματίστηκε σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση και η εκπαίδευση, με την ευρεία έννοια, αποτελεί τον

ακρογωνιαίο λίθο όχι μόνο για μάθηση, αλλά και για την κατανόηση των νέων ρόλων των πολιτών οι οποίοι πρέπει να ανταποκριθούν στις αναδυόμενες απαιτήσεις των σύγχρονων μεταβιομηχανικών κοινωνιών. Υπό αυτό το πρίσμα, οι δυο βασικοί στόχοι της ΔΒΜ είναι η προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών σε όλο το φάσμα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής και η απασχολισιμότητά τους (Commission of the European Communities, 2001).

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με έντονα βιωμένη την οικονομική κρίση και την συνεχώς αυξανόμενη διακρατική κινητικότητα, είτε για εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς σκοπούς είτε στο πλαίσιο της μετανάστευσης, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα κράτη – μέλη της Ευρώπης είναι πολύ μεγαλύτερες. Αυτές αφορούν τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, την οικονομική ανάκαμψη, την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης και την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής μέσα στη γενικότερη προσπάθεια προσαρμογής στην ψηφιακή εποχή και στο παγκοσμιοποιημένο οικονομικό σκηνικό (Commission of the European Communities, 2015α). Παράλληλα, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου, δηλαδή του συνόλου των γνώσεων και δεξιοτήτων που κατέχει και συνεχώς επεκτείνει το άτομο με απώτερο σκοπό την επιτυχή εκτέλεση των επαγγελματικών καθηκόντων, την αυξημένη παραγωγικότητα και την ατομική συμβολή στον οργανισμό όπου απασχολείται (OECD, 2007). Η ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου εκλαμβάνεται ως μια δια βίου διαδικασία που βασίζεται στην ατομική επένδυση σε εκπαίδευση και κατάρτιση με στόχο τη δημιουργία ενός αποθετηρίου γνώσεων και ικανοτήτων που θα επιφέρουν μακροπρόθεσμη ανταποδοτικότητα είτε με τη μορφή της οικονομικής ευημερίας είτε με τη μορφή της αποτελεσματικής εμπλοκής στις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες (Schultz, 1961).

Επομένως, η μετάβαση σε κοινωνίες της γνώσης προβάλλει νέες απαιτήσεις για υψηλού επιπέδου επαγγελματικές δεξιότητες, καθώς αυτές είναι πλέον άρρηκτα συνδεδεμένες με την ανταγωνιστικότητα και την κερδοφορία των οργανισμών που έχουν μετατραπεί σε οργανισμούς μάθησης και χώρους εργασίας υψηλής απόδοσης όπου το ανθρώπινο δυναμικό τους βρίσκεται σε διαρκή διαδικασία μάθησης και προσαρμογής στις νέες συνθήκες (Slater & Narver, 1995). Επιπρόσθετα, το παραδοσιακό εργασιακό μοντέλο που ακολουθούσε μια γραμμική πορεία μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας, δηλαδή την

ανάληψη επαγγελματικού ρόλου μετά το πέρας της εκπαίδευσης και μέχρι τη συνταξιοδότηση, έχει αντικατασταθεί από ευέλικτα εργασιακά μοντέλα που ακολουθούν μια σπειροειδή πορεία. Έτσι, μετά την αρχική εκπαίδευση ή κατάρτιση τα άτομα αναλαμβάνουν επαγγελματικούς ρόλους σε μια αγορά που προωθεί ευέλικτες μορφές εργασίας, ελαστικά ωράρια, ενασχόληση σε διάφορους εργασιακούς χώρους, μερική ή προσωρινή απασχόληση, ενώ η επικαιροποίηση των υφιστάμενων γνώσεων πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την επαγγελματική δραστηριότητα (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη τους προαναφερθέντες παράγοντες η συμμετοχή στη ΔΒΜ κρίνεται επιβεβλημένη για την εύρεση και διατήρηση της εργασίας, αλλά και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων εντός αυτής. Ακόμη, συμβάλλει στη διευκόλυνσή τους να χειριστούν περιόδους ανεργίας, πρόωρης συνταξιοδότησης και πρόσβασης σε ευκαιρίες εργασίας. Είναι θεμελιώδης για την κοινωνία ως μέσο προώθησης των δημοκρατικών αρχών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με απώτερο σκοπό την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού, την προώθηση της αλληλεγγύης και τη δημιουργία διεθνούς συνείδησης (Borgir & Peltzer, 1999).

2.2 Η Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα

Η έννοια και οι διαδικασίες της ΔΒΜ γενικότερα (Jarvis, 2007) και της εκπαίδευσης ενηλίκων ειδικότερα, εξαπλώθηκαν με ταχύτερους ρυθμούς στις ανεπτυγμένες χώρες όπου η αυξανόμενη βιομηχανική παραγωγή και η ζήτηση για εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες ανέδειξαν το συγκεκριμένο αίτημα (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2012). Αντίθετα, σε άλλες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, η ΔΒΜ αναπτύχθηκε με πιο αργούς ρυθμούς ή με κάποια καθυστέρηση λόγω κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω.

Ανατρέχοντας στο παρελθόν παρατηρούμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων κάνει δειλά την εμφάνισή της στα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα με τη μορφή εγγραμματισμού του ενήλικου πληθυσμού και αποτελεί αποκλειστικά ιδιωτική πρωτοβουλία. Αργότερα, με την ψήφιση του Ν. 4397/1929 για την ίδρυση νυχτερινών σχολείων, το εν λόγω εκπαιδευτικό εγχείρημα αποκτά υπόσταση και αποσκοπεί αφενός

στην καταπολέμηση του αναλφαριθμισού και αφετέρου στην επαγγελματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού της χώρας (Καραλής, 2009). Η κατάσταση αυτή αναδιαμορφώνεται μετά το πέρας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου με την ίδρυση της Υπηρεσίας Λαϊκής Επιμόρφωσης και του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας (ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.) βάσει του Ν.2473/1953. Η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιείται σε συνεργασία με τη Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας, ενώ ο στόχος του ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ. είναι να δοθεί ώθηση στην παραγωγικότητα της χώρας (Κελπανίδης & Βρυσιώτη, 2012).

Το υφιστάμενο σκηνικό επιδέχεται νέες αλλαγές μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και δημιουργούνται νέες προϋποθέσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς η χώρα οφείλει να εναρμονιστεί με τις κοινοτικές οδηγίες και να χαράξει νέα εκπαιδευτική πολιτική στοχεύοντας στην καταπολέμηση της ανεργίας και την αναβάθμιση των γνώσεων του εργατικού δυναμικού. Σε αυτό το πλαίσιο, ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, με το Ν.1320/1983, και ο συγκεκριμένος φορέας με την νέα διευρυμένη του μορφή στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη των πολιτών και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους με σκοπό την ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους στις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες (Καραλής, 2009).

Από το 1990 και εντεύθεν η χρηματοδότηση που προέρχεται από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης για την εκπαίδευση ενηλίκων δίνει νέα δυναμική στο θεσμό και η Ελλάδα επιχειρεί να συμβαδίσει με τη στρατηγική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε η ελληνική κοινωνία να μπορεί να ανταποκριθεί στις επιταγές της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας (Commission of the European Communities, 2007; Papastamatis & Panitsides, 2009). Συγκροτείται αντίστοιχο επιστημονικό πεδίο με την παροχή πανεπιστημιακών προγραμμάτων, ιδρύεται η Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων και το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (Καραλής, 2009). Οι δράσεις αυτές στο σύνολό τους καταδεικνύουν τη σοβαρότητα με την οποία εκλαμβάνεται πλέον η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας.

Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν συσταθεί αρκετοί φορείς παροχής προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης του ενήλικου πληθυσμού καλύπτοντας τις επί μέρους ανάγκες του. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) δίνουν τη δυνατότητα σε άτομα

άνω των 18 ετών να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, να επανασυνδεθούν με την εκπαίδευση και κατάρτιση και να αποκτήσουν γνώσεις που θα διευκολύνουν την κοινωνική τους ένταξη (Παπαγεωργίου, 2010). Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) προσφέρουν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ανταποκρινόμενα στις ανάγκες της εκάστοτε τοπικής αγοράς εργασίας. Η παρεχόμενη επαγγελματική κατάρτιση εξασφαλίζει στα άτομα τεχνικές και πρακτικές γνώσεις που διευκολύνουν την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (N.2009/1992). Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) προσφέρουν ποικίλα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης συμβάλλοντας στην επέκταση και επικαιροποίηση των υφιστάμενων γνώσεων (N. 3879/2010). Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) λειτουργούν σε επίπεδο δήμων και στοχεύουν στη γενική εκπαίδευση του ενήλικου πληθυσμού ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας, με έμφαση στην ενίσχυση του κοινωνικού και πολιτικού ρεπερτορίου των ατόμων και η ανάδειξη του κοινωνικού εαυτού τους (N. 3879/2010). Οι Σχολές Γονέων σκοπό έχουν να υποστηρίξουν τους γονείς στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους με θέματα που άπτονται τη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών, την υγεία, την πρόληψη χρήσης ουσιών και την κάλυψη πνευματικών, ψυχικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών τους (<http://www.inedivim.gr>). Για το σκοπό της παρούσας μελέτης θα επικεντρωθούμε σε τρεις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, στα ΣΔΕ, ΙΕΚ και ΚΔΒΜ και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτές που εργάζονται σε αυτές.

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Η αποτελεσματική υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της ΔΒΜ οφείλεται όχι μόνο στο φορέα παροχής εκπαίδευσης, αλλά και στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο θα εξετάσουμε τις παραμέτρους που συναθροίζονται και συνδιαμορφώνουν την ιδιότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ως «Εκπαιδευτής Ενηλίκων» εννοιολογείται ο εκπαιδευτής που μπορεί να διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, δημιουργώντας ένα ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα και υποστηρίζοντας τους ενήλικες εκπαιδευόμενους με οδηγίες, ανατροφοδότηση και συμβουλές μέσω της μαθησιακής διαδικασίας (Commission of the European Communities, 2001).

Η ιδιαιτερότητα και οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν συμβάλει στο μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων από αναμεταδότη γνώσεων σε διευκολυντή, εμπυχωτή, διαμεσολαβητή ή συνεργάτη των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθιστώντας τον υπεύθυνο για αποτελεσματική μάθηση (Knowles, 1998). Έτσι, η βαρύτητα μεταφέρεται από τη διδασκαλία και τη γνώση στη μάθηση και την απόκτηση ικανοτήτων, ενώ μέριμνα του εκπαιδευτή είναι να τοποθετήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης (Commission of the European Communities, 2001), ενθαρρύνοντάς τους να λειτουργούν αυτόνομα, να θέτουν ερωτήματα και ως ανεξάρτητα άτομα να ανακαλύπτουν τη γνώση. Τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει εστιάζουν στην εις βάθος γνώση του γνωστικού αντικειμένου, της δυναμικής της ομάδας, στη μεθόδευση της διδασκαλίας και την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα, οφείλει να έχει επίγνωση της ευθύνης που επωμίζεται δεδομένης της πολυπλοκότητας του ρόλου του. Η υπευθυνότητα που δείχνει κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του επικεντρώνεται στη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους, μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένο, από τον ίδιο, μαθησιακό περιβάλλον και εφαρμόζοντας ποικιλία σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (Λευθεριώτου, 2009).

Ο πολυσύνθετος χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ιδιαίτερα απαιτητικός δεδομένου ότι οι ρόλοι και τα πεδία δραστηριοποίησης συχνά υπόκεινται σε αλλαγές λόγω ανακατατάξεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο πλαίσιο δημογραφικών μεταβολών, εκτεταμένης μετανάστευσης και επιμήκυνσης του προσδόκιμου ζωής (Green, 2002). Έτσι, οι εκπαιδευτές έρχονται αντιμέτωποι με μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, αλλά και τη μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ παράλληλα οφείλουν να λειτουργούν σύμφωνα με τους στόχους του οργανισμού σε συνάρτηση με τις ανάγκες και τους στόχους της εκάστοτε ομάδας εκπαιδευομένων. Άλλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν είναι η δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος ιδιαίτερα για τις ομάδες που χαρακτηρίζονται από υψηλή ετερογένεια ως προς τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους, με έμφαση σε νέες μεθοδολογίες επικεντρωμένες στον ενήλικα εκπαιδευόμενο και στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009). Επομένως, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για την εκτέλεση των επαγγελματικών καθηκόντων του που αφορούν το διευρυμένο θεωρητικό υπόβαθρο για τη μάθηση των

ενηλίκων, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητα διασύνδεσης θεωρίας και πράξης (Kasworm & Hemmingsen, 2007). Επιπρόσθετα, πρέπει να διαθέτει ένα εκτεταμένο αποθετήριο προσωπικών και επαγγελματικών εμπειριών και ποικίλες εφαρμόσιμες γνώσεις γύρω από το γνωστικό του αντικείμενο (Osborne, 2009).

Ακόμη, οφείλει να διαθέτει προσωπική ακεραιότητα και δυναμική παρουσία στους ποικίλους εκπαιδευτικούς χώρους σε συνάρτηση με εξωτερικούς μεταβλητούς παράγοντες. Βάσει αυτών των απαιτήσεων ο ίδιος οφείλει να λειτουργεί αυθόρμητα, ταυτόχρονα και αποτελεσματικά εντός των οργανισμών, της ομάδας – στόχου και της μεθοδολογίας που επιλέγει κάθε φορά, αλλά παράλληλα να διατηρεί τη δέουσα απόσταση από τα προαναφερόμενα, ώστε να είναι σε θέση να αναστοχαστεί γύρω από τις πρακτικές του (Marquard, 2009).

Η μετακίνηση μεταξύ ποικίλων επαγγελματικών χώρων και εκπαιδευτικού δυναμικού, η προσωπική πρωτοβουλία για επένδυση σε γνώσεις και δεξιότητες και η απόκτηση ποικιλόμορφων εμπειριών καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων ιδιαίτερα ελκυστικό (Finger & Asún, 2001). Δεδομένης αυτής της συνεχούς κινητικότητας οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτές αποτελούν μια ομάδα επαγγελματιών που μαθαίνει και αναπτύσσεται σε γρήγορους ρυθμούς, καθώς λόγω της πολυμορφίας των καθηκόντων τους χρειάζονται καθημερινά νέες ικανότητες για να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς αναδυόμενες απαιτήσεις, γεγονός που συμβάλει στη συνεχή ανάπτυξή τους. Από τη στιγμή που δεν υφίσταται ένα συνεκτικό σύστημα για την προετοιμασία και την ανάπτυξή τους πρέπει οι ίδιοι να αναζητούν νέους τρόπους για να εκλογικεύσουν τη θέση τους, να εξηγήσουν την πηγή των γνώσεών τους και να αξιοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες ως βάση για την εξειδίκευσή τους (Mazurkiewicz, 2009).

2.4 Εκπαιδευτής ενηλίκων και σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα

Οι συνθήκες που επικρατούν στο παγκόσμιο σκηνικό αναφορικά με τις δυνατότητες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό όμοιες με αυτές που επικρατούν και στον ελλαδικό χώρο και οι οποίες αναλύονται ακολούθως.

Εκκινώντας από τις πρώτες δεκαετίες της θεσμοθετημένης λειτουργίας της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα διαπιστώνουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτών στηριζόταν στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων και στη μεθοδολογία του αντικειμένου εκπαίδευσης. Η κατάρτισή τους πραγματοποιούνταν μέσω σεμιναρίων όπου οι εκπαιδευτές είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις, να αναστοχαστούν, να προβληματιστούν και να κατανοήσουν ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης διαφοροποιείται ουσιαστικά από την τυπική εκπαίδευση δεδομένου ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είχαν ήδη διαμορφωμένη προσωπικότητα, ποικίλες εμπειρίες και συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία με διαφορετικά κίνητρα και στόχους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτές λάμβαναν εξειδικευμένη κατάρτιση ανάλογα με την κοινωνική ομάδα που καλούνταν να εκπαιδεύσουν, ιδιαίτερα τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτό το εγχείρημα δεν υποστηριζόταν από ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο εκπαίδευσης εκπαιδευτών (Μουζάκης, 2003).

Δεδομένου ότι η γνώση και η καινοτομία αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία μετασχηματίζονται οι κοινωνίες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, οι εκπαιδευτές ενηλίκων καλούνται, βασισμένοι στις ικανότητες και την κατάρτιση που έλαβαν, να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να επικαιροποιήσουν τις δικές τους γνώσεις, ώστε να παραμείνουν ενεργοί και ανταγωνιστικοί εντός της αγοράς εργασίας (Sava & Lurou, 2009). Σήμερα, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτών ενηλίκων κρίνεται επιβεβλημένη, ώστε οι ίδιοι να είναι σε θέση να διαχειριστούν επιτυχώς την ετερογένεια του ενήλικου εκπαιδευόμενου δυναμικού, αλλά και να έχουν οι ίδιοι τη δυνατότητα ανάληψης επαγγελματικών καθηκόντων (Commission of the European Communities, 2015α).

Είναι προφανές ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων βρίσκεται στο επίκεντρο της αποτελεσματικής μάθησης και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, καθώς ο ρόλος τους αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες, αλλά και τις εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο, ενώ δεν υφίσταται ενιαίο πλαίσιο ως προς το πώς πρέπει να εκπαιδευτούν. Επομένως, η εκπαίδευσή τους πρέπει να στοχεύει στην

περαιτέρω απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες συνδυαστικά με προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες που διαθέτουν και τη βαθιά γνώση του γνωστικού αντικειμένου τους καθιστούν κατάλληλους για το χώρο (Λευθεριώτου, 2009).

Η εξειδικευμένη κατάρτιση κρίνεται επιβεβλημένη δεδομένου ότι ο χώρος είναι ανομοιογενής και οι εκπαιδευτικές πολιτικές είναι αποσπασματικές. Οι εκπαιδευτές φαίνεται να έχουν κοινό προφίλ αναφορικά με τις ικανότητες, εμπειρίες και πρακτικές, αλλά διαφέρουν σημαντικά σε επίπεδο βασικής επαγγελματικής κατάρτισης, προσωπικής και επαγγελματικής πορείας, ενώ το ευρύ κοινό γνωρίζει ελάχιστα για το ρόλο, τα προσόντα, τα καθήκοντα και τις συνθήκες εύρεσης εργασίας του εκπαιδευτή ενηλίκων (Guimarães, 2009).

Παράλληλα, δεδομένης της ποικιλομορφίας των εκπαιδευτών δυσχεραίνεται η ομοιόμορφη επαγγελματική τους κατάρτιση, η οποία για να είναι εφικτή πρέπει να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να σχεδιαστούν αντίστοιχα προγράμματα που να ανταποκρίνονται σε αυτές. Όμως, δεδομένης της υπευθυνότητας που τους χαρακτηρίζει πραγματοποιούν αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση αποσκοπώντας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, την ενίσχυση του επαγγελματικού τους ρόλου και την εύρεση ή διατήρηση της εργασιακής θέσης (Kalogridi, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν κατακερματισμένο χώρο, οπότε είναι αδύνατο να ληφθεί καθολική μέριμνα για όσους απασχολούνται σε αυτόν (Zarifis & Papadimitriou, 2015), δεν έχει δημιουργηθεί ακόμη, πέρα από τη σύσταση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων, μια επαγγελματική ένωση που να ελέγχει ζητήματα που αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα όπως η εκπαίδευση και κατάρτιση των προσληφθέντων εκπαιδευτών και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των μελών του. Η ύπαρξη επαγγελματικής ένωσης σαφέστατα θα μπορούσε να συμβάλει στην ενδυνάμωση του χώρου και την καθιέρωση του συγκεκριμένου επαγγέλματος (Vasileiadou, 2009), καθώς τα τελευταία χρόνια αποκτά όλο και μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή, όντας μια επιλογή καριέρας ζωτικής σημασίας, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για επαγγελματοποίηση (Koulaouzides & Palios, 2009).

2.4.1 Οδηγίες Ευρωπαϊκής Ένωσης (τυπικά προσόντα, επαγγελματική κατάρτιση, πιστοποίηση)

Σκοπός αυτής της υποενότητας είναι να εξετάσουμε τις πιο πρόσφατες οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) που αναφέρονται στα τυπικά προσόντα, την επαγγελματική κατάρτιση και στο ζήτημα της πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων. Ως κράτος-μέλος της Ε.Ε. η Ελλάδα εφαρμόζει τις κοινοτικές οδηγίες για τη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου σχετικά με τα τυπικά προσόντα, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση για επικαιροποίηση των προσόντων και την πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας. Όλες αυτές οι ενέργειες συμβάλουν σημαντικά στην ενίσχυση και καθιέρωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Σύμφωνα με τις οδηγίες της Ε.Ε. τα κράτη – μέλη καλούνται να δώσουν τη δέουσα προτεραιότητα στα κριτήρια που μετρούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς τα επαγγελματικά τους προσόντα αποτελούν βασική προϋπόθεση για την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Αξίζει να αναφερθεί ότι πολλά από τα προσόντα των εκπαιδευτών ενηλίκων αναπτύσσονται σε μη τυπικά ή άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα και συχνά δεν αναγνωρίζονται, καθώς η πλειονότητα αυτών αποκτάται μέσω της διδακτικής αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους (Marsick & Watkins, 2001). Επιπρόσθετα, τονίζεται η σπουδαιότητα της αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της εγκυροποίησης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης η οποία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στη στρατηγική της ΔΒΜ (Commission of the European Communities, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο και δεδομένης της έκτασης της οικονομικής κρίσης σε όλη την Ευρώπη, οι κοινοτικές οδηγίες εστιάζουν στην προστασία της απασχολησιμότητας του ενήλικου πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτών ενηλίκων (Commission of the European Communities, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τη μετασηματιστική περίοδο που βιώνει η Ευρώπη δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση που βασίζεται στη γνώση και την καινοτομία ως το μοχλό που θα δώσει ώθηση στην οικονομική ανάκαμψη (Commission of the European Communities, 2010). Σημαντικός στόχος της Ε.Ε. είναι η ενδυνάμωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της ΔΒΜ και η δημιουργία θεματολογίου που οριοθετεί τις νέες δεξιότητες που συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό της αγοράς εργασίας και ενδυναμώνουν τα άτομα σε όλη την πορεία της ζωής τους,

ώστε να μπορούν να προβλέπουν και να διαχειρίζονται τις αλλαγές, οικοδομώντας ταυτόχρονα μια συνεκτική κοινωνία (Commission of the European Communities, 2010). Βάσει αυτών των επιταγών ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καταλυτικός, καθώς ο ίδιος συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση των ικανοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της ομάδας εργασίας της Ε.Ε. για την εκπαίδευση και κατάρτιση έως το 2020, σημαντικός παράγοντας για την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης αποτελεί η επένδυση σε εκπαιδευτές που διδάσκουν γνωστικά αντικείμενα θεωρητικής και πρακτικής φύσης, αλλά και εμπειροτέχνες που εκπαιδεύουν και καθοδηγούν τους καταρτιζόμενους. Συνεπώς, τα κράτη-μέλη οφείλουν να ενεργήσουν προς αυτή την κατεύθυνση προσφέροντας ευέλικτη κατάρτιση, ώστε οι εκπαιδευτές που συμμετέχουν στα συγκεκριμένα προγράμματα να αποκτήσουν σωστές ικανότητες, να είναι σε θέση να αναλάβουν πιο διευρυμένα καθήκοντα, να χειρίζονται αποτελεσματικότερα την αυξημένη ετερογένεια του εκπαιδευόμενου δυναμικού και να χρησιμοποιούν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (Commission of the European Communities, 2015α).

Σε αυτό το πλαίσιο, η υποστήριξη προς τους εκπαιδευτές ενηλίκων περιλαμβάνει δράσεις όπως ενδυνάμωση της επιλογής και πρόσληψης των καταλληλότερων υποψηφίων εκπαιδευτών, ενίσχυση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος με επικέντρωση στην αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη, ιδιαίτερα γύρω από τη διαχείριση ανομοιογενών ομάδων ενηλίκων εκπαιδευομένων, προώθηση της αριστείας στη διδασκαλία, διεθνοποίηση και κινητικότητα (Commission of the European Communities, 2015β).

2.4.2 Ελληνική νομοθεσία

Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες κοινοτικές οδηγίες, η Ελλάδα προχώρησε σε μια ουσιαστικότερη θεσμοθετημένη προσπάθεια γύρω από τη συστηματοποίηση της ΔΒΜ, ώστε να συμβαδίζει με τις πρακτικές που εφαρμόζονται και στα υπόλοιπα κράτη-μέλη. Έτσι, η συγκεκριμένη υποενότητα ασχολείται με τα σημαντικότερα νομοθετικά κείμενα των τελευταίων ετών που οριοθετούν το πλαίσιο της ΔΒΜ στην Ελλάδα.

Αναλυτικότερα, το νομοθετικό πλαίσιο για τη συστηματοποίηση της ΔΒΜ παρουσιάζεται στο Ν. 3369/2005 όπου ορίζονται οι φορείς παροχής προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ταυτόχρονα, προβλέπεται η οργάνωση, πιστοποίηση, έγκριση και υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αντιστοιχούν σε καθορισμένα επαγγελματικά περιγράμματα ανταποκρινόμενα στις εκάστοτε ανάγκες της αγοράς εργασίας, ενώ προαπαιτούμενο αποτελεί και η πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων που απασχολούνται σε αυτά. Επίσης, ορίζονται τα κριτήρια συμμετοχής στα προγράμματα και το πλαίσιο της αξιολόγησής τους βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων όπως ο βαθμός ζήτησης, το γνωστικό υπόβαθρο και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, η άποψη εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για την υλοποίηση του προγράμματος και των φορέων απασχόλησης για την αποτελεσματικότητά του σε συνάρτηση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Ν. 3369/2005).

Με το Ν. 3879/2010 γίνεται αναφορά στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς η επικαιροποίηση γνώσεων μέσω συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης διευκολύνει την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, διασφαλίζει την υφιστάμενη εργασία και συμβάλει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Ν. 3879/2010).

Αντίστοιχη υπουργική απόφαση κάνει λόγο για την επικαιροποίηση του επαγγελματικού περιγράμματος του εκπαιδευτή ενηλίκων, δηλαδή τη συνεχή διεύρυνση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αντιστοιχούν στις επαγγελματικές του δραστηριότητες που συνθέτουν το συγκεκριμένο επαγγελματικό περίγραμμα και συμβάλουν στην απόκτηση εκπαιδευτικής επάρκειας (ΦΕΚ 2844/2012).

Η εγκυροποίηση και αναγνώριση των προσόντων του εκπαιδευτή ενηλίκων που αποκτήθηκαν μέσω συστηματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής εμπειρίας υπογραμμίζεται στο Ν. 4115/13 βάσει του οποίου η πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων μέσω της διενέργειας εξετάσεων, θεωρητικού και γραπτού μέρους και η συνακόλουθη εγγραφή τους στο αντίστοιχο μητρώο αποτελεί έναν από τους βασικούς

προσανατολισμούς του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ν. 4115/13).

Επιπρόσθετα, στο Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων του 2015, όπου ορίζονται οι στόχοι που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ βάσει της Ευρωπαϊκής Οδηγίας για το 2020, προβλέπεται ευρεία πρόσβαση σε συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω πιο αποτελεσματικών και στοχευμένων δράσεων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Παράλληλα, προβλέπεται η ενίσχυση και συσχέτιση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας, καθώς και η βελτίωση της δια βίου συμβουλευτικής και καθοδήγησης σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης των ατόμων (Συμβούλιο Οικονομικών Εμπειρογνομητών, 2015).

2.4.3 Δεδομένα εύρεσης εργασίας

Πέρα από τις θεσμοθετημένες και στοχευμένες δράσεις όπως αυτές παρατίθενται στις κοινοτικές οδηγίες και τα ελληνικά νομοθετικά κείμενα που εξετάσαμε προηγουμένως, σημαντικός παράγοντας για την εισδοχή και την παραμονή στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτής ενηλίκων, καθώς βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς αυτενέργειας όσον αφορά την εργασία και την κατάρτισή του. Η συζήτηση που ακολουθεί σκοπό έχει την αναλυτικότερη εξέταση και κατανόηση των αναδυόμενων συνθηκών εύρεσης εργασίας.

Καθίσταται σαφές ότι στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες εργασία και εκπαίδευση έχουν πλέον παράλληλη πορεία ως δια βίου διαδικασίες. Η μάθηση δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά αφορά όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ατόμου ως μια εξατομικευμένη διαδικασία, άρρηκτα συνδεδεμένη με την απασχολισιμότητά του. Έτσι, μάθηση και απασχολισιμότητα αποτελούν ευθύνη του κάθε ατόμου καθιστώντας το ευέλικτο και προσαρμοστικό εντός του μεταβαλλόμενου κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου. Παράλληλα, η διαχείριση των πιθανών μελλοντικών κινδύνων αναφορικά με εργασιακά ζητήματα βρίσκεται στη σφαίρα ευθύνης του καθενός και αντιμετωπίζεται μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Fejes, 2014).

Είναι γεγονός ότι από το 2000 και εντεύθεν η σταθερή και πλήρους ωραρίου απασχόληση αρχίζει σταδιακά να αντικαθίσταται από πιο ευέλικτες μορφές εργασίας με ελαστικά εργασιακά ωράρια και χαμηλές αμοιβές. Αυτές οι μορφές εργασίες καταγράφουν αυξητικές τάσεις, ενώ σε αρκετές χώρες, όπως οι Σκανδιναβικές χώρες και η Βρετανία, έχει θεσπιστεί νομοθεσία που υποστηρίζει τα δικαιώματα των εργαζομένων υπό αυτές τις συνθήκες (Joyce, Rabayo, Critchley & Bambra, 2010). Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε πάνω στην υπόθεση ότι η ευέλικτη εργασία έχει θετική επίδραση στην προσαρμοστικότητα και την απόδοση του εργαζόμενου, αλλά και στην υγιή ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Αρχικά, η Ελλάδα παρέμεινε ανεπηρέαστη από αυτή την κατάσταση. Ο μόνος χώρος, ωστόσο, με ευέλικτες εργασιακές συνθήκες ήταν αυτός της εκπαίδευσης όπου υφίστατο το καθεστώς της απασχόλησης με σύμβαση ωριαίας αντιμισθίας (Δημητρούλη & Τικταπανίδου, 2007).

Η εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν τα κύρια μέσα με τα οποία οι εργαζόμενοι μπορούν να έχουν περισσότερη ασφάλεια για τη διατήρηση της θέσης τους. Η ευελιξία και η ασφάλεια αποτελούν δυο έννοιες που βρίσκονται ψηλά στην ατζέντα των συζητήσεων για την εύρεση και διατήρηση της εργασίας, καθώς συμβάλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας, στην ομαλή μετάβαση από μια θέση εργασίας σε μια άλλη και δημιουργούν προοπτικές για όσους βρίσκονται εκτός αγοράς εργασίας αυξάνοντας τα ποσοστά απασχόλησης και συνακόλουθα μειώνοντας την περίοδο ανεργίας (Heyes, 2012).

Παράλληλα, μέσα στο κλίμα ρευστότητας που έχει δημιουργηθεί εξ αιτίας της οικονομικής κρίσης, τα άτομα οφείλουν να αναπροσαρμόσουν την αντίληψή τους περί μόνιμης απασχόλησης και να αποδεχτούν τη μερική απασχόληση ως μονιμότερη κατάσταση, έτσι ώστε να βρίσκονται σε επαγγελματική κινητικότητα. Η συμμετοχή τους σε δράσεις κατάρτισης και επικαιροποίησης γνώσεων μπορεί να συμβάλει προς την ενίσχυση της κινητικότητάς τους (Mason, 1988).

2.4.4 Οικονομική κρίση

Διαπιστώνουμε ότι τα ευέλικτα εργασιακά ωράρια αποτελούν μια νέα πραγματικότητα στην αγορά εργασίας, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιπρόσθετα,

η απασχόληση στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης προϋποθέτει τη συνεχή επικαιροποίηση προσόντων και τη συνεχή επιδίωξη για εύρεση μιας εργασιακής θέσης μέσα σε ένα πλαίσιο αστάθειας και ανασφάλειας εξ αιτίας της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα τα τελευταία χρόνια. Έτσι, στη συγκεκριμένη υποενότητα αποτυπώνονται οι ανακατατάξεις που προέκυψαν από την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση, τόσο στο παγκόσμιο όσο και στο εγχώριο οικονομικό και κοινωνικό σκηνικό.

Με την έλευση της νέας χιλιετίας σημειώθηκε μετάβαση από τη σταθερότητα στη ρευστότητα των κοινωνικών δομών και θεσμών όπου κυριαρχεί το εφήμερο στοιχείο και ο ατομικισμός έναντι της συλλογικότητας, γεγονός που διαφαίνεται στην αγορά εργασίας με τον ανταγωνισμό να αντικαθιστά την επαγγελματική αλληλεγγύη. Έτσι, τα άτομα αποφεύγουν να πραγματοποιούν μακροπρόθεσμα σχέδια για τη ζωή. Αντίθετα, καλούνται να προβούν σε προσωπικές επιλογές οι οποίες εμπεριέχουν ρίσκο εφόσον δεν υπάρχει καθοδηγητικό πλαίσιο για το τι είναι σωστό ή λάθος, γεγονός που τους καθιστά αφενός ανασφαλείς και αφετέρου ευέλικτους και προσαρμοστικούς (Μπάουμαν, 2008).

Το κλίμα της ρευστότητας έρχεται να ενισχύσει η οικονομική κρίση που ξεκίνησε την περίοδο 2007-2008 σε παγκόσμια κλίμακα επηρεάζοντας αναπόφευκτα και τον ελληνικό χώρο. Οι επιπτώσεις της είναι έκδηλες σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης ζωής με επικέντρωση στις μειωμένες δαπάνες σε νευραλγικούς τομείς όπως η εκπαίδευση. Παράλληλα, η αγορά εργασίας βιώνει τις συνέπειες της κρίσης, καθώς παρατηρείται το κλείσιμο αναρίθμητων εταιριών ή η μεταφορά της έδρας τους σε όμορες χώρες με ελαστικό φορολογικό σύστημα και η συνακόλουθη απώλεια χιλιάδων θέσεων εργασίας (Piketty, 2014). Ως αποτέλεσμα, εκτινάχθηκε ο δείκτης ανεργίας, κυρίως στους νέους, σε πολύ υψηλά επίπεδα συγκριτικά με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες με κύριο χαρακτηριστικό την δύσκολη ή μηδενική ένταξη στην αγορά εργασίας των ατόμων που βρίσκονται σε μακροχρόνια ανεργία (Cedefop, 2014).

Όπως ήταν φυσικό από την εκτεταμένη οικονομική κρίση επηρεάστηκε και η εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό με την περικοπή των δαπανών σε παγκόσμια κλίμακα και τη μείωση μισθών κυρίως από το 2010 και εντεύθεν (OECD, 2013). Αν και σε περιόδους

οικονομικής ύφεσης το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή ενηλίκων φαίνεται ως ασφαλής επαγγελματική επιλογή, δεν παρατηρήθηκε το ίδιο στην Ελλάδα με τις συγχωνεύσεις σχολείων, την κατάργηση ειδικοτήτων στην επαγγελματική εκπαίδευση (ΕΠΑ.Λ.) και την παύση λειτουργίας των ΚΔΒΜ. Έτσι, παρατηρείται άνοδος του ποσοστού ανεργίας μεταξύ εκπαιδευτών οι οποίοι βιώνουν έντονη αβεβαιότητα (Kalerante, 2012). Επομένως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων αποτελούν μια ευάλωτη επαγγελματική ομάδα που βιώνει άμεσα τις συνέπειες της κρίσης, καθώς εξαρτώνται από τις ποικίλες κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που συντελούνται (Mason, 1988).

Υπό το πρίσμα των νέων συνθηκών, η οικονομική ανάκαμψη βασίζεται στις δεξιότητες και την τεχνογνωσία που οφείλουν να κατέχουν τα άτομα, ώστε να ενισχυθεί η παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα και εν τέλει να επέλθει οικονομική άνθηση (Ranis, Stewart & Ramirez, 2000). Παράλληλα, η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος καθιστά επιτακτική την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υπάρξει σύμπλευση τεχνολογίας και εκπαίδευσης μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν τα άτομα να συμβαδίσουν με τις νέες επιταγές και να διεκδικήσουν ή να διατηρήσουν μια θέση εργασίας (Piketty, 2014). Έτσι, οι ανάγκες του εκπαιδευτή ενηλίκων αναδιαμορφώνονται βάσει των αναδυόμενων θεσμικών και δομικών αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος και των αυξανόμενων απαιτήσεων για την ορθή εκτέλεση των εκπαιδευτικών του καθηκόντων (Griva, Papastamatis, Valkanos & Tsakiridou, 2009). Δεδομένων των αυξημένων ποσοστών ανεργίας μεταξύ εκπαιδευτών ενηλίκων, καθίσταται σαφές ότι η ένταξή τους στην αγορά εργασίας εν μέσω οικονομικής κρίσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπλοκή τους στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, τη συσσωρευμένη επαγγελματική εμπειρία και την επικαιροποίηση και αναγνώριση γνώσεων και δεξιοτήτων (Δημητρούλη & Τικταπανίδου, 2007).

Παρόλα αυτά, η απασχολησιμότητα όσων έχουν τα τυπικά προσόντα, παραμένει σοβαρό πρόβλημα κυρίως σε χώρες που πλήττονται από την οικονομική κρίση, όπως η Ελλάδα (Lallement, 2011) όπου η εκπαίδευση και κατάρτιση σημειώνουν πτωτική τάση, ενώ η ανεργία μεταξύ αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ξεπέρασε το 18%. Ουσιαστικά τα ποσοστά ανεργίας αντικατοπτρίζουν την έλλειψη πολιτικών για τη δημιουργία θέσεων εργασίας παρά την έλλειψη δεξιοτήτων, καθώς τα μέτρα λιτότητας

περιορίζουν ακόμη περισσότερο την προοπτική για δαπάνες στο χώρο της εκπαίδευσης (Heyes, 2012). Έτσι, οι συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτών ενηλίκων χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια, καθώς δεν υπάρχει μόνιμη εργασία και ως εκ τούτου δεν εκλαμβάνουν τον εαυτό τους ως επαγγελματία εκπαιδευτή, καθώς η εκπαιδευτική τους δραστηριότητα πραγματοποιείται εντός οργανισμών, χώρων εργασίας, εταιριών ή αυτή η δραστηριότητα μπορεί να αποτελεί μόνο ένα μέρος της συνολικής εργασίας τους (Sava & Lurou, 2009).

Κεφάλαιο 3

Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος

3.1 Ευρήματα άλλων ερευνών

Παρατηρείται ότι στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες όπου επικρατεί ρευστότητα η εύρεση και διατήρηση της εργασίας αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα των ατόμων συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι ίδιοι αφενός έχουν ευελιξία ως προς το ωράριο και τις συνθήκες εργασίας, γεγονός που τους βοηθάει να προγραμματίζουν και την υπόλοιπη ζωή τους, και αφετέρου βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση και αναζήτηση επαγγελματικών ευκαιριών στο συγκεκριμένο χώρο. Ταυτόχρονα, είναι ιδιαίτερα προβληματισμένοι όσον αφορά ζητήματα επαγγελματοποίησης και επικαιροποίησης γνώσεων και ικανοτήτων, καθώς διαθέτουν διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο, διαφορετικές επαγγελματικές διαδρομές και ποικιλόμορφο αποθετήριο εμπειριών. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις η δράση τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων αποτελεί συμπληρωματική επαγγελματική δραστηριότητα.

Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το ρόλο, τις απόψεις και στάσεις εκπαιδευτών που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν επικεντρωθεί σε πέντε ζητήματα. Αναλυτικότερα, η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Plakhotnik, Delgado & Seepersad (2015) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων εκλαμβάνουν το ρόλο τους ως το μετασχηματισμό των ιδίων μέσα από τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και συνακόλουθα της πρόθεσής τους να βοηθήσουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να απαρτίζουν τα δυο μέρη μιας κοινωνικής σχέσης. Επίσης, καταδεικνύεται ότι η συγκεκριμένη προσπάθεια είναι αποδοτική όταν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αναστοχασμού, εξερευνώντας τις δυνατότητές τους και αυτενεργώντας με σκοπό τη βελτίωσή τους μέσα από ουσιαστική μάθηση. Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι εκπαιδευτές που αξιοποιούν τις εμπειρίες τους είναι σε θέση να προσεγγίσουν το έργο τους πολυπρισματικά, να

αυτοβελτιώνονται και συνακόλουθα να προσφέρουν ανάλογες ευκαιρίες και στους εκπαιδευόμενους.

Επιπρόσθετα, η έρευνα του Fenwick (2003) υπογραμμίζει τις ευέλικτες εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτών ενηλίκων και την ικανοποίησή τους από τη δυνατότητα να επιλέγουν το πρόγραμμά τους και τις ώρες εργασίας δείχνοντας ιδιαίτερη προτίμηση στη συνεχή αλλαγή χώρων εργασίας, καθώς αλληλεπιδρούν με διαφορετικό μαθησιακό κοινό και βιώνουν πληθώρα εμπειριών, γεγονός που αναδεικνύει την αυτονομία τους σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πράξη. Ακόμη, διατυπώνεται η άποψη ότι ο συνεχής σχεδιασμός της εργασίας τους μπορεί να αποτελέσει μια εξαντλητική διαδικασία, καθώς οι ίδιοι φέρουν αποκλειστικά την ευθύνη και συχνά καταλαμβάνονται από αμφιβολία για τον εαυτό τους, ενώ οι συνεχείς αλλαγές του μαθησιακού κοινού απαιτούν συνεχή ανανέωση και τροποποίηση των περιεχομένων μάθησης. Η σημαντικότητα αυτής της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η αυτονομία του εκπαιδευτή ενηλίκων συμβάλλει στη συσσώρευση επαγγελματικών εμπειριών μέσα από τις εναλλαγές εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται το μέγεθος της ευθύνης που φέρει ο εκπαιδευτής για την αποτελεσματικότητα και επιτυχία της εκάστοτε εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τα στοιχεία της αυτονομίας και της υπευθυνότητας τονίζονται και στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Jameson & Hillier (2008) υπογραμμίζοντας ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται υπό καθεστώς ευέλικτου ωραρίου εκλαμβάνουν τον επαγγελματισμό τους στο πλαίσιο της αυτονομίας και της υπευθυνότητας. Με άλλα λόγια, θεωρούν τους εαυτούς τους μια ευάλωτη και, ταυτόχρονα, σημαντική ομάδα εκπαιδευτών, με αυξημένο αίσθημα ευθύνης προς τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και συμβάλουν στην παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου, όντας προσκολλημένοι σε υψηλά επαγγελματικά πρότυπα και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, παρά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τις χαμηλές αμοιβές που λαμβάνουν. Πρόκειται για μια εξίσου σημαντική έρευνα που καταδεικνύει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά και τη συμβολή αυτών των προκλήσεων στην καλλιέργεια υψηλού αισθήματος ευθύνης αναφορικά με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Τα ευρήματα από την έρευνα των Κουλαουζίδη & Πάλιου (2009) καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων διαμορφώνουν εικόνα για το ρόλο που έχουν αναλάβει όχι τόσο μέσω των γνώσεων και της εξειδίκευσής τους, αλλά κυρίως σε συνάρτηση με προσωπικά βιώματα καθ' όλη τη διάρκεια της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής πορείας τους. Οι ερευνητές πολύ σωστά αναφέρουν ότι τα ποικίλα προσωπικά βιώματα δύνανται να διαμορφώσουν την αυτό-εικόνα του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς ο ίδιος αποτελεί δέκτη και φορέα κοινωνικών πρακτικών.

Αντίθετα, η έρευνα της King (2004) εστιάζει στα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα κατάρτισης και συγκεκριμένα στην υιοθέτηση ενός πιο ανοικτού τρόπου σκέψης αναφορικά με το ρόλο τους. Όντας ταυτόχρονα εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν πολλαπλές οπτικές στην προσέγγιση ποικίλων καταστάσεων. Με άλλα λόγια, ανέπτυξαν τον ίδιο το ρόλο τους μέσα από την επαναξιολόγηση των κοινωνικών προσδοκιών. Αυτός ο μετασχηματισμός συνέβαλε στην αντίληψη καταστάσεων πέρα από στερεότυπα και προκαταλήψεις, στην ενίσχυση της κατανόησης του περιβάλλοντος κόσμου και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αναδεικνύει τον ανοιχτό τρόπο σκέψης που διέπει τους εκπαιδευτές ενηλίκων και ο οποίος είναι σημαντικός για την κατανόηση ποικίλων καταστάσεων και την αξιοποίησή τους για την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικού έργου.

Ελάχιστη προσοχή, ωστόσο, έχει δοθεί στη διερεύνηση και κατανόηση της ιδιαιτερότητας του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων με βάση τις απόψεις των ιδίων. Η εκτέλεση των επαγγελματικών καθηκόντων σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί για αρκετούς εξ αυτών βασική επαγγελματική δραστηριότητα παρά το ελαστικό ωράριο, τις χαμηλές αμοιβές και την αβεβαιότητα για εύρεση εργασίας, κυρίως εν μέσω οικονομικής κρίσης και της περιρρέουσας κατάστασης αναφορικά με την εύρυθμη λειτουργία ορισμένων δομών και τον τρόπο πρόσληψης σε αυτές. Επιπρόσθετα, ένας αριθμός εκπαιδευτικών εργάζονται ως αποσπασμένοι στις εν λόγω δομές προερχόμενοι από άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες οπότε τίθεται το ζήτημα σε τι βαθμό αυτοί κατέχουν γνώσεις και ικανότητες που τους επιτρέπουν να διεκπεραιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο αποτελεσματικά. Υπάρχουν ακόμη εκπαιδευτές που εργάστηκαν ως

αποσπασμένοι σε αυτές τις δομές για ένα χρονικό διάστημα, αλλά τώρα εργάζονται σε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Οι μελέτες στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω εστιάζουν πρωτίστως σε ζητήματα ευελιξίας, αυτονομίας και του μετασχηματισμού της ατομικής οπτικής των εκπαιδευτών. Για το σκοπό της παρούσας μελέτης επιλέγεται η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς μας δίνεται η ευκαιρία να έρθουμε σε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτές, να διεισδύσουμε στον τρόπο σκέψης τους και μέσα από τα προϊόντα του λόγου τους να αντιληφθούμε καλύτερα τις στάσεις τους σχετικά με το ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Επίσης, έχουμε τη δυνατότητα να αναδείξουμε τις εκτιμήσεις τους για τις μελλοντικές επαγγελματικές τους προοπτικές, αλλά και τις απόψεις τους μέσα από τη σύγκριση που κάνουν με συναδέλφους σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

3.2 Διατύπωση ερευνητικού σκοπού και στόχων

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν σε βάθος και να γίνουν κατανοητά ζητήματα σχετικά με τους εκπαιδευτές που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα στα ΣΔΕ, ΙΕΚ και ΚΔΒΜ. Μας ενδιαφέρει να αναδειχθούν θέματα όπως ο ρόλος τους στις εν λόγω δομές, η διαδικασία εύρεσης εργασίας, οι απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, οι εκτιμήσεις τους για τη μελλοντική επαγγελματική τους εξέλιξη και η σύγκριση με συναδέλφους σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Οι βασικοί στόχοι της παρούσας μελέτης επικεντρώνονται στα εξής:

1. Να αναδειχθούν συναισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν και την αποτελεσματικότητά του.
2. Να αναδειχθούν οι απόψεις τους για την επαγγελματική εξέλιξή τους μέσα σε πλαίσιο επισφαλούς εργασίας, χαμηλών αμοιβών, ανασφάλειας και αβεβαιότητας.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης επικεντρώνονται στα εξής:

1. Να διερευνηθεί η σημασία των τυπικών προσόντων (σπουδές, πιστοποίηση, συνεχής επαγγελματική κατάρτιση) με βάση τις δικές τους απόψεις.
2. Να αποτιμηθεί με διττό τρόπο η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων με βάση αυτό που οι ίδιοι εκτιμούν ότι προσφέρουν, αλλά και που οι ίδιοι αποκομίζουν.
3. Να γίνει σύγκριση του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων με τους εκπαιδευτικούς ρόλους άλλων ατόμων που εμπλέκονται σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

1. Πώς θα περιέγραφαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων;
2. Τι εμπόδια αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές τα οποία περιορίζουν την επαγγελματική τους ιδιότητα;
3. Τι χαρακτηρίζει την επαγγελματική γνώση που εφαρμόζουν στην αίθουσα και πώς αυτή συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;
4. Θέτουν στόχους για τον εαυτό τους και τους εκπαιδευόμενους εν μέσω αβέβαιων οικονομικών και επαγγελματικών συνθηκών;
5. Πόσο συμβάλουν τα τυπικά προσόντα στην εύρεση εργασίας;
6. Τι ευκαιρίες θεωρούν σημαντικές για την ενίσχυση του επαγγελματικού τους έργου;
7. Πώς αξιολογούν την επαγγελματική τους ιδιότητα σε σχέση με εκπαιδευτικούς με τα ίδια προσόντα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία

4.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τη συλλογιστική που ακολουθήθηκε για τη διαμόρφωση του ερευνητικού μας σχεδίου. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο και τις επιστημολογικές θεωρήσεις τα οποία αποτελούν τη βάση για την εκπόνηση της εν λόγω έρευνας. Επίσης, γίνεται αναφορά στην ερευνητική προσέγγιση που υιοθετούμε, καθώς και στις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων μας και, πιο συγκεκριμένα, στο πληροφοριακό ύψος και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις, το σχεδιασμό του οδηγού συνέντευξης, την περιγραφή του δείγματος και την ανάλυση των δεδομένων.

4.2 Θεωρητικό πλαίσιο και επιστημολογική θεώρηση

Η διαμόρφωση της ερευνητικής μας προσέγγισης απορρέει από το μοντέλο του κονστρουκτιβισμού σύμφωνα με το οποίο η πραγματικότητα αποτελείται από πολλαπλές κοινωνικές κατασκευές (Mertens, 2009) οι οποίες συνεισφέρουν στη διαμόρφωση νοήματος και γνώσης. Με άλλα λόγια, τα ίδια τα άτομα επιδιώκουν να κατανοήσουν τον κόσμο που ζουν και λειτουργούν και αναπτύσσουν προσωπικές εννοιολογήσεις των εμπειριών τους οι οποίες ποικίλουν, αλλά συμβάλουν στην κατασκευή της πραγματικότητας (Yin, 2012). Επομένως, μέσω αυτής της ερευνητικής προσέγγισης βασιζόμαστε στις απόψεις των συμμετεχόντων για να εκμαιεύσουμε στοιχεία για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Creswell, 2014). Ο κονστρουκτιβισμός απορρέει από τη φιλοσοφία της φαινομενολογίας που αναπτύχθηκε από τους γερμανούς φιλοσόφους W. Dilthey και E. Husserl και ασχολείται με την ερμηνευτική κατανόηση φαινομένων και καταστάσεων. Στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα η ερμηνευτική υιοθετείται από τους ερευνητές για να αποδοθεί ερμηνεία στη σημασία μιας κατάστασης ή ενός φαινομένου βάσει μιας συγκεκριμένης οπτικής. Επομένως, η ποιοτική μέθοδος προσέγγισης μας βοηθάει να εντυπώσουμε στις απόψεις των συμμετεχόντων και να εκμαιεύσουμε πληροφορίες για την

πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα διέπεται από την αρχή ότι η γνώση αποτελεί ένα ενεργό κοινωνικό κατασκεύασμα το οποίο επιδέχεται μεταβολών καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς η αντίληψη της πραγματικότητας υπό διερεύνηση μπορεί να μεταβληθεί εντός του χρονικού διαστήματος που διεξάγεται η έρευνα (Mertens, 2009).

Για το λόγο αυτό επιλέγουμε την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση η οποία αποσκοπεί στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (Καραγεώργος, 2002), καθώς έχουμε τη δυνατότητα να λάβουμε απαντήσεις σε ερωτήσεις «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπρόσθετα, είμαστε σε θέση να ανιχνεύσουμε γνώσεις, εμπειρίες, αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτών (Cohen, Manion & Morrison, 2007) με απώτερο σκοπό να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε σε βάθος πώς εκλαμβάνουν το ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων εντός της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας που χαρακτηρίζεται από παρατεταμένη οικονομική κρίση και διάχυτη αβεβαιότητα αναφορικά με τις εργασιακές συνθήκες.

4.3 Μελέτη περίπτωσης

Επιλέγουμε τη μελέτη περίπτωσης για να απαντήσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας, εφόσον πρόθεσή μας είναι να εστιάσουμε σε συγκεκριμένη περίπτωση. Η μελέτη περίπτωσης μας επιτρέπει να πραγματοποιήσουμε εις βάθος ανάλυση της περίπτωσης που μας ενδιαφέρει, δηλαδή πώς εκλαμβάνουν το ρόλο τους οι εκπαιδευτές που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (Creswell, 2014). Εκείνο που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι κάθε περίπτωση δεν υφίσταται ανεξάρτητα από το περιβάλλον όπου εκτυλίσσεται (Robson, 2007). Για το λόγο αυτό έχουμε επιλέξει εκπαιδευτές ενηλίκων που δραστηριοποιούνται επαγγελματικά σε συγκεκριμένες δομές οι οποίες αποτελούν μέρος της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Μας ενδιαφέρει να εντοπίσουμε στάσεις και συμπεριφορές που απορρέουν από την εν λόγω επαγγελματική εμπειρία, αλλά και πώς εκλαμβάνουν το ρόλο τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον βάσει των δεδομένων που θα προκύψουν από τις ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση θεωρείται κατάλληλη, καθώς το υπό διερεύνηση φαινόμενο δεν διακρίνεται

εύκολα στο πλαίσιο στο οποίο υπάρχει (Yin, 2012). Επιλέγουμε τη μελέτη της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας, καθώς μέσα από την προσέγγιση επιχειρείται η περιγραφή και ανάλυση των σχέσεων των ιδίων με το πλαίσιο και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν, δηλαδή την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου, την απόκτηση τυπικών προσόντων και τις διαδικασίες εύρεσης εργασίας εν μέσω οικονομικής κρίσης (Robson, 2007). Μελετώντας σε βάθος τις τρεις πτυχές που σχετίζονται με αυτούς μας δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουμε πληρέστερα και να ερμηνεύσουμε ζητήματα σχετικά με τους ίδιους, αλλά και να μελετήσουμε με αποτελεσματικότητα τις τρεις προαναφερθείσες πτυχές της συγκεκριμένης ομάδας μέσα στην πορεία του χρόνου (Babbie, 2011).

Επιπρόσθετα, αξιοποιείται η συλλογική περιπτωσιολογική μελέτη δεδομένης της δυνατότητας που μας παρέχεται μέσα από τις περιγραφές των συμμετεχόντων να συγκρίνουμε μεμονωμένες περιπτώσεις από τον εκάστοτε εκπαιδευτή, ώστε να διαμορφώσουμε πληρέστερη εικόνα για το ζήτημα υπό εξέταση. Οι μεμονωμένες περιπτώσεις εντοπίζονται μέσα σε συγκεκριμένο γεωγραφικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Creswell, 2011).

4.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε πληρέστερα την πραγματικότητα που διαμορφώνει ο κάθε εκπαιδευτής πρέπει να διεισδύσουμε στη συλλογιστική του, δηλαδή στις γνώσεις, εμπειρίες, απόψεις και πεποιθήσεις που συνοδεύουν τον κάθε έναν από αυτούς. Ωστόσο, η διερεύνηση αυτών δεν αποτελεί εύκολο έργο. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε ως εργαλεία συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο και την ημι-δομημένη συνέντευξη. Με το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα, Πίνακας Α) έχουμε τη δυνατότητα να συλλέξουμε κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του υπό διερεύνηση πληθυσμού με ακρίβεια (Council for Adult and Experiential Learning, 2006). Η συνέντευξη αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία για συλλογή πληροφοριών. Πραγματοποιώντας ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις μας δίνεται η ευκαιρία να τροποποιήσουμε τη διερευνητική διαδικασία όπου είναι αναγκαίο, να συλλέξουμε ενδιαφέρουσες απαντήσεις και να διερευνήσουμε προσωπικά κίνητρα σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια που δεν προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα (Robson, 2007). Παράλληλα, μέσω της διάδρασης με τους ερωτώμενους μπορούμε να εντοπίσουμε και

να καταγράψουμε μη λεκτικά μηνύματα και παραγλωσσικά στοιχεία τα οποία είτε ενισχύουν και κάνουν πιο ξεκάθαρο το λόγο τους είτε μας αποκαλύπτουν υπόρητες πτυχές της συλλογιστικής τους (Babbie, 2011; Robson, 2007).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη δεν έχει αυστηρά καθορισμένη δομή και πραγματοποιείται βάσει οδηγού συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, Πίνακας Β) που περιλαμβάνει ανοικτές ερωτήσεις για τα θέματα που μας ενδιαφέρουν και τις οποίες ετοιμάσαμε εκ των προτέρων. Οι ανοικτές ερωτήσεις δίνουν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα δομώντας τις απαντήσεις τους όπως επιθυμούν. Παράλληλα, μπορούμε να συλλέξουμε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις τους, καθώς οι απαντήσεις τους αποτελούν προϊόντα λόγου (Ιωσηφίδης, 2003) που μας παρέχουν αξιόπιστα και συγκρίσιμα ποιοτικά δεδομένα (Cohen & Crabtree, 2006), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις μας δίνουν το έναυσμα για τη διατύπωση διαφορετικών ερωτήσεων (Ιωσηφίδης, 2008). Έτσι, θεωρήσαμε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο είναι κατάλληλο για τη συλλογή των δεδομένων εφόσον μας ενδιαφέρουν στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τους ίδιους και το χώρο που εργάζονται σε συνάρτηση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον.

Η ερευνήτρια, όντας και η ίδια εκπαιδύτρια ενηλίκων, φρόντισε να δημιουργήσει εξ αρχής ευχάριστο και φιλικό κλίμα σε όλες τις συναντήσεις. Λειτουργήσε, κυρίως, ως διευκολυντής της διαδικασίας και διατύπωσε τις ανοικτές ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ερωτώμενοι να μη νιώσουν καμία απειλή. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων διατήρησε αναστοχαστική στάση με σκοπό την παραγωγή πραγματικής γνώσης μέσα από τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, αλλά δεν έλαβε θέση αναφορικά με τις απαντήσεις και τα σχόλιά τους (Finlay, 2008). Διατηρούσε οπτική επαφή μαζί τους καθ' όλη τη διαδικασία, ώστε να εντοπίσει στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας.

4.5 Δείγμα

Επιλέξαμε να πραγματοποιήσουμε ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα έξι (6) εκπαιδευτών ενηλίκων που έχουν εργαστεί ή εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και, πιο συγκεκριμένα, στα ΙΕΚ, ΚΔΒΜ και ΣΔΕ των Σερρών. Επιλέξαμε τη μέθοδο της χιονοστιβάδας για την εύρεση των συμμετεχόντων στην ερευνητική

διαδικασία, διότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αποτελούν μια ομάδα με ιδιαίτερα κοινωνικά, πολιτισμικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (Ιωσηφίδης, 2003), ενώ η σκόπιμη επιλογή τους μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα το υπό διερεύνηση φαινόμενο (Creswell, 2014). Αυτή η διαδικασία εξυπηρετεί το σκοπό της μελέτης μας, καθώς δεν είναι εύκολο να εντοπίσουμε εκπαιδευτές ενηλίκων δεδομένου ότι αποτελούν μέλη ενός δύσκολα εντοπίσιμου πληθυσμού υπό την έννοια ότι δεν υπάρχει επαγγελματικό σωματείο όπου ανήκουν και για αυτό το λόγο δεν είναι ομάδα εύκολα προσβάσιμη (Babbie, 2011). Μέσα από τις απαντήσεις τους και την ανάλυση του λόγου τους θα εξαχθούν ερμηνείες και θα σχηματιστούν νοήματα τα οποία αντιπροσωπεύουν το συγκεκριμένο επαγγελματικό και κοινωνικό πλαίσιο που λειτουργούν (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην έρευνά μας συμμετείχαν δύο (2) άντρες και τέσσερις (4) γυναίκες με ηλικιακό εύρος 27 έως 47 ετών. Δύο εξ αυτών είναι απόφοιτοι ΤΕΕ και δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στα ΙΕΚ και οι υπόλοιποι τέσσερις είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στα ΣΔΕ και τα ΚΔΒΜ.

4.6 Ζητήματα δεοντολογίας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας ακολουθήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας με σκοπό την προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων (Babbie, 2011). Η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρείται σημαντική και για αυτό το λόγο λάβαμε τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία της ανωνυμίας τους. Έτσι, οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ονοματίζονται με αριθμούς (Creswell, 2011). Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε Έντυπο Πληροφορημένης Συναίνεσης (βλ. Παράρτημα, Πίνακας Γ) το οποίο απευθύνεται στους εκπαιδευτές που εργάζονται στις προαναφερθείσες δομές και συμμετέχουν στην έρευνα. Το έντυπο αποτελείται από δυο μέρη όπου στο πρώτο παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την έρευνα και στο δεύτερο βρίσκεται το έντυπο συναίνεσης το οποίο υπογράφεται από το άτομο που αποφασίζει να συμμετάσχει στην ερευνητική διαδικασία (Babbie, 2011).

Πριν την πραγματοποίηση της κάθε συνέντευξης δόθηκαν στους συμμετέχοντες σαφείς διευκρινίσεις για την ερευνητική διαδικασία και για πιο λόγο θεωρείται σημαντική η

συμμετοχή τους σε αυτή. Επίσης, δόθηκαν εξηγήσεις για το πώς θα αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που μας παρείχαν και πού θα δημοσιευθούν. Τους ενημερώσαμε για την τήρηση πλήρους ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας αναφορικά με τις παρεχόμενες πληροφορίες, σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας που διέπει την εκπαιδευτική έρευνα και τους γνωστοποιήσαμε ότι οι απαντήσεις τους μαγνητοφωνούνται, ώστε να αναλυθούν στη συνέχεια για το σκοπό της έρευνάς μας. Επιπρόσθετα, τους διαβεβαίωσαμε ότι η συμμετοχή τους είναι εκούσια, ότι διατηρούν το δικαίωμα να αποσυρθούν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή νιώσουν άβολα και ότι κανείς άλλος δεν θα έχει πρόσβαση σε προσωπικά δεδομένα και πληροφορίες τους (Maylor, Thompson & Bridges, 2011).

4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Αρχικά προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή της έρευνας σε δυο άτομα και συγκρίναμε τις απαντήσεις τους με αυτές του δείγματός μας. Διαπιστώσαμε ότι τα αποτελέσματα συμπίπτουν οπότε η έρευνά μας είναι αξιόπιστη (Ιωσηφίδης, 2008). Επίσης, είναι έγκυρη εφόσον τα ερευνητικά ερωτήματα βρίσκονται σε συνάφεια με τα αποτελέσματά μας (Babbie, 2011). Η εγκυρότητα είναι περιγραφική, καθώς τα δεδομένα που συλλέξαμε με ακρίβεια βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις ερμηνείες που προέκυψαν (Ιωσηφίδης, 2008). Επίσης, η εγκυρότητα ενισχύεται από την τριγωνοποίηση που πραγματοποιήσαμε διασταυρώνοντας τα δεδομένα με τις σημειώσεις που κρατούσαμε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (Creswell, 2011).

4.8 Ανάλυση δεδομένων

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης διατυπώθηκαν με σαφήνεια και με σκοπό να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Αναλυτικότερα, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε πώς οι συμμετέχοντες εκλαμβάνουν το ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, τα ενδεχόμενα εμπόδια που συναντούν κατά την άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων τους και πιθανές ευκαιρίες που μπορούν να ενισχύσουν το έργο τους. Ακόμη, θέλαμε να εξετάσουμε τι θεωρούν επαγγελματική γνώση και πώς αυτή συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του έργου τους και την άποψή τους για τη συμβολή των τυπικών προσόντων στην εύρεση εργασίας. Επίσης, θέλαμε να μάθουμε αν οι ίδιοι θέτουν στόχους για τους εαυτούς τους και τους εκπαιδευόμενούς τους, καθώς η στοχοθεσία αποτελεί βασικό συστατικό του

ρόλου τους, και τα οφέλη που αποκομίζουν από την εργασία τους. Τέλος, του ζητήθηκε να αξιολογήσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα σε συνάρτηση με εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που κατέχουν τα ίδια τυπικά προσόντα με αυτούς.

Η ανάλυση των δεδομένων μας βασίστηκε στη θεμελιωμένη θεωρία σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει a priori θεωρία που να σχετίζεται με τα ευρήματά μας. Αντίθετα, κατά την αλληλεπίδρασή μας και την επεξεργασία με τα δεδομένα η θεωρία αναδύεται και οικοδομείται σταδιακά μέχρι την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας. Αυτό συμβαίνει επειδή το θέμα που επεξεργαζόμαστε δεν έχει διερευνηθεί προηγουμένως και η τελική διατύπωση των θεωρητικών προτάσεων αφορά ένα συγκεκριμένο φαινόμενο μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο όπως αυτό προκύπτει από τα εμπειρικά δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2008).

Στο πλαίσιο της θεμελιωμένης θεωρίας ακολουθήσαμε το συστηματικό σχεδιασμό όπου αρχικά πραγματοποιήσαμε ανοιχτή κωδικοποίηση για να δημιουργηθούν οι πρώτες κατηγορίες πληροφοριών. Παράλληλα, εντοπίσαμε τις ιδιότητες, δηλαδή τις υποκατηγορίες που μας παρέχουν συμπληρωματικές πληροφορίες για την κάθε κατηγορία. Το επόμενο βήμα μας ήταν η αξονική κωδικοποίηση κατά την οποία απομονώσαμε την κάθε κατηγορία και τη μελετήσαμε ξεχωριστά με σκοπό να τη συσχετίσουμε με τις υπόλοιπες κατηγορίες, προσδιορίζοντας τις αιτιώδεις συνθήκες που συναποτελούν το κεντρικό φαινόμενο υπό διερεύνηση. Κατά το τελευταίο στάδιο του σχεδιασμού μας, την επιλεκτική κωδικοποίηση, πραγματοποιήθηκε η σύνθεση του θεωρητικού μας μοντέλου (Creswell, 2011).

Οι απαντήσεις όλων ήταν αυθόρμητες και από την έκφραση του προσώπου μπορούσαμε να καταλάβουμε ότι εξέφραζαν βεβαιότητα για τα πιστεύω τους. Οι χειρονομίες τους και η γενικότερη στάση τους καταδείκνυαν ότι είχαν πλήρη επίγνωση του ρόλου τους και δεν αμφιταλαντεύονταν σχετικά με την ιδιότητά τους. Ο τόνος, η χροιά και η ένταση της φωνής, αλλά και η απρόσκοπτη ομιλία τους τόνιζαν την αγάπη και το ενδιαφέρον για αυτό που κάνουν με υψηλό αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και σεβασμού προς το κοινό που απευθύνονται και την ευρύτερη κοινωνία.

Σε αυτό το σημείο ακολουθεί η παράθεση των ευρημάτων μας ταξινομημένων σε επτά θεματικές κατηγορίες όπως αυτές προέκυψαν κατά το συστηματικό σχεδιασμό. Επιλέξαμε να παραθέσουμε συγκεκριμένες απαντήσεις βάσει του σκοπού, των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν.

Ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Στην ερώτησή μας για το πώς εκλαμβάνουν το ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων λάβαμε διαφορετικές απαντήσεις οι οποίες συνδιαμορφώνουν το συγκεκριμένο ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, μας απάντησαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να λαμβάνει υπόψη του τις μαθησιακές ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο του κάθε εκπαιδευόμενου και να ενημερώνεται τακτικά.

«... πηγαίνουμε πάντα με το επίπεδο του πιο χαμηλότερου μαθητή...» (Εκπαιδευτής 1)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι ο εκπαιδευτής εκλαμβάνεται ως ερευνητής που ψάχνει τρόπους που θα διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους στη μάθησή τους.

«... να βρίσκω τρόπους για να τους κάνω να μάθουν...» (Εκπαιδευτρια 2)

Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων αποκτά μια συναισθηματική χροιά που απορρέει από τη συναισθηματική εμπλοκή στη διδακτική πράξη.

«... τους βλέπω σαν παιδιά μου... τι να πω τώρα... τα βλέπω σαν δικά μου...»
(Εκπαιδευτρια 1)

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων εκλαμβάνεται ως ο καθοδηγητής, και μάλιστα στο χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, που θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν άμεσα εφαρμόσιμες γνώσεις και δεξιότητες.

«... καθοδηγητικός... ασχολούμαι κυρίως με επαγγελματίες... να εφαρμόσουν τις γνώσεις τις οποίες παίρνουν στο πρακτικό πεδίο της δουλειάς τους...» (Εκπαιδευτής 2)

Μια άλλη απάντηση αξίζει ιδιαίτερα την προσοχή μας, καθώς αναδεικνύεται η κοινωνικοποιητική και ανθρωπιστική πτυχή του εκπαιδευτή ενηλίκων, ενώ ταυτόχρονα γίνεται σύγκριση με τον εκπαιδευτικό που εργάζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

«... έχει μεγάλη διαφορά από τα γενικά σχολεία που ήμουν τα προηγούμενα χρόνια... γιατί κυρίως ήμουν σε λύκεια... πρέπει να κερδίσεις τα παιδιά όχι τόσο πολύ με τις γνώσεις σου όσο πιο πολύ σαν άνθρωπος...» (Εκπαιδευτρια 3)

Τέλος, ο υπό διερεύνηση ρόλος προσεγγίζεται πολυπρισματικά και χαρακτηρίζεται ως πρόκληση το να είναι κάποιος εκπαιδευτής ενηλίκων, καθώς αλληλεπιδρά με ενήλικα άτομα από όλα τα κοινωνικά, οικονομικά στρώματα και ποικίλες επαγγελματικές ή ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

«... πολυσύνθετος θα έλεγα... υποστηρικτής, φίλος, καθοδηγητής. Είναι πολλά πράγματα... έχει να κάνει με πολλούς και διαφορετικούς εκπαιδευόμενους... να αντιμετωπίσει πολλές καταστάσεις... ρόλος γεμάτος προκλήσεις...» (Εκπαιδευτρια 4)

Από τις ανωτέρω απαντήσεις διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν πολλά επιμέρους στοιχεία που απαρτίζουν τον πολυσύνθετο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων όπως καλός γνώστης του διδακτικού αντικειμένου που ενημερώνεται, εμπλέκεται συναισθηματικά, καθοδηγεί, υποστηρίζει, κοινωνικοποιεί και κοινωνικοποιείται, προσεγγίζει τους εκπαιδευόμενους με διάθεση ανθρωπισμού.

Άλλη μια σημαντική πτυχή που αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων σχετίζεται με τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζει κατά την εργασία του. Και εδώ οι απαντήσεις ποικίλουν και διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό. Έτσι, γίνεται αναφορά στο περιοριστικό χρονικό πλαίσιο ορισμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων το οποίο δεν αφήνει περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά του εκπαιδευτή και δυσχεραίνει το έργο του σχετικά με την κατανομή της ύλης και τις βιωματικές δράσεις που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων.

«... μας έδιναν ένα ωρολόγιο πρόγραμμα που έπρεπε να τηρηθεί. Και δεν μπορούσε να αναλάβει ο κάθε εκπαιδευτής τις δικές τους πρωτοβουλίες...» (Εκπαιδευτής 1)

«... τα προγράμματα στην εκπαίδευση ενηλίκων διαρκούν λίγο χρόνο... Θα προτιμούσα και στα μαθήματα των ΙΕΚ, αλλά και στα μαθήματα των ΚΔΒΜ να υπάρχει πιο πολύς χρόνος... για καλύτερη κατανομή της ύλης ... δεν προλαβαίνεις ...ούτε όμως να κάνεις πολλές βιωματικές δράσεις για να δέσει η ομάδα...» (Εκπαιδευτής 2)

Άλλες απαντήσεις εστιάζουν σε ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής τα οποία δημιουργούν εμπόδια κατά την εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει

και η οπτική ότι τα εμπόδια θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αύξηση της ετοιμότητας του εκπαιδευτή όταν αντιμετωπίζει τέτοιες καταστάσεις.

«... πρακτικού τύπου... ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή... δυσχεραίνουν τη διδασκαλία... οπότε εκεί πρέπει να έχεις... ένα εναλλακτικό σχέδιο...» (Εκπαιδεύτρια 4)

Επαγγελματική γνώση

Στο ερώτημα τι θεωρούν επαγγελματική γνώση οι εκπαιδευτές έδωσαν ποικίλες, αλλά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Για ορισμένους από αυτούς η επαγγελματική γνώση εκλαμβάνεται ως η καλή γνώση πάνω στο αντικείμενο που διδάσκουν και η συνεχής επικαιροποίηση αυτής της γνώσης.

«... η μάθηση πάνω σε καινούρια αντικείμενα...» (Εκπαιδευτής 1)

«... να γνωρίζω καλά το αντικείμενό μου...» (Εκπαιδεύτρια 1)

Ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ζήτημα της εμπειρίας που αποκτάται μέσα από την εργασία και συσσωρεύεται όσο περισσότερο δραστηριοποιούνται στο χώρο.

«... πάνω απ' όλα η εμπειρία...» (Εκπαιδεύτρια 2)

«... έρχεται με την εμπειρία... αποκτιέται με τον καιρό, με το πέρασμα των χρόνων...» (Εκπαιδεύτρια 3)

Για άλλους εκπαιδευτές η επαγγελματική γνώση συνδέεται με τις δεξιότητες, δηλαδή αυτά που οι ίδιοι διδάχτηκαν και μπορούν να εφαρμόσουν άμεσα στην αίθουσα.

«... κυρίως τις δεξιότητες που έχω αναπτύξει και έχω διαβάσει πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων, τα οποία μπορώ να εφαρμόσω στην πράξη...» (Εκπαιδευτής 2)

Για ορισμένους εκπαιδευτές η επαγγελματική γνώση είναι πολυδιάστατη και απαρτίζεται από διάφορα στοιχεία όπως η καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου και η συνεχής επικαιροποίησή της, η εμπειρία που αποκομίζουν από την επαφή με διαφορετικά άτομα και οι δεξιότητες που εφαρμόζουν κατά τη διδακτική πράξη.

«... είναι πολλά πράγματα... καλή γνώση και συνεχής ενημέρωση πάνω στο γνωστικό αντικείμενο, η εμπειρία... έρχεσαι σε επαφή με διαφορετικούς ανθρώπους... (...)...»

ανάλογα με τη δομή... (...)... κάτω από διαφορετικές συνθήκες... (...)... οι δεξιότητες... να τους μεταδώσεις πράγματα... όλα...» (Εκπαιδεύτρια 4)

Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πώς η επαγγελματική γνώση συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του έργου τους όλοι απάντησαν θετικά.

«... ναι, φυσικά...» (Εκπαιδεύτρια 1)

«... ναι, καθημερινά...» (Εκπαιδεύτρια 2)

«... βοηθάει πάρα πολύ...» (Εκπαιδευτής 1)

Ορισμένοι εκπαιδευτές επισημαίνουν ότι η επαγγελματική γνώση αποκτά αξία εντός της αίθουσας όταν αξιοποιείται ουσιαστικά.

«... θεωρώ πως ναι γιατί και προετοιμάζομαι επαρκώς πριν μπω στην τάξη...» (Εκπαιδευτής 2)

Για άλλους εκπαιδευτές η εμπάθυνση στην εμπειρία που αποκομίζουν από την εργασία τους σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια καθορίζει την ποιότητα της επαγγελματικής γνώσης και συνακόλουθα την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.

« ... ναι... όσο περισσότερο μπαίνεις σε τμήματα... Πρέπει να περνάει από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης... να έχει μια ευρεία γνώση... άλλο το επίπεδο στα ΕΠΑΛ άλλο είναι το επίπεδο σε ένα γενικό σχολείο... στο χωριό... στην πόλη... αντιμετωπίζει διαφορετικές καταστάσεις κάθε φορά...» (Εκπαιδεύτρια 3)

Στοχοθεσία

Στην ερώτησή μας εάν θέτουν στόχους για τους ίδιους και για τους εκπαιδευόμενους τους όλες οι απαντήσεις συγκλίνουν στο «ναι». Η προσωπική στοχοθεσία θεωρείται απαραίτητη από όλους, καθώς τους βοηθάει να προσδιορίσουν το πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθούν, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους εκπαιδευόμενους.

«... να γίνομαι καλύτερος... να διαβάζω, να ενημερώνομαι πάνω στο αντικείμενό μου...» (Εκπαιδευτής 1)

«... συνέχεια θέτω στόχους για τον εαυτό μου...» (Εκπαιδεύτρια 2)

«... θέτω... πάντα χρειάζεται ένας στόχος... να γινόμαστε καλύτεροι...» (Εκπαιδεύτρια 3)

«... θέτω στόχους... το θεωρώ απαραίτητο για μένα... είναι πολύ σημαντικό... και για την προσωπική και για την επαγγελματική εξέλιξη...» (Εκπαιδευτρια 4)

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν οι απαντήσεις για τους στόχους που θέτουν για τους εκπαιδευόμενους, αλλά και για το εάν η στοχοθεσία των συμμετεχόντων στην έρευνα επηρεάζεται από τις επισφαλείς οικονομικές και επαγγελματικές συνθήκες. Ωστόσο, η γενικότερη οικονομική κρίση φαίνεται να αποτελεί για ορισμένους από τους ερωτώμενους μια πρόκληση να ανακαλύψουν κρυμμένες ευκαιρίες και μια αφορμή για μεγαλύτερη δράση, επέκταση και εξέλιξη.

«... προσπαθώ αυτά που μαθαίνω να τα μεταδώσω στους εκπαιδευόμενούς μου... αυτό δεν έχει σχέση καθόλου με την οικονομική κατάσταση της Ελλάδας...» (Εκπαιδευτής 1)

«... ναι, θέτω... δεν μπορώ να αφήσω τον εαυτό μου χωρίς στόχους ούτε και τους σπουδαστές μου δίχως στόχους... εάν δεν κινητοποιηθούμε πρώτα οι ίδιοι δεν θα καταφέρουμε να αλλάξουμε τίποτα... δεν μπορούμε να βασιζόμαστε σε μια άσχημη οικονομική κατάσταση... η κρίση είναι μια περίοδος που μπορούν τα παιδιά να έχουν νέες ευκαιρίες...» (Εκπαιδευτής 2)

«...να με ξεπεράσουν...» (Εκπαιδευτρια 1)

«...και για τον καθένα εξατομικευμένα... ο καθένας εξελίσσεται διαφορετικά...» (Εκπαιδευτρια 2)

«... φέτος... ο στόχος που έβαλα... κάποια άτομα μέσα από το σχολείο μου ότι μπορούν και αυτοί να πάρουν ας πούμε μια πιστοποίηση... να καταλάβουν ότι μπορούν να κάνουν πράγματα...» (Εκπαιδευτρια 3)

«... και δεν νομίζω ότι μπορεί η παρούσα κατάσταση... να με επηρεάσει αρνητικά... και για τους εκπαιδευόμενους... να γίνουν αυτό που θέλουν να γίνουν...» (Εκπαιδευτρια 4)

Ανθρώπινο κεφάλαιο (τυπικά προσόντα, πιστοποίηση, εύρεση εργασίας)

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων γύρω από την απόκτηση τυπικών προσόντων, τις διαδικασίες πιστοποίησης και την εύρεση εργασίας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ωστόσο, δίστανται. Τα τυπικά προσόντα από μόνα τους φαίνεται πως δεν συμβάλουν στην ανάληψη επαγγελματικού ρόλου, καθώς η παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης ή σεμιναρίων χάριν της βεβαίωσης έχει μόνο συσσωρευτικό χαρακτήρα.

Εκείνο που μετράει περισσότερο είναι η συνεχής επικαιροποίηση και η αδιάκοπη διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα των εκπαιδευτών. Δηλαδή, επικρατεί η αντίληψη ότι όσες περισσότερες γνώσεις έχει το άτομο, τόσο αυξάνονται οι ευκαιρίες για εύρεση εργασίας ή για βελτίωση της υπάρχουσας επαγγελματικής κατάστασης. Διαφαίνεται λοιπόν η πίστη στη γνώση ως κινητήριο μοχλός για την εξέλιξη της καριέρας του ατόμου. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση ενός ερωτώμενου ότι

«...όσο περισσότερες γνώσεις θα αποκτήσεις, τόσο καλύτερη δουλειά θα βρεις... η γνώση είναι δύναμη...» (εκπαιδευτής 1)

Για άλλους εκπαιδευτές τα τυπικά προσόντα αποκτούν προστιθέμενη αξία όταν η αποκτηθείσα γνώση δύναται να εφαρμοστεί άμεσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που την καθιστά αποτελεσματική, ενώ παράλληλα βεβαιώνει την επαγγελματική ανάπτυξη και παραγωγικότητα του ατόμου καθιστώντας το πιο ανταγωνιστικό στην αγορά εργασίας.

«...μια βεβαίωση επιμόρφωσης...(...) δεν σημαίνει ουσιαστικά εύρεση εργασίας...» (εκπαιδευτής 2).

Επικρατεί, βέβαια, και η άποψη ότι τα τυπικά προσόντα έχουν μεγάλη σπουδαιότητα όταν πρόκειται για εύρεση εργασίας στο δημόσιο τομέα, ακόμη και σε περιπτώσεις βελτίωσης της ήδη υπάρχουσας επαγγελματικής θέσης.

«...για το δημόσιο κατά 99,9%...(...)...υπάρχουν και σχολεία που για να πιάσεις οργανική θέση δεν μετράει η προϋπηρεσία σου σε άλλα σχολεία... άμα ήσουν 25 ή 30 χρόνια εκπαιδευτικός, αλλά μετράει αν έχει μεταπτυχιακό, proficiency, σεμινάρια, όπως είναι τα μουσικά, τα διαπολιτισμικά σχολεία, τα ΣΔΕ...» (εκπαιδευτρια 3)

Επί της ουσίας, όμως, υπάρχει σύγκλιση απόψεων με τον εκπαιδευτή 2 αναφορικά με την άμεση εφαρμογή των προσόντων στην αίθουσα διδασκαλίας, προσαρμόζοντας τη διδακτική πράξη ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό κοινό. Υπό αυτό το πρίσμα, χωρίς την πρακτική εφαρμογή των αποκτηθέντων προσόντων σε διαφορετικά μαθησιακά επεισόδια αυτά είναι ανούσια. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και απαντήσεις άλλων ερωτώμενων σχετικά με την ανάγκη απόκτησής τους για το δημόσιο τομέα, αλλά και στην ουσιαστική εφαρμογή των επικυρωμένων και αναγνωρισμένων προσόντων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

«...εμένα με έχουν βοηθήσει προσωπικά πολύ...» (εκπαιδευτρια 2)

«...στο δημόσιο τομέα... ναι...(...)... μέσα στην αίθουσα σημασία έχει τι μπορείς να κάνεις για να βοηθήσεις τους ενήλικες εκπαιδευόμενους που έχεις απέναντί σου...» (εκπαιδεύτρια 4)

Η αίσθηση που αποκομίζουμε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τα τυπικά προσόντα είναι ότι υπάρχει συνάφεια στις απαντήσεις τους με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου για μια εργαλειακή εκπαίδευση επικεντρωμένη στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για αυξημένη παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας.

Η διαπίστωσή μας ενισχύεται ακόμη περισσότερο και από τη θέση των ερωτώμενων σχετικά με το θέμα της πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι περισσότεροι διάκινται θετικά προς τη διαδικασία πιστοποίησης, καθώς πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο ισχυροποιείται η ιδιότητά τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων.

«...είμαι υπέρ της πιστοποίησης... για να είναι ξεκάθαρο το τοπίο...» (εκπαιδευτής 1)

«... ναι να πιστοποιούμαστε... να ξέρουμε τι γίνεται στο χώρο μας...» (εκπαιδεύτρια 2)

«... γιατί αυτό είναι ένα... συν... για τον εκπαιδευτή... προσδίδει πιστεύω κύρος...» (εκπαιδεύτρια 4)

Παρόλα αυτά, υπάρχει επικριτική διάθεση σχετικά με τη διαδικασία πιστοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε καυστικός σχολιασμός αναφορικά με τον τρόπο εξέτασης της τράπεζας θεμάτων. Ο σχολιασμός πραγματοποιήθηκε με αναφορά στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με τη βιωματική μάθηση και την ενίσχυση της συμμετοχικότητας, στοιχεία που, κατά τη γνώμη της ερωτώμενης, ακυρώνονται από την αξιολογική διαδικασία που ακολουθείται για την πιστοποίηση.

«... είναι μια θεωρία πόσων σελίδων και ερωτήσεων... που υποτίθεται ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μιλάει για βιωματικά πράγματα... μόνο την παπαγαλία... και τις κουκίδες... οπότε φάσκουν και αντιφάσκουν... είναι λάθος το στήσιμο από την αρχή...» (εκπαιδεύτρια 3).

Ενστάσεις αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτών διατύπωσαν και άλλοι συμμετέχοντες αναφέροντας ότι ο σημερινός τρόπος αξιολόγησης προάγει κατά κύριο λόγο τη μηχανιστική μάθηση χωρίς να δίνεται ουσιαστικά η ευκαιρία στους εκπαιδευτές να επιδείξουν τα προσόντα που έχουν αποκτήσει, τόσο μέσω της

εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και μέσω της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«... πρέπει να αλλάξει ο τρόπος που εξετάζουν...» (εκπαιδευτής 1)

«... για τον τρόπο αξιολόγησης... εντάξει με το πρακτικό... τη μικροδιδασκαλία... αλλά με το θεωρητικό... δεν γίνεται... η αποστήθιση... νομίζω ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων εδώ...» (εκπαιδευτήρια 4)

Η διάσταση απόψεων σχετικά με τα τυπικά προσόντα οφείλεται εν μέρει και στην οπτική που έχει αναπτύξει ο κάθε εκπαιδευτής ανάλογα με το χώρο που εργάζεται, γεγονός που αποδεικνύει ότι επηρεάζεται εν μέρει από τη φιλοσοφία της εκάστοτε δομής. Έτσι, οι εκπαιδευτές του δείγματός μας που δραστηριοποιούνται κατά βάση στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, δηλαδή στα ΙΕΚ, είναι περισσότερο επικεντρωμένοι στην απόκτηση προσόντων συναφών με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτές που δραστηριοποιούνται στη γενική εκπαίδευση (ΚΔΒΜ, ΣΔΕ) ή σε ιδιωτικά ΚΔΒΜ ή έχουν εργαστεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προσεγγίζουν την απόκτηση προσόντων πιο σφαιρικά και ενδιαφέρονται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες πέρα από το γνωστικό τους αντικείμενο. Υπό αυτή την έννοια, γίνεται λόγος για εγκάρσια διεύρυνση δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της ευρύτερης λειτουργίας της ΔΒΜ. Αναδεικνύεται, επίσης, η ανοικτή οπτική που έχουν οι περισσότεροι εκπαιδευτές του δείγματός μας σχετικά με την απόκτηση

«ευρείας γνώσης» (εκπαιδευτήρια 3)

που συνεισφέρει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους, ενώ δίνουν έμφαση στην πρακτική εφαρμογή όσων γνωρίζουν εντός της αίθουσας, κάτι που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων ως βασικού συντελεστή επιτυχούς έκβασης της εκπαιδευτικής πράξης.

Οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων

Η ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου μέσω της δημιουργίας ανθρώπινων δικτύων αποτελεί ένα ακόμη σημείο που χρήζει ενδιαφέροντος. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν φαίνεται ότι η δραστηριοποίησή

τους στο συγκεκριμένο χώρο έχει προστιθέμενη αξία υπό την έννοια ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων δεν παραμένει μόνο εντός των ορίων της αίθουσας ή του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά εκτείνεται και πέρα από αυτά. Οι εκπαιδευτές συνάπτουν φιλικές και κοινωνικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και διευρύνουν τον κύκλο των γνωριμιών τους, γεγονός που αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων.

«...έχουμε κάνει περισσότερους φίλους, περισσότερους γνωστούς, έχουμε διευρύνει το φιλικό μας κύκλο...» (Εκπαιδευτής 1)

«... κάνεις και φιλίες... και όταν τελειώσει το πρόγραμμα... κρατάς κάποια επαφή...» (Εκπαιδεύτρια 4)

Αυτή η αλληλεπίδραση δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτές να διευρύνουν την οπτική τους γύρω από διάφορα ζητήματα της καθημερινότητας, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι συχνά βλέπουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτή τον φίλο, το άτομο που μπορούν να εμπιστευτούν και να εκμυστηρευτούν πιο προσωπικά ζητήματα. Από την άλλη πλευρά, και οι εκπαιδευτές φαίνονται διατεθειμένοι να προσεγγίσουν τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι φέρουν ποικίλες και διαφορετικές αντιλήψεις, χωρίς προκαταλήψεις.

«...πιο προσωπική επαφή... μου λένε ας πούμε και τα προβλήματά τους και βλέπω και άλλες αντιλήψεις... και νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφορές...» (Εκπαιδεύτρια 3)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου μπορεί να συμβάλει και στο μετασχηματισμό της οπτικής των εκπαιδευτών, καθώς η γνώση που λαμβάνουν μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων μπορεί να αναδιαμορφώσει την οπτική τους για ζητήματα της καθημερινότητας.

«... αρχίζεις πλέον να βλέπεις τα πράγματα διαφορετικά... διευρύνεις τον τρόπο σκέψης σου...» (Εκπαιδεύτρια 4)

Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων προσδίδει ένα ακόμη όφελος στους πρώτους που δηλώνουν ότι λαμβάνουν προσωπική και ηθική ικανοποίηση όταν η προσφορά τους έχει ανταπόκριση η οποία φαίνεται, τόσο από τις στάσεις όσο και από την εξελικτική πορεία των εκπαιδευομένων.

«... η χαρά που παίρνω να βοηθάω άλλους ανθρώπους... να κάνουν τα όνειρά τους πραγματικότητα...» (Εκπαιδευτρια 1)

«... κερδίζεις αρκετά πράγματα και βλέπεις και πολλούς ανθρώπους οι οποίοι θέλουν να προσπαθήσουν για να κάνουν κάτι καλύτερο...» (Εκπαιδευτής 2)

Επί της ουσίας, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και ως φορέα κοινωνικοποίησης μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις προσεγγίζουν το ρόλο τους σε πιο συναισθηματικό επίπεδο.

«... αυτό που αποκομίζω καθημερινά κι εγώ η ίδια ακόμη... που βρίσκομαι μαζί τους...» (Εκπαιδευτρια 2)

«... ακούς ιστορίες ζωής γιατί αποκτάς και πιο προσωπική επαφή... στα διαλείμματα...» (Εκπαιδευτρια 4)

Ευκαιρίες που ενισχύουν το εκπαιδευτικό έργο

Στο ερώτημά μας σχετικά με τις ευκαιρίες που διακρίνουν και οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν το εκπαιδευτικό έργο τους, οι εκπαιδευτές έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις. Έτσι, γίνεται λόγος για περισσότερες παροχές από την πολιτεία οι οποίες συμβάλουν στην ορθή και αποτελεσματική υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων, ώστε οι εκπαιδευτές να μπορούν να εφαρμόζουν διαφορετικές μεθοδολογίες και εκπαιδευτικές τεχνικές.

«... κίνητρα από το κράτος... περισσότερη ελευθερία κινήσεων... για να μπορούσα να παράγω περισσότερο έργο...» (Εκπαιδευτής 1)

Για άλλους εκπαιδευτές οι ευκαιρίες υποδηλώνουν συνεχή εκπαίδευση, κατάρτιση, επιμόρφωση. Πιστεύουν, δηλαδή, ότι οι ευκαιρίες που ενισχύουν το έργο τους είναι εκπαιδευτικού χαρακτήρα και ότι με αυτό τον τρόπο θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να προχωρήσουν παρακάτω.

«... να διατηρήσω την κουλτούρα της επιμόρφωσης ... οτιδήποτε θα με βοηθήσει να εξελιχτώ ως άνθρωπος και να προσφέρω πιο πολλά...» (Εκπαιδευτής 2)

«... πρέπει συνεχώς να πηγαίνουμε σε κάποιες παρουσιάσεις, να βλέπουμε κάποιες εξελίξεις στον τομέα μας...» (Εκπαιδευτρια 2)

Στο ίδιο πλαίσιο της κουλτούρας της ΔΒΜ γίνεται λόγος για περισσότερο εξειδικευμένα σεμινάρια πάνω στο γνωστικό αντικείμενο, τα οποία θα ενισχύσουν τη διδασκαλία τους και θα έχουν περισσότερο απτά αποτελέσματα και για τους εκπαιδευόμενους.

«... θα έπρεπε μετά από τόσα χρόνια να υπάρχει μια ομάδα ατόμων πάνω στις νέες τεχνολογίες να δημιουργήσουν σεμινάρια ή κάποιο βιβλίο συγκεκριμένο... όταν ο άλλος δεν έχει σχέση με τις νέες τεχνολογίες πώς να παίξω ένα παιχνίδι ρόλων;...»
(Εκπαιδύτρια 3)

Προς την ίδια κατεύθυνση της επιμόρφωσης κινείται ακόμη μια εκπαιδύτρια, η οποία όμως αναφέρει ως ευκαιρία για ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου της και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συναδέλφους, καθώς θεωρεί ότι η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών μπορεί να ενδυναμώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθεί ή να τις βελτιώσει.

«... ευκαιρίες να μαθαίνω καινούρια πράγματα, σεμινάρια, παρουσιάσεις... αλλά και μέσα από τη σχέση που αναπτύσσουμε μεταξύ μας οι εκπαιδευτές... ανταλλάσσουμε ιδέες, απόψεις... όλα βοηθούν...» (Εκπαιδύτρια 4)

Σύγκριση του εκπαιδευτή ενηλίκων με τον εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τέλος, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν την ιδιότητά τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων έναντι των συναδέλφων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διατύπωσαν απόψεις οι οποίες συγκλίνουν στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων, λόγω της φύσης της εργασίας του, βρίσκεται σε μια τροχιά συνεχούς κινητικότητας αναφορικά με το ποικιλόμορφο μαθητικό κοινό που έχει απέναντί του και το διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Ορισμένοι από αυτούς έθεσαν τους εαυτούς τους σε σύγκριση με τους συναδέλφους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

«... ο εκπαιδευτής ενηλίκων έξω στα ΚΔΒΜ ενημερώνεται συνέχεια για τις καινούριες εξελίξεις επάνω στο αντικείμενό του, ενώ ο άλλος εκπαιδευτής έχει επαναπαυθεί στη θέση του...» (Εκπαιδευτής 1)

Οι περισσότεροι, ωστόσο, διαχωρίζουν τη θέση τους από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνοντας ότι οι λειτουργίες που επιτελούν διαφέρουν

κατά πολύ, καθώς βρίσκονται και λειτουργούν σε εντελώς διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

«... είναι κάτι εντελώς διαφορετικό... άλλη μεθοδολογία προσέγγισης, άλλος τρόπος διδασκαλίας, άλλοι στόχοι, προσαρμογή στην ομάδα, προσπάθεια για αξιοποίηση των εμπειριών.... Πολύς χρόνος προσωπικής προετοιμασίας... για σημειώσεις... προσωπικού διαβάσματος... είναι πολύ πιο δύσκολο να προσαρμοστείς με το κοινό σου συγκριτικά με το σχολείο...» (Εκπαιδευτής 2)

«... στη δευτεροβάθμια... όλα είναι σε πολύ δομημένο πλαίσιο ο καθηγητής όταν μπαίνει έχει μια ύλη... πρέπει να τη βγάλει... αλλά... στο ΣΔΕ... βλέπεις το υλικό που έχει κάτω τους μαθητές τους εκπαιδευόμενους και μπορείς να κρίνεις το τι μπορεί να τους ενδιαφέρει...» (Εκπαιδευτήρια 3)

«... υπάρχουν διαφορές... στο παρελθόν δούλεψα και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια... υπάρχει ένα πλαίσιο αναφοράς... με τελικό στόχο την είσοδο στο πανεπιστήμιο... στην εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευόμενοι έρχονται επειδή το θέλουν... σε κάποιες δομές στόχος είναι η κοινωνικοποίηση πρώτα από όλα...» (Εκπαιδευτήρια 4)

Αναπόφευκτα γίνεται αναφορά και στο σύστημα αξιολόγησης της τυπικής, αλλά και της μη τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή την απόδοση αριθμητικής βαθμολογίας στο ένα εκπαιδευτικό σύστημα και την περιγραφική αξιολόγηση στο άλλο εκπαιδευτικό σύστημα.

«... για αυτούς ο βαθμός μετράει... γιατί ενδιαφέρεται για το βαθμό... το οποίο δεν υπάρχει στο ΣΔΕ, και όταν ο άλλος δεν βλέπει ένα βαθμό και βλέπει ένα χαρακτηρισμό μπορεί να μην είναι σε θέση να τον αποκωδικοποιήσει αυτό τον χαρακτηρισμό για να καταλάβει είναι καλός ή δεν είναι καλός, πού να προσπαθήσει;...» (Εκπαιδευτήρια 3)

Μάλιστα μια εκπαιδευτήρια αναφέρεται στο ρόλο και την επίδραση της μετασχηματίζουσας μάθησης στην ίδια αναδεικνύοντας μια σημαντική διαφορά με τον εκπαιδευτικό της τυπικής εκπαίδευσης.

«... εμάς η δουλειά μας είναι επαγγελματικής αποκατάστασης... είναι μη τυπικής εκπαίδευσης... να συμβαδίζουν και με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, δηλαδή να στεκόμαστε σε προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά προχωράμε σταδιακά κι εξελισσόμαστε...» (Εκπαιδευτήρια 2)

4.9 Συζήτηση

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα για το πώς θα περιέγραφαν το ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων, τα ευρήματά μας καταδεικνύουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων αποκτά πολυσύνθετη και δυναμική διάσταση εντός της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας από τη στιγμή που εισέρχεται στην αίθουσα διδασκαλίας όχι ως ουδέτερη οντότητα (Freire, 1977), αλλά ως φορέας διευκόλυνσης και καθοδήγησης για τους εκπαιδευόμενους (Knowles, 1970) στην προσπάθειά τους να εξοπλιστούν με ουσιαστικές ικανότητες για τη ζωή και την εργασία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης, τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί εμβληματική παρουσία για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και στηρίζει την προσπάθειά τους να ανακαλύψουν νέες γνώσεις μέσα από το μετασχηματισμό των προσωπικών τους εμπειριών, αξιοποιώντας τον ανάλογο χώρο και χρόνο που τους παρέχεται για να αυτενεργήσουν (Καραλής & Κόκκος, 2008).

Σύμφωνα με το Rogers (1999, σελ. 219) *«ο εκπαιδευτής είναι την ίδια στιγμή κι ο ίδιος ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος, που εμπλέκεται σε μαθησιακά επεισόδια με το δικό του τρόπο»*, καθώς ανάλογα με τη συνοχή της ομάδας, την εκάστοτε μαθησιακή διεργασία και τις προκλήσεις που αναδύονται κατά περίπτωση ο ρόλος του μετασχηματίζεται. Οι εκπαιδευτές του δείγματός μας αντιμετωπίζουν κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενο ως ξεχωριστή και ιδιαίτερη προσωπικότητα, προσεγγίζουν με σεβασμό τις απόψεις και τα συναισθήματά τους και αξιοποιούν τις εμπειρίες που φέρει ο κάθε ένας από αυτούς (Knowles, 1970) με σκοπό τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος (Rogers, 1999). Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε ότι αναγνωρίζουν τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας και διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πιθανές αντιστάσεις ή την αδράνεια που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή στοχεύοντας στην ενίσχυση της συνεργασίας και της μάθησης (Καραλής & Κόκκος, 2008). Όντας και οι ίδιοι διδασκόμενοι μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και τους συναδέλφους τους και την ανταλλαγή εμπειριών διευρύνουν την οπτική τους, εξελίσσονται, προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διεργασία σφαιρικά και λειτουργούν ως πρότυπα μάθησης (Rogers, 1999).

Οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνά μας εμπλέκονται στη ΔΒΜ την οποία εκλαμβάνουν ως μια συνεχή και αδιάκοπη διαδικασία. Τα δεδομένα μας απαντούν στο ερώτημα τι χαρακτηρίζουν ως επαγγελματική γνώση και πώς αυτή συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του έργου τους. Έτσι, η μάθησή τους είναι αυτό-καθοδηγούμενη εφόσον αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με το τι θα μάθουν, πώς η νέα γνώση θα ενισχύσει την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και με ποιο τρόπο θα επεκτείνουν γνώσεις και δεξιότητες. Σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν μόνοι τους κάθε ατομική προσπάθεια μέσα από μια συνεχή αναστοχαστική διαδικασία για τη μαθησιακή τους πορεία (Hiemstra, 1994). Με άλλα λόγια, πραγματοποιούν συχνά ενδοσκόπηση αναφορικά με τις πρακτικές που ακολουθούν, με τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, έτσι ώστε μέσα από περαιτέρω μάθηση να βελτιώνονται συνεχώς και να ενδυναμώνονται επαγγελματικά (Cedefop, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα παρακολουθούν σεμινάρια, επιμορφωτικές ημερίδες, προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα με σκοπό να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και να διευρύνουν τις δεξιότητές τους συχνά και πέρα από τις απαιτήσεις της εργασιακής θέσης που κατέχουν (Cedefop, 2010). Στο ίδιο πλαίσιο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης εντάσσεται η πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς η αξιολόγηση και εγκυροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου και στην ενίσχυση του επαγγελματισμού τους (Marzano, Lubkina & Usca, 2014).

Στο ερώτημα τι ευκαιρίες θεωρούν σημαντικές για την ενίσχυση του επαγγελματικού τους έργου, οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας απάντησαν ότι αξιοποιούν ευκαιρίες και αναπτύσσουν συνεχώς ποικίλες ικανότητες πέρα από την ενδεδειγμένη κατάρτιση στο γνωστικό τους αντικείμενο λόγω των δομικών και συστημικών ανακατατάξεων στο εργασιακό περιβάλλον. Έτσι, καλλιεργούν υψηλού επιπέδου εγκάρσιες δεξιότητες, έχουν παιδαγωγική επάρκεια αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης και αναπτύσσουν δεξιότητες συμβουλευτικής και καθοδήγησης (Cedefop, 2014), γεγονός που τους επιτρέπει να εργαστούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές απαιτήσεις.

Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτές του δείγματός μας αναλαμβάνουν την ευθύνη να εκπαιδεύσουν ενήλικες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και για διαφορετικούς

σκοπούς, είτε για κοινωνικοποίηση, είτε για απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, είτε για διεύρυνση του κοινωνικού και πολιτικού ρεπερτορίου, ενισχύουν και διευρύνουν συνεχώς την επαγγελματική γνώση που έχουν αποκομίσει σε επίπεδο γνωστικού αντικειμένου, εμπειριών και δεξιοτήτων, συνδυάζοντας τη θεωρία με διαφορετικές πρακτικές ανά περίπτωση (Smith & Gillespie, 2007). Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση αυτής της γνώσης μπορεί να επιφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή θετική επίδραση στους ενήλικες εκπαιδευόμενους, γεγονός που δημιουργεί στους εκπαιδευτές του δείγματός μας την αίσθηση και την πεποίθηση ότι η προσπάθειά τους έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα. Μάλιστα, για να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επάξια στις εκάστοτε απαιτήσεις και προκλήσεις κατά τη μαθησιακή διεργασία, επιδιώκουν να αξιοποιούν μαθησιακές ευκαιρίες για διεύρυνση των δεξιοτήτων τους τις οποίες εφαρμόζουν άμεσα στην αίθουσα διδασκαλίας για να ενισχύσουν την προσπάθεια των εκπαιδευομένων (Timberley, Wilson, Barrar & Fung, 2008).

Ειδικά οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνά μας και απασχολούνται υπό καθεστώς ωριαίας αντιμισθίας προσανατολίζονται στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου εξειδίκευσης και απόκτησης προσόντων, ώστε να αντισταθμίσουν την αβεβαιότητα και ανασφάλεια που βιώνουν, ιδίως λόγω των περικοπών στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jameson & Hillier, 2008). Από την άλλη πλευρά, η προσωπική πρωτοβουλία για την ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου τους καθιστά πιο υπεύθυνους, αυτόνομους και ευέλικτους εντός των νέων εργασιακών συνθηκών. Αυτό φυσικά έχει οφέλη για τους ίδιους, καθώς βρίσκονται σε συνεχή δράση αναφορικά με το σχεδιασμό της καριέρας τους και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Fenwick, 2003). Έτσι, η επαγγελματική τους πορεία δρομολογείται βάσει της καινοτομίας και της νέας οικονομίας όπως αυτή προβάλλεται στα κείμενα της στρατηγικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ψήφισμα του Συμβουλίου, 2011; Commission of the European Communities, 2015α) από τη στιγμή που και οι ίδιοι όντας δια βίου μαθητάνοντες (Cedefop, 2014) είναι υπεύθυνοι για την απασχολησιμότητά τους.

Στο ερώτημα σχετικά με το πόσο συμβάλουν τα τυπικά προσόντα στην εύρεση εργασίας, από την ανάλυση των δεδομένων μας διαπιστώνουμε ότι η περαιτέρω μάθηση στην οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευτές σαφέστατα συμβάλει στην απασχολησιμότητά τους. Θα λέγαμε, δηλαδή, ότι μάθηση και απασχολησιμότητα είναι

δύο παράγοντες άρρηκτα συνδεδεμένοι στη συνείδησή τους. Αφενός η μάθηση συνεισφέρει στην προσωπική τους ενδυνάμωση, αφετέρου τους υποστηρίζει στη διατήρηση της εργασίας τους στο πλαίσιο της βιωμένης οικονομικής κρίσης ή την ανάληψη νέων επαγγελματικών ρόλων (Κελπανίδης & Βρυσιώτη, 2012). Ωστόσο, από τη στιγμή που οι εκπαιδευτές έχουν αναπτύξει θετική προδιάθεση για το επαγγελματικό τους αντικείμενο, αναπτύσσουν θετική στάση ως προς τη διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Χαρακτηρίζονται από αυτό-ρύθμιση (Timperley et al., 2008), γεγονός που φαίνεται στις απαντήσεις τους, δεδομένου ότι έχουν ενστερνιστεί την κουλτούρα της ΔΒΜ και είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις εργασιακές και εκπαιδευτικές προκλήσεις που φέρει ο 21^{ος} αιώνας (Ball, 2009) παραμένοντας ενεργοί παίκτες στην εργασιακή αρένα (OECD, 1998). Παρατηρούμε ότι η επίδραση του νέο-φιλελεύθερου οικονομικού μοντέλου είναι εμφανής στη συλλογιστική τους (Milana, 2012), καθώς ο σκοπός της μάθησης εννοιολογείται για τους εκπαιδευτές σε επίπεδο παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας (Barros, 2012).

Αναφορικά με το ερώτημα για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και περιορίζουν την επαγγελματική τους ιδιότητα, διαπιστώνουμε ότι λόγω των νέων μεταβαλλόμενων συνθηκών στην αγορά εργασίας οι εκπαιδευτές του δείγματος έμαθαν να ζουν και να λειτουργούν μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχών αλλαγών, να αναστοχάζονται συνεχώς, να αξιολογούν τους σκοπούς και τις ικανότητές τους και να προσαρμόζονται ανάλογα. Δεν εκλαμβάνουν τίποτα ως δεδομένο, ακόμη και αν έχουν σταθερή επαγγελματική απασχόληση και έχουν πλήρη επίγνωση της διαμορφούμενης κατάστασης στην αγορά εργασίας και της περιρρέουσας ελληνικής πραγματικότητας.

Παρόλα αυτά, η παρατεταμένη οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα τα τελευταία χρόνια φαίνεται να μην επηρεάζει τους εκπαιδευτές του δείγματός μας. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, όλοι έχουν ενεργούς επαγγελματικούς ρόλους, είτε ως ωρομίσθιοι, είτε ως μόνιμα διορισμένοι, είτε ως απασχολούμενοι στον ιδιωτικό τομέα. Έτσι, δεν εκλαμβάνουν την κρίση ως εμπόδιο για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη. Αντίθετα, την προσεγγίζουν ως μια ευκαιρία να ανακαλύψουν νέες μαθησιακές διαδρομές και να επικαιροποιήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες. Επομένως, στο ερώτημα εάν θέτουν στόχους για τους ίδιους και τους εκπαιδευόμενούς τους διαπιστώνουμε ότι

λειτουργούν αυτόνομα και ευέλικτα, ενώ η διάχυτη οικονομική αβεβαιότητα τους ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό όπως φαίνεται από την εμπλοκή τους στη στοχοθεσία που τους βοηθάει να καθορίζουν την μετέπειτα επαγγελματική πορεία τους, ενώ ενθαρρύνουν και τους εκπαιδευόμενους προς αυτή την κατεύθυνση. Ως αυτό-ρυθμιζόμενες οντότητες, θέτουν στόχους που τους βοηθάνε να συμπλεύσουν με τις αλλαγές, ώστε να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζονται συνεχώς στις μεταβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες (Tolentino et al., 2013) από τη στιγμή που η βεβαιότητα και προβλεψιμότητα που χαρακτήριζε τις εργασιακές προοπτικές ενός επαγγελματικού ρόλου αντικαταστάθηκαν από την αβεβαιότητα, το μη προβλέψιμο και τις συχνές μεταβάσεις μεταξύ εργασιακών πλαισίων (Savickas et al., 2009).

Από μια διαφορετική οπτική, ωστόσο, βάσει των δεδομένων μας, αυτή η συνεχής επανακατάρτιση και εναλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος συμβάλλουν στη μείωση της επανάληψης και της μονοτονίας σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, στο ερώτημα για το πώς αξιολογούν την επαγγελματική τους ιδιότητα συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτές ενηλίκων τοποθετούν τον εαυτό τους σε συνεχή κίνηση για αναζήτηση του νέου και μεταβάλλονται σε παράγοντες αλλαγής πρωτίστως για τους ίδιους και εν συνεχεία για τους εκπαιδευόμενούς τους (Freire, 2006).

Στον αντίποδα της συνεχούς και συστηματικής προσπάθειας των εκπαιδευτών του δείγματός μας για την επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αναδεικνύονται σημαντικά οφέλη για τους ίδιους με κοινωνικούς όρους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η ενδυνάμωση του κοινωνικού κεφαλαίου είναι ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για τους ίδιους όσο και τους εκπαιδευόμενούς τους, καθώς βασίζεται σε μια συνεχή επένδυση σε κοινωνικούς κανόνες και ηθικές αξίες σε αντιδιαστολή με το ανθρώπινο κεφάλαιο που οικοδομείται βάσει της επένδυσης σε γνώσεις και δεξιότητες (Lin, 2002).

Αυτό συμβαίνει από τη στιγμή που ο εκπαιδευτής δεν αποτελεί, σε καμία περίπτωση, μια ουδέτερη οντότητα εντός της αίθουσας, αλλά έναν ισχυρό παράγοντα κοινωνικοποίησης που με την κατάλληλη στάση και συμπεριφορά επιδιώκει να

περιορίσει το άγχος και να συρρικνώσει τον αρνητισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Magolda, 2014). Τα ευρήματά μας καταδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτής συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τη διαμόρφωση ενός πλαισίου όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται ικανοί να μάθουν και να εξελιχθούν. Επομένως, μέσα από ένα ενισχυμένο δίκτυο ανθρώπινων σχέσεων οι εκπαιδευτές είναι σε θέση να παρακινήσουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους σε ενεργό συμμετοχή με απώτερο σκοπό την ουσιαστική μάθηση (Balatti & Falk, 2002). Έτσι, βάσει των δεδομένων μας διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων επιτελεί εκπαιδευτικό έργο το οποίο βασίζεται σε διαφορετικό πλαίσιο και σκοπούς από το αντίστοιχο έργο των συναδέλφων του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επομένως, δεν υπάρχει μέτρο σύγκρισης ανάμεσα στις δυο κατηγορίες εκπαιδευτικού προσωπικού.

Μέσα από την αλληλεπίδραση με ενήλικα άτομα διαφορετικού μορφωτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνά μας έχουν τη δυνατότητα να συνάψουν καινούριες κοινωνικές και φιλικές σχέσεις οι οποίες βασίζονται στη θετική προδιάθεση αμφοτέρων των πλευρών. Έχοντας ανεπτυγμένη την ικανότητα του σχετίζεσθαι με τους άλλους είναι σε θέση να οικοδομήσουν κοινωνικά δίκτυα μαζί τους μέσω της επένδυσης στον άλλο, της αμοιβαίας αποδοχής και της αλληλοκατανόησης (Portes, 1998). Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν λειτουργεί μόνο βάσει της δικής του οπτικής, αλλά λαμβάνει υπόψη του και την οπτική των εκπαιδευομένων του, είναι σε θέση να μάθει και ο ίδιος μέσα από τις εμπειρίες τους, να αναστοχαστεί πάνω σε αυτές και να μετασχηματίσει τις αντιλήψεις του, γεγονός που τον καθιστά προσαρμοστικό στο ευμετάβλητο κοινωνικό πλαίσιο (Γουγουλάκης, 2012). Εν τέλει, διαπιστώνουμε ότι στο πρόσωπο των εκπαιδευτών του δείγματός μας το κοινωνικό κεφάλαιο δεν παραγκωνίζεται από το ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά κατέχει σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία προτάσσοντας την ηθική ικανοποίηση έναντι της υλικής.



4.10 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτών που δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στις δομές των ΣΔΕ, ΙΕΚ και ΚΔΒΜ στην πόλη των Σερρών. Ως εκ τούτου, οι καταγραμμένες απόψεις αφορούν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και γεωγραφικό πλαίσιο και μάλιστα εκπαιδευτές με ενεργούς επαγγελματικούς ρόλους. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν μας δίνουν τη δυνατότητα να γενικεύσουμε για τον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτών ενηλίκων.

4.11 Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Σέρρες) και σε περιορισμένο δείγμα εκπαιδευτών με ενεργούς επαγγελματικούς ρόλους στα ΣΔΕ, ΙΕΚ και ΚΔΒΜ της πόλης, προτείνουμε την υλοποίηση περαιτέρω διερεύνησης του συγκεκριμένου φαινομένου σε εκπαιδευτές που εργάζονται σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να υπάρξει μέτρο σύγκρισης με συναδέλφους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Επίσης, θα μπορούσε να γίνει διερεύνηση σε εκπαιδευτές ενηλίκων που παραμένουν επαγγελματικά ανενεργοί τα τελευταία δυο ή τρία έτη, ώστε να αναδειχθεί η οπτική των ατόμων εκτός αγοράς εργασίας. Ακόμη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα για το ίδιο ζήτημα σε άλλες γεωγραφικές περιοχές της χώρας για να διαμορφωθεί

πληρέστερη εικόνα για το ρόλο, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων στην ευρύτερη ελληνική επικράτεια.

Κεφάλαιο 5

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε το ρόλο, τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτών που εργάζονται στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήσαμε πώς εκλαμβάνουν το ρόλο τους, πιθανές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την εύρεση εργασίας και την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τη συμβολή των τυπικών προσόντων κατά την εύρεση εργασίας και τη συμβολή της επαγγελματικής γνώσης στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, μας ενδιέφερε να μελετήσουμε τις απόψεις τους σχετικά με το παρεχόμενο έργο τους και τα οφέλη που αποκομίζουν από την εργασία τους, αν υπάρχουν και τι είδους ευκαιρίες που συμβάλλουν στη βελτίωση του έργου τους και πώς εκλαμβάνουν την ιδιότητά τους συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ακολουθήσαμε το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα και αξιοποιήσαμε τη μελέτη περίπτωσης για να εστιάσουμε στο υπό διερεύνηση φαινόμενο και να το ερμηνεύσουμε. Πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε έξι εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται στα ΣΔΕ, ΙΕΚ και ΚΔΒΜ των Σερρών, κατά τις οποίες οι ερωτώμενοι εκφράστηκαν ελεύθερα παρέχοντας ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεμελιωμένη θεωρία και συγκεκριμένα στο συστηματικό σχεδιασμό.

Από την ανάλυση των δεδομένων μας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι δυναμικός και πολυσύνθετος εφόσον λειτουργεί ως καθοδηγητής και συμπαραστάτης στην προσπάθεια των ενηλίκων να κατακτήσουν τη γνώση, έχοντας παράλληλα να αντιμετωπίσει ποικίλες προκλήσεις. Για το λόγο αυτό, εφαρμόζει στην αίθουσα διδασκαλίας τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε το έργο του να είναι πιο αποτελεσματικό.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει διττό ρόλο όντας ταυτόχρονα εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος σε ένα πλαίσιο όπου συσσωρεύει επαγγελματική γνώση, τόσο μέσω των εμπειριών από την εργασία του όσο και μέσω της συνεχούς επανακατάρτισης που τον βοηθάει να βελτιώσει τις πρακτικές του. Αποτελεί αυτό-ρυθμιζόμενη οντότητα αναφορικά με την επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την εμπλοκή του στη στοχοθεσία και την αυτό-καθοδηγούμενη μάθηση. Πιστεύει ότι η απόκτηση προσόντων που εφαρμόζονται άμεσα στην εργασία του είναι σημαντική, καθώς τον καθιστά ανταγωνιστικό στην αγορά εργασίας, ενώ δεν επηρεάζεται από την παρατεταμένη οικονομική κρίση την οποία εκλαμβάνει ως αξιοποιήσιμη ευκαιρία για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη. Διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων εντός της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας είναι ο ίδιος υπεύθυνος για τη μάθηση και την απασχολησιμότητά του, ενώ οι ενέργειές του συνδράμουν στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Από την άλλη πλευρά, οι υφιστάμενες οικονομικές και εργασιακές συνθήκες τον θέτουν σε μια συνεχή αναζήτηση του καινούριου και της αλλαγής. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι πέρα από οικονομικός παράγοντας είναι και άνθρωπος που εμπλέκεται συναισθηματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργεί δίκτυα ανθρώπινων σχέσεων και, εν τέλει, ωφελείται από αυτή την εμπλοκή πρωτίστως με ηθικούς και ανθρωπιστικούς όρους.

Παραρτήματα

Πίνακας Α

Α. Ερωτηματολόγιο

Ηλικία

25-34	
35-44	
45-55	

Σπουδές

ΤΕΕ / ΙΕΚ	
ΑΤΕΙ	
ΑΕΙ	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

Δομές που εργαστήκατε

ΙΕΚ	
ΣΔΕ	
ΚΔΒΜ	

Τρέχουσα επαγγελματική δραστηριότητα

Πίνακας Β

Β. Οδηγός συνέντευξης

1. Για πόσο χρονικό διάστημα εργάζεστε ως εκπαιδευτής ενηλίκων;
2. Πώς θα περιγράφατε το ρόλο σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων;
3. Ποια εμπόδια, κατά τη γνώμη σας, περιορίζουν την επαγγελματική σας ιδιότητα;
4. Τι θεωρείτε επαγγελματική γνώση την οποία εφαρμόζετε στην αίθουσα;
5. Η επαγγελματική γνώση που αξιοποιείτε συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σας έργου;
6. Θεωρείτε ότι τα τυπικά προσόντα συμβάλουν στην εύρεση εργασίας και σε τι βαθμό;
7. Ποια είναι η γνώμη σας για την πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων;
8. Θέτετε στόχους για τον εαυτό σας και τους εκπαιδευόμενους εν μέσω αβέβαιων οικονομικών και επαγγελματικών συνθηκών;
9. Τι οφέλη, κατά τη γνώμη σας, αποκομίζετε από τη δραστηριοποίησή σας στο συγκεκριμένο επαγγελματικό περιβάλλον;
10. Τι ευκαιρίες θεωρείτε σημαντικές για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού σας έργου;
11. Πώς αξιολογείτε την επαγγελματική ιδιότητά σας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που κατέχουν τα ίδια τυπικά προσόντα με εσάς;

Πίνακας Γ

Γ. Έντυπο Πληροφορημένης Συναίνεσης

Το Έντυπο Πληροφορημένης Συναίνεσης απευθύνεται στους εκπαιδευτές που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και οι οποίοι καλούνται να συμμετάσχουν σε έρευνα με θέμα «Διερεύνηση του ρόλου, των απόψεων και στάσεων εκπαιδευτών που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων».

Η φόρμα αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με την έρευνα. Στο δεύτερο μέρος βρίσκεται το Έντυπο Συναίνεσης το οποίο θα υπογράψετε μόνο εφόσον αποφασίσετε να συμμετάσχετε στην έρευνα.

ΜΕΡΟΣ 1ο.

Ονομάζομαι Καλλιόπη Τσάνταλη και είμαι φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Πραγματοποιώ έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση του ρόλου, των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτών που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων στην περιοχή σας. Εάν έχετε απορίες σχετικά με τις πληροφορίες που σας παρέχονται μπορείτε να με ρωτήσετε.

Στόχος της έρευνας: Επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία εύρεσης εργασίας. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν και την αποτελεσματικότητά του. Επίσης, επιχειρείται η ανάδειξη των απόψεών τους για την επαγγελματική τους εξέλιξη μέσα σε πλαίσιο επισφαλούς εργασίας, χαμηλών αμοιβών, ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Ευελπιστούμε ότι μέσα από αυτή τη μελέτη θα μας δοθεί η δυνατότητα να διαμορφώσουμε πληρέστερη εικόνα για τις συνθήκες εύρεσης και διατήρησης της εργασίας τους, κυρίως εν μέσω παρατεταμένης οικονομικής κρίσης. Με τις απαντήσεις σας θα αυξηθεί η γνώση μας γύρω από τη συγκεκριμένη κατάσταση, έτσι ώστε να επιτευχθεί μια εις βάθος κατανόηση του φαινομένου.

Ο κάθε ένας από εσάς θα δώσει συνέντευξη στην ερευνήτρια, διάρκειας περίπου 45-50 λεπτών. Αναμένουμε ότι η εμπειρία σας ως εκπαιδευτές ενηλίκων θα βοηθήσει σημαντικά στο να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις και τις στάσεις σας όπως αυτές προκύπτουν κατά την εκτέλεση των επαγγελματικών σας καθηκόντων.

Η συμμετοχή σας είναι **καθαρά εθελοντική**. Η άρνηση ή η αποδοχή σας για συμμετοχή σε αυτή δεν θα έχει περαιτέρω συνέπειες σε άλλες δραστηριότητες που ασκείτε. Αν κατά τη διαδικασία αλλάξετε γνώμη και θέλετε να αποσυρθείτε μπορείτε να το ζητήσετε.

Κατά τη συνέντευξη, εάν δεν θέλετε να απαντήσετε κάποιες ερωτήσεις μπορείτε να το αναφέρετε. Σας διαβεβαιώνω ότι κανείς άλλος δεν θα είναι παρών. Οι πληροφορίες που θα καταγραφούν να είναι εμπιστευτικές και κανείς άλλος δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτές. Όλη η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί χωρίς να φαίνεται το όνομά σας πουθενά.

Εάν θεωρήσετε ότι κάποιες από τις ερωτήσεις αγγίζουν ευαίσθητα για εσάς ζητήματα δεν είστε υποχρεωμένοι να απαντήσετε. Δεν θα έχετε άμεσο όφελος από τη διαδικασία. Ωστόσο, η συμμετοχή σας θα μας βοηθήσει να ανακαλύψουμε περισσότερα γύρω από το φαινόμενο.

Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης, ο κάθε συμμετέχων μπορεί να διαβάσει το κείμενο για τυχόν τροποποιήσεις. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, ο κάθε συμμετέχων θα λάβει περίληψη των αποτελεσμάτων.

ΜΕΡΟΣ 2ο.

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

A) δήλωση συμμετέχοντα

Πληροφορήθηκα για το στόχο της έρευνας και τη διαδικασία της συνέντευξης και έκανα διευκρινιστικές ερωτήσεις οι οποίες απαντήθηκαν ικανοποιητικά. Συναινώ να συμμετέχω εθελοντικά στην έρευνα.

Επώνυμο / Όνομα _____

Υπογραφή _____

Ημερομηνία _____

B) δήλωση ερευνήτριας

Η κάτωθι υπογράφουσα δηλώνω ότι ο/η συμμετέχω/-ουσα έχει πληροφορηθεί λεπτομερώς για το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία υλοποίησης. Επίσης, βεβαιώνω ότι δόθηκαν διευκρινίσεις όπου χρειάστηκε. Η απόφαση του συγκεκριμένου ατόμου να συμμετάσχει λήφθηκε ελεύθερα.

Παρέχεται αντίγραφο του Εντύπου Πληροφορημένης Συναίνεσης στο/στη συμμετέχοντα/-ουσα.

Επώνυμο / Όνομα ερευνήτριας _____

Υπογραφή _____

Ημερομηνία _____

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις Ν. 3879. (21/09/2010). ΦΕΚ 163, Τεύχος Α΄.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Cedefop. (2010). *Αναντιστοιχία δεξιοτήτων: σε αναζήτηση λύσεων*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Cedefop. (2014). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γουγουλάκης, Π. (2012). Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 37-53.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Δημητρούλη, Κ. & Τικταπανίδου, Α. (2007). *Νέες συνθήκες και νέες δεξιότητες στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).

Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ν. 2009. (14/02/1992). ΦΕΚ 18, Τεύχος Α΄.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο (πρώτη δημοσίευση 1998).

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραγεώργος, Δ. Α. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Μια Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραλής, Θ. (2009). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχμιο,
- Καραλής, Θ. & Κόκκος, Α. (2008). Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών (2002-2007). Καραλής, Θ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όψεις της πραγματικότητας. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*. Τόμ. Ε'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυγιώτη, Κ. (2012). *Δια Βίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Λευθεριώτου, Π. (2009). Ο Ρόλος και η Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος Γ. (2009). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα: Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουζάκης, Δ. (2003). Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων στα πλαίσια της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Βεργίδης, Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σ. 41-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάουμαν, Ζ. (2008). *Ρευστοί καιροί. Η ζωή την εποχή της αβεβαιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οργάνωση και Λειτουργία του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις Ν. 4115. (30/1/2013). ΦΕΚ 24.

Παπαγεωργίου, Η. (2010). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων και ελληνικές διαδρομές* (σ. 306-328). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Piketty, T. (2014). *Το Κεφάλαιο στον 21^ο αιώνα*. (Παπαδάκη, Ε. μτφρ.) Αθήνα: Πόλις.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ. μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συμβούλιο Οικονομικών Εμπειρογνομόνων. (2015). *Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων του 2015*. Αθήνα: Υπουργείο Οικονομικών.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2011). *Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων* (2011/C 372/01). Προσπελάστηκε στις 10/2/2017 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EL)

Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης ΦΕΚ 2844. (23/10/2012), Τεύχος 2.

Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις Ν. 3369. (6/07/2005). ΦΕΚ 171.

Ξενόγλωσση

Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.

Balatti, J. & Falk, I. (2002). Socioeconomic Contributions of Adult Learning to community: a social capital perspective. *Adult Education Quarterly*, 52(4), 281-298.

Ball, M.J. (2009). Learning, labour and employability. *Studies in the Education of Adults*, 41(1), 39-52.

Borgir, H. & Peltzer, R. (1999). Lifelong Learning and vocational education and training: a teachers' and trade union view. Singh, M. (ed.) *Adult Learning and the Future of Work* (p.51-61). Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Cedefop. (2014). *Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training*. Luxembourg: European Union Publications.

Cohen, D. & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. Προσπελάστηκε στις 20/1/2017 <http://www.qualres.org/HomeEval-3664.html>

Commission of the European Communities. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. COM (2001) 678 final. Brussels, 21/11/2001.

Commission of the European Communities. (2006). *It is never too late to learn*. COM (2006) 614 final. Brussels, 23/10/2016.

Commission of the European Communities (2007). *Action Plan on Adult Learning. It is always a good time to learn*. COM (2007) 558 final. Brussels, 27/9/2007.

Commission of the European Communities (2008). *A European Economic Recovery Plan*. COM (2008) 800 final. Brussels, 26/11/2008.

Commission of the European Communities (2010). *Europe 2020. A Strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM (2010) 2020 final. Brussels, 3/3/2010.

Commission of the European Communities. (2015α). *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training (2015/C 417/04)*.

Commission of the European Communities. (2015β). *Education and Training 2020. Working group mandates 2016-2018*. Προσπελάστηκε στις 25/7/2016 http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/index_en.htm

Council for Adult and Experiential Learning (CAEL). (2006). *Building Blocks for Building Skills*. Chicago: US Department of Labor.

Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

Dave, H. R. (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Fejes, A. (2014). Lifelong Learning and Employability. G.K. Zarifis & M.N. Gravani (eds.), *Challenging the “European Area of Lifelong Learning”. A Critical Response*. (pp. 99-107). Dordrecht: Springer.

Fenwick, T. (2003). Flexibility and Individualization in Adult Education Work: the case of portfolio educators. *Journal of Education and Work*, 16(2), 65-184.

Finger, M. & Asún, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. London: Zed books.

Finlay, L. (2008). *Reflecting on “Reflective Practice”*. The Open University.
Προσπελάστηκε στις 25/3/2017
[http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-\(2008\)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf)

Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626.

Grivas, E., Papastamatis, A., Valkanos, E. & Tsakiridou, E. (2009). A study of the in-service training needs of the instructors employed in Second Chance Schools. Proceedings of the Conference *Educating the adult educator: Quality provision in Europe*. (pp. 771-782). Thessaloniki, Greece.

Guimarães, P. (2009). Reflections on the Professionalization of Adult Educators in the Framework of Public Policies in Portugal. *European Journal of Education*, 44(2), 205-219, part 1.

Hasan, A. (1996). Lifelong Learning”. *Encyclopedia of Adult Education and Training*. Tuijnman, A.C. (Ed.) (2nd ed., pp.33-40). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Heyes, J. (2012). Vocational Training, employability and the post-2008 jobs crisis: Responses in the European Union. *Economic and Industrial Democracy*, 34(2), 291-311.

- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. Rothewell, W.J. & Sensening, K. J. (eds.) *The sourcebook for self-directed learning* (pp. 9-20). Massachusetts: HRD Press.
- Jameson, J. & Hillier, Y. (2008). "Nothing will prevent me from doing a good job." The professionalization of part-time teaching staff in further and adult education. *Research in Post-Compulsory Education*, 13(1), 39-53.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives*. London: Routledge.
- Joyce, K., Pabayo, R., Critchley, J. A. & Bambra, C. (Eds.) (2010). *Flexible working conditions and their effects on employee health and wellbeing (Review)*. Issue 2. The Cochrane Collaboration, Wiley & Sons Ltd.
- Kalerante, E. (2012). Pedagogical Department Kindergarten Teachers' attitudes and viewpoints about the economic crisis issue. Proceedings of the *5th International Conference of Education, Research and Innovation*. (pp. 6110-6116). Madrid, Spain.
- Kalogridi, S. (2009). Self-directed learning as a learning strategy for adult educators. Proceedings of the Conference *Educating the adult educator: Quality provision in Europe*. (pp. 513-523).Thessaloniki, Greece.
- Kasworm, C. & Hemmingsen, L. (2007). Preparing professionals for lifelong learning: Comparative examination of master's education programs. *Higher Education*, 54, 449-468.
- King, K.P. (2004). Both Sides Now: Examining Transformative Learning and Professional Development of Educators. *Innovative Higher Education*, 29(2), 155-174.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*.(Vol. 41). New York: New York Association Press.
- Knowles, M. (1998). *The adult learner*. Houston, TX: Gulf.
- Koulaouzides, G. & Palios, Z. (2009). Oscillating between authority and emancipation: a biographical study on the professional development of adult educators. Proceedings of the Conference *Educating the adult educator: Quality provision in Europe*. (pp. 535-542). Thessaloniki, Greece.

- Lallement, M. (2011). Europe and the economic crisis: forms of labour market adjustment and varieties of capitalism. *Work, employment and society*, 25(4), 627-641.
- Lin, N. (2002). *Social capital: A theory of social structure and action (Vol. 19)*. Cambridge University Press.
- Magolda, M.B. (2014). Enriching Educators' learning experience. *About Campus*, 19(2), 2-10.
- Marquard, M. (2009). The art of being present in a changing context – qualification needs for adult educators meeting new challenges. Proceedings of the Conference *Educating the adult educator: Quality provision in Europe*. (pp. 545-551). Thessaloniki, Greece.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and continuing education*, 89, 25-34.
- Marzano, G., Lubkina, V. & Usca, S. (2014). Opinions, attitudes and experiences among evaluators of adult educators. *Journal of International Scientific Publication*, 12, 123-131.
- Mason, R. (1988). Adult Education and the Future of Work. *Studies in Continuing Education*, 10(1), 4-18.
- Maylor, U. Thompson, P. & Bridges, D. (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. British Educational Research Association (BERA).
- Mazurkiewicz, G. (2009). Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland. *European Journal of Education*, 44(2), 243-255. Part 1.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. & Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.
- OECD. (1998). *Human capital investment: An international comparison*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *Lifelong Learning and Human Capital*. Paris: OECD.

- OECD (2013). *Education Indicators in Focus*. Paris: OECD.
- Osborne, M. (2009). Adult Learning Professions in Europe: A synopsis of the study on the current situation, trends and issues. Proceedings of the Conference *Educating the adult educator: Quality provision in Europe*. (pp. 33-39). Thessaloniki, Greece.
- Papastamatis, A. & Panitsides, E. (2009). The aspect of “accessibility” in the light of European lifelong learning strategies. Adult education centres – a case study. *International Journal of Lifelong Learning*, 28(3), 335-351.
- Plakhotnik, M., Delgado, A. & Seepersad, R. (2015). An autoethnographic exchange: Exploring the dynamics of selves as adult learners and adult educators. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(4), 19-35.
- Portes, A. (1998). Social Capital: its origin and application in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24.
- Ranis, G., Stewart, F. & Ramirez, A. (2000). Economic Growth and Human Development. *World Development*, 28(2), 197-219.
- Sava, S. & Lupou, R. (2009). The adult educator in Europe – professionalization challenges and the alternative of validation of learning outcomes. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1, 2228-2232.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., (...) & Van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(1), 239-350.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Slater, S.F. & Narver, J.C. (1995). Market Orientation and the Learning Organization. *The Journal of Marketing*, 63-74.
- Smith, C. & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of adult learning and literacy*, 7(7), 205-244.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (Eds.) (2008). *Teacher professional learning and development*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

Tolentino, L. R., Garcia, P.R., Lu, V.N., Restubog, S.L., Bordia, P., & Plewa, C. (2013). Career Adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 39-48.

Vasileiadou, P. (2009). The views of Greek adult tutors about their professionalization: The case of Second Chance Schools and Adult Education Centres of Central Macedonia. Proceedings of the Conference *Educating the adult educator: Quality provision in Europe*. (pp. 1025-1035). Thessaloniki, Greece,

Yin, R. K. (2012). *Application of case study research*. The role of theory in doing case studies. SAGE Publications.

Zarifis, G.K. & Papadimitriou, A. (2015). What Does it Take to Develop Professional Adult Educators in Europe? Some Proposed Framework Guidelines. *Andragoške Studije*, 2, 9-22.

Ιστοσελίδες

<http://www.inedivim.gr>