



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό:
Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση
(Συμβατικές και e-Μορφές)

Διπλωματική εργασία

Θέμα εργασίας: *«Διερεύνηση της ενδοσχολικής
επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υλοποιείται από το
Κ.Α.Ν.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε.».*

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Μπαγάκης, καθηγητής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ηλβανίδου Νικολέτα

Κόρινθος, Ιούνιος 2015

Υπεύθυνη Δήλωση

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας και πως όποια βοήθεια είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στη διπλωματική εργασία. Επίσης, γίνεται αναφορά στις πηγές απ' τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Τέλος, βεβαιώνω ότι η παρούσα διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά, ειδικά για τις απαιτήσεις του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, με τίτλο: *«Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (συμβατικές και e-μορφές)»*.

Ηλβανίδου Νικολέτα

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μπαγάκη Γεώργιο για την επιστημονική καθοδήγηση, το έμπρακτο ενδιαφέρον, τις συμβουλές και τις επισημάνσεις καθόλη την πορεία της διπλωματικής εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διοίκηση του Κ.ΑΝ.Ε.Π. Γ.Σ.Ε.Ε. και ιδιαιτέρως τον διευθυντή κ. Γούλα Χρήστο και τον επιστημονικό συνεργάτη του Κ.ΑΝ.Ε.Π. κ. Κουτούζη Μανώλη για την πρόσβαση στο Κ.ΑΝ.Ε.Π., την αμέριστη συμπαράσταση και τις χρήσιμες πληροφορίες που μου προσέφεραν. Τέλος, περισσότερο από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαιτέρως τα τρία μου παιδιά για την υπομονή και την κατανόηση όλο αυτό το διάστημα της εκπόνησης της εργασίας.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Συντομογραφιών	6
Κατάλογος Γραφημάτων	9
Περίληψη	10
A. Εισαγωγή.....	11
B. Θεωρητικό μέρος	14
1. Επιμόρφωση.....	14
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση	14
1.2. Συνοπτική επισκόπηση της επιμόρφωσης	20
1.3. Η επιμόρφωση στην Ελλάδα	29
1.4. Σύνοψη 1ου Κεφαλαίου	35
2. Δια Βίου Εκπαίδευση-Μάθηση / Εκπαίδευση Ενηλίκων	38
2.1. Δια Βίου Εκπαίδευση-Μάθηση	38
2.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	38
2.1.2. Συνοπτική επισκόπηση της Δια Βίου Μάθησης	43
2.1.3. Η Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα	50
2.2. Εκπαίδευση ενηλίκων	57
2.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	57
2.2.2. Συνοπτική επισκόπηση της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	62
2.2.3. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα.....	68
2.2.4. Ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	73
2.2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	78
2.2.6. Σύνοψη 2ου Κεφαλαίου	81
3. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	83
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση	83
3.2. Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση	89
3.3. Συνοπτική επισκόπηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	90
3.4. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	92
3.5. Φορείς παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	95
3.6. Ιδιαιτερότητες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	96
3.7. Σύνοψη 3ου Κεφαλαίου	99
4. Μικτή Μάθηση (Blended Learning).....	100
4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση	100
4.2. Πλεονεκτήματα μικτής μάθησης	104
4.3. Διαστάσεις μικτής μάθησης.....	106
4.4. Ιδιαιτερότητες εφαρμογής της μικτής μάθησης	110
4.5. Σύνοψη Προηγούμενων Κεφαλαίων.....	112
5. Το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ).....	114
5.1. Προφίλ.....	114
5.2. Τομείς δράσης – Συνεργασίες	116
5.3. Περιγραφή επιμορφωτικής δράσης	117
5.4. Ενδοσχολική Επιμόρφωση.....	119
5.5. Το πλαίσιο των επιμορφώσεων	120
5.6. Το περιεχόμενο των επιμορφώσεων	120
5.7. Θεματικοί Κύκλοι	121
5.8. Περιγραφή Θεματικού Κύκλου Δια Βίου Μάθησης	121

Γ. Μεθοδολογικό Μέρος.....	123
6. Σκοπός Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα – Πλαίσιο Έρευνας	123
6.1. Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	123
6.2. Πλαίσιο έρευνας	124
6.2.1. Χρονική περίοδος και τόπος διεξαγωγής του προγράμματος.....	124
6.2.2. Τα χαρακτηριστικά, η μεθοδολογία και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος.....	125
7. Μεθοδολογία της Έρευνας	127
7.1. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο της έρευνας	127
7.2. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στην παρούσα εργασία	128
7.3. Το δείγμα της έρευνας.....	130
7.4. Η κατηγοριοποίηση και η κωδικοποίηση των δεδομένων	131
Δ. Αποτελέσματα-Συμπεράσματα	134
8. Ανάλυση των Δεδομένων	134
8.1. Πρώτο μέρος ερωτηματολογίου	134
8.1.1. Το φύλο των επιμορφούμενων.....	134
8.1.2. Η ηλικία των επιμορφούμενων	135
8.1.3. Η εκπαίδευση των επιμορφούμενων.....	136
8.1.4. Η εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας των επιμορφούμενων	137
8.1.5. Η εργασιακή εμπειρία των επιμορφούμενων.....	138
8.1.6. Η πηγή ενημέρωσης των επιμορφούμενων για το σεμινάριο	139
8.2. Δεύτερο μέρος ερωτηματολογίου	140
8.2.1. Γενική εκτίμηση για την ποιότητα του σεμιναρίου	140
8.2.2. Στόχοι και προσδοκίες των επιμορφούμενων	142
8.2.3. Θετικά στοιχεία του σεμιναρίου	143
8.2.4. Αρνητικά στοιχεία του σεμιναρίου	146
8.2.5. Αξιολόγηση της δομής και της οργάνωσης του σεμιναρίου.....	148
8.2.6. Αξιολόγηση του περιεχομένου και της επιστημονικής δομής του προγράμματος	150
8.2.7. Περισσότερο ενδιαφέρουσες θεματικές ενότητες.....	153
8.2.8. Λιγότερο ενδιαφέρουσες θεματικές ενότητες.....	155
8.2.9. Αξιολόγηση επιμορφωτών	157
9. Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για Περαιτέρω Διερεύνηση	161
9.1. Συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων.....	161
9.2. Περιορισμοί της έρευνας - Συζήτηση	164
Βιβλιογραφία	167
Ελληνόγλωσση.....	167
Ξενόγλωσση.....	177
Ηλεκτρονικές Πηγές	183
Θεσμικά Κείμενα	185
Παράρτημα.....	187

Κατάλογος Συντομογραφιών

- Α.Ε.Ι.: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
Α.Δ.Ε.Δ.Υ.: Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων
Α.Π.: Άξονας Προτεραιότητας
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Γ.Γ.Δ.Β.Μ.: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
Γ.Γ.Ε.Ε.: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Γ.Γ.Λ.Ε.: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
Γ.Σ.Ε.Ε.: Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος
Δ.Ε.Η.: Δημόσια Επιχείρηση Ηλεκτρισμού
Δ.Ε.Κ.Ο.: Δημόσιες Επιχειρήσεις Και Οργανισμοί
Δ.Ε.Π.: Δημόσια Επιχείρηση Πετρελαίου
Δ.Σ.: Διοικητικό Συμβούλιο
Ε.Α.Π.: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ι.Ν.: Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας
Ε.Κ.Δ.Δ.Α.: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
Ε.Κ.Ε.Π.: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ε.Κ.Τ.: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΛ.ΤΑ.: Ελληνικά Ταχυδρομεία
Ε.Ο.Κ.: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
Ε.Ο.Μ.Μ.Ε.Χ.: Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Μεταποιητικών Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας
Ε.Ο.Π.Π.: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων
Ε.Ο.Τ.: Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού
Ε.Π.: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ε.Σ.Π.Α.: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.: Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
Η.Σ.Α.Π.: Ηλεκτρικοί Σιδηρόδρομοι Αθηνών Πειραιώς

Ι.Δ.ΕΚ.Ε.: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Ι.Ε.Κ.: Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ι.Ε.Κ.Ε.Μ.Τ.Ε.Ε. Α.Ε.: Ινστιτούτο Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Μελών Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας Α.Ε.
Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ι.Κ.Α.: Ίδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων
Ι.Μ.Ε. Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας
ΙΝ.Ε.: Ινστιτούτο Εργασίας
Κ.ΑΝ.Ε.Π. Γ.Σ.Ε.Ε.: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας
Κ.Ε.Ε.: Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Κ.Ε.Κ.: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
Κ.Π.Α.: Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση
Κ.Π.Ε.: Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Κ.Π.Σ.: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Μ.Δ.Δ.Ε.: Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ν.Δ.: Νομοθετικό Διάταγμα
Ν.Π.Ι.Δ.: Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου
Ο.Α.Ε.Δ.: Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
Ο.ΕΠ.ΕΚ.: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
Ο.Η.Ε.: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος
Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Κ.: Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Σ.Ε.: Προγράμματα Σπουδών Επιλογής
Π.Τ.Δ.Ε.: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Π.Τ.Ν.: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.: Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.: Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.: Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Π.: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
Σ.Δ.Ε.: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τ.Ε.Ι.: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Τ.Π.Ε.: Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνιών

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

CEDEFOP: European Centre for the Development of Vocational Training

E.I.: Education International

ETUCE: European Trade Union Committee for Education

NIACE: National Institute of Adult Continuing Education

RLOs: Reusable Learning Objects

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Κατάλογος Γραφημάτων

- Γράφημα 1. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά περιοχή και σχολείο
- Γράφημα 2. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά φύλο
- Γράφημα 3. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά ηλικία
- Γράφημα 4. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά επίπεδο εκπαίδευσης
- Γράφημα 5. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας
- Γράφημα 6. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά εργασιακή εμπειρία
- Γράφημα 7. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά πηγή ενημέρωσης σχετικά με το σεμινάριο
- Γράφημα 8. Εκτιμήσεις για τα γενικά χαρακτηριστικά του σεμιναρίου
- Γράφημα 9. Ανταπόκριση του σεμιναρίου στους στόχους και στις προσδοκίες των επιμορφούμενων
- Γράφημα 10. Θετικά στοιχεία (πλεονεκτήματα) του σεμιναρίου
- Γράφημα 11. Αρνητικά στοιχεία (μειονεκτήματα) του σεμιναρίου
- Γράφημα 12. Αξιολόγηση της δομής και της οργάνωσης του σεμιναρίου
- Γράφημα 13. Αξιολόγηση του περιεχομένου και της επιστημονικής δομής του προγράμματος
- Γράφημα 14. Κατανομή των θεματικών ενοτήτων που αξιολογήθηκαν ως πιο ενδιαφέρουσες από τους επιμορφούμενους
- Γράφημα 15. Κατανομή των θεματικών ενοτήτων που αξιολογήθηκαν ως λιγότερο ενδιαφέρουσες από τους επιμορφούμενους
- Γράφημα 16. Αξιολόγηση Επιμορφωτή (Α) κατά τομείς
- Γράφημα 17. Αξιολόγηση Επιμορφωτή (Β) κατά τομείς

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ενδοσχολική επιμόρφωση του Κ.ΑΝ.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου *"Δράσεις ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από τους Κοινωνικούς Εταίρους, με αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς - Διακρατικές συνεργασίες κοινωνικών εταίρων στον χώρο της εκπαίδευσης ΑΠ.1, ΑΠ.2 και ΑΠ.3"*, που εντάσσεται στο Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» της προγραμματικής περιόδου «ΕΣΠΑ 2007-2013».

Πρόκειται για μια ενδοσχολική επιμόρφωση, που πραγματοποιήθηκε σε διάφορα σχολεία της Ελλάδας τη χρονική περίοδο Απριλίου - Μαΐου του 2012 στη θεματική ενότητα: «Εκπαιδευτικοί και Δια Βίου Μάθηση». Επιπλέον, διερευνώνται οι απόψεις των επιμορφούμενων σχετικά με την οργάνωση του σεμιναρίου, τους στόχους και τις προσδοκίες τους, τα θετικά ή και αρνητικά του σημεία, τη δομή, το περιεχόμενο και τις θεματικές του ενότητες, τους επιμορφωτές, καθώς και σχετικά με την αποτελεσματικότητά του στην πράξη.

Η διερεύνηση των απόψεών τους πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου που είχε σχεδιάσει, διανείμει και συλλέξει το Κ.ΑΝ.Ε.Π. Η γενική εικόνα που δημιουργείται από την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων είναι πως το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως θετικό και παραγωγικό. Από τις απαντήσεις των επιμορφούμενων αναδεικνύεται μία θετική εικόνα για το σεμινάριο και διαφαίνεται κλίμα συνεργασίας, καθώς οι βαθμολογίες τους τόσο για τη γενική εκτίμηση του σεμιναρίου όσο και για τους επιμέρους τομείς του είναι ιδιαίτερος υψηλές.

A. Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από την επανάσταση στον χώρο των νέων τεχνολογιών, την παγκοσμιοποίηση και την ψηφιοποίηση της πληροφορίας. Ειδικά η διάχυση της πληροφορίας με ηλεκτρονικά μέσα δημιούργησε νέα δεδομένα και επέφερε σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία, στην οικονομία και φυσικά στην εκπαίδευση. Η ταχύτητα με την οποία η γνώση ενσωματώνεται στο φυσικό και το ανθρώπινο κεφάλαιο έχει αυξηθεί σημαντικά. Οι σύγχρονες, διαμορφούμενες συνθήκες από την επιρροή της τεχνολογίας και της κοινωνίας της πληροφορίας (Τ.Π.Ε.) αλλάζουν το σκηνικό της καθημερινής ζωής, υπαγορεύοντας νέα δεδομένα στη ζωή του ατόμου. Καινοφανείς όροι όπως Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση αρχίζουν να μπαίνουν στη ζωή μας. (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2007, σ.4).

Η ταχύτερη αύξηση των γνώσεων, ιδιαίτερα σε ορισμένες επιστήμες, δημιουργεί ανάγκες επιμόρφωσης και συμπλήρωσης της εκπαίδευσης. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθίσταται αυτονόητη και αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Η εφαρμογή κατά συνέπεια καινοτόμων μεθόδων, όπως, αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που θα παρέχει δια βίου επιμόρφωση, με αποτελεσματικό, ευέλικτο και αξιόπιστο τρόπο, είναι πλέον αναγκαιότητα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων, με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται, ως ενήλικες, ανήκουν στην κατηγορία αυτή.

Κατανοεί λοιπόν, κανείς ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι ο πρώτος τομέας εφαρμογής όλων αυτών των καινοτόμων διαδικασιών. Η εκπαίδευση, ως βασικό στοιχείο της κοινωνίας, επηρεάζεται από τις ραγδαίες εξελίξεις που συμβαίνουν στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και κυρίως τον τεχνολογικό τομέα. (Παρασκευά, & Παπαγιάννη, 2007, σ.4).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της διαδικασίας. Μέσω της επιμόρφωσης εμπλουτίζονται και επικαιροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται καλύτερα στο διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό, να εξελιχθεί προσωπικά και επαγγελματικά, αλλά και στην πολιτεία να παρέχει καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης.

Έχοντας λάβει υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, με την παρούσα εργασία επιχειρείται να παρουσιαστεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα του Κ.ΑΝ.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε., που έλαβε χώρα σε ορισμένα σχολεία της χώρας μας, στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τη χρονική περίοδο Απριλίου - Μαΐου του 2012 στη θεματική ενότητα: «Εκπαιδευτικοί και Δια Βίου Μάθηση». Ειδικότερα, επιδιώκεται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην εν λόγω ενδοσχολική επιμόρφωση, σχετικά με την οργάνωση του σεμιναρίου, τους στόχους και τις προσδοκίες τους, τα θετικά ή και αρνητικά του σημεία, τη δομή, το περιεχόμενο και τις θεματικές του ενότητες, τους επιμορφωτές, καθώς και σχετικά με την αποτελεσματικότητά του στην πράξη.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από εννέα κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1 επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου επιμόρφωση και γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης του θεσμού της επιμόρφωσης, πρώτα στην Ευρώπη κι έπειτα στην Ελλάδα.

Στο Κεφάλαιο 2 γίνεται μια προσπάθεια οριοθέτησης του πεδίου της Δια Βίου Μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συσχέτισης αυτών με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης των δύο πεδίων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα και γίνεται αναφορά στις ιδιαιτερότητες, στα χαρακτηριστικά και στον ρόλο του εκπαιδευτή στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Στο Κεφάλαιο 3 επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και παρουσιάζεται συνοπτικά η εξέλιξή της, πρώτα στην Ευρώπη κι έπειτα στην Ελλάδα. Ακολούθως γίνεται αναφορά στους φορείς, καθώς και στις ιδιαιτερότητές της.

Στο Κεφάλαιο 4 γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του πεδίου της μικτής μάθησης (blended learning). Επιπλέον γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα, στις διαστάσεις και στις ιδιαιτερότητες της εφαρμογής της.

Το Κεφάλαιο 5 περιλαμβάνει λεπτομερή περιγραφή και ανάλυση των δράσεων του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Σ.Ε., καθώς και περιγραφή του θεματικού κύκλου: «Δια Βίου Μάθηση», του επιμορφωτικού προγράμματος του Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε, που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο σεμινάριο

Στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, καθώς και το πλαίσιο της έρευνας (χρονική περίοδος και τόπος διεξαγωγής, τα χαρακτηριστικά, η μεθοδολογία και το περιεχόμενό της).

Το Κεφάλαιο 7 περιλαμβάνει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση, όπου περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο αλλά και η μέθοδος με την οποία έγινε η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση των δεδομένων.

Στο Κεφάλαιο 8 παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων των επιμορφούμενων, όπου προβάλλονται οι απόψεις τους, σε σχέση με σημαντικά σημεία του επιμορφωτικού σεμιναρίου.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο 9, δηλαδή με την καταγραφή των κυριότερων συμπερασμάτων, όπως προέκυψαν ύστερα απ' την ανάλυση των απαντήσεων των επιμορφούμενων και κλείνει με την παρουσίαση των περιορισμών της έρευνας, με την παράθεση των προτάσεων για περαιτέρω διερεύνηση και με μια γενικότερη συζήτηση για θέματα τα οποία ανακύπτουν από την παρούσα εργασία.

B. Θεωρητικό μέρος

1. Επιμόρφωση

Οι ραγδαίες αλλαγές σε όλους σχεδόν τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας έχουν επηρεάσει όπως είναι φυσικό και την εκπαίδευση. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις νέες απαιτήσεις του έργου του, έχει ανάγκη από διαρκή επιμόρφωση, ως μέρος της επαγγελματικής του ανάπτυξης, ώστε να αποκτήσει επιστημονική υποστήριξη και να μετασχηματιστεί σε ενεργό και κριτικό αναδημιουργό του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και μια συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης του θεσμού της επιμόρφωσης, πρώτα στην Ευρώπη κι έπειτα στην Ελλάδα.

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η επιμόρφωση αποτελεί έναν θεσμό στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων (Παπαδούρης, 2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας όρος πολυσήμαντος με πολλές απόπειρες εννοιολογικής οριοθέτησης ως προς τη σημασία και το νόημά του.

Όπως σημειώνει και ο R. Bolam: *«παρά το γεγονός ότι η σημασία της επιμόρφωσης είναι αναγνωρισμένη στα μέλη-κράτη του Ο.Ο.Σ.Α., ωστόσο υπάρχει πολύ μικρότερη συμφωνία μεταξύ τους για τον ορισμό, τη φύση και τη σκοποθεσία της»*(Bolam, 1986, σ.14).

Μια πρώτη και απλή προσέγγιση του όρου «επιμόρφωση» από τα λεξικά δείχνει τα εξής: Ετυμολογικά σημαίνει την «πρόσθετη», «περαιτέρω» ή «συμπληρωματική» μόρφωση (επί+μόρφωση). Σύμφωνα με το Ελληνικό Λεξικό (1993, σ.268) ο όρος επιμόρφωση σημαίνει την *«απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών»*. Στο Ερμηνευτικό και Ετυμολογικό Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας της Εγκυκλοπαίδειας Πάπυρος Λαρούς

(1996, τ.24, σ.420) αποδίδεται ο ίδιος όρος ως «η περαιτέρω μόρφωση, η συμπλήρωση και προαγωγή της μόρφωσης».

Σχετικά με τον όρο επιμόρφωση οι Joyce & Weil (1986, σ.20) αναφέρουν ότι πρόκειται για μια πορεία διαρκών προκλήσεων, επαναλαμβανόμενων ευκαιριών και αδιάλειπτης ενίσχυσης του εκπαιδευτικού με άμεσο στόχο τη συνεχή επαγγελματική και προσωπική εξέλιξή του και με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των εξής αναγκαιοτήτων: σε πρώτο επίπεδο, την πραγμάτωση της προτεραιότητας του κοινωνικού συστήματος να διαθέτει ένα ισχυρό, βιώσιμο και ευπροσάρμοστο στις νέες εξελίξεις εκπαιδευτικό σύστημα, σε δεύτερο επίπεδο, την επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού των σχολείων ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκείς, αποτελεσματικοί και αποδοτικοί και σε ένα τρίτο επίπεδο, την κινητοποίηση κάθε εκπαιδευτικού, την κάλυψη των αναγκών και των προσδοκιών του ώστε με τη σειρά του να συντελέσει στη σφαιρική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών.

Η επιμόρφωση νοείται και ως μία συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία συστηματικά οργανωμένη, θεσμοθετημένη ή μη, που περιλαμβάνει αφενός θεσμοθετημένες δραστηριότητες της τυπικής εκπαίδευσης, συνήθως υποχρεωτικού χαρακτήρα και αφετέρου οργανωμένες, αλλά μη θεσμοθετημένες, δράσεις της μη-τυπικής εκπαίδευσης (Squire, 1987, σ.200-201).

Σύμφωνα με τον Σαλτερή (2011, σ.7-8): α) Η *άτυπη* επιμόρφωση συναρτάται με τις καθημερινές επιρροές που δέχεται ο εκπαιδευτικός από το εκπαιδευτικό του περιβάλλον (π.χ. ανταλλαγή απόψεων για κάποια διδακτική προσέγγιση ή για αντιμετώπιση κάποιας ιδιαίτερης συμπεριφοράς, η διαδικασία επίλυσης κάποιου εκπαιδευτικού προβλήματος, κτλ), αρκεί αυτές οι εμπειρίες να αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας και προστιθέμενης αξίας για τον ίδιο. β) «Ως *μη τυπική* επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους θεματική, στόχο και συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ενώσεις, σύλλογοι ή ομάδες φίλων με χαλαρούς ή δυνατούς δεσμούς, των οποίων κοινός σκοπός είναι η προώθηση και διάδοση στην εκπαίδευση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των ΤΠΕ κτλ.». γ) Η *τυπική* επιμόρφωση συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική και τις θεσμοθετημένες αποφάσεις σχετικά με την κατάρτιση και την επαγγελματική προαγωγή των εκπαιδευτικών.

Ως προς τον χαρακτήρα και τον σκοπό της επιμόρφωσης, ο Σακκάς διαπιστώνει ότι είναι απολύτως απαραίτητη για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, τον ανανεώνει και τον ευαισθητοποιεί, ενώ βασικός σκοπός της είναι η παροχή βοήθειας στο καθημερινό παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του (Σακκάς, 1988, σ.770-771).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η ανάγκη τους για ενημέρωση σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο αλλά και για βελτίωση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Σαΐτης, 1991, σ.274). Η επιμόρφωση είναι εκπαίδευση, αφού αποτελεί σχεδιασμένη και συγκροτημένη μάθηση με σαφείς στόχους και αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Rogers, 1999). Παράλληλα ξεφεύγει από τον παραδοσιακό της ρόλο (συμπλήρωμα της βασικής εκπαιδευτικής κατάρτισης) και μετατρέπεται σε πολύτιμη, ανανεωτική, απαραίτητη διαδικασία με ορατά, οφέλη-αποτελέσματα για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς (Ματθαίου, 1999, σ.45-48). Συγχρόνως ο εκπαιδευτικός εφοδιάζεται με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ασκήσει το εκπαιδευτικό του έργο (Ξωχέλλης, 1991, σ.84-90).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993, σ.11-13) επιμόρφωση είναι: *«Το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους»*. Η αποδοχή αυτού του ορισμού προϋποθέτει την ύπαρξη ακαδημαϊκής μόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Συχνά όμως, η επιμόρφωση θεωρείται συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, επειδή η τελευταία δεν είναι επαρκής, δηλαδή παρουσιάζει κενά στην επιστημονική προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Επίσης, θεωρείται και ως εμπλουτισμός της, επειδή είναι ανέφικτο η αρχική εκπαίδευση να παρέχει στον εκπαιδευτικό όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστεί στην υπόλοιπη σταδιοδρομία του (Μαυρογιώργος, 2002, σ.7-8).

Η επιμόρφωση, θεωρείται ακόμη ότι λειτουργεί και ως βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αξιοποιεί τα νεότερα δεδομένα που παρέχει η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα, καθώς και τη νεότερη γνώση σε θέματα ειδικότητας. Την ανάγκη αυτή επιβάλλει το μεγάλο

χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της αποπεράτωσης των σπουδών των εκπαιδευτικών και της ανάληψης εργασίας στο σχολείο (Βεργίδης, 1993, σ. 43).

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών έχει οριστεί από τους Loucks και Horsley ως: *«Ευκαιρίες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες, προσεγγίσεις και διαθέσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους στην τάξη και σε φορείς κατάρτισης»* (Loucks-Horsley, 1996).

Όπως υποστηρίζει ο Γκόλιαρης (1998): *«Με τον όρο επιμόρφωση εννοούμε την επιπλέον μόρφωση που προσφέρεται σ' εκείνους που ήδη έχουν δεχθεί κάποια μόρφωση, με στόχο να αναπτυχθούν επαγγελματικά, δηλαδή να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στην εξέλιξη της κοινωνίας και στις απαιτήσεις της ανάπτυξης, να αυξήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και να εκμεταλλευτούν καλύτερα όλο το δυναμικό της πρωτοβουλίας τους και δημιουργικότητάς τους».*

Ο Μπουζάκης (2000) επισημαίνει ότι: *«Η επιμόρφωση συνδέεται με την ανανέωση και τη συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης αλλά και με τη βελτίωση, την ανανέωση και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού»*, ενώ ο Τσολάκης (1994, σ.164) διακρίνοντας την επιμόρφωση από την κατάρτιση αναφέρει: *«Η επιμόρφωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει την επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση ή ειδίκευση, αν και ο ίδιος ο όρος στοιχεί στη μόρφωση, στην παιδεία, στην καλλιέργεια».* Με αυτόν τον τρόπο συνδέει την κατάρτιση περισσότερο με την έννοια του επαγγελματισμού και των δεξιοτήτων, ενώ την επιμόρφωση με τον μορφωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Η Χατζηπαναγιώτου (2001,σ.27) ορίζει την επιμόρφωση ως: *«συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία που οργανώνεται συστηματικά, στοχεύει στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ώστε να βελτιώνει τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ως προς το διδακτικό του έργο και συγχρόνως να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο».* Με αυτήν την έννοια η επιμόρφωση στοχεύει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, με βάση τις επισημάνσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς στην έννοια της επιμόρφωσης, τη συνδέει με τις παρακάτω έννοιες:

- Προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση και μπορεί να νοηθεί ως συμπλήρωσή της.

- Νοείται και ως βελτίωση, ανανέωση και αντικατάσταση των περιεχομένων της βασικής εκπαίδευσης.
- Δύναται να νοηθεί ως εμβάθυνση σε κάποια γνωστική περιοχή.
- Λειτουργεί ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη.
- Νοείται και ως συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, θεσμοθετημένη και μη.
- Αναφέρεται στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και εξέλιξη.
- Στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σ.23-27).

Η επιμόρφωση για τον Jarvis: *«αποτελεί συνήθως προ-επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση [...] Πραγματοποιείται μετά την υποχρεωτική, αλλά όχι απαραίτητα μετά την αρχική εκπαίδευση.»* (Jarvis, 2004, σ.58-59).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια διαρκής προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης (Prior, 2000, σ.25), ώστε να γίνεται εφικτή η επίτευξη των βραχυχρόνιων και μακροχρόνιων στόχων της (Κουτούζης, 2008, σ.55). Η προσπάθεια αυτή ξεκινάει από τον ορθολογικό προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών (Δακοπούλου, 2008, σ.180).

Επιπλέον, η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος. Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» έχει διττή διάσταση: βασικά θεωρείται ισοδύναμος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, κατά την οποία διαρκώς αναπτύσσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, αφού οι συνθήκες μετεξελίσσονται και προκύπτουν νέες συγκυρίες και κατά δεύτερο λόγο, παραπέμπει στην απόκτηση εκείνων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα ουσιαστικά προβλήματα που συναντά καθημερινά. Βέβαια, για να επιτευχτεί η επαγγελματική ανάπτυξη, πολύ σημαντικό

ρόλο παίζουν τα προσωπικά κίνητρα , αλλά και οι ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται στον εκπαιδευτικό είτε από το εκπαιδευτικό σύστημα για το οποίο εργάζεται είτε από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει (Fullan, 1991, σ.326-336).

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, ο οποίος εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες παρατήρησής τους και κριτικής ανασκόπησης. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία που είναι πιο αποτελεσματική όταν βασίζεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (Dudzinski κ.ά., 2000, Ganser, 2000).

Ο Bolam (2000, σ. 272) υπογραμμίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αξιοποιούν κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις, και επομένως η ουσία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό θα μπορούσε να είναι *«η μάθηση μιας ανεξάρτητης, τεκμηριωμένης και εποικοδομητικής κριτικής προσέγγισης της πρακτικής που ασκείται εντός ενός πλαισίου που διακρίνεται από επαγγελματικές αξίες και υπευθυνότητα, τα οποία ωστόσο επιδέχονται κριτικό έλεγχο και διερεύνηση»*.

Η Jana Hunzicker (2011, σ. 178) αντιλαμβάνεται την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τον συνδυασμό τριών στοιχείων, τον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί (contact hours), τη διάρκεια (duration) και τη συνοχή (coherence).

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε πως στη σύγχρονη βιβλιογραφία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη. Το εκπαιδευτικό επάγγελμα αντιμετωπίζεται ως συνεχές, το οποίο περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την ένταξη στο επάγγελμα και τη συνεχή επαγγελματική βελτίωση. Απαιτεί δε, τη συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών καθόλη την επαγγελματική σταδιοδρομία τους, ώστε να είναι σε θέση να εντάσσουν την καινοτομία στην εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να προσαρμοστούν στις νέες καταστάσεις και να λειτουργήσουν στο νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται από τις αλλαγές, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως πολυδιάστατες και συντελούνται σε ποικίλα επίπεδα –συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού- ενώ αποκτούν και νέους, περισσότερο διευρυσμένους ρόλους και αρμοδιότητες (Day & Gu, 2007). Η επαγγελματική ανάπτυξη δηλώνει τη συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής γνώσης και των δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του

ατόμου (Shawer, 2010) Η αναγνώριση επομένως του έργου του εκπαιδευτικού και η επιδίωξη της διαρκούς επαγγελματικής του αναβάθμισης αποτελούν απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη διδασκαλία στα σχολεία (Hargreaves A., 2000, 2001).

Η πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο είναι να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους και να συμβάλει στη διαμόρφωση πολιτών, ικανών να συμβιώνουν αυτοδύναμα και δημιουργικά στον σύγχρονο κόσμο (Π. Ξωχέλλης, 2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται πλέον ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς αποτελεί μία από τις σημαντικότερες συνιστώσες των διαχρονικών προσπαθειών για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαντάς, 2004, Μαυρογιώργος, 2006) και προβάλλει ως πρωταρχική ανάγκη, αφού συνδέεται με τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σε ενεργό και κριτικό συνδημιουργό του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Αναστασιάδης, 2008). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί *θα μπορούσαν να δράσουν ως καταλύτες στις εκπαιδευτικές αλλαγές εκ των κάτω* (Μπαγάκης, 2005). Κατά συνέπεια η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαρκής διαδικασία (τυπική και άτυπη) που καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να εμπλακεί σε ενεργητική συμμετοχική μάθηση, αποτελεσματική με συγκεκριμένες καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Βασικό χαρακτηριστικό της επιμορφωτικής διαδικασίας είναι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς, με στελέχη της εκπαίδευσης και άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας γεγονός που βοηθά στη διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003).

1.2. Συνοπτική επισκόπηση της επιμόρφωσης

Οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις που συντελούνται τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο κατά τα τελευταία χρόνια επιδρούν αναπόφευκτα στη λειτουργία της εκπαίδευσης ως θεσμού, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη βελτίωσης και ενδυνάμωσης του σχολείου.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τα κράτη – μέλη της, τα τελευταία είκοσι χρόνια. Στη δεκαετία του 80 δεν υπάρχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για το ζήτημα αυτό τόσο όσο στη δεκαετία του 90. Αυτό οφείλεται στη γενικότερη αύξηση του ενδιαφέροντος των χωρών μελών της

Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, αλλά, κυρίως στην εμπλοκή διεθνών οργανισμών στην εκπαίδευση με σχετικές προτάσεις (Ο.Ο.Σ.Α. έκθεση 1990).

Ήδη από τη δεκαετία του '80 ξεκίνησε στην Ευρωπαϊκή Ένωση μια διαδικασία προσδιορισμού βασικών εκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών, και συστηματικής αναζήτησης κοινών πολιτικών για την αντιμετώπισή τους (Zafeirakou, 2003, σ.3). Τα προβλήματα αυτά έγιναν περισσότερο ορατά κατά τη δεκαετία του '90, καθώς οι ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές εξελίξεις κατέδειξαν την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών θεσμών να αντιμετωπίσουν τα νέα προβλήματα με τις παλιές πρακτικές. Ανάμεσα στις προκλήσεις που έκαναν αισθητή με πιο έντονο τρόπο αυτή την ανεπάρκεια μπορούν να συμπεριληφθούν η περαιτέρω ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και η στενότερη σύνδεσή τους με την παραγωγική διαδικασία και την εκπαίδευση, η ενίσχυση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών (και του μαθητικού πληθυσμού), οι νέες μορφές περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού και η συσχέτισή τους με την εκπαίδευση (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007, σ.11).

Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε μια επίσημη ρητορική που πρόβαλε συστηματικά την ανάγκη βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσα από διαδικασίες όπως είναι η ενίσχυση της αποκέντρωσης και της λογοδοσίας με παράλληλη έμφαση στους θεσμούς της αξιολόγησης και της γονεϊκής επιλογής (parental choice), η ενίσχυση του ανταγωνισμού ανάμεσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπαιδευτικούς, η ένταξη και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., και ο εκσυγχρονισμός των διαδικασιών οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης σύμφωνα με κυρίαρχα πρότυπα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007, σ.11). Σε αυτές τις εξελίξεις είναι σημαντικός ο ρόλος διεθνών οργανισμών με πρωταρχικά οικονομικό προσανατολισμό όπως είναι ο Ο.Ο.Σ.Α., η Διεθνής Τράπεζα, αλλά και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, περιφερειακών πολιτικο-οικονομικών σχηματισμών, όπως είναι η Ε.Ε., αλλά και ανθρωπιστικών οργανισμών, όπως είναι ο Ο.Η.Ε. (κυρίως μέσω της UNESCO) (Robertson, 2003, σ.67-68). Παρόμοιο ρόλο κλήθηκαν να διαδραματίσουν και φορείς που εκπροσωπούν διεθνώς την πλευρά των εργαζομένων στην εκπαίδευση, όπως είναι η Education International (E.I.) σε παγκόσμια και η ETUCE σε ευρωπαϊκή κλίμακα.

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει γνωρίσει σημαντικές αλλαγές τις τελευταίες δύο δεκαετίες στην Ευρώπη τόσο σχετικά με την αρχική εκπαίδευση, όσο

και σχετικά με την πιστοποίηση και την επιμόρφωση (Sander, 1994· Neave, 1998· Eurydice, 2005b). Έχει πλέον διαπιστωθεί ότι «η διδασκαλία σε πολλά μέρη του κόσμου βρίσκεται στο κέντρο μιας μεγάλης μεταμόρφωσης» (Hargreaves & Fullan, 1995, σ.151), δεδομένου ότι οι αλλαγές που συμβαίνουν παγκοσμίως (π.χ.: νέες μορφές οικογένειας, γονεϊκός παρεμβατισμός, πολυπολιτισμικές κοινωνίες, διάφοροι τρόποι άσκησης του εκπαιδευτικού ελέγχου, χρήση νέων τεχνολογιών, κ.λπ.) προτάσσουν στον εκπαιδευτικό επιτακτικά νέα κριτήρια για την ποιότητα του έργου του και προβάλλουν απαιτήσεις για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του και των ευθυνών του. Είναι φανερό ότι οι αλλαγές αυτές επηρεάζονται ή αποτελούν μέρος ευρύτερων πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών μεταβολών που έχουν επιπτώσεις στο σύνολο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια χώρα. Ασφαλώς οι αλλαγές αυτές δε συμβαίνουν ταυτόχρονα, δεν έχουν το ίδιο εύρος, ούτε υλοποιούνται με τον ίδιο ρυθμό σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες (βλ., π.χ., Eurydice 2005b).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποιεί τον όρο επιμόρφωση για να υποδηλώσει δραστηριότητες και πρακτικές που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά (Perrou, 1991). Το Συμβούλιο της Μπολόνια, της Λισσαβόνας (1999, 2000) και των Συνόδων της Ε.Ε. που ακολούθησαν θέτουν την εκπαίδευση ως βάση στην οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση θα στηριχτεί στρατηγικά και θα καταστεί ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί αναγκαία την αλλαγή ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσα από την επαγγελματική του ανάπτυξη θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα, μέσα από τη διερεύνηση των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πολλών ευρωπαϊκών χωρών, ως μέρος ενός συνεχούς που αφορά την επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Συνδέεται κατ' αυτό τον τρόπο στενά με την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη μορφή, το περιεχόμενο και την οργάνωσή της. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ακολουθεί ένα συνολικό πρόγραμμα γενικών και επαγγελματικών μαθημάτων, καθώς και πρακτικής άσκησης, συγκροτημένο σε ένα ολοκληρωμένο κύκλο σπουδών που οδηγεί σε πρώτο πανεπιστημιακό πτυχίο. Οι διαφορετικές όμως συνθήκες αρχικής κατάρτισης και επαγγελματικής πιστοποίησης που επικρατούν σε διάφορες

ευρωπαϊκές χώρες είναι φανερό ότι επηρεάζουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αφού στις σπουδές τους είχαν διαφορετικές αναλογίες επιστημονικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης καθώς και, κατά περίπτωση, στο επάλληλο σύστημα κατάρτισης, διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007, σ.13). Είναι σημαντικό επίσης να τονιστεί, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενιαίο επαγγελματικό status στην Ευρώπη. Αλλού είναι δημόσιοι υπάλληλοι, αλλού προσλαμβάνονται από τις τοπικές αρχές ή τις σχολικές μονάδες κ.λπ. (Eurydice, 2005a). Έτσι επηρεάζεται η συνολική επαγγελματική τους ταυτότητα, η διαθεσιμότητά τους για επιμόρφωση, καθώς και οι δυνατότητές τους να την επιδιώξουν, όπου αυτή δεν είναι διαθέσιμη δωρεάν ή στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι και η ορολογία που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα στην Ευρώπη, πράγμα που οφείλεται τόσο στο διαφορετικό περιεχόμενο και τους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας όσο και στο ευρύτερο συγκείμενο της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η ανάπτυξη του πεδίου της δια βίου εκπαίδευσης έδωσε νέα διάσταση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς άρχισε να καλλιεργείται η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα δύνανται να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του έργου τους, όταν η επαγγελματική τους μάθηση θα υποστηρίζεται καθ' όλη την επαγγελματική τους πορεία. Θεωρείται μάλιστα σχεδόν αυτονόητο ότι, ακόμη και υπό τις ευνοϊκότερες συνθήκες, η βασική προπτυχιακή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού καθίσταται σε κάποιο χρονικό διάστημα από την αποφοίτησή του ελλιπής, καθόσον δεν μπορεί (ο εκπαιδευτικός) να ανταποκριθεί επαρκώς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες στον χώρο του σχολείου. Η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει μια πιο διευρυμένη θεώρηση των μαθησιακών εμπειριών των εκπαιδευτικών, με την έννοια ότι αξιοποιούνται πολλαπλές πηγές μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Ουσιαστικά πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο εύρος μαθησιακών – εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης βιωματικού χαρακτήρα στον χώρο της εργασίας, μέχρι τις πιο τυπικές δραστηριότητες εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, που οργανώνονται και ελέγχονται από τις αρμόδιες αρχές (Βεργίδης, 2010).

Μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο που είχε δημιουργηθεί, το 2001 τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμφώνησαν να θέσουν κοινούς στόχους για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ως ένα από τα μέσα για την υλοποίηση της απόφασης του Συμβουλίου της Λισσαβόνας, η οποία προέβλεπε τη δραστηριοποίηση όλων των εταίρων και των Κοινοτικών οργάνων, ώστε να γίνει η Ένωση έως το 2010 «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Η στρατηγική αυτή έθεσε την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο επίκεντρο των κοινοτικών πολιτικών. Ένας από τους βασικούς κοινούς στόχους που τέθηκαν αφορούσε τη «Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών». Ο στόχος αυτός έθεσε τα εξής ζητήματα για τα εκπαιδευτικά συστήματα:

- Να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης.
- Να παρασχεθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, μεταξύ άλλων μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης στην προοπτική της Δια Βίου Μάθησης.
- Να εξασφαλιστεί η επάρκεια ατόμων τα οποία θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία, σε όλα τα αντικείμενα και τα επίπεδα, και να γίνουν προβλέψεις για τις μακροπρόθεσμες ανάγκες του κλάδου με τη φροντίδα να καταστεί ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή / επιμορφωτή.
- Να προσελκύσουν άτομα που έχουν επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές.

Για τη μέτρηση της αποτελεσματικής αντιμετώπισης των ζητημάτων αυτών, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» εκπονήθηκαν συναφείς ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες, που παρουσιάστηκαν από τους εντεταλμένους εμπειρογνώμονες στο «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη».

Βασική θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως προέκυψε από τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, ήταν:

«Η αναβάθμιση της αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτών έτσι ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους να ανταποκρίνονται τόσο στις μεταβολές όσο και στις προσδοκίες της κοινωνίας και των διαφόρων ομάδων τις οποίες εκπαιδεύουν και επιμορφώνουν είναι μια σημαντική πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα για τα επόμενα 10 χρόνια» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001).

Η Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που δόθηκε στη δημοσιότητα το 2004 και αφορούσε στην πρόοδο της επίτευξης των στόχων της Στρατηγικής της Λισσαβόνας στην Εκπαίδευση, τόνιζε ότι η επιτυχία των μεταρρυθμίσεων που ήταν αναγκαίες για την επίτευξη των στόχων της ευρωπαϊκής στρατηγικής εξαρτόταν από την ύπαρξη εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας, που θα μπορούσαν να υλοποιήσουν αυτές τις μεταρρυθμίσεις. Πρότεινε, για τον λόγο αυτό, την παροχή συγκεκριμένων συστάσεων στις κυβερνήσεις για τις πολιτικές που θα έπρεπε να ακολουθήσουν στον τομέα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και ανέθεσε αυτό το καθήκον σε ομάδα εργασίας (Council of the European Communities, 2004). Αυτή η «Ομάδα Εργασίας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών», τα μέλη της οποίας επιλέχθηκαν από τα 31 κράτη μέλη που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» κατέθεσε κείμενο που δημοσιοποιήθηκε το 2005 με τίτλο «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα Προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών», (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) στο οποίο κατέγραψαν τέσσερις αρχές που χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα στην Ευρώπη:

- Είναι επαγγέλματα υψηλών προσόντων και απαιτούν εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου τους αλλά και του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού συγκειμένου.
- Είναι επαγγέλματα Δια Βίου Μάθησης και απαιτούν συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να είναι σε θέση να εντάσσουν την καινοτομία στην εργασία τους.

- Είναι επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από κινητικότητα τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχή κατάρτισή τους.
- Είναι επαγγέλματα που βασίζονται στη σύμπραξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παρόχων κατάρτισης, των τοπικών φορέων και των συναφών ομάδων συμφερόντων.

Σημαντική θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στελεχών, όπως αυτή διατυπώθηκε στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 3ης Αυγούστου 2007 προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών», ήταν ότι:

«Το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας... Οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα».

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, σ. 3-4).

Στο ίδιο κείμενο παρουσιάστηκε από την Επιτροπή ένα μοντέλο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης που κάλυπτε όλη τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών (ό.π., 2007, σ.13-14). Επιπλέον, η Επιτροπή υποστήριξε ένα πλαίσιο αυτόνομης Δια Βίου Μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το οποίο από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούν συνεχώς τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης και από την άλλη οι αρμόδιοι εθνικοί και ευρωπαϊκοί φορείς θα πρέπει να εξασφαλίσουν τα κίνητρα, τους πόρους και τα συστήματα υποστήριξης που απαιτούνται για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Για να υλοποιηθεί αυτή η προσέγγιση, θα πρέπει, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι εκπαιδευτικοί:

- Να ενθαρρυνθούν, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τυπικά, άτυπα και

μη τυπικά μέσα, και να επιτύχουν την αναγνώριση της σχετικής τυπικής και μη τυπικής κατάρτισής τους,

- Να έχουν πρόσβαση σε άλλες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, όπως ανταλλαγές και τοποθετήσεις (είτε αυτές χρηματοδοτούνται είτε όχι μέσω του προγράμματος για τη Δια Βίου Μάθηση),
- Να έχουν τη δυνατότητα και τον χρόνο να μελετούν για την απόκτηση περαιτέρω προσόντων και να συμμετέχουν σε μελέτες και έρευνες στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- Να ενθαρρυνθεί η σύσταση δημιουργικών συμπράξεων μεταξύ των ιδρυμάτων στα οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί, του κόσμου της εργασίας, ανώτερων εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων, για τη στήριξη δράσεων κατάρτισης υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικών πρακτικών, καθώς και για τη δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ό.π.: 2007, σ.14).

Πέρα όμως από τις κατευθύνσεις του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», με τις οποίες υπογραμμίζονται η αναγκαιότητα και ο σημαντικός ρόλος της επιμόρφωσης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, η Ένωση στηρίζει /χρηματοδοτεί / συγχρηματοδοτεί και άλλες συναφείς πρωτοβουλίες, τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κρατών μελών. Οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν τη μορφή χρηματοδοτούμενων Προγραμμάτων Δράσης και αφορούν κυρίως την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με τη μορφή της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, με στόχο τη διαρκή ενημέρωση και την ανανέωση των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την επαρκέστερη και αποτελεσματικότερη άσκηση των αρμοδιοτήτων τους (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007, σ.33).

Σημαντικά Προγράμματα Δράσης με αντικείμενο, μεταξύ άλλων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα ARION, Comenius (ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών – ατομικές υποτροφίες κατάρτισης), Grundtvig κ.ά.

Μέσα από τα προγράμματα αυτά γίνεται προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ανταπόκριση στις κοινωνίες της γνώσης και της μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του εκπαιδευτικού, προκειμένου οι

εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις που θα τους καταστήσουν ικανούς να δημιουργήσουν τους νέους Ευρωπαίους πολίτες (Καραγιάννη, 2012).

Το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον Μάιο του 2009, σε μια προσπάθεια συνέχισης του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» το οποίο –στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας– θέσπισε, για πρώτη φορά, στέρεο πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, αποφάσισε τη δημιουργία ενός στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «ΕΚ 2020». Η «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» είναι ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και βασίζεται στον προκάτοχό του, το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Παρέχει κοινό στρατηγικό στόχο για τα κράτη μέλη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτού του στόχου, καθώς επίσης και κοινές μεθόδους εργασίας με τομείς προτεραιότητας για κάθε περιοδικό κύκλο εργασιών.

Ο κύριος στόχος του πλαισίου είναι να υποστηρίξει τα κράτη μέλη στην περαιτέρω ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτά τα συστήματα θα πρέπει να παρέχουν καλύτερα μέσα για όλους τους πολίτες, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να εξασφαλίσουν οικονομική ευημερία και βιώσιμη απασχολησιμότητα. Το πλαίσιο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλο το φάσμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την προοπτική της Δια Βίου Μάθησης, καλύπτοντας όλα τα επίπεδα και πλαίσια συμπεριλαμβανομένης της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης (<http://www.gsae.edu.gr/el/european-union/europe-2020-strategy>).

Τα συμπεράσματα εκθέτουν τέσσερις στρατηγικούς στόχους για το πλαίσιο:

1. Να γίνει πραγματικότητα η Δια Βίου Μάθηση και κινητικότητα.
2. Να αναβαθμιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
3. Να προωθηθεί η ισότητα, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά.
4. Να εξασφαλιστεί η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Ειδικότερα, σχετικά με τον δεύτερο στρατηγικό στόχο αναφέρεται ότι τα αποτελεσματικά και ισότιμα συστήματα ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν ζωτική σημασία για την επιτυχία της Ευρώπης και την ενίσχυση της απασχολησιμότητας. Η κυριότερη πρόκληση έγκειται στην εξασφάλιση της απόκτησης βασικών ικανοτήτων από όλους, με παράλληλη ανάπτυξη της αριστείας και της ελκυστικότητας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα παράσχουν στην Ευρώπη τη δυνατότητα να διατηρήσει ισχυρό παγκόσμιο ρόλο. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός κατά βιώσιμο τρόπο, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην αύξηση του επιπέδου βασικών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα, πρέπει να εξασφαλιστεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας, να παρασχεθεί κατάλληλη αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στους διδάσκοντες και τους εκπαιδευτές και να καταστεί η διδασκαλία ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση (<http://eur-lex.europa.eu/legal content/>).

1.3. Η επιμόρφωση στην Ελλάδα

Η αρχική απόπειρα επιμόρφωσης των δασκάλων στο νεοελληνικό κράτος έγινε το 1881 (διάταγμα 16 Μαρτίου 1881) με το οποίο: *«υποχρεούνται πάντες οι δημόσιοι και ιδιωτικοί λειτουργοί της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως να ασκηθούν κατά περιφέρειας επί εξ τουλάχιστον εβδομάδας εις την νέαν συνδιδασκτικήν μέθοδον, που αντικατέστησε την καταργηθήσα αλληλοδιδασκτικήν.»* (Λέφας, 1942, σ.265).

Μεταξύ των ετών 1895 και 1920 θεσπίζονται Νόμοι που προβλέπουν επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας από επτά ημέρες, ως και τρεις μήνες (Ευαγγελόπουλος, 1987), ενώ το 1922 αρχίζει η λειτουργία του Διδασκαλείου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, με σκοπό *«...να καλύψει τις βασικότερες ελλείψεις στη μόρφωση των εκπαιδευτικών δημοτικής και μέσης παιδείας»* (Δελμούζος, 1944, Τερζής, 1988, σ.44). Το πρόγραμμά του όμως, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι) είχαν τη δυνατότητα να το παρακολουθήσουν.

Από το 1925 έως και το 1964, καμία προσπάθεια για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας δε συντελέστηκε. Παρέμεινε μόνο η μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών προκειμένου να μετεκπαιδευτούν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί για

να χρησιμοποιούνται ως στελέχη στην υπηρεσία της τότε υπάρχουσας (πολιτικής) κατάστασης.

Έπρεπε να έρθει το 1964, για να θέσει η πολιτεία ξανά το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης 2000), όπου με το Ν.Δ. 4379/1964, «Περί οργάνωσης της Στοιχειώδους και Μέσης εκπαίδευσης», το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ορίζεται ως υπεύθυνος φορέας για τη διετή μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση των δασκάλων. Με τον νόμο αυτόν καταργείται το Διδασκαλείο που μέχρι τότε ανήκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και δημιουργείται το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.), που λειτουργεί μέχρι σήμερα, με διάφορες μορφές. Φορείς της επιμόρφωσης εξακολουθούν να είναι για αρκετό ακόμη χρονικό διάστημα οι επιθεωρητές, μέχρι την κατάργηση του θεσμού αυτού το 1982.

Το 1979 χρησιμοποιείται για πρώτη φορά ο όρος επιμόρφωση και με το Π.Δ. 255/1979 εισάγεται ο θεσμός των Σχολών Επιμόρφωσης των Λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και των Σχολών Επιμόρφωσης των Λειτουργών της Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.). Οι Σχολές αυτές τελούσαν υπό την άμεση εποπτεία της πολιτικής εξουσίας, που ασκούσε έλεγχο στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού και στα προγράμματα σπουδών. Κατά τον Βεργίδη (1996, σ.65), *«γίνεται σαφές ότι η επιβολή της εκπαιδευτικής αστικής μεταρρύθμισης το 1976-1977 προώθησε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως αναγκαία συνιστώσα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης»*.

Οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. τελικά αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα οποία θεσπίστηκαν για να λειτουργήσουν ως ευέλικτοι μηχανισμοί, με στόχο την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση γενικότερα της σχολικής εκπαίδευσης. Ο θεσμός των Π.Ε.Κ. νομοθετήθηκε το 1985 και ενεργοποιήθηκε τελικά το 1992, με την υπ' αριθμόν 2047171/3557/1992 κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών. Συγκεκριμένα, με τον Νόμο Πλαίσιο 1566/1985 (άρθρα 28, 29), οι Σχολές Επιμόρφωσης αντικαταστάθηκαν από τα Π.Ε.Κ., σε μια προσπάθεια αποκέντρωσης της επιμόρφωσης, χωρίς, όμως, τελικά να επιτευχθεί και η ουσιαστική αυτονόμηση από την κεντρική διοίκηση και η προσαρμογή της στις εκάστοτε ποικίλες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 28 του νόμου 1566/1985 ορίζονταν μεταξύ άλλων τα εξής:

«Σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η ενημέρωση των νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά

βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική, και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους. Η ενημέρωση σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, σε μέτρα και θεσμούς.» (Ν. 1566/1985, άρθρο 28).

Αργότερα, με τον Νόμο 1824/1988, ορίζονται οι φορείς επιμόρφωσης, καταργείται η ετήσια επιμόρφωση και θεσπίζεται η περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι πιο σημαντικές τροπολογίες επήλθαν με το άρθρο 12 του εν λόγω Νόμου. Συγκεκριμένα η παράγραφος 1 του άρθρου 29 του Νόμου 1566/1985 αντικαταστάθηκε ως εξής: «Φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι οι σχολικές μονάδες, τα Π.Ε.Κ., τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.)».

Διαπιστώνεται ότι, για πρώτη φορά στην ιστορία του θεσμού, αναγνωρίστηκαν επίσημα από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας η σχολική μονάδα και το Πανεπιστήμιο ως φορείς επιμόρφωσης, ενώ δεν προβλεπόταν η ενεργοποίηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως φορέα επιμόρφωσης. Οι φορείς αυτοί από δύο που ήταν αρχικά με τον Νόμο 1566/1985 έγιναν τελικά πέντε (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., σχολική μονάδα, Π.Ε.Κ., Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. – στο εξής Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.).

Η χρονική περίοδος από το 1992 έως το 1995 χαρακτηρίζεται ως μεταβατική, καθώς από τα ελεγχόμενα και μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα περνάμε σε βραχυπρόθεσμα επιμορφωτικά σεμινάρια με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών. Συγχρόνως ισχυροποιείται ο κεντρικός ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως εθνικού φορέα υπεύθυνου για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Δούκας κ.συν, 2008). Το Π.Ι. προτείνει τα επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ τα κατά τόπους Π.Ε.Κ. έχουν την ευθύνη λειτουργίας και εφαρμογής τους.

Αυτήν την περίοδο ανοίγει ουσιαστικά ένα νέο κεφάλαιο στην επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, αφού αρχίζει να γίνεται ορατή πλέον η επίδραση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όχι μόνο μέσω επίσημων

κειμένων και οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και με τη δρομολόγηση συγκεκριμένων προγραμμάτων για την εκπαίδευση, όπως ήταν το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης Ι (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι), το οποίο ουσιαστικά μετέβαλε τόσο το περιεχόμενο όσο και τις διαδικασίες των προγραμμάτων επιμόρφωσης (Βεργίδης, 2010, σ.37).

Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά δεν παρουσίαζαν συνοχή, είχαν επικαλύψεις ως προς το περιεχόμενό τους, και γενικά δεν πληρούσαν σημαντικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005). Επιπλέον, καθώς ο λεπτομερής σχεδιασμός τους τελούσε υπό την εποπτεία του κεντρικού φορέα διαχείρισης των σχετικών κοινοτικών κονδυλίων, του ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τη δυνατότητα να παρέμβουν και ενδεχομένως να μετασχηματίσουν ορισμένες από τις δομές τους. Όλα τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, που τα περισσότερα πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Α' (1994-1999), και αργότερα (2000-2006) του Β' Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, οδήγησαν τελικά στη σταδιακή συρρίκνωση των λειτουργιών των Π.Ε.Κ, τα οποία, σύμφωνα με το Π.Δ. 45/1999, περιορίστηκαν πλέον στην εισαγωγική επιμόρφωση (Βεργίδης, 2010, σ.38).

Επίσης, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν ήταν και πάλι σχολικού τύπου (π.χ. εξετάσεις σε συγκεκριμένη ύλη, αριθμητική βαθμολογία στην τελική αξιολόγηση κ.λπ.), ενώ παρέμεινε σταθερά ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας σε όλες τις λειτουργίες του. Όπως σε σχετική μελέτη επισημάνθηκε, επικράτησε η ετεροκαθοριζόμενη, έντονα γραφειοκρατικοποιημένη και προσθετικού χαρακτήρα επιμορφωτική πολιτική, η οποία όχι μόνο δε συνετέλεσε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά –ως ένα βαθμό– επεδίωξε την υιοθέτηση των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πρακτικών και την αύξηση του ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 1993).

Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει ειδικότερη αναφορά στην επιμόρφωση των ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα –κατόπιν εξετάσεων– να μετεκπαιδούνται από το 1995 και εξής στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, η δομή και η λειτουργία των οποίων καθοριζόταν από τις διατάξεις του Νόμου 2327/1995. Σύμφωνα με τον Νόμο αυτό, η φοίτηση των εκπαιδευτικών διαρκούσε τέσσερα εξάμηνα, ήταν υποχρεωτική και, κατά τη διάρκειά της, οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονταν από τα διδακτικά και διοικητικά τους καθήκοντα. Σύμφωνα με το άρθρο 5 του Νόμου,

«σκοπός του Διδασκαλείου είναι η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».

Το 2002 ιδρύθηκε με τον Νόμο 2986/2002 (άρθρο 6) ένας σχετικά αυτονομημένος οργανισμός με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), που προσιδίαζε σε Οργανισμό Νομικού Προσώπου Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.) και ήταν εποπτευόμενος από τον Υπουργό Παιδείας και διοικούμενος από τον Πρόεδρο και οκταμελές Διοικητικό Συμβούλιο. Έργο του Ο.ΕΠ.ΕΚ ήταν ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο συντονισμός όλων των μορφών επιμόρφωσης, καθώς και η κατάρτιση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ακόμη στις αρμοδιότητές του ήταν η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η κατανομή και διαχείριση των πόρων που διατίθεντο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008). Στα πλαίσια των πιο πάνω αρμοδιοτήτων του ο Ο.ΕΠ.ΕΚ σχεδίαζε απ' ευθείας επιμορφωτικές δράσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, προγραμμάτιζε μελέτες, τα αποτελέσματα των οποίων θα φαίνονταν χρήσιμα στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και διοργάνωνε ημερίδες και σεμινάρια επιμορφωτικού περιεχομένου (<http://www.oepek.gr>).

Το 2011 με τον Νόμο 3966 (ΦΕΚ Α' 118/24-05-2011, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει) ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ύστερα από συγχώνευση τεσσάρων φορέων που λειτουργούσαν ανεξάρτητα: το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Ο νέος φορέας ιδρύθηκε με σκοπό τον ορθολογικό εκσυγχρονισμό των επιστημονικών οργάνων που υποστηρίζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Λειτουργεί χάριν του δημοσίου συμφέροντος ως επιτελικός επιστημονικός φορέας, που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων τα οποία αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τη διαρκή και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά (<http://www.iep.edu.gr>).

Επιπλέον, σχετικά με τις μορφές επιμόρφωσης που παρατηρούνται στην Ελλάδα, πρέπει να ειπωθεί πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Οι προβλεπόμενες μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης (άρθρο 1 του Π.Δ. 250/1992) είναι οι εξής:

- Η εισαγωγική επιμόρφωση που διαρκεί έως και τέσσερις μήνες και απευθύνεται στους υποψηφίους προς διορισμό εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι καλούνται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα καθημερινά για πέντε ώρες.
- Η περιοδική επιμόρφωση που πραγματοποιείται σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε χρόνο. Η διάρκεια της είναι μέχρι τρεις μήνες και απευθύνεται σε μόνιμους εκπαιδευτικούς.
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, από 10 ως 100 ώρες, για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής.
- □Επιμορφωτικά προγράμματα για την κάλυψη ειδικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που αφορούν στην επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης (Ν. 2986/2002), των ιδιωτικών εκπαιδευτικών (άρθρο 7 του Π.Δ.250/1992), των ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του παραπάνω Π.Δ.), των εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης(άρθρο 9) και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, Arion, E.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας.

Επισημαίνεται ότι, από όλες τις προαναφερθείσες μορφές επιμόρφωσης, τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται με σταθερό και επαναλαμβανόμενο τρόπο η «Εισαγωγική Επιμόρφωση» (για ορισμένους κλάδους εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.(Διατμηματική Επιτροπή για την αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την Παιδεία, 2009).

Στο πλαίσιο της προαιρετικής επιμόρφωσης πραγματοποιούνται σεμινάρια που αφορούν σε θέματα καινοτόμων δράσεων όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,

Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά.

Πέραν όμως, αυτών των μορφών επιμόρφωσης υπάρχουν και νέες εναλλακτικές μορφές οι οποίες βασίζονται στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους συμμετοχικές επιμορφώσεις στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Η επιμόρφωση που βασίζεται στο σχολείο (school based), οι κοινότητες μάθησης και τα επιμορφωτικά δίκτυα αποτελούν νέες μορφές επιμόρφωσης των οποίων η σημασία και η αποτελεσματικότητα επιβεβαιώνονται από την έρευνα.

Επιπλέον, παρατηρείται μια ακόμη διάκριση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση το επίπεδο στο οποίο εστιάζει το εκάστοτε πρόγραμμα εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται τρεις μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων:

- *Επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζουν στον εκπαιδευτικό* όπως: προγράμματα συμβουλευτικής, ευαισθητοποίησης με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, καθώς και ενθάρρυνσης της δημιουργικής του έκφρασης.
- *Επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζουν στο σχολείο*, όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με άλλους φορείς και υπηρεσίες, θέτουν εκπαιδευτικούς στόχους, προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο τους.
- *Επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό* και αφορούν τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης και τις ομάδες συνεργατικής έρευνας-δράσης στο πλαίσιο προώθησης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008, σ.13-25; Δάρρα, Σαΐτης, 2010).

1.4. Σύνοψη 1ου Κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών, διαφέρουν σημαντικά, γεγονός που οφείλεται τόσο στο διαφορετικό περιεχόμενο και τους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας όσο και στο ευρύτερο συγκείμενο της

εκπαίδευσης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως μια και οι εκπαιδευτικοί είναι μια ιδιότυπη ομάδα ενηλίκων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί εξετάζονται λοιπόν, ως ενήλικες επιμορφούμενοι.

Σε ό,τι αφορά τη χώρα μας, αξίζει να σημειωθεί ότι, σε αντίθεση με ό,τι συνέβη στην Ευρώπη, αν και αρκετές προσπάθειες έχουν καταβληθεί από την Πολιτεία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εντούτοις, απουσιάζει μια συναινετική εκπαιδευτική πολιτική και ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός προσαρμοσμένος στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η εξέταση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης, η οποία παρέχεται με διαφορετικές μορφές και τύπους για έναν αιώνα (1910-2010), αποκαλύπτει ότι οι πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί για την επιμόρφωση επαναπροσδιορίζουν με έναν σταθερά επαναλαμβανόμενο τρόπο το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης, 2010, σ.42).

Ο εκπαιδευτικός δε συμμετέχει ούτε στον σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική. Τα επιμορφωτικά προγράμματα δε στηρίχθηκαν στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία θα επέτρεπε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οριοθέτηση των αναγκών τους, στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Κεντρικά σχεδιασμένα τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης και εστιασμένα στο τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, αγνόησαν τις πεποιθήσεις, την εμπειρία, την κριτική και δημιουργική σκέψη των εκπαιδευτικών, ενώ αποκαλύφθηκαν αδυναμίες στη διερεύνηση θεμάτων που αφορούσαν άμεσα στην καθημερινή διδακτική διαδικασία στο σχολείο (βλ: Κουλαϊδής, 2009· Ματσαγούρας, 2005· Παπακωνσταντίνου, 1993).

Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δε συνδέθηκε ουσιαστικά με τις υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης. Πολλές φορές, επιμορφώσεις έγιναν είτε για να απορροφηθούν κάποια κονδύλια είτε μόνο για την απόκτηση τυπικών, κυρίως, προσόντων. Επίσης, συχνά, οι ποικίλες μορφές επιμόρφωσης υλοποιήθηκαν χωρίς κανένα συντονισμό και καμία συνέργεια (Μπαγάκης, 2011, σ.4).

Τα προηγούμενα οδηγούν αβίαστα στο συμπέρασμα πως τις δεκαετίες που προηγήθηκαν, δε στάθηκε δυνατό να συγκροτηθεί ένα διακριτό, αναγνωρίσιμο, εύρωστο και με κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα επιμορφωτικό δίκτυο τυπικής επιμόρφωσης, ικανό να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να τους δώσει δυνατότητες

επαγγελματικού αναστοχασμού. Αντίθετα, τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν όχι μόνο δεν «άφησαν» πίσω τους δομές επιμορφωτικού δικτύου, αλλά κατά την υλοποίησή τους συνέβαλαν στην αποδυνάμωση των θεσμικά επιφορτισμένων μ' αυτήν (Π.Ε.Κ. και σχολικών συμβούλων). Στο σύνολό τους, όμως, οι επιμορφωτικές πρακτικές (καλές ή μη) που έχουν αναπτυχθεί δεν έχουν στοιχειωδώς αξιολογηθεί, ώστε να είμαστε σε θέση να αποφανθούμε ποιες από αυτές αποτελούν καλές εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές πρακτικές και ποιες όχι (Μπαγάκης, 2011, σ.12).

2. Δια Βίου Εκπαίδευση-Μάθηση / Εκπαίδευση Ενηλίκων

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως αναλύθηκε διεξοδικά στην προηγούμενη ενότητα, μπορούμε να πούμε ότι είναι ιδιαίτερος απαιτητικό, πολυσύνθετο και με πολλαπλούς ρόλους. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σε αυτόν τον σύνθετο ρόλο και να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει σύμφωνα με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική συνεχώς να εξελίσσεται και να επιμορφώνεται δια βίου. Έτσι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη Δια Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια οριοθέτησης του πεδίου της Δια Βίου Μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συσχέτισης αυτών με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2.1. Δια Βίου Εκπαίδευση-Μάθηση

2.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Κατά την τυπολογία των Coombs & Amhed (1974, σ.8) οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατατάσσονται στους παρακάτω τρεις τύπους:

α) Τυπική εκπαίδευση: το ιεραρχικά δομημένο, χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει, πέραν των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, μια ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για την τεχνική κι επαγγελματική εκπαίδευση.

β) Μη-τυπική εκπαίδευση: στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

γ) Άτυπη εκπαίδευση: η δια βίου διαδικασία όπου το κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Ουσιαστικά, η ενοποίηση των παραπάνω τριών τύπων παραπέμπει στο περιεχόμενο του όρου Δια Βίου Μάθηση, δηλαδή σε μια προσέγγιση διαφορετική από τη συμβατική προκειμένου να αντιλαμβανόμαστε και να σχεδιάζουμε τις διαδικασίες που αναφέρονται στη μάθηση, την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τον εκπαιδευόμενο πολίτη-με βασικό στοιχείο διαφοροποίησης την έννοια του συνεχούς (continuum). *«Η Δια Βίου Μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές κι εκπαιδευτικές δραστηριότητες οποιουδήποτε τύπου, βαθμίδας και περιεχομένου που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου»* (Καραλής, 2008, σ.131).

Στη 19η σύνοδο της UNESCO, που έγινε στο Ναϊρόμπι το 1976 υιοθετήθηκε ο παρακάτω ορισμός για τη Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση: *«Ο όρος 'Δια Βίου' εκπαίδευση και μάθηση δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω απ' αυτό(...). Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους, σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως ένα σύνολο».*

Στον παραπάνω ορισμό διαφοροποιείται η Δια Βίου Εκπαίδευση από τη Δια Βίου Μάθηση, δηλαδή ο θεσμός και οι διαδικασίες από το αποτέλεσμα. Η μονομερής αναφορά στη Δια Βίου Μάθηση, δε συνιστά απλώς παράλειψη, αλλά συχνά παραπέμπει στην αντίληψη πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη, αποσυνδεδεμένη από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες με την ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου (Βεργίδης, 2001, σ.130).

Ο όρος Δια Βίου Εκπαίδευση έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης, ταυτόχρονα όμως παραπέμπει και σε *«μια φιλοσοφική έννοια, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται σαν μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής»* (CEDEFOP, 1996, σ. 80).

Ο Βεργίδης (2001, σ.129) αναφέρει ότι: *«Η Δια Βίου Εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα.(...)Η Δια Βίου Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στον χρόνο, τον χώρο, το περιεχόμενο και τις αρχές διδασκαλίας».*

Σύμφωνα με τον Peter Jarvis (2004, σ.57): *«Δια Βίου Εκπαίδευση αποτελεί κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά του συμμετέχοντος και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής».*

Ο όρος Δια Βίου Μάθηση έχει υιοθετηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, από τοπικές κυβερνήσεις και από διεθνείς οργανισμούς. Με τον τρόπο αυτό έχει αποκτήσει πολιτική, ιδεολογική και στρατηγική διάσταση (Griffin, 2006). Η επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το έτος που αφιερώθηκε στη Δια Βίου Μάθηση (1996), όπως αναφέρει ο Βεργίδης (2000, σ.40) ήταν η εξής: *«Η Δια Βίου Μάθηση είναι περισσότερο μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας».*

Ύστερα από το Συμβούλιο Κορυφής της Λισσαβόνας (2000) έχει καθιερωθεί η έννοια της Δια Βίου Μάθησης (Lifelong learning), η οποία σύμφωνα με την Σιπητάνου (2005, σ.18): *«Περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναπτύσσεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής και περικλείει όλες τις μορφές μάθησης, στοχεύοντας στην προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου, στην ενεργό συμμετοχή του, στην κοινωνική του ένταξη και στην προσαρμοστικότητά του στις νέες συνθήκες εργασίας, καθώς και στην απασχολησιμότητά του, στο πλαίσιο των απαιτήσεων που υπαγορεύει πλέον η κοινωνία της γνώσης».*

Παράλληλα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η Δια Βίου Μάθηση ως έννοια *«[...] εμπεριείχε [...] μια δυναμική άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων, προώθησης μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αξιοποίησης των δυνατοτήτων και πλήρους ανάπτυξης των ανθρώπων. Τα άτομα θα μπορούσαν πλέον να δημιουργούν τα δικά τους μαθησιακά μονοπάτια [...]*» (Πρόκου, 2004, σ.9).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2000 στο “Memorandum on Lifelong Learning” (Υπόμνημα για τη Δια Βίου Μάθηση) ορίζει τη Δια Βίου Μάθηση ως: «*όλες τις χρήσιμες δραστηριότητες μάθησης που γίνονται σε μια συνεχή βάση με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων*» (European Commission, 2000, σ.3). Για την Επιτροπή η Δια Βίου Μάθηση:

- Έχει να κάνει με απόκτηση και αναβάθμιση δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, γνώσης και προσόντων από τα προσχολικά χρόνια έως και μετά τη συνταξιοδότηση και προωθεί την ανάπτυξη της γνώσης και των ικανοτήτων που θα επιτρέψουν σε κάθε πολίτη να προσαρμοστεί στην κοινωνία που βασίζεται στη γνώση και ενεργά να συμμετάσχει σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, παίρνοντας το μέλλον του στα χέρια του.
- Έχει επίσης να κάνει με εκτίμηση όλων των μορφών μάθησης, περιλαμβανομένων: την τυπική μάθηση, όπως ένα πτυχίο πανεπιστημίου, τη μη-τυπική μάθηση, όπως οι επαγγελματικές δεξιότητες που αποκτώνται στον χώρο εργασίας και την άτυπη μάθηση, όπως η διαγενεαλογική μάθηση όπου για παράδειγμα οι γονείς μαθαίνουν τις νέες τεχνολογίες από τα παιδιά τους ή κάποιος μαθαίνει να παίζει ένα μουσικό όργανο παρέα με έναν φίλο (European Commission, 2000).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημάνουμε τη διαφορά μεταξύ των εννοιών Δια Βίου Μάθηση και Δια Βίου Εκπαίδευση, καθώς σηματοδοτούν την ύπαρξη ενός διαφορετικού πεδίου στο οποίο οι δύο έννοιες αναφέρονται.

Ο Peter Jarvis ισχυρίζεται πως δεν πρόκειται για όμοιες έννοιες, καθώς η εκπαίδευση και η μάθηση είναι εξ ορισμού διακριτές (Jarvis,1995, σ.1). Η εκπαίδευση αναφέρεται σε μια «*θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου φορέα, με στόχο τη μετάδοση ενός συστήματος γνώσεων και αξιών....Βασικά γνωρίσματά της αποτελούν η οργανωμένη μορφή διεξαγωγής της και οι επίσημες και ελεγχόμενες προδιαγραφές*» (Ξωχέλλης, 1989, σ.1685). Αντίστοιχα, η μάθηση αναφέρεται, κατά τον συμπεριφορισμό, σε μια «*περίπου μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου, που είναι αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας ή σε μετασχηματισμούς εσωτερικών αναπαραστάσεων που γίνονται αντιληπτοί σε εκδηλώσεις της συμπεριφοράς. Είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του*» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989, σ. 2972).

Ειδικότερα σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σ.33) η έννοια της μάθησης αποτελεί μια ευρύτερη διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα σε πολλά και επιμέρους πεδία κοινωνικών σχέσεων όπου τα άτομα μαθαίνουν άλλοτε άτυπα κι άλλοτε περιστασιακά, μέσα από την καθημερινή επαφή με την εμπειρία μιας διαδικασίας, άλλοτε από την υλοποίηση ενός έργου, ή την παρατήρηση μιας δραστηριότητας, την αλληλεπίδραση με άλλους κ.λ.π.. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, η μάθηση είναι συνειδητή, ξεκινά από κάποια ηθελημένη πρόθεση και σχετίζεται με σαφείς και πρακτικούς στόχους. Στην περίπτωση όμως, που η μάθηση είναι συνειδητή από την πλευρά των συμμετεχόντων και σχεδιασμένη με συγκρότηση και πρόγραμμα από κάποιον οργανωμένο παροχέα μάθησης, αποτελεί *εκπαίδευση*. Συνεπώς, η εκπαίδευση στοχεύει αποκλειστικά στη μάθηση, η μάθηση όμως αποτελεί μια ευρύτερη διαδικασία πέραν της εκπαίδευσης, αφού όλες οι μορφές μάθησης δεν έχουν αποκλειστικά εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Έτσι λοιπόν, με βάση τα παραπάνω όπως σημειώνει κι ο Κόκκος (2005, σ.34) αναφερόμενος σε άλλους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων:

«Ο όρος Δια Βίου Μάθηση είναι πολύ ευρύτερος από τον όρο εκπαίδευση και υποδηλώνει τον απεριόριστο χαρακτήρα της μάθησης, που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει όλες ανεξαιρέτως τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης» (Sutton, 1994, σ. 3.416, Kogan, 2000, κεφ. 5).

Η μετάβαση αυτή από τη Δια βίου Εκπαίδευση στη Δια Βίου Μάθηση, ή από την εκπαίδευση στη μάθηση, ή, τέλος, κατά τον Green, «από το σχολείο στην κοινωνία» (Green, 2002, σ.612) αναπόφευκτα δίνει μεγάλα περιθώρια αυτονομίας στους ίδιους τους μαθητές. Αυτό σημαίνει, κατά την UNESCO, το τέλος των ανελαστικών εκπαιδευτικών συστημάτων κι ότι η Δια Βίου Μάθηση μπορεί να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες και την κουλτούρα εκείνων που μαθαίνουν.

Το πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης υπονοεί τη μεταφορά της ευθύνης όχι μόνο από το κράτος στον χώρο της εργασίας, ή από τον δημόσιο τομέα στην κοινωνία, αλλά και από το κράτος στο άτομο. Η έμφαση στη μάθηση και όχι στην εκπαίδευση εστιάζει πλέον στο άτομο και όχι στις παραδοσιακές δομές της εκπαίδευσης. Ο καθένας είναι υπεύθυνος να αναζητήσει και να εκμεταλλευτεί ευκαιρίες για μόρφωση, ώστε να γίνει ανταγωνιστικός σαν εργαζόμενος και χρήσιμος σαν πολίτης στην κοινωνία της γνώσης (Tuijnman & Bostrom, 2002).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι ο όρος Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση επικρατεί σήμερα διεθνώς για τρεις βασικούς λόγους:

Πρώτον, αντανακλά την ανάγκη για συνεχή απόκτηση και ανανέωση γνώσεων που χαρακτηρίζει τις μεταβιομηχανικές κοινωνίες (Κόκκος, 2005, σ.34).

Δεύτερον, ολοένα πολλαπλασιάζονται οι ευέλικτες μορφές μάθησης, οι οποίες αντικαθιστούν εκείνες που πραγματοποιούνται στους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πληθαίνουν, λοιπόν, τα άτομα που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους ατομικά στον δικό τους χώρο, χρόνο και ρυθμό, παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση, μερικής ή περιοδικής φοίτησης, αυτομόρφωσης κ.ά. (Jarvis, 2004, σ.56, 229).

Τρίτον, τα κράτη, μέσα στις διεθνείς συνθήκες οξύτατου ανταγωνισμού και τάσης μείωσης των δημόσιων δαπανών, χρηματοδοτούν ολοένα και λιγότερο τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Με αυτό τον τρόπο δείχνουν ότι τα άτομα πρέπει πλέον να φροντίσουν τα ίδια για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους (Κόκκος, 2005, σ.34).

2.1.2. Συνοπτική επισκόπηση της Δια Βίου Μάθησης

Ο όρος Δια Βίου Μάθηση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί καινούριος. Ο John Dewey, όπως αναφέρεται από τον Jarvis (2004, σ.55), έγραφε το 1916: *«Είναι κοινός τόπος να λέμε ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματάει όταν κάποιος φεύγει από το σχολείο. Το νόημα αυτής της κοινοτοπίας είναι ότι σκοπός της σχολικής οργάνωσης είναι να διασφαλίζει τη συνέχιση της εκπαίδευσης, δημιουργώντας τις συνθήκες που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη. Η διάθεση να μαθαίνει κανείς από την ίδια του τη ζωή και να γίνονται οι συνθήκες της ζωής τέτοιες που όλοι να μαθαίνουν στην πορεία του βίου, είναι το ωραιότερο προϊόν της μάθησης στο σχολείο».*

Ο όρος Δια Βίου Εκπαίδευση εισήχθη αρχικά στα τέλη της δεκαετίας του '20 από ειδικούς στην εκπαίδευση ενηλίκων (Charlier, Mahieu & Moens, 2003, σ. 8). Το βιβλίο του Yeaxlee το 1929 με τίτλο "Lifelong Education" ήταν το πρώτο ολοκληρωμένο σύγγραμμα για τη Δια Βίου Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Yeaxlee (1929, σ.31): *«Η υπόθεση της Δια Βίου Εκπαίδευσης βασίζεται τελικά στη φύση και τις ανάγκες της ανθρώπινης προσωπικότητας με τέτοιο τρόπο, ώστε κανένας δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται έξω από το πεδίο της και οι κοινωνικοί λόγοι για την καλλιέργειά της είναι εξίσου ισχυροί με τους προσωπικούς».*

Ωστόσο, παρά τις αρχικές αυτές προσπάθειες για συγκρότηση και λειτουργία πολιτικών Δια Βίου Εκπαίδευσης, χρειάστηκαν περίπου 50 χρόνια για να αρχίσουν να γίνονται πράξη οι πρώτες πολιτικές που αφορούσαν ουσιαστικά σε αυτό που ονομάζεται Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση.

Αν και όπως είδαμε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα μπορεί κανείς να συναντήσει αναφορές άμεσες ή έμμεσες στη θεώρηση ότι η εκπαίδευση δεν τελειώνει τη στιγμή που κάποιος ολοκληρώνει το σχολείο (Jarvis, 1995), πολύ μεταγενέστερα, η ιδέα φτάνει στην πρώτη γραμμή της επικαιρότητας στη δεκαετία του 1960, εξαιτίας μιας σειράς συζητήσεων διεθνών οργανώσεων γύρω από τον ρόλο και τη φύση της παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η ιδέα της Δια Βίου Εκπαίδευσης εμφανίστηκε σχεδόν ταυτόχρονα στο Συμβούλιο της Ευρώπης, στην UNESCO και στον Ο.Ο.Σ.Α. με τη μορφή μιας νέας τάσης προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 κάτω από συνθήκες στις οποίες η εκπαίδευση ήταν σε διερεύνηση. Η βασική ιδέα πίσω από τον όρο τότε ήταν η ανάπτυξη δέσμης στρατηγικών για παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης για όλα τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, (Jallade & Mora, 2001, σ.362) προσδίδοντας στον όρο απελευθερωτικούς και πολιτικά προοδευτικούς στόχους (Βεργίδης, 2001, σ.140).

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 ο όρος Δια Βίου Εκπαίδευση ήταν σχεδόν συνώνυμος με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων (Himmelstrup, 1981, σ.12) και η αναφορά στις σχετικές πολιτικές περιοριζόταν στα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τον ρόλο και τη σημασία της Δια Βίου Εκπαίδευσης αλλά και οι σχετικές πολιτικές που εκπονούνται, φαίνεται πως διαφοροποιούνται σημαντικά στη διάρκεια των τελευταίων σαράντα χρόνων (Βεργίδης, 2001). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 η Δια Βίου Εκπαίδευση θεωρήθηκε ως απάντηση στις ρευστές πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες εκείνης της περιόδου (Boshier, 1998, σ.4). Στην έκθεση εμπειρογνομόνων της UNESCO για την εκπαίδευση (Faure, 1972)- γνωστή κι ως έκθεση Faure- διατυπώνεται η άποψη πως προϋπόθεση για τη συγκρότηση των επιμέρους μορφών της εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, είναι η κατάργηση των δομικών και θεσμικών περιορισμών μεταξύ της τυπικής και της μη-τυπικής εκπαίδευσης. Επισημαίνεται επίσης, ότι η παροχή ίσων ευκαιριών σε ενήλικους εκπαιδευόμενους δεν οδηγεί αυτόματα σε ισότιμη συμμετοχή στις προσφερόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες, λόγω μιας σειράς εμποδίων που συνδέονται με κοινωνικούς προσδιορισμούς (Καραλής, 2003).

Στη δεκαετία του 1980 οι υπερεθνικοί οργανισμοί ασχολούνται με το θέμα, αλλά σε πολύ περιορισμένη έκταση. Η αλήθεια βέβαια είναι ότι στο πέρασμα των χρόνων η χρήση του όρου υπέστη σημαντικούς μετασχηματισμούς, οι οποίοι σηματοδοτούνται από τις εξελίξεις στο πολιτικό και οικονομικό επίπεδο.

Μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980 ελάχιστες ήταν οι αναφορές στη σύνδεση του περιεχομένου της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας (Boshier, 1998, σ.4). Ως αποτέλεσμα, το περιεχόμενο των προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης και ειδικότερα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συνδεόταν κυρίως με την προσωπική ανάπτυξη (Rogers, 2002, σ.50).

Στα επόμενα χρόνια όμως, η επαναφορά της Δια Βίου Εκπαίδευσης στην πολιτική ατζέντα των υπερεθνικών οργανισμών γίνεται έκδηλη από τη συχνότητα και το πλήθος των σχετικών δημοσιεύσεων και η ιδέα επανέρχεται στο προσκήνιο σε ένα πλαίσιο συνθηκών εντελώς διαφορετικών από αυτές που κυριαρχούσαν στην αρχική εμφάνισή της, στη δεκαετία του 1960. Η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού και η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας, οδηγούν σε μια μετατόπιση του πεδίου της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης προς τις ανάγκες του οικονομικού πεδίου. Η σύνδεση του περιεχομένου της Δια Βίου Εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας είναι πλέον εμφανής, ορισμένοι μάλιστα ερευνητές θεωρούν πως αυτή ακριβώς η σύνδεση είναι και ο λόγος για τον οποίο αποδίδεται τόσο μεγάλη σημασία στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση (Nuissl, 2001, σ.27, Njhof, 2005). Ο βασικότερος λόγος για την επανεμφάνισή της κατά τη δεκαετία του 1990 δηλώνεται ξεκάθαρα: « *Η προετοιμασία για τη ζωή στον αυριανό κόσμο δεν είναι δυνατό να καλυφθεί με μια εφάπαξ απόκτηση γνώσης και τεχνογνωσίας.(...)Ως εκ τούτου, όλα τα μέτρα που λαμβάνονται πρέπει αναγκαστικά να βασίζονται στην ιδέα της ανάπτυξης, γενίκευσης και συστηματοποίησης της Δια Βίου Εκπαίδευσης*» (European Commission, 1994, σ.16,136).

Κατά τη δεκαετία του 1990 λοιπόν, η ιδέα επανεμφανίζεται με ανανεωμένη δυναμικότητα σε σημαντικά πολιτικά κείμενα της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission 1996), του Ο.Ο.Σ.Α. (OECD 1996), της UNESCO (Delors et al. 1996) και της ομάδας των οχτώ βιομηχανικών κρατών (Group of Eight 1999) εστιάζοντας στην ανταγωνιστικότητα των παγκοσμιοποιημένων αγορών, στην ανάπτυξη των αναδυόμενων οικονομιών και στη σταθεροποίηση της τεχνοεπιστημονικής προόδου (Spring, 2001, σ.10-11). Τα πολιτικά αυτά κείμενα

διαμορφώνουν γενικές τάσεις για την εκπαίδευση, την εργασία και την απασχόληση σε παγκόσμια κλίμακα, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη ενός γενικότερου κλίματος προώθησης της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Ένωση καθιέρωσε το έτος 1996 ως «Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης». Η θέση της Ε.Ε. είναι ξεκάθαρη: η ιδέα της Δια Βίου Μάθησης οφείλει να διαπεράσει όλα τα κράτη-μέλη ως απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη και σε εθνικό και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο λόγος βέβαια, έχει επίκεντρο τη Δια Βίου Μάθηση, παρά το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς θεσμούς, αλλά στην ατομική ευθύνη του Ευρωπαίου πολίτη για τη διασφάλιση της «δικής του» Δια Βίου Μάθησης. Στο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αναφέρεται στους στόχους της Δια Βίου Μάθησης (Gass, 1996, σ.10-15), η οικονομική διάσταση (economic dimension) προτάσσεται εκείνης της κοινωνικής (social dimension). Προσδιορίζοντας τις *«οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δυνάμεις που βρίσκονται πίσω από την πρόκληση της κοινωνίας της μάθησης, με τη Δια Βίου Εκπαίδευση ως βασικό εργαλείο»* (Gass, 1996, σ.10-15), επισημαίνεται ότι:

- Η *οικονομική διάσταση* περιλαμβάνει την επένδυσή στο ανθρώπινο δυναμικό, την προώθηση της απασχόλησης σε μια περίοδο δομικών αλλαγών και την ανάδειξη της επιχείρησης σε βασικό εταίρο της κοινωνίας της μάθησης.
- Η *κοινωνική διάσταση* αναφέρεται στην άρση της παραδοσιακής διαίρεσης της ζωής (εκπαίδευση, εργασία και σύνταξη), στις ίσες ευκαιρίες και στην προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών πολλαπλών μορφών (Καραλής, 2003).

Ως εκ τούτου στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονται πλέον άμεσα με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (Rogers, 2002), ενώ άλλοι σημαντικοί τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και τα προγράμματα πολιτιστικής εκπαίδευσης συρρικνώνονται σε μεγάλο βαθμό (Karalis & Vergidis, 2004, σ.187).

Στον ίδιο άξονα κινούνται και τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας που έγινε τον Μάρτιο του 2000, τα οποία επιβεβαιώνουν ότι η κίνηση προς την εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής

αποτελεί απαραίτητο συστατικό της επιτυχούς μετάβασης προς την οικονομία και την κοινωνία που θα βασίζεται στη γνώση. Η εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής για την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000, σ.3) δεν προβάλλεται μόνο ως μια μεμονωμένη πτυχή της εκπαίδευσης, αλλά ως η αρχή που διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης και των αντίστοιχων πολιτικών.

Ο Rubenson (2004) χωρίζει την εξέλιξη της Δια Βίου Μάθησης στη σύγχρονη εποχή σε τρεις περιόδους. Η πρώτη περίοδος χαρακτηρίζεται ως «ανθρωπιστική περίοδος» (humanistic era) και είναι η περίοδος της δεκαετίας του 1970. Η δεύτερη περίοδος αποκαλείται «ισχυρά οικονομιστική περίοδος» (the strong economic era) και καλύπτει την περίοδο 1985-2000, ενώ η τρίτη περίοδος είναι η περίοδος «της ήπιας μορφής οικονομιστικού παραδείγματος» (the soft version of the economic paradigm) και είναι η περίοδος από το 2000 και εντεύθεν.

Στην πρώτη περίοδο, όπως αυτή εκφράζεται στην παράδοση της UNESCO, η κοινωνία (το ανθρώπινο στοιχείο) έπαιζε ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτικών Δια Βίου Μάθησης, ενώ στη δεύτερη γενιά προνομιακή θέση είχε η αγορά υποβαθμίζοντας τον ρόλο του κράτους και σχεδόν αγνοώντας τις επιθυμίες της κοινωνίας (Rubenson, 2004, σ.6). Αναγνωρίζοντας τις αποτυχίες της αγοράς καθώς και τις ανησυχίες σχετικά με την απομόνωση μεγάλων ομάδων πληθυσμού από την κοινωνική και οικονομική ζωή, η τρίτη γενιά μπορεί να θεωρηθεί ως μια αλλαγή στην ισορροπία μεταξύ των τριών θεσμικών παραγόντων. Η αγορά έχει ακόμα κεντρικό ρόλο, αλλά οι ευθύνες των ατόμων και του κράτους είναι επίσης ορατές (Rubenson, 2004, σ.6). Όπως επισημαίνει και ο Anderson (1999) *«η Δια Βίου Μάθηση θεωρείται τόσο κοινωνικό δικαίωμα όσο και οικονομική αναγκαιότητα»*.

Αυτό που πάντως γίνεται ξεκάθαρο στα πρόσφατα κείμενα πολιτικής είναι ότι τα άτομα πρέπει να αναλάβουν από μόνα τους την ευθύνη για τη μάθησή τους. Στο Υπόμνημα του 2000 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δηλώνει ξεκάθαρα πως «πέρα από τις προσπάθειες των άλλων, τα άτομα από μόνα τους είναι υπεύθυνα για την επιδίωξη της μάθησής τους» (European Commission, 2000, σ.4). Σύμφωνα με την Marginson (1997) *«γίνεται ευθύνη των ατόμων να λάβουν περισσότερη μάθηση για τη δημιουργία και διατήρηση του δικού τους ανθρώπινου κεφαλαίου. Η επένδυση στη μάθηση και η χρηματοδότησή της γίνεται πρωταρχικά ατομική ευθύνη»*.

Στην Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής με τίτλο «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010: Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει

η Στρατηγική της Λισσαβόνας» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004), το Συμβούλιο θεώρησε καθοριστική την προώθηση της απασχολησιμότητας και της κινητικότητας μέσα σε μία ανοικτή ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Για τον σκοπό αυτό αποφασίστηκε η ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού πλαισίου ως κοινού σημείου αναφοράς για την αναγνώριση προσόντων και ικανοτήτων (European Qualification Framework).

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, πέντε χρόνια μετά την ενεργοποίησή της, δεν ήταν η πλέον αισιόδοξη, καθώς τα αποτελέσματα κρίθηκαν ανεπαρκή (Commission of the European Communities, 2005). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε Έγγραφο Αξιολόγησης της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010), η αρχική στρατηγική εξελίχθηκε σε μία πολύπλοκη δομή με πολλαπλούς στόχους και δράσεις και ασαφή κατανομή αρμοδιοτήτων και καθηκόντων, ιδίως μεταξύ της Ε.Ε. και των εθνικών επιπέδων. Υπό το φως των εξελίξεων αυτών, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επανενεργοποίησε τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, εστιάζοντας για άλλη μία φορά στην ανάπτυξη και την απασχόληση (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005).

Τον Μάιο του 2009, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενέκρινε ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο «Ε.Ε. 2020» για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, σε συνέχεια της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Η χρονική διάρκεια του νέου πλαισίου αφορά στη δεκαετία 2010-2020 (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Στο συμβούλιο συμφωνήθηκαν:

- Έως το 2020, ο κύριος στόχος της ευρωπαϊκής συνεργασίας θα πρέπει να είναι η στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών τα οποία επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την πλήρη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των πολιτών και τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο.
- Οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να επιδιώκονται στο πλαίσιο παγκόσμιας προοπτικής. Τα κράτη μέλη αναγνωρίζουν τη σημασία του ανοίγματος προς τον κόσμο γενικά ως αναγκαία προϋπόθεση της παγκόσμιας ανάπτυξης και ευμάρειας που θα βοηθήσει την Ευρωπαϊκή Ένωση - μέσω

της παροχής ευκαιριών για εξαιρετική και ελκυστική εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα - να εκπληρώσει τον στόχο της και να καταστεί μια παγκοσμίως ηγετική οικονομία της γνώσης.

- Η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την έως το 2020 περίοδο θα πρέπει να καθορισθεί στο πλαίσιο ενός στρατηγικού πλαισίου που θα καλύπτει τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολό τους, με βάση μια προοπτική ολοκληρωμένης Δια Βίου Μάθησης. Πράγματι, η Δια Βίου Μάθηση θα πρέπει να θεωρείται ως θεμελιώδης αρχή στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το πλαίσιο, το οποίο έχει σχεδιασθεί ώστε να καλύπτει κάθε είδους μάθηση - τυπική, μη τυπική και άτυπη - σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Το πλαίσιο θα πρέπει να αφορά ιδίως τους τέσσερις ακόλουθους στρατηγικούς στόχους:

1. Υλοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και της κινητικότητας.
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
3. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
4. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009).

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τον πρώτο στρατηγικό στόχο που σχετίζεται με τη Δια Βίου Μάθηση, σημειώνεται ότι λόγω των προκλήσεων που θέτουν οι δημογραφικές αλλαγές και η τακτική ανάγκη ενημέρωσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες οικονομικές και κοινωνικές περιστάσεις, απαιτούνται δια βίου προσέγγιση της μάθησης, καθώς και συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ικανότερα να ανταποκρίνονται στις αλλαγές και πλέον ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο. Μολονότι είναι δυνατόν να αναπτυχθούν νέες πρωτοβουλίες στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης, ώστε να αντιμετωπισθούν μελλοντικές προκλήσεις, πρέπει να επιτευχθεί περαιτέρω πρόοδος όσον αφορά τις πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί ήδη, ιδίως όσον αφορά την υλοποίηση συνεκτικών και γενικών

στρατηγικών Δια Βίου Μάθησης. Συγκεκριμένα, πρέπει να αναληφθούν ενέργειες για να εξασφαλιστούν τόσο η εκπόνηση εθνικών πλαισίων προσόντων, τα οποία να βασίζονται σε χρήσιμα αποτελέσματα μάθησης όσο και η σύνδεσή τους με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, η δημιουργία πλέον ευέλικτων οδών μάθησης - στις οποίες περιλαμβάνονται η καλύτερη μετάβαση μεταξύ των διαφόρων τομέων εκπαίδευσης και κατάρτισης, το μεγαλύτερο άνοιγμα προς τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση, και μεγαλύτερη διαφάνεια και αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πρέπει επίσης να καταβληθούν περαιτέρω προσπάθειες για να προαχθεί η εκπαίδευση των ενηλίκων, να βελτιωθεί η ποιότητα των συστημάτων καθοδήγησης και να καταστεί ελκυστικότερη η μάθηση - μεταξύ άλλων με την ανάπτυξη νέων μορφών μάθησης και με τη χρήση νέων διδακτικών και μαθησιακών τεχνολογιών.

Ως ουσιώδες στοιχείο της Δια Βίου Μάθησης και ως σημαντικό μέσο για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας των ατόμων, η μαθησιακή κινητικότητα και η κινητικότητα των διδασκόντων και των εκπαιδευτών τους θα πρέπει να διευρυνθούν σταδιακά, ώστε οι περίοδοι μάθησης στο εξωτερικό - τόσο στην Ευρώπη όσο και στον ευρύτερο κόσμο - να καταστούν ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Με τον τρόπο αυτό, θα πρέπει να εφαρμόζονται οι αρχές του Ευρωπαϊκού Χάρτη Ποιότητας για την Κινητικότητα (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/>).

Για την επιτυχή υλοποίηση του στρατηγικού πλαισίου «ΕΚ 2020», η Ε.Ε. βασίζεται σε ομάδες εργασίας που απαρτίζονται από εμπειρογνώμονες διορισμένους από τα κράτη μέλη, καθώς και από άλλους ενδιαφερόμενους φορείς. Το έργο των ομάδων αυτών αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης συνεργασίας, η οποία είναι γνωστή ως «ανοικτή μέθοδος συντονισμού» και στοχεύει στην προώθηση της αμοιβαίας μάθησης, στην ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, στη στήριξη των εθνικών μεταρρυθμίσεων και στην ανάπτυξη εργαλείων σε επίπεδο Ε.Ε. (http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_el.htm).

2.1.3. Η Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα ο όρος Δια Βίου Μάθηση απουσίαζε εντελώς από τον δημόσιο λόγο μέχρι σχεδόν τα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Οι πρώτες αναφορές στην ιδέα παραμένουν αναφορές χωρίς να αποκτούν συγκεκριμένο περιεχόμενο. *«Η έννοια της Δια Βίου Εκπαίδευσης ερμηνεύθηκε στη χώρα μας-τη δεκαετία του '70- στα πλαίσια της*

πολιτικο-ιδεολογικής στρατηγικής, με αποτέλεσμα η δυναμική της και οι αρχές της να μην επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του '80 τόσο στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων» (Βεργίδης, 2001, σ.142).

Παρά τις προσπάθειες που έγιναν από τις ελληνικές κυβερνήσεις τα προηγούμενα χρόνια, και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, για την ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης, η χώρα εξακολουθούσε να βρίσκεται πολύ πίσω σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 2000, σύμφωνα με τη δημοσιευμένη κατάταξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η Ελλάδα κατείχε μεταξύ των άλλων κρατών-μελών την τελευταία μόλις θέση, καθώς το ποσοστό των πολιτών ηλικίας 25-65 ετών που συμμετείχαν σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, άγγιξε μόλις το 1,0 % τη στιγμή που ο μέσος όρος των 15 κρατών-μελών στην Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς επίσης και των 10 νέων χωρών (από 1/5/04), ήταν 8,5 % και 5,0 % αντίστοιχα (European Commission, 2005). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, και ιδιαίτερα από το 2001 και ύστερα, η κατάσταση στην Ελλάδα δείχνει να αλλάζει.

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '90 άρχισε να αναπτύσσεται ένα σύστημα φορέων και υπηρεσιών με στόχο την προώθηση και διάχυση της Δια Βίου Μάθησης, όπως για παράδειγμα το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) κ.ά. Το 2001 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) με το Ν. 2909/2001 μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και αναλαμβάνει τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό ενεργειών που αφορούν τη Δια Βίου Μάθηση. Το 2003 με το Ν. 3191/2003 θεσμοθετείται το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.), προκειμένου να επιτευχθεί ο συντονισμός και η συμπληρωματικότητα των συστημάτων της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Κατάρτισης.

Εντούτοις, η πρώτη σαφής σύγχρονη οριοθέτηση του πεδίου έγινε με τον νόμο 3369/2005, ο οποίος αποτέλεσε το νέο θεσμικό πλαίσιο για την ανάπτυξη και τη διάδοση της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα. Στην αιτιολογική έκθεση του Νόμου 3369 η Δια Βίου Μάθηση περιγράφεται ως μια *«υπερκείμενη έννοια, η οποία δεν περιγράφει έναν ιδιαίτερο τύπο εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά ένα σύνολο αρχών*

που θα πρέπει να εφαρμόζονται σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης του ανθρώπου, καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Δηλαδή ο όρος 'Δια Βίου Μάθηση' εκφράζει τόσο το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας που είναι ακριβώς η μάθηση, η απόκτηση γνώσεων, όσο και τον θεσμό και το μέσο, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται αυτό το αποτέλεσμα.» (Ν. 3369/2005, Εισηγητική έκθεση, 2005, σ.1).

Ο βασικότερος ελληνικός νόμος όμως, που έθεσε τα θεμέλια για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου Δια Βίου Μάθησης και Κατάρτισης στη χώρα μας, είναι πολύ πρόσφατος. Πρόκειται για το Ν.3879/2010, ο οποίος έθεσε σε εφαρμογή πολλές από τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός που δίνει ο νόμος, ως κείμενο κανονιστικού περιεχομένου, στη «Δια Βίου Μάθηση». Ειδικότερα, ως «Δια Βίου Μάθηση» ορίζονται στο άρθρο 2 του νόμου: «Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.» (Ν.3879/2010).

Σημαντικό σκέλος του νόμου συνιστά η δημιουργία ενός «Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης» (Δίκτυο), διά του οποίου σχεδιάζεται, οργανώνεται και τίθεται σε εφαρμογή το – εξειδικευόμενο κάθε έτος (άρθρο 15 του νόμου) - «Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης» ανά την ελληνική επικράτεια. Ως μέλη του δικτύου αυτού ορίζονται εθνικοί οργανισμοί, υπηρεσιακές μονάδες Δήμων, Ι.Ε.Κ., Κ.Ε.Κ., σχολικές μονάδες, καθώς και άλλοι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς. Ως εποπτεύουσα αρχή τίθεται η «Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης» του Υπουργείου Παιδείας, η οποία συνεπικουρείται από τις αντίστοιχες υπηρεσίες των Περιφερειών (πρώην Νομαρχιών) και των Δήμων. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.), ως επιτελικός φορέας της Δια Βίου Μάθησης, «έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της Δια Βίου Μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή τους» (άρθρο 6, παρ. 1, Ν. 3879/2010).

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου αυτού φορείς του εθνικού δικτύου Δια Βίου Μάθησης είναι οι φορείς διοίκησης και οι φορείς παροχής υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης.

Φορείς διοίκησης της Δια Βίου Μάθησης είναι:

- Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.
- Οι υπηρεσιακές ομάδες των περιφερειών, που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα Δια Βίου Μάθησης.
- Οι υπηρεσιακές ομάδες των Δήμων, που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα Δια Βίου Μάθησης.
- Το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δια Βίου Μάθησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ).
- Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.).
- Το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.).
- Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.).

Φορείς παροχής υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης είναι:

- Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.).
- Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.).
- Τα Κέντρα Μεταλκειακής Εκπαίδευσης.
- Τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών.
- Οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης.
- Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).
- Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.).
- Το Ινστιτούτο Νεολαίας.
- Οι φορείς παροχής υπηρεσιών (τυπικής και μη-τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.).
- Οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Τα Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (Κ.Π.Α.) κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες δια βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Οι φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν μη-τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του

δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως είναι το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., καθώς και οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια και παρέχουν μη-τυπική εκπαίδευση στα μέλη τους, όπως είναι η ανώνυμη εταιρεία με την επωνυμία Ινστιτούτο Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Μελών Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας Α.Ε. (Ι.Ε.Κ.Ε.Μ.Τ.Ε.Ε. Α.Ε.).

- Οι φορείς παροχής υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης, τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας, όπως είναι το Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝ.Ε.) και το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Ε.), το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων (Ι.Μ.Ε.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.), το Κοινωνικό Πολυκέντρο και το Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης της Ανώτατης Διοίκησης Ενώσεων Δημόσιων Υπαλλήλων (Α.Δ.Ε.Δ.Υ.).
- Οι φορείς και οι δομές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες ή εφαρμόζουν προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, όπως είναι τα Ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης των ιδρυμάτων αυτών, καθώς και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.).
- Οι φορείς που οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, τα οποία χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους, ως προς τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου των προγραμμάτων αυτών.
- Όλοι οι φορείς άτυπης μάθησης:
 - α) υπηρεσίες και φορείς του δημόσιου τομέα (ή δημόσιοι φορείς), που λειτουργούν με τη μορφή νομικού προσώπου δημόσιου ή ιδιωτικού δικαίου,
 - β) φορείς του κοινωνικού τομέα (ή κοινωνικοί φορείς), που λειτουργούν με τη μορφή σωματείου, ιδρύματος ή αστικής μη κερδοσκοπικής εταιρίας ή ένωσης προσώπων,

γ) φορείς του ιδιωτικού τομέα (ή ιδιωτικοί φορείς), με οποιαδήποτε νομική μορφή,

δ) σχολεία, μουσεία, βιβλιοθήκες, κοινωνικοί, επιμορφωτικοί και πολιτιστικοί φορείς που εφαρμόζουν προγράμματα ή παρέχουν υπηρεσίες Δια Βίου Μάθησης που απευθύνονται σε νέους ή σε ενηλίκους ή σε άτομα της τρίτης ηλικίας, όπως είναι η διεξαγωγή ημερίδων ή σεμιναρίων, η διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, η παροχή συστηματικών πληροφοριών και γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων των ατόμων, που συμβάλλουν στην εκπαίδευση ή την επιμόρφωση και στην πνευματική ανάπτυξή τους.

Στο ίδιο άρθρο καθορίζονται και οι λειτουργίες του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης, οι οποίες διακρίνονται σε βασικές και υποστηρικτικές.

Βασικές λειτουργίες είναι:

- α) η αρχική επαγγελματική κατάρτιση,
- β) η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και
- γ) η γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Υποστηρικτικές λειτουργίες είναι:

- α) η διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση και με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης,
- β) η παροχή υπηρεσιών δια βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού,
- γ) η πιστοποίηση των δομών, των επαγγελματικών περιγραμμάτων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών της μη τυπικής εκπαίδευσης,
- δ) η αναγνώριση των προσόντων και η πιστοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων, και
- ε) η αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων που αντιστοιχούν σε επαγγελματικά προσόντα, τα οποία αποκτώνται στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, πλην της ανώτατης εκπαίδευσης.

Η χρηματοδότηση της Δια Βίου Μάθησης γίνεται από κρατικούς, κοινοτικούς ή ιδιωτικούς πόρους. Οι δράσεις και τα προγράμματα που υλοποιούνται από κρατικούς φορείς χρηματοδοτούνται κατά κύριο λόγο από τα Επιχειρησιακά

Προγράμματα (Ε.Π.) «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» και «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού», καθώς και από άλλα Επιχειρησιακά Προγράμματα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (Ε.Σ.Π.Α.), όπως «Διοικητική Μεταρρύθμιση», «Ανταγωνιστικότητα και Επιχειρηματικότητα». Τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του Ε.Σ.Π.Α. συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σύμφωνα με την ετήσια Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (2013) η σημαντικότερη αδυναμία του νόμου 3879/2010 αποδείχθηκε η πρόβλεψη πληθώρας κανονιστικών πράξεων για την πλήρη ενεργοποίησή του, σε συνδυασμό με την έλλειψη προετοιμασμένων σχεδίων τέτοιων πράξεων. Δύο χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου διαπιστώνεται αδυναμία σημαντικού αριθμού Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης α΄ και β΄ βαθμού να εμπλακούν στην παροχή Δια Βίου Μάθησης, στην κλίμακα που προβλέπεται στον Ν. 3879/2010. Παρόλα αυτά έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου, ενώ η οργάνωση και συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης εξακολουθεί να αποτελεί μείζονα στόχο.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι παρά την ανάπτυξη θεσμών και οργανισμών, την εισροή κοινοτικών πόρων και τη συνακόλουθη ποσοτική επέκταση του όγκου των προγραμμάτων, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει καθηλωμένη σε ιδιαίτερος χαμηλά ποσοστά. Ο Κόκκος (2004, σ. 19· 2005, σσ. 108-118) ερμηνεύοντας το φαινόμενο της έντονης προτίμησης για τυπικές (και κυρίως πανεπιστημιακές) σπουδές, αλλά της ισχνής συμμετοχής σε δραστηριότητες μη-τυπικής εκπαίδευσης που παρατηρείται διαχρονικά στην Ελλάδα καταλήγει στους εξής παράγοντες:

(α) Το πλέγμα βλέψεων και προσδοκιών που ιστορικά έχει διαμορφωθεί στην ελληνική οικογένεια έχει ως αποτέλεσμα να εκφράζεται μια έντονη κοινωνική ζήτηση για εκείνου του τύπου τις σπουδές που αποτελούν το ασφαλέστερο εφελτήριο για ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

(β) Το γεγονός ότι δεν αναπτύχθηκε ενδογενώς στην Ελλάδα ένα κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδεδεμένο με τα κοινωνικά κινήματα, με αποτέλεσμα ο θεσμός να είναι σε μεγάλο βαθμό επείσακτος και επομένως να μην συνιστά μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική κουλτούρα.

(γ) Η χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα της μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και η απουσία ζήτησης προσόντων υψηλού επιπέδου στους εργασιακούς χώρους.

(δ) Η καχεκτικότητα της κοινωνίας των πολιτών και η περιορισμένη συμμετοχή σε συλλογικού τύπου δράσεις που λειτουργούν ανεξάρτητα από την κρατική εξουσία.

2.2. Εκπαίδευση ενηλίκων

Καθώς η Δια Βίου Μάθηση, αφορά και σε ενήλικες είναι φανερό ότι για τον προσδιορισμό του πεδίου, των μεθόδων και των αρχών της είναι απαραίτητη η μελέτη των αρχών και των μεθόδων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένες ιδιαίτερες ανάγκες, διαφορετικής φύσης από τους υπόλοιπους, με συνέπεια να έχουν και ειδικές απαιτήσεις από ένα σύστημα εκπαίδευσης.

2.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως έννοια είναι περισσότερο οριοθετημένη από αυτήν της Δια Βίου Μάθησης (Καραλής & Βεργίδης, 2004). Μολαταύτα, η μελέτη των πηγών δείχνει ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν είναι εύκολο να οριστεί (Κόκκος, 2005, Jarvis, 2004, Rogers, 2002). Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί από την UNESCO, από το NIACE (Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας) και τον Ο.Ο.Σ.Α., όπως και από αρκετούς θεωρητικούς και ερευνητές.

Σύμφωνα με τον Knowles (1998, σ.25), η σύγχυση γύρω από το περιεχόμενο του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» οφείλεται στο γεγονός ότι ο όρος χρησιμοποιείται με τουλάχιστον τρεις διαφορετικές έννοιες:

- Στην ευρύτερη έννοια του ο όρος παραπέμπει σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, στάσεων και αξιών από ενήλικους.
- Σε μια περισσότερο τεχνική ερμηνεία, ο όρος χρησιμοποιείται για την περιγραφή οργανωμένων δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από μια πολυμορφία οργανισμών, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.

- Σε ένα άλλο επίπεδο ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον συνδυασμό των παραπάνω διεργασιών στην κατεύθυνση ενός κινήματος με άξονα το αίτημα για διαρκή πρόσβαση του ενήλικου πολίτη σε εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Στον ορισμό της «εκπαίδευσης ενηλίκων» της UNESCO διακρίνεται καθαρά το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Κόκκος, 2005, σ.38). Σύμφωνα με αυτόν: *«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»* (UNESCO, 1976, σ.2).

Σύμφωνα με τον ορισμό που έχει δοθεί από τον Ο.Ο.Σ.Α. το 1977 (Rogers, 1999, σ.55): *«Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου, που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η 'σφαίρα' της επομένως καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό».*

Όπως παρατηρούμε, κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. η εκπαίδευση ενηλίκων ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη Δια Βίου Εκπαίδευση, από την οποία διαφοροποιείται με βάση όχι το κριτήριο της ενηλικιότητας, αλλά της απόστασης από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Καραλής & Βεργίδης, 2004, σ.12) Επίσης, σαφέστατα ο ορισμός αυτός παραπέμπει στην τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση, με βάση την

τυπολογία των Coombs & Amhed, εξαιρώντας τις διεργασίες της άτυπης εκπαίδευσης (Καραλής, 2008).

Ο ορισμός της UNESCO επίσης, ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με εκείνον του Ο.Ο.Σ.Α., με τη διαφορά ότι εδώ τίθεται σαφώς το κριτήριο της ενηλικιότητας (και μάλιστα σε συνάρτηση με την εκάστοτε κοινωνία), προκειμένου να διαφοροποιηθεί η εκπαίδευση ενηλίκων από τη Δια Βίου Εκπαίδευση. Ακόμη, η μέριμνα για την κάλυψη των ανεπαρκειών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπερνά εντονότερα τον ορισμό της UNESCO, σε σχέση με εκείνον του Ο.Ο.Σ.Α., ενώ και πάλι στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν εντάσσονται οι δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης (Καραλής, 2008).

Ο ορισμός της «εκπαίδευσης ενηλίκων» που έχει επικρατήσει στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι αυτός που δόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή τον Οκτώβριο του 2006 και συγκεκριμένα αναφέρει: *«Η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται ως όλες οι μορφές μάθησης που λαμβάνουν οι ενήλικοι ατόμου έχουν τελειώσει την αρχική τους εκπαίδευση και κατάρτιση όσο και αν έχει κρατήσει αυτή (ακόμα δηλαδή και αν περιλαμβάνει τριτοβάθμια εκπαίδευση). Η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ότι μπορεί να παρέχει μια ουσιώδη συνεισφορά στην οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου, στην ενδυνάμωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (...) Η ενεργός συμμετοχή του συνειδητοποιημένου πολίτη στα κοινά θεωρείται όλο και περισσότερο ως βασική στο να ενδυναμώσει τις δημοκρατίες οι οποίες απειλούνται από απάθεια, απώλεια σκοπών, αυξανόμενα χάσματα ανάμεσα στους έχοντες και μη έχοντες και μια συμβατική πολιτεία. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια σημαντική υποστήριξη για την ενεργό πολιτική δράση (πολιτειότητα-citizenship) και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Μοντέλο»* (European Commission, 2006, σ.1-2).

Επιπλέον, ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της Δια Βίου Μάθησης που αφορά ενηλίκους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005, σ.38).

Για τους όρους ενήλικος και ενηλικιότητα έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις στη διεθνή βιβλιογραφία. Όλες όμως συγκλίνουν στο ότι η ενηλικιότητα δεν προσδιορίζεται με κριτήριο την ηλικία ενηλικίωσης, κριτήριο άλλωστε που δεν είναι σταθερό στις διαφορετικές κοινωνίες και τις διάφορες εποχές. Το κριτήριο, λοιπόν, για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενήλικου έγκειται στο

κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της *ενηλικιότητας*. Χαρακτηριστικό της είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο. Μερικές αντιπροσωπευτικές απόψεις σχετικά με την έννοια της ενηλικιότητας είναι οι εξής:

«Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο.

(Jarvis, 1983, σ. 58)

«Γινόμαστε ενήλικοι από κοινωνική άποψη όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως οι ρόλοι του πλήρως απασχολούμενου, του συζύγου, γονέα, πολίτη που ψηφίζει κ.λπ. [...]. Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι.»

(Knowles, 1998, σ. 64)

«Η έννοια 'ενήλικος' δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν όταν μεγαλώνουμε. Δηλαδή, αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανοί να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς μας, αποκτούμε παιδιά και έχουμε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές. Αυτά επηρεάζουν όχι μόνο το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας αλλά και το πώς μας αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ του να είναι κανείς ενήλικος και να μην είναι έγκειται κυρίως στο κύρος και στην αυτο-εικόνα. Η ενηλικιότητα, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες.»

(Tight, 2002, σ. 15)

Ο Alan Rogers σε μία ανάλυσή του (2002, σ. 60-64 και 75-77), κάνει ένα ακόμα βήμα. Συσχετίζει το ζήτημα της ενηλικιότητας με την αναζήτηση κριτηρίων χαρακτηρισμού της εκπαίδευσης ως «εκπαίδευσης ενηλίκων». Ξεκινώντας τον συλλογισμό του θεωρεί ότι χαρακτηριστικά στοιχεία της ενηλικιότητας είναι η *ωριμότητα* (πλήρης ανάπτυξη του ατόμου, αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του), η *ευθυκρισία* σε ό,τι αφορά τον εαυτό και τους άλλους, καθώς και η διάθεση για *αυτοπροσδιορισμό*, δηλαδή για υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Στη συνέχεια,

υπογραμμίζει ότι όλοι οι ηλικιακά ενήλικοι δε διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Υπάρχουν αρκετοί που εκδηλώνονται με τρόπους που καταργούν την ενηλικιότητά τους και συμπεριφέρονται σαν παιδιά: αποποιούνται τις ευθύνες τους, υπερεκτιμούν ή υποτιμούν τον εαυτό τους, απεμπολούν τον αυτοπροσδιορισμό τους (Κόκκος, 2005).

Την ίδια άποψη πρεσβεύει ένας ακόμα σημαντικός μελετητής της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Steven Brookfield (1986, σ. 25-26), επικεντρώνοντας την προσοχή στην εκδήλωση ενήλικης ή μη συμπεριφοράς στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων: *«Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η τάση αυτοδιάθεσης στη μαθησιακή διεργασία δεν αποτελεί εμπειρικά αποδεδειγμένο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας. Υπάρχουν πολλά άτομα που ηλικιακά είναι ενήλικοι, όμως δείχνουν σε πολλούς τομείς μια σαφή άρνηση να υιοθετήσουν συμπεριφορές που τείνουν προς την αυτοδιάθεση. Μάλλον, λοιπόν, μας προκαταλαμβάνει η άποψη ότι η αυτοδιάθεση αποτελεί κεκτημένο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας».*

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι ζήτημα ζωτικής σημασίας να συζητούνται εκτενώς τα ζητήματα που σχετίζονται με την ενηλικιότητα, επειδή με εφιαλτήριο αυτή την προβληματική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι περισσότερο πιθανό να επικεντρώνονται στην προοπτική της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα η μαθησιακή διεργασία να προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής εκπαίδευσης. Αυτό υποδηλώνει εξάλλου και ο ορισμός της UNESCO, στο σημείο που απαιτεί να ενυπάρχει στα εκπαιδευτικά προγράμματα η *«προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης»* προκειμένου να θεωρείται ότι ανήκουν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

Επιπροσθέτως, ο Lowe (1976, σ.61) με κριτήριο τις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων, υπό την ιδιότητα του εμπειρογνώμονα της UNESCO, κατέταξε τις δραστηριότητες Εκπαίδευσης Ενηλίκων στις ακόλουθες κατηγορίες:

- *Συμπληρωματική εκπαίδευση*, όπου κυρίως εντάσσονται τα προγράμματα αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας.
- *Επαγγελματική εκπαίδευση*, όπου εντάσσονται τα προγράμματα βασικής και συμπληρωματικής κατάρτισης, αλλά και τα προγράμματα επανακατάρτισης των εργαζομένων.

- *Εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, που περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε θέματα οικογενειακών σχέσεων, αγωγής υγείας, καταναλωτικής αγωγής, ανατροφής παιδιών κ.ά.*
- *Εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή, όπου εντάσσονται τα προγράμματα που σχετίζονται με θέματα αγωγής του πολίτη, τοπικά προβλήματα, ζητήματα συνδικαλιστικής επιμόρφωσης κ.ά.*
- *Εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη, που περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που αναφέρονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα, τον ελεύθερο χρόνο και τις τέχνες.*

Γενικότερα, αναφέρεται ότι σ' όλες τις μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων αυτό που επιδιώκεται είναι να προωθηθεί η αυτοδυναμία, η ανεξαρτησία, η δημιουργική και η κριτική μάθηση (Knowles, 1998).

2.2.2. Συνοπτική επισκόπηση της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων από τα τέλη του 19ου αιώνα, που εμφανίστηκε ως κοινωνικός θεσμός, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας 1980, που αρχίζει η παγκοσμιοποίηση, δεν ήταν κυρίως προσανατολισμένη σε επαγγελματικούς σκοπούς. Ασφαλώς υπήρχαν στο πλαίσιο της μορφές κατάρτισης εργαζομένων και ανέργων, όμως ο κύριος όγκος των δραστηριοτήτων απέβλεπε στη διάδοση της γενικής παιδείας, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική αλλαγή (UNESCO, 1997· Rogers, 2002· Jarvis, 2004). Κύριος στόχος ήταν να δίνονται στους εκπαιδευόμενους εφόδια ώστε να μπορούν να κατανοούν κριτικά τις συνθήκες της ζωής τους, να χειραφετούνται και να συμμετέχουν στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων έγινε θεσμός που συνέβαλε σε πολλές χώρες – σε ορισμένες μάλιστα αποφασιστικά – στη δημιουργία ενεργών πολιτών. Δεν είναι τυχαίο ότι η εκπαίδευση ενηλίκων απεκαλείτο εκείνη την περίοδο «ελεύθερη» / liberal (Jarvis, 2002· Swedish National Council of Adult Education, 2003).

Αυτές οι συνθήκες ευνόησαν την ανάπτυξη σημαντικών θεωρητικών αναζητήσεων για τους στόχους, τις πολιτικές και τις μεθόδους με αποτέλεσμα να συγκροτηθεί βαθμιαία ένα σώμα γνώσεων που ανήγαγε την εκπαίδευση ενηλίκων σε διακριτό επιστημονικό τομέα. (Κόκκος, 2005). Όμως από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η κατάσταση αλλάζει ριζικά λόγω της ραγδαίας επικράτησης της

παγκοσμιοποίησης, όπου και παρατηρείται μεγάλη ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το παγκόσμιο φαινόμενο της επέκτασης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, οφείλεται στις ανάγκες που προέκυψαν σε δύο βασικά επίπεδα:

α) στο οικονομικό/τεχνολογικό: Η διεθνοποίηση της οικονομίας, η όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού και η ανάγκη ανταγωνιστικότητας της οικονομίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, ανατρέπουν τα δεδομένα τόσο στις διαδικασίες παραγωγής και προώθησης προϊόντων, όσο και στη δημιουργία θέσεων απασχόλησης (Karalis & Vergidis, 2004, Ματθαίου, 2000, Μαγουλά, 1998). Η διεύρυνση του τριτογενή τομέα παραγωγής, η ραγδαία είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας και η αύξηση του μέσου όρου ηλικίας του οικονομικά ενεργού πληθυσμού (συνέπεια της υπογεννητικότητας) είναι παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την προσαρμογή των εργαζομένων σε νέα επαγγελματικά πλαίσια και προϋποθέτουν συνεχή βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Ωρολογιά, 2002· Ψαχαρόπουλος, 2000· Μουρίκη, 1991). Επιπλέον, οι αλληπάλληλες τεχνολογικές εξελίξεις, η εισαγωγή και εκμετάλλευση καινοτόμων εφαρμογών πληροφορικής, η πίεση προς τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις για αξιοποίηση πληροφοριακών υποδομών και η προώθηση του ηλεκτρονικού εμπορίου οδήγησαν, από τη μια πλευρά, σημαντικό τμήμα ανθρώπων στην ανεργία και, από την άλλη, δημιούργησαν πιέσεις για συνεχή βελτίωση του μορφωτικού και εκπαιδευτικού επιπέδου, την υψηλή εξειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού και την ανανέωση των μεθόδων εργασίας με στόχο τη διασφάλιση της απασχολησιμότητας των εργαζομένων και τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχομένων προϊόντων και υπηρεσιών (Μουζάκης, 2006, σ.6-7).

β) στο κοινωνικό/πολιτισμικό: Η γενίκευση της πυρηνικής οικογένειας, η αλλαγή του ρόλου της γυναίκας, η υπογεννητικότητα και η συγκέντρωση του πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα συνοδεύονται από κοινωνικές ανακατατάξεις και αυξάνουν τη ζήτηση για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο ίδιο πλαίσιο, μια σειρά προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού διαφόρων ομάδων πληθυσμού (όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, οι φυλακισμένοι-αποφυλακισμένοι και τα άτομα διαφόρων πολιτισμικών μειονοτήτων) εξακολουθούν να αναζητούν λύσεις, καθιστώντας αναγκαία την ανάληψη μέτρων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι (Βεργίδης, 1994). Επιπλέον, η

έκρηξη των πληροφοριών και η ταχύτατη μετάδοσή τους μέσα από πολλαπλά διαφορετικά κανάλια, η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών αλλά και η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση μέσω της γνώσης, έχει ως επακόλουθο οι άνθρωποι να αναζητούν μορφωτικά εφόδια, πέραν αυτών που τους εξασφάλισε η υποχρεωτική εκπαίδευση (Κόκκος, 2005).

Από τα μέσα της δεκαετίας 1980 παρατηρείται σε όλο τον κόσμο – ιδιαίτερα στις ευρωπαϊκές και στις άλλες αναπτυγμένες χώρες – ραγδαία ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης και αντίστροφα μείωση των δραστηριοτήτων της “ελεύθερης”, ανθρωπιστικού χαρακτήρα εκπαίδευσης ενηλίκων (UNESCO, 1997· Jarvis, 2005).

Ένα πρώτο βήμα προς τις νέες κατευθύνσεις εκδηλώθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1996, όταν το έτος αυτοανακηρύχθηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης». Στόχος του Ευρωπαϊκού Έτους Δια Βίου Μάθησης ήταν: *«Να γνωρίσει στο ευρωπαϊκό κοινό τη σημασία της Δια Βίου Μάθησης, να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των δομών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και του επιχειρηματικού κόσμου, ειδικά των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων, να βοηθήσει στην εγκαθίδρυση μιας ευρωπαϊκής περιοχής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της αναγνώρισης των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και να τονίσει τη συνεισφορά της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην ισότητα των ευκαιριών»* (<http://www.europa.eu.int>). Ταυτόχρονα η Επιτροπή κυκλοφόρησε το Λευκό Βιβλίο: Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης, στο οποίο καταγράφονταν οι νέες προοπτικές. Χαρακτηριστικά στο Λευκό Βιβλίο αναφέρεται: *«Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο απ’ ό,τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας καθενός, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης...Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης. Θα πρέπει να αποκτήσουμε τα μέσα για να αναπτυχθεί στο πλαίσió της η διάθεση για Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση»* (Rogers, 2002, σ. 35).

Στο Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής (European Commission, 2000) υπογραμμίζεται: *«Όλοι όσοι ζουν στην Ευρώπη, χωρίς εξαίρεση, θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλοντος της Ευρώπης».*

Η Συνθήκη της Λισσαβόνας του 2000 αποτελεί ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα διεθνούς στρατηγικής σε ό,τι αφορά στη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την οικονομική ανάπτυξη και την προώθηση της απασχόλησης. Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου ορίζεται ο νέος στρατηγικός στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης: «να γίνει (η Ε.Ε.) βασισόμενη στη γνώση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία στον κόσμο, ικανή για σταθερή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες δουλειές και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000a, σ. 3). Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Λισσαβόνας υπαγορεύονται επίσης τρεις κύριοι στόχοι για τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης: «η ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης, η προώθηση των νέων βασικών δεξιοτήτων, ειδικά σε σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας, και η αυξανόμενη διαφάνεια προσόντων» (European Council, 2000a, σ.12). Το δε Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) αποτελεί το κύριο χρηματοδοτικό μέσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την υλοποίηση αυτής της στρατηγικής. Ειδικότερα το Ε.Κ.Τ. έχει ως κύριο στόχο «να παρέχει στους πολίτες τις κατάλληλες εργασιακές ικανότητες, έτσι ώστε να βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους και την προσαρμοστικότητά τους στην αγορά εργασίας» (European Commission, 1998).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2002, σ.8) οι παραπάνω αποφάσεις σηματοδοτούν ορισμένες εξελίξεις που έχουν βαρύνουσα σημασία. Πιο συγκεκριμένα:

- Η εκπαίδευση ενηλίκων, ως συστατικό στοιχείο της Δια Βίου Μάθησης, τίθεται στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής στρατηγικής.
- Αναδύεται η χρησιμότητα, όχι μόνο της κατάρτισης και της εκπαίδευσης που παρέχεται από επίσημους θεσμούς, αλλά και των μη επαγγελματικών μορφών εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχονται από κοινωνικούς ή πολιτισμικούς φορείς, συνδικαλιστικές ή πολιτικές οργανώσεις, αθλητικά σωματεία κ.ά. Γίνεται λοιπόν, αντιληπτή η σημασία ολόκληρου του εύρους του πεδίου που εξετάζουμε.
- Συναρτάται η αποτελεσματικότητα της μάθησης με ορισμένες βασικές αρχές, επάνω στις οποίες θεμελιώνεται η εκπαίδευση ενηλίκων: την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, την ανάληψη υπευθυνοτήτων από αυτούς, την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας.

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού μπορεί να επιτρέψει σε όλους τους πολίτες ίση και ισότιμη συμμετοχή

σε ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης και να ανταποκριθεί σε προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει σήμερα και στο μέλλον η Ευρωπαϊκή Ένωση όπως:

- Οι πολυάριθμες και ταχύτατες κοινωνικοοικονομικές, δημογραφικές, πολυπολιτισμικές, περιβαλλοντικές και τεχνολογικές αλλαγές,
- Το γεγονός ότι σχεδόν 75 εκατομμύρια ενήλικες στερούνται βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, που καθιστά δύσκολη την εξεύρεση εργασίας και αυξάνει τον κίνδυνο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού,
- Το γεγονός ότι περισσότεροι από 6 εκατομμύρια νέοι στην Ευρώπη το 2009 εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και την κατάρτιση έχοντας ολοκληρώσει μόλις την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή και χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και οδηγήθηκαν στην ανεργία (52% όσων είχαν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο στην Ε.Ε. ήταν άνεργοι ή βρίσκονταν εκτός αγοράς εργασίας) (<http://www.moec.gov.cy/aethee>).

Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» είναι η αναπτυξιακή στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για την παρούσα δεκαετία. Στόχος της να καταστεί η Ε.Ε., μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο. Αυτές οι τρεις αλληλοσυμπληρούμενες προτεραιότητες θα βοηθήσουν την Ε.Ε. και τα κράτη μέλη να επιτύχουν υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής. Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» χαρακτηρίζει τη Δια Βίου Μάθηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ως ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία για την αντιμετώπιση της τρέχουσας οικονομικής κρίσης, της γήρανσης του πληθυσμού και της ευρύτερης οικονομικής και κοινωνικής στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η σημερινή πραγματικότητα καταδεικνύει τον μείζονα ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση ενηλίκων στην εκπλήρωση των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», δεδομένου ότι παρέχει τη δυνατότητα – ιδίως στους εργαζόμενους με λίγα προσόντα ή μεγαλύτερης ηλικίας - να βελτιώσουν την ικανότητα προσαρμογής τους στις αλλαγές που επέρχονται στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα.

Στην προσπάθεια να αυξηθεί η συμμετοχή του ενήλικου πληθυσμού στη Δια Βίου Μάθηση και να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω, το Συμβούλιο Υπουργών της 28^{ης} Νοεμβρίου 2011 ψήφισε το ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, το οποίο θα συνεχίσει να συμπληρώνει

και να παγιώνει το συντελούμενο έργο στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων βάσει των στρατηγικών στόχων που ορίζονται στο στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020».

Το θεματολόγιο πρέπει να εντάσσεται στο πλαίσιο μιας μακροπρόθεσμης θεώρησης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων με γενική επιδίωξη την αναβάθμιση του τομέα. Ειδικότερα μεταξύ άλλων τονίζει ότι πρέπει:

(i) Να διευρυνθούν οι δυνατότητες των ενηλίκων, ανεξαρτήτως φύλου ή προσωπικών και οικογενειακών συνθηκών, ώστε να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες για μάθηση υψηλής ποιότητας σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής τους, με σκοπό την προαγωγή της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, της προσαρμοστικότητας, της απασχολησιμότητας και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,

(ii) Να αναπτυχθεί μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων που θα εστιάζει στα αποτελέσματα της μάθησης και στην προσωπική ευθύνη και στην αυτονομία του εκπαιδευόμενου,

(iii) Να συνειδητοποιήσουν σταδιακά οι ενήλικες ότι η μάθηση αποτελεί συνεχή προσπάθεια για ολόκληρη τη ζωή και ότι πρέπει να εκπαιδεύονται σε τακτά διαστήματα στη ζωή τους, ιδίως σε περιόδους ανεργίας ή αλλαγών στη σταδιοδρομία τους,

(iv) Να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη αποδοτικών συστημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού για ολόκληρη τη ζωή, καθώς και ολοκληρωμένων συστημάτων πιστοποίησης της ανεπίσημης και της άτυπης μάθησης,

(v) Να εξασφαλιστεί η συνεκτική παροχή υψηλής ποιότητας, επίσημης και ανεπίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης για ενήλικες, που θα στοχεύει στην απόκτηση βασικών ικανοτήτων ή προσόντων όλων των επιπέδων του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ), με υποστήριξη από την κοινωνία των πολιτών και τους κοινωνικούς εταίρους, καθώς και από τις τοπικές αρχές,

(vi) Να ληφθεί μέριμνα για ευέλικτες ρυθμίσεις ανάλογα με τις διάφορες ανάγκες κατάρτισης των ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης στην επιχείρηση και στη μάθηση που βασίζεται στην εργασία,

(vii) Να ενθαρρυνθούν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να δέχονται ομάδες μαθητών πέραν των παραδοσιακών, επιδεικνύοντας πνεύμα κοινωνικής ευθύνης και ένα ευρύτερο άνοιγμα προς την κοινωνία εν γένει, ανταποκρινόμενα επίσης στις δημογραφικές προκλήσεις μιας κοινωνίας που γερνάει,

(viii) Να προαχθεί ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων και της κοινωνίας των πολιτών σε σχέση με τη διατύπωση των αναγκών κατάρτισης και με την ανάπτυξη δυνατοτήτων μάθησης για ενήλικες, και να βελτιστοποιηθεί η συμμετοχή των κεντρικών, περιφερειακών και τοπικών αρχών στον τομέα αυτό,

(ix) Να προαχθεί μια ισορροπημένη κατανομή των πόρων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ολόκληρο τον κύκλο της ζωής, η οποία θα βασίζεται στην κοινή ευθύνη και σε ισχυρή δέσμευση του δημοσίου, ιδίως όσον αφορά τη λήψη μέτρων «δεύτερης ευκαιρίας» και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων

(x) Να αναπτυχθεί με το βέλτιστο τρόπο η παροχή μάθησης προς τους ηλικιωμένους, με σκοπό την προαγωγή ενεργού, αυτόνομης και υγιούς γήρανσης κατά την οποία θα μπορούν να αξιοποιούν τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους και να αποτελούν κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο προς όφελος της κοινωνίας ως σύνολο (<http://www.moec.gov.cy/aethee>).

2.2.3. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα στον 20ό αιώνα, αντίθετα με ό,τι συνέβη στις χώρες της κεντρικής και βορειοδυτικής Ευρώπης, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτέλεσε μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική κουλτούρα και στην κοινωνική πρακτική. Μέχρι το 1980 οι δραστηριότητές της παρέμεναν σε εμβρυακό στάδιο – αφορούσαν κυρίως στον αλφαριθμητισμό και στην επιμόρφωση των αγροτών (Βεργίδης, 2005· Καραλής, 2006), ενώ ήταν ανύπαρκτη η δημόσια συζήτηση και η επιστημονική αναζήτηση γύρω από τις διεργασίες της εκπαίδευσης πέρα από το σχολικό σύστημα. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι στο διάστημα 1981-1990 σημειώθηκαν ενδιαφέρουσες εξελίξεις, οι οποίες έχουν μέχρι σήμερα επιπτώσεις σε όσα διαδραματίζονται στον τομέα.

Με την είσοδο της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ. (Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα) το 1981, τα δεδομένα αλλάζουν ραγδαία στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αυτή υφίσταται ριζικές αλλαγές, τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές (Βεργίδης, 1995). Η χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο είχε ως αποτέλεσμα, στην πρώτη φάση τουλάχιστον, την ποσοτική αύξηση των δράσεων και του αριθμού των συμμετεχόντων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Την περίοδο αυτή η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού εξακολουθεί να αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες για την εκπαίδευση ενηλίκων, η ανάγκη όμως συμπληρωματικής κατάρτισης (λόγω των προβλημάτων που επέφερε ο παραδοσιακός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος προς τη γενική εκπαίδευση) εμπλουτίζει σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο και τους στόχους των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Κασσωτάκης, 1996). Το 1983 με τον νόμο 1320 ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, η οποία άρχισε να λειτουργεί ως αυτοτελής δημόσια υπηρεσία εποπτευόμενη από το Υπουργείο Παιδείας και αποτέλεσε τον κύριο φορέα υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον κανονισμό Λαϊκής Επιμόρφωσης, Λαϊκή Επιμόρφωση είναι: *«η κάθε μορφής οργανωμένη εκπαίδευση, έξω από το σχολικό σύστημα, με σκοπό την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθένα ανεξάρτητα από εκπαιδευτικό επίπεδο, ηλικία και φύλο, καθώς και η ενεργητική συμμετοχή του στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή του τόπου»*.

Κατά τη δεκαετία του '90 καταγράφεται σημαντική ανάπτυξη των δραστηριοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων λόγω της χρηματοδότησης των Κοινοτικών Ταμείων μέσα από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης, τις Κοινοτικές Πρωτοβουλίες και τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Μουζάκης, 2006, σ.15). Είναι η περίοδος όπου η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει μία ευρύτερη πολιτική για τη Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση, στο πλαίσιο των συνθηκών που γεννά η επικράτηση της οικονομίας της αγοράς σε παγκόσμια κλίμακα και οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνέπειες που αυτή συνεπάγεται (Βεργίδης 2004). Η ελληνική κυβερνητική πολιτική ακολούθησε κατά γράμμα τις νέες κατευθύνσεις του Ε.Κ.Τ. για να μη χάσει τις χρηματοδοτήσεις του, αλλά και για να υποδηλώσει τον ευρωπαϊκό της προσανατολισμό, ενώ ταυτόχρονα έπαψε η κρατική υποστήριξη στη Λαϊκή Επιμόρφωση (Karalis & Vergidis, 2006, σ. 48, 51, 55).

Η περίοδος αυτή είχε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Πρώτον, η επαγγελματική κατάρτιση κυριάρχησε πλήρως στον τομέα έναντι της Λαϊκής Επιμόρφωσης (Karalis & Vergidis, 2006, σ. 55).
- Δεύτερον, το Ε.Κ.Τ. υπέδειξε την επικράτηση συνθηκών ελεύθερου ανταγωνισμού. Αποτέλεσμα ήταν τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης να μην υλοποιούνται πλέον από δημόσιους φορείς αλλά από ιδιωτικούς κερδοσκοπικούς, δηλαδή από διάφορες εταιρείες μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και στη συνέχεια από τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) (Karalis & Vergidis, 2004, σ. 183).
- Τρίτον, η ποιότητα και αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών βρισκόταν σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Είναι ενδεικτικό ότι τόσο η UNESCO (1997, σ. 12· 1999, σ. 134) όσο και ο Ο.Ο.Σ.Α. (2003, σ. 40) διαπίστωσαν την έλλειψη συντονισμού των ενεργειών αλλά και επιστημονικής δραστηριότητας και πανεπιστημιακών σπουδών σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα, καθώς και την έλλειψη διασύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση. Οι δε Έλληνες μελετητές (Karalis & Vergidis, 2004, 2006· Ευστράτογλου, 2004· Παληός, επιμ., 2003· Κόκκος, 2005) επισήμαναν ομόφωνα ως δομικά προβλήματα της περιόδου αυτής εκτός από τα παραπάνω και τα ακόλουθα:
 - άκριτη ποσοτική επέκταση των δραστηριοτήτων χωρίς οι φορείς υλοποίησης να διαθέτουν την αναγκαία τεχνογνωσία και την κατάλληλη στελέχωση
 - μη ορθολογική χρήση των διαθέσιμων πόρων
 - έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτών ενηλίκων
 - χαμηλή ποιότητα των αρμοδίων κρατικών υπηρεσιών.

Συμπερασματικά, από το σύνολο των παραπάνω στοιχείων για την περίοδο από το 1986 μέχρι την αυγή του 21ου αιώνα, προκύπτει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα αποτελούσε πεδίο που, αντίθετα με ό,τι συνέβαινε σε αρκετές άλλες χώρες, χαρακτηριζόταν από τη μικρή συμμετοχή των πολιτών σε αυτό, από τη χαμηλή του ποιότητα και από την απουσία της κοινωνικής και πολιτικής αναγνώρισής του ως σημαντικού μέσου για την κοινωνική ανάπτυξη και αλλαγή (Κόκκος, 2005).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά και υπό την πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη θέσπιση αυστηρών προδιαγραφών, αναδιοργανώθηκε το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων και θεσμοθετήθηκαν προδιαγραφές για την καλύτερη διαχείριση των νέων δομών εκπαίδευσης ενηλίκων (Καραλής & Βεργίδης, 2003). Έτσι αναπτύχθηκε το σύστημα της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με τα Ιδρύματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ) τα οποία μπορούσαν να είναι είτε δημόσια είτε ιδιωτικά (Βεργίδης, 2002). Χρηματοδοτήθηκε η ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (Π.Σ.Ε.) στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ πολλοί δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς άρχισαν να προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων τους (Δημουλάς, 2001). Με αξιοποίηση των πόρων που παρείχε το Ε.Κ.Τ. για έναν δευτερεύοντα στόχο του, αυτόν της ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, θεσπίστηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) και οι Σχολές Γονέων. Ακόμα πιστοποιήθηκαν και απέκτησαν επαρκείς υποδομές τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (1998) και άρχισαν να κυκλοφορούν μεταφρασμένα στα ελληνικά ορισμένα βιβλία από την εκδοτική σειρά «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτές ανέπτυξαν τις ικανότητές τους μέσα από την αυτομόρφωση και την εμπειρία της ενασχόλησης με το πεδίο. Στο έτος 2003 άρχισε το πρώτο εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης, διάρκειας 300 ωρών, ενώ το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε το 2006-2008 με τη συμμετοχή 10.000 εκπαιδευτών (Κόκκος, 2008). Τέλος, για τη συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενηλίκων ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), το οποίο δραστηριοποιήθηκε προς την ανάπτυξη συστημάτων πιστοποίησης (Ευστράτογλου, 2003).

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει επαναπροσδιοριστεί, καθώς θεωρείται κύριο μέσο για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας. Τόσο στο πεδίο της επιστημονικής θεωρίας όσο και στο πεδίο της εφαρμοσμένης πολιτικής, η εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται στο πλαίσιο των πολιτικών προώθησης της Δια Βίου Μάθησης (Μουζάκης, 2006).

Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίστηκε ως ο βασικός επιτελικός δημόσιος φορέας που σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί προγράμματα και δράσεις στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης. Οι δράσεις και τα προγράμματα αυτά αφορούν τόσο το σύνολο του γενικού πληθυσμού όσο και συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι άνεργοι, οι γυναίκες, οι γονείς, οι μετανάστες, οι παλιννοστούντες, οι πρόσφυγες, οι φυλακισμένοι, οι πρώην χρήστες, οι νέοι που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό και τα άτομα τρίτης ηλικίας. Επιπλέον, προγράμματα με έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση προσφέρουν όλα σχεδόν τα Υπουργεία, οι Δ.Ε.Κ.Ο. (για παράδειγμα εκπαιδευτικά προγράμματα της Δ.Ε.Η., της Δημόσιας Επιχείρησης Πετρελαίου (Δ.Ε.Π.), των ΕΛ.ΤΑ, του Η.Σ.Α.Π., του Ι.Κ.Α., του Ελληνικού Οργανισμού Τυποποίησης, του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας, κλπ), ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Μεταποιητικών Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (Ε.Ο.Μ.Μ.Ε.Χ.), ο Ο.Α.Ε.Δ., ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α), η Εθνική Σχολή Δικαστών, η Διπλωματική Ακαδημία, ο Οργανισμός Γεωργικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης «Δήμητρα», το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, μεγάλες συνεταιριστικές οργανώσεις, οι Τράπεζες κ.ά. (Δημουλάς, 2001, Βελλή, 1997).

Παράλληλα, νέες μορφές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κοινωνικού, πολιτιστικού και ανθρωπιστικού χαρακτήρα υλοποιούνται στο πλαίσιο δράσης ομάδων πρωτοβουλίας πολιτών, πολιτιστικών συλλόγων, κοινωφελών ιδρυμάτων, επιστημονικών και κοινωνικών ενώσεων με στόχο την ανάπτυξη ευαισθησίας για προβλήματα που απασχολούν το κοινωνικό σύνολο, όπως είναι οι ανθρώπινες σχέσεις, η ψυχική και σωματική υγεία, η προστασία του περιβάλλοντος κλπ. (Κόκκος, 2005).

Ωστόσο, η δημοσιονομική κρίση και οι περιοριστικές πολιτικές που ακολουθήθηκαν μετά το 2010 τείνουν να ακυρώσουν αρκετές από αυτές τις θετικές εξελίξεις της προηγούμενης περιόδου. Η μείωση της προσφοράς προγραμμάτων, η συρρίκνωση ή οι συγχωνεύσεις επιτελικών φορέων του δημοσίου με σημαντική συνεισφορά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αναστολή αρκετών επιδοτούμενων δράσεων, αλλά και οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης σε άτομα και επιχειρήσεις, σίγουρα δεν προοιωνίζονται ένα ευοίωνο μέλλον για τη Δια Βίου Μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Παρά το γεγονός ότι κατά την

πρόσφατη τριετία, η Δια Βίου Μάθηση θεωρήθηκε σε επίπεδο ρητορικής ως βασικός άξονας των πολιτικών για την υπέρβαση της κρίσης, η απουσία συγκροτημένων δράσεων είχε ως αποτέλεσμα τη στασιμότητα και σε αρκετές περιπτώσεις την οπισθοδρόμηση. Ενώ, πράγματι, τόσο η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση όσο και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων μπορούν να αναδειχθούν σε βασικά εργαλεία για την άμβλυνση των συνεπειών της κρίσης και τη διαμόρφωση όρων εξόδου από αυτήν, στην πράξη οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες αξιοποίησης από συλλογικούς φορείς και πολίτες εμφανίζονται ιδιαίτερα μειωμένες (Καραλής, 2013, σ.21-22).

Με βάση λοιπόν, αυτά τα δεδομένα οι εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν μπορεί παρά να είναι αργές, με σπειροειδή μορφή και να προέρχονται κυρίως, από τις προσπάθειες ανεξάρτητων οργανισμών, μεμονωμένων ατόμων, καθώς και πυρηνικών ομάδων, που κατορθώνουν να λειτουργούν δημιουργικά μέσα σε αντίξοες συνθήκες. Η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας λοιπόν, αποτελεί *«αναπτυσσόμενο πεδίο δραστηριοτήτων με έντονη κοινωνική ζήτηση και σημαντική χρηματοδότηση από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Πολιτείας, το οποίο όμως χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, ισχνή εφαρμογή καινοτομιών και αμφιλεγόμενη ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών»* (Κόκκος, 2005).

2.2.4. Ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων

Το θέμα που έχει συζητηθεί ευρύτατα στους κύκλους των παιδαγωγών και των ειδικών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ιδιαιτερότητα της μάθησης των ενηλίκων. Λαμβάνοντας υπόψη το έργο πέντε μεγάλων μελετητών της μάθησης των ενηλίκων, και συγκεκριμένα των P. Freire, R. Gagne, M. Knowles, J. Mezirow και C. Rogers μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μάθηση των ενηλίκων χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες, οι οποίες μας οδηγούν να μελετήσουμε το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων από διαφορετική θεώρηση σε σχέση με το πεδίο εκπαίδευσης των νέων ατόμων ή των παιδιών. Η εκπαίδευση ενηλίκων διαφέρει από την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων σε πολλά σημεία, με πιο κεντρικά τα τρία χαρακτηριστικά του ενηλίκου, τα οποία τον διακρίνουν από το μη ενήλικο άτομο: την πλήρη ανάπτυξη, την προοπτική και την αυτονομία (Rogers 1999, σ.62, 110). Ο P. Jarvis (2004, σ.155), αναλύοντας τις θεωρίες των επιστημόνων που αναφέρθηκαν παραπάνω, καταλήγει στα ακόλουθα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τη μάθηση των ενηλίκων αλλά και το πεδίο εκπαίδευσής τους.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι:

- επιθυμούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία,
- θέλουν να αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας,
- φέρνουν τις δικές τους εμπειρίες, αντιλήψεις εννοιών και ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία,
- φέρνουν στη μαθησιακή κατάσταση τη δική τους αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη,
- μαθαίνουν καλύτερα, όταν δεν απειλείται το εγώ τους,
- έχουν αναπτύξει τους δικούς τους τρόπους μάθησης,
- μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς,
- προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με διαφορετική φυσική κατάσταση.

Ο Alan Rogers (1999, σ.92) επέλεξε επτά χαρακτηριστικά που θεωρούσε ότι ισχύουν για το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, όποια κι αν είναι η κατάστασή τους ή το στάδιο εξέλιξής τους, αν και τα πολιτιστικά περιβάλλοντα μπορεί να τα τροποποιήσουν ως έναν βαθμό. Αυτά είναι:

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων περιλαμβάνονται:

- α) η ανάγκη τους να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι,
- β) η ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως ικανοί για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και
- γ) η ανάγκη τους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης.

Επιπλέον, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την επαγγελματική ή την κοινωνική τους ζωή. Μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών αλλά και αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης. Παράλληλα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης αλλά και ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτήν (Κόκκος, 2005).

Οι Hiemstra & Sisco (1990, σ.172-173), σημαντικοί εκπαιδευτές ενηλίκων, υποστηρίζουν ότι στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων μπορούν να προστεθούν τα παρακάτω:

- Διακόπτουν την εκπαίδευσή τους, όταν νιώσουν ότι χάνουν τον χρόνο τους.
- Η εκπαίδευση τους ενδιαφέρει μόνο ως παράπλευρη απασχόληση· άλλα θέματα απασχολούν τον χρόνο και το ενδιαφέρον τους.
- Κάποια επείγουσα ανάγκη ή κίνητρο τους έφερε στην εκπαίδευση.
- Δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να έχουν έρθει γιατί θέλουν να κάνουν φίλους, να γίνουν μέρος μιας ομάδας ή για να αποκτήσουν γνώσεις.
- Θέλουν να νιώθουν άνετα.
- Θέλουν να κάνουν κοινωνικές σχέσεις.
- Έχουν ελάχιστο χρόνο για εργασίες στο σπίτι, παρόλο που θα βρουν τον χρόνο να τις κάνουν.
- Τους αρέσει να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους.
- Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή.
- Θέλουν επιβεβαίωση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ό,τι θελήσουν να κάνουν ή να μάθουν.
- Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση.
- Χρειάζονται την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων.
- Κινητοποιούνται από μία έντονη ανάγκη για μάθηση.
- Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται από τον χρόνο και τη βιασύνη να εφαρμόσουν όσα έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν.
- Έχουν πλούσια εμπειρία να μοιραστούν με την ομάδα.
- Μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα.

- Εκτιμούν μία σαφή, καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία.
- Είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση και εκτίμηση της καλής διδασκαλίας.

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι, για να εμπλακούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης, χρειάζονται περισσότερους από έναν λόγους (Tough, 1978 στο Cross 1981, σ.84). Συνήθως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται από μία υπαρκτή ανάγκη να εφαρμόσουν άμεσα τις γνώσεις ή τις δεξιότητες τις οποίες προσδοκούν ότι θα αποκτήσουν από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Tough υπάρχουν τρεις τρόποι εμπλοκής των ενηλίκων στην εκπαίδευση (Tough, 1978 στο Cross, 1981, σ. 85):

- Ο πρώτος αφορά τους ενήλικους που συμμετέχουν σε μία μαθησιακή διεργασία, επειδή γνωρίζουν ότι χρειάζεται να εφαρμόσουν κάτι νέο, για το οποίο πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή ικανότητες.
- Ο δεύτερος αναφέρεται στους ενήλικους, οι οποίοι αρχίζουν να μαθαίνουν κάτι από περιέργεια ή επειδή είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη ζωή τους.
- Ο τρίτος σχετίζεται με την απόφαση ενός ενήλικου να μάθει κάτι νέο και στην πορεία να αποφασίσει ποιο θα είναι αυτό.

Σύμφωνα με άλλες μελέτες, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης:

- α) για να ανταποκριθούν σε κοινωνικούς ρόλους,
- β) για να ωφεληθούν σε επαγγελματικό επίπεδο,
- γ) για να ανταποκριθούν σε προσδοκίες τρίτων,
- δ) για το γενικό καλό,
- ε) λόγω γνωστικών ενδιαφερόντων ή
- στ) για να ξεφύγουν από κάτι το οποίο τους απασχολεί (Cross, 1981, σ.89).

Ο J. Muller (2004) επισημαίνοντας ότι η μάθηση στους ενήλικους είναι προαιρετική και εκ προθέσεως και ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως στόχο τον ανεξάρτητο αυτοκατευθυνόμενο εκπαιδευόμενο, δίνει τα εξής χαρακτηριστικά: Η μάθηση στους ενήλικους έχει ως επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και όχι το γνωστικό αντικείμενο. Είναι μάθηση κοινωνική, ενεργητική, ευέλικτη και περιεκτική όπου εστιάζει στην επίγνωση και στο να αποκτά κάποιος γνώση και ικανότητες. Επιπλέον, είναι μάθηση συμμετοχική και ως τέτοια επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο. Παράλληλα με τη γνώση και τις δεξιότητες, αναπτύσσεται

αξιοποιώντας την εμπειρία των εκπαιδευόμενων και βασίζεται τόσο στον αμοιβαίο σεβασμό ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο, όσο και στην ανατροφοδότηση. Οι εκπαιδευτές στη διαδικασία αυτή είναι διευκολυντές, ανοιχτοί στην αυτοκριτική και έτοιμοι να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους. Δίνεται έτσι έμφαση στις αρχές και αξίες των εκπαιδευτών παράλληλα με την επαγγελματική τους επάρκεια σε επίπεδο γνώσης και διδακτικής ικανότητας.

Ο Alan Rogers (2002, σ.97-103), προσθέτει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες, οι οποίες αφορούν την ίδια την εκπαίδευση, αλλά και με ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα που μπορεί να παρεμποδίσουν τη διεργασία της μάθησης. Ωστόσο, οι περισσότεροι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, τα οποία επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και μπορεί να τους οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος ή σε δυσκολίες κατάκτησης των γνωστικών στόχων.

Τα εμπόδια στη μάθηση μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Τα *εξωτερικά* εμπόδια δυσκολεύουν την πρόσβαση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα προγράμματα εκπαίδευσης. Ωστόσο, σημαντικότερα για τη διεργασία της μάθησης αναδεικνύονται τα *εσωτερικά* εμπόδια. Τα *εσωτερικά* εμπόδια αφορούν προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες ή οφείλονται σε ψυχολογικούς παράγοντες (Κόκκος, 2005, σ. 90-91). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις καινούριες, ιδιαίτερα εάν έρχονται σε αντίθεση με όσα ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν (Κόκκος, 2005, σ.90). Τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων και αφορούν:

- α) την έλλειψη αυτοπεποίθησης,
- β) τον φόβο της αποτυχίας και
- γ) το άγχος που βιώνουν αρκετοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης (Rogers, 2002, σ.281).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, φαίνεται ότι τα εμπόδια στη μάθηση είναι αρκετά και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που το εκπαιδευτικό πλαίσιο αδυνατεί να ελέγξει. Η πρόκληση για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι αφενός μεν να καταφέρει να προσελκύσει ενήλικους εκπαιδευομένους στα προγράμματά της και

αφετέρου δε να κρατήσει, μέχρι την περάτωση του προγράμματος, εκείνους οι οποίοι έχουν ήδη αποφασίσει να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι παραπάνω στόχοι είναι εφικτοί, αν και εφόσον εμψυχωθούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις ικανότητες τις οποίες έχουν, προκειμένου να είναι επιτυχής η συμμετοχή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Cross, 1981, σ.183).

Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν διαμορφώνουν ανάλογες προσεγγίσεις της διδασκαλίας των ενηλίκων, υπαγορεύουν δηλαδή τους τρόπους προσέγγισης και συμπεριφοράς από την πλευρά των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ως εκ τούτου ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να παίζει έναν πολυδιάστατο ρόλο, του οδηγού της ομάδας, του εμψυχωτή, του συμβούλου, του δασκάλου, του μέντορα, του συνεργάτη. Ειδικά, ο ρόλος του εκπαιδευτή ως εμψυχωτή θεωρείται κεντρικός και συμπεριλαμβάνει μία σειρά από ικανότητες-γνώσεις, δεξιότητες-κλειδιά και συγκεκριμένες στάσεις, στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής, προκειμένου να οδηγήσει την ομάδα των εκπαιδευομένων στη δημιουργική μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη (Κόκκος, 2003, σ.212).

2.2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Όπως ακριβώς κάθε εκπαιδευόμενος φέρνει μαζί του ένα «πακέτο» εμπειριών, προσδοκιών και ανησυχιών, έτσι και ο εκπαιδευτής φέρνει το δικό του «πακέτο» και το γεγονός αυτό πρέπει να γίνει αποδεκτό και να αναγνωριστεί. Ο εκπαιδευτής είναι την ίδια στιγμή κι ο ίδιος ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος, που εμπλέκεται σε μαθησιακά επεισόδια με τον δικό του τρόπο (Rogers, 1999, σ.219). Αρκετές από τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρούν τον ρόλο του εκπαιδευτή ως διευκολυντικό στη διεργασία της μάθησης. Ταυτόχρονα, δίνουν έμφαση στην έννοια του *εκπαιδευτή ενηλίκων ως προσώπου* περισσότερο, από ότι στην έννοια του *εκπαιδευτή ενηλίκων ως φορέα γνώσεων*. Στόχος του εκπαιδευτή είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν και να μετασχηματίσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους μέσα από την προσθήκη νέων γνώσεων και εμπειριών. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται επίσης να αντιμετωπίζει με *ενσυναίσθηση* τους εκπαιδευόμενους, δηλαδή να αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις τους και να τις κατανοεί παραμένοντας αντικειμενικός στις κρίσεις του (Brookfield, 1986).

Πιο συγκεκριμένα, οι σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτή να αναλάβει ρόλο *εμπυχωτικό και διευκολυντικό* στη διεργασία της μάθησης και να αποφύγει τον παραδοσιακά διδακτικό και *καθοδηγητικό* του χαρακτήρα. Ειδικότερα, η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει:

- Να δημιουργούν συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον.
- Να δημιουργούν μηχανισμούς αμοιβαίου σχεδιασμού.
- Να κάνουν διάγνωση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.
- Να επιτρέπουν τον καθορισμό των γνωστικών στόχων σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.
- Να σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων.
- Να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους, τα υλικά και τις πηγές για την επίτευξη των στόχων.
- Να αξιολογούν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας παράλληλα με την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση (Κόκκος, 2005, σ.48-50).

Ο Paulo Freire θεωρούσε τους εκπαιδευτές *διαμεσολαβητές* στη διεργασία της μάθησης και τους καλούσε να αναπτύξουν πραγματικό διάλογο με τους εκπαιδευόμενους μέσω του οποίου μαθαίνουν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι ίδιοι (Κόκκος, 2005, σ.58). Σύμφωνα με τον Freire, ο εκπαιδευτής:

- Ρωτάει τους εκπαιδευόμενους τι θέλουν να μάθουν.
- Προωθεί τη συνεργασία, την ομόνοια και την πολιτισμική σύνθεση.
- Δε χειραγωγεί τους εκπαιδευόμενους αλλά ούτε και τους αφήνει στην τύχη τους.
- Προκαλεί τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν κριτικά βοηθώντας τους με αυτό τον τρόπο να ανακαλύπτουν συνεχώς τις συνθήκες της πραγματικότητάς τους.

Ο Mezirow (1991) θεωρεί ότι ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, των πρακτικών και των πεποιθήσεών τους, καθώς και στην κατανόηση

της εμπειρίας τους μέσα από διαφορετικές οπτικές πλευρές. Θεωρεί δε ότι ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι:

- Να βοηθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να επικεντρώνουν και να εξετάζουν τις παραδοχές που καθορίζουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους.
- Να τους βοηθούν να αξιολογήσουν τις συνέπειες αυτών των παραδοχών.
- Να τους βοηθούν να εντοπίζουν και να διερευνούν μία σειρά από εναλλακτικές παραδοχές.
- Να τους βοηθούν να αξιολογούν την αξιοπιστία των παραδοχών τους διαμέσου της επιτυχούς συμμετοχής τους σε διάλογο.

Ο Mezirow (1991) επίσης, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθούν στον ρόλο τους, είναι σημαντικό να βρίσκονται οι ίδιοι σε μία διεργασία αυτογνωσίας και θετικής αλλαγής. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται στις συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους να δίνουν τον απαραίτητο χρόνο για συζήτηση, για ερωτήσεις και αμφισβήτηση, όπως και για δουλειά σε μικρές ομάδες. Στις μικρές ομάδες οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλύσουν συγκεκριμένα θέματα και να τοποθετηθούν ανοικτά απέναντι στις απόψεις των άλλων, αναζητώντας όλοι μαζί τα πλέον έγκυρα και αξιόπιστα επιχειρήματα.

Ο Jarvis (2004, σ. 236) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν πρέπει να επιβάλουν τις απόψεις τους στους εκπαιδευόμενους και ότι χρειάζεται πέρα από γνώσεις να διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων, σύμφωνα με τον Κόκκο είναι *«να διευκολύνουν τη διεργασία του αυτο-προσδιορισμού των ενήλικων εκπαιδευόμενων χωρίς να τραυματίζουν την αυτοεκτίμησή τους»* (Κόκκος, 2005, σ. 83).

Ο Alan Rogers (1999,σ.219) θεωρεί ότι υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις βασικοί ρόλοι για να παίξει ο εκπαιδευτής ενηλίκων:

1. ως αρχηγός της ομάδας, με στόχο να κρατήσει την ομάδα ενωμένη και να διατηρήσει την κατάσταση σε έναν ρυθμό,
2. ως εκπαιδευτής, φορέας της αλλαγής,
3. ως μέλος της ομάδας, που υπόκειται στις πιέσεις που αυτή ασκεί,

4. ως «κοινό», έξω από την ομάδα, δηλαδή άτομο ενώπιον του οποίου τα μέλη της ομάδας θα δείξουν αυτά που μόλις έμαθαν, επιδιώκοντας την αναγνώριση και την ενίσχυση.

Συμπερασματικά, ο Κόκκος (2005, σ.120) σχετικά με τις απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, καταλήγει στα εξής: *«Συνέπεια όλων αυτών είναι να ζητείται σήμερα από τον εκπαιδευτή ενηλίκων να λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ως ένας σύμβουλος και εμπυχωτής, ως εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας [...] έχει νευραλγική σημασία να μπορεί ο εκπαιδευτής να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα [...] ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τη δυναμική του και να οδηγεί την ομάδα προς το επιθυμητό αποτέλεσμα».*

2.2.6. Σύνοψη 2ου Κεφαλαίου

Από τη μελέτη των παραπάνω μπορεί να ειπωθεί ότι η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί μία κομβική έννοια στην οποία συναρθρώνονται ρητορικές που επιχειρούν να περιγράψουν ένα πλαίσιο πολιτικών σχεδιασμών και προγραμμάτων παρέμβασης, με στόχο άλλοτε την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και άλλοτε την προσαρμογή στην οικονομία της γνώσης σε έναν κόσμο που μετασχηματίζεται. Η περιγραφή αυτού του μετασχηματισμού πραγματώνεται με αναφορά στην παγκοσμιοποίηση, τις νέες τεχνολογίες, την αλματώδη εξέλιξη και την εκρηκτική δημιουργία μέσων για μάθηση/εξερεύνηση νέων πεδίων του επιστητού (Ιντζίδης, 2006). Η νέα κατάσταση απαιτεί ταχεία προσαρμογή στις αλλαγές αυτές και υπογραμμίζει την ανάγκη εμπλουτισμού των γνώσεων του ατόμου ή του εργαζομένου.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μάθηση δεν περιορίζεται πλέον σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ζωής του ατόμου και σε έναν καθορισμένο χρόνο. Επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και περιλαμβάνει το σχολείο, την τοπική κοινότητα, την οικογένεια, την εργασία. Το άτομο λοιπόν, εντάσσεται σε μια διαδικασία «Δια βίου Μάθησης», δηλαδή στη συνεχή κατάρτιση και μάθηση καθόλη τη διάρκεια της ζωής του.

Η Δια Βίου Μάθηση είναι μια ανοιχτή διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ανάμεσα στο τυπικό, στο μη τυπικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στα άτυπα περιβάλλοντα εκπαίδευσης. Είναι επιπλέον μια διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα συστήματα εκπαίδευσης– κατάρτισης και την κοινωνία, σε τοπικό αλλά και σε υπερτοπικό / ευρωπαϊκό επίπεδο, με στόχο την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Για τον λόγο αυτό, η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την κινητικότητα στον χώρο της απασχόλησης και της οικονομίας της γνώσης.

Η εκπαίδευση ενηλίκων επί της ουσίας αποτελεί μέρος της Δια Βίου Μάθησης, καθώς εντάσσεται στο πεδίο της. Οι επιστημονικές, τεχνολογικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις οδήγησαν στην ανάγκη για αναβάθμιση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, για κοινωνική συνοχή, για ενεργή συμμετοχή του πολίτη και για προσωπική ολοκλήρωση. Η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχει και εγγυάται τις γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να παρακολουθεί τις αλλαγές και τις εξελίξεις σε μια κοινωνία, όπου αυτές συντελούνται σε όλους τους τομείς με ταχύτατους ρυθμούς (Καπαγιάννη, 2006).

Γύρω από το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια, σημαντικός θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα που αφορούν κυρίως, τη φύση και τα χαρακτηριστικά της ενήλικης κατάστασης και τις συνέπειές της στην αντιμετώπιση των εκπαιδευόμενων. Εκκινώντας οι μελετητές από το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά και οι μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων διαφέρουν από εκείνα των ανηλίκων, αναζήτησαν τις ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι προσεγγίζουν τη μάθηση και διερεύνησαν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η εκπαίδευσή τους γίνεται πιο αποτελεσματική (Κόκκος, 2007).

3. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι φορείς παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων υιοθετούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Distance Education) σε μια προσπάθεια να προσφέρουν εκπαίδευση σε ένα ευρύτερο κοινό από αυτό που είναι δυνατόν να παρακολουθήσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τις συμβατικές εκπαιδευτικές μεθόδους (εκπαίδευση σε αίθουσες διδασκαλίας και εργαστήρια). Έτσι λοιπόν, οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας για απόκτηση νέων, γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων και η αδυναμία των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, έχουν οδηγήσει στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης όπως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Lionarakis, 2003, Moore and Kearsley, 1996).

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και μια συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξής της, πρώτα στην Ευρώπη κι έπειτα στην Ελλάδα. Επιπλέον, θα γίνει αναφορά στους φορείς, καθώς και στις ιδιαιτερότητές της.

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Επιχειρώντας την οριοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καταλήγουμε στην παραδοχή ότι αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία μάθησης όπου οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε φυσική απόσταση από τους εκπαιδευτές, σε σχεδόν μόνιμη βάση και καθόλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό επιτάσσει τον ειδικό σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, τη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένου υλικού, την εφαρμογή ειδικών διδακτικών ή εκπαιδευτικών μεθόδων, καθώς και την υιοθέτηση τρόπων επικοινωνίας που να συνάδουν με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρόκειται δηλαδή, για μια μέθοδο εκπαίδευσης με χαρακτηριστικά στοιχεία τον απομακρυσμένο εκπαιδευόμενο, το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Ματραλής, 1999).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ποικιλία προσεγγίσεων και ορισμών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με τα κριτήρια και τις παραμέτρους που χρησιμοποιεί κάθε ερευνητής.

Ο Holmberg (1977) υποστηρίζει ότι: *«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες μορφές σπουδών, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, οι οποίες διεξάγονται χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη εκπαιδευτών και στηρίζονται στην οργάνωση, καθοδήγηση και διδασκαλία που παρέχεται από κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό».*

Σύμφωνα με τον Rudolf Manfred Delling (1986) στο Keegan (1996): *«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη δραστηριότητα που αφορά στην επιλογή, στην προετοιμασία και στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και στην καθοδήγηση και στην υποστήριξη του εκπαιδευόμενου μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων».*

Για τη Hillary Perraton (1988, σ.34): *«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας καθοδηγείται από κάποιον που βρίσκεται σε χώρο και χρόνο σε απόσταση από τον σπουδαστή»*, ενώ για το Τμήμα Εκπαίδευσης του Office of Educational Research and Improvement των Η.Π.Α. (Bruder, 1989) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εφαρμογή των τηλεπικοινωνιών και των ηλεκτρονικών μέσων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους σπουδαστές να λαμβάνουν καθοδήγηση (instruction), η οποία πηγάζει από έναν απομακρυσμένο φορέα.

Σύμφωνα με τον (Keegan, 2001, σ.68-69): *«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μορφή εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο σε σχεδόν μόνιμη βάση και καθόλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει την εξ αποστάσεως διδασκαλία – τον ρόλο του διδάσκοντος στη διαδικασία – και την εξ αποστάσεως μάθηση – τον ρόλο του διδασκόμενου στη διαδικασία».* Παράλληλα και αναφορικά με τη μάθηση είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος ενεργοποιείται και ακολουθεί μια ευρετική πορεία προς τη γνώση. Μαθαίνει να λειτουργεί αυτόνομα και οδηγείται σε μία πορεία αυτομάθησης αξιοποιώντας παράλληλα τις εμπειρίες του και τις προηγούμενες γνώσεις του (Λιοναράκης, 2001).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται σε τρεις άξονες τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό. Πρόκειται δηλαδή, για μια τριαδική σχέση

που αντικαθιστά τη δυαδική σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου που χαρακτηρίζει τη συμβατική εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2001).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οι ΤΠΕ προσέδωσαν επιπλέον ώθηση στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συμβάλλοντας σημαντικά στην εξάπλωσή της, προσδίδοντας παράλληλα στο πεδίο μια νέα δυναμική (Μακράκης, 2000· Keegan, 1996). Η δημιουργική ένταξη των ΤΠΕ στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Carr & Kemmis, 2002) και η αξιοποίηση της τεχνολογίας με παιδαγωγικούς όρους (Moore & Benson, 2012·Lairaka & Sarwoko, 2012·Herner-Patnode, Lee&Baek, 2011) δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη συνεργατικών περιβαλλόντων οικοδόμησης της γνώσης από απόσταση, τα οποία ενθαρρύνουν την διερευνητική και κριτική σκέψη (Brusilovsky, 1999).

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση», στην πιο γενική του διάσταση, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε μια φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή του και χρησιμοποιεί κάποια μορφής τεχνολογία για να επικοινωνήσει μαζί του και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (Schlosser & Simonson, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους ορισμούς που διατυπώθηκαν με την πάροδο του χρόνου ο Keegan (2000, σ.68-72) προτείνει έξι βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- Την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από το διδασκόμενο, στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.
- Την παρεμβολή του εκπαιδευτικού οργανισμού στη μαθησιακή διαδικασία, στοιχείο που τη διαφοροποιεί από την προσωπική κατ' ιδίαν μελέτη.
- Τη χρήση τεχνικών μέσων για τη μεταφορά του περιεχομένου της εκπαίδευσης, συνήθως έντυπου υλικού, σημείο όπου συναντώνται διδάσκων και διδασκόμενος.
- Την εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας, έτσι ώστε ο διδασκόμενος να επωφελείται και / ή ακόμα και από τον άμεσο και ζωντανό διάλογο.
- Τη δυνατότητα συναντήσεων σε περιστασιακή βάση τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικούς σκοπούς.

- Το γεγονός ότι πρόκειται για βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης, πράγμα το οποίο, αν γίνει βέβαια αποδεκτό, διαφοροποιεί ριζικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τις άλλες μορφές του φάσματος της εκπαίδευσης.

Για τους Garrison και Shale (1987) μέσα στη λογική της χρήσης προηγμένης τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η προσέγγιση του ορισμού του Keegan ήταν πολύ στενή και δεν εναρμονιζόταν με την υπάρχουσα πραγματικότητα και τις μελλοντικές δυνατότητες. Έτσι, πρότειναν τα παρακάτω τρία κριτήρια, που θεώρησαν ως ουσιαστικά για τον χαρακτηρισμό της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υποδηλώνει ότι το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων δε γίνεται σε συνεχή βάση.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να χρησιμοποιεί αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων με το σκεπτικό και τη λογική της διευκόλυνσης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να επιτύχει την απαραίτητη αμφίδρομη επικοινωνία.

Με άλλα λόγια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σε θέση να άρει τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν την παραδοσιακή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα προγράμματα που την υλοποιούν παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν και τα πλεονεκτήματά της σε σχέση με τη συμβατική εκπαίδευση (Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, 1999):

- Δεν απαιτούν τη φυσική παρουσία του φοιτητή.
- Απευθύνονται σε πολύ μεγάλο φάσμα ενδιαφερομένων.
- Παρέχουν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.
- Ο φοιτητής επιλέγει τον χρόνο και τον ρυθμό μελέτης.
- Αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες.

Σύμφωνα με τον Μουζάκη (2006, σ.6-7) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε μια παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία όπου:

- Ο εκπαιδευόμενος εκπαιδύεται να μαθαίνει, ενώ βρίσκεται στο σπίτι του ή στη δουλειά του χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή του.
- Χρησιμοποιούνται ευέλικτες διδακτικές τεχνικές προκειμένου να βοηθήσουν κάθε εκπαιδευόμενο να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες του, στον ρυθμό της ζωής του, στο επίπεδο γνώσεών του και στο προσωπικό του στυλ μάθησης.
- Μια σειρά τεχνολογικών μέσων χρησιμοποιούνται για να φέρουν σε επαφή τον εκπαιδευόμενο με τον εκπαιδευτή του, ώστε να αποκτήσει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό.

Ο Rumble (1989) υποστηρίζει ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναγνωρίζονται τέσσερα μέρη:

- Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία όπως τον διδάσκοντα, έναν ή περισσότερους εκπαιδευόμενους, το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται και ένα είδος συμβολαίου μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων.
- Στο δεύτερο μέρος, υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι μακριά από το εκπαιδευτικό ίδρυμα που προσφέρει το μάθημα.
- Στο τρίτο μέρος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιγράφεται ως η μέθοδος διδασκαλίας, κατά την οποία, οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε απόσταση από τον εκπαιδευτή.
- Στο τέταρτο μέρος, τονίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης η οποία ίσως και να διαφέρει από αυτή της συμβατικής διδασκαλίας.

Επιπλέον, αν και ο όρος «εξ αποστάσεως» συχνά παραπέμπει στον προσδιορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως την εκπαίδευση, κατά την οποία, υπάρχει μια φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων η άποψη αυτή σήμερα θεωρείται όχι μόνο απλοϊκή αλλά και παρερμηνεία παλαιότερων εποχών (Λιοναράκης, 2006).

Στη διεθνή επιστημονική κοινότητα έχει προταθεί από το 1998 ο όρος «Πολυμορφική Εκπαίδευση» και έχει δοθεί ο παρακάτω ορισμός: *«Η πολυμορφική εκπαίδευση προτείνεται ως όρος, ο οποίος οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων α) ποιότητας και β) χρήσης μέσων και εργαλείων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη φύση της θα πρέπει να περιέχει*

εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα μέσα που χρησιμοποιεί (έντυπο υλικό, οπτικοακουστικά, νέες τεχνολογίες κ.ά.) δε βασίζονται πάντα σε μια ποιοτική προσέγγιση. Από τη στιγμή όμως που τα δεδομένα αυτά καλύπτονται και η εκπαίδευση από απόσταση καλύπτει όχι μόνο τα μέσα, αλλά και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, **τότε διαφοροποιείται και δύναται να καλείται πολυμορφική εκπαίδευση**. Έτσι, ο όρος ‘πολυμορφική εκπαίδευση’ λαμβάνει μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον (Lionarakis, 1998).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης που βασίζεται στην αρχή ότι για μία αποτελεσματική μάθηση δεν είναι απαραίτητο ο διδάσκων και ο μαθητευόμενος να βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο, την ίδια χρονική στιγμή (Gunawardena, & McIsaac, 2004). Αποτέλεσμα αυτού του διαχωρισμού είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από υψηλή μορφωτική αυτονομία του μαθητευόμενου (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013) και στο οποίο η χρήση των προηγμένων τεχνολογιών διαδικτύου προσδίδει νέες διαστάσεις στις έννοιες της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της κατάκτησης της γνώσης (Αναστασιάδης, 2005).

Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος και απόλυτος ορισμός για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφού όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς και επηρεασμούς της χρονικής περιόδου που εκφράστηκαν. Η περίοδος, κατά την οποία εκφράστηκαν οι παραπάνω απόψεις, είναι η περίοδος της ταχύτερης τεχνολογικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα των προσωπικών υπολογιστών, αλλά ταυτόχρονα και η περίοδος ίδρυσης των περισσότερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή συμβατικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που υιοθετούν εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Το να δοθεί ένας ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με βάση ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο ή με βάση την εμπειρία που κάποιος διαθέτει, υπάρχει ο κίνδυνος να αποδώσει προσωπικές ανησυχίες και προβληματισμούς. Αυτό όμως που μπορεί να γίνει, χωρίς να υπάρχουν φόβοι αυθαίρετων προσωπικών εκτιμήσεων, είναι να εντοπιστούν τα κριτήρια και οι παράγοντες για μια αναλυτική ερμηνεία ή ακόμη και ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2005).

3.2. Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: α) σύγχρονη, β) ασύγχρονη (Chute κ.ά., 2000) και γ) μικτή –συνδυαστική (Anastasiades, 2012).

Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης γίνεται ταυτόχρονα. Ο εκπαιδευτής παραδίδει το μάθημα σε ζωντανή σύνδεση, όχι απαραίτητα αμφίδρομη και ο εκπαιδευόμενος, αν και βρίσκεται σε διαφορετικό τόπο, παρακολουθεί το μάθημα στον ίδιο χρόνο (<http://el.wikipedia.org/>). Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση όχι μόνο να ακούσουν τη διάλεξη του εκπαιδευτή αλλά και να θέσουν ερωτήσεις και να πάρουν απαντήσεις. Με αυτήν τη δυνατότητα διαδραστικής (interactive) επικοινωνίας δημιουργείται μια μορφή τάξης, η ηλεκτρονική ή εικονική τάξη (e-class, virtual class). Στη διαδικασία εκπαίδευσης μέσω της σύγχρονης επικοινωνίας, ουσιαστικά ο εκπαιδευτής δύναται να έχει τον έλεγχο του μαθήματος και μπορεί να καθορίζει την πορεία του, όπως ακριβώς θα έκανε και σε μια συμβατική τάξη. Με τη σύγχρονη εκπαίδευση καθίσταται δυνατή η «πρόσωπο με πρόσωπο» διδασκαλία από απόσταση (Keegan, 2001). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την υποστήριξη της τηλεδιάσκεψης είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα. Το ίδιο και η χρήση δωματίου ζωντανής συζήτησης (live chatroom). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της τηλεδιάσκεψης, ενδιαφερόμενοι από όλο τον κόσμο, χωρίς καν να μετακινηθούν, μπορούν να παρακολουθήσουν μια σειρά μαθημάτων και διαλέξεων σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα στο εξωτερικό, με δυνατότητα παρεμβάσεων, ερωτήσεων, ανταλλαγής σημειώσεων, βιβλιογραφίας (Rowntree, 1994), προσδίδοντας με αυτόν τον τρόπο αμεσότητα στην επικοινωνία και το αίσθημα της κοινότητας (Κόλλιας, 2006).

Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που είναι και πιο διαδεδομένη, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει όχι μόνο σε διαφορετικό χώρο από τον εκπαιδευτή, αλλά και σε διαφορετικό χρόνο από τη διαδικασία της παράδοσης ή δημιουργίας του μαθήματος. Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι ανάγκη να βρίσκονται συγκεντρωμένοι μαζί στον ίδιο χώρο ή την ίδια χρονική στιγμή. Αντίθετα, μπορούν να επιλέγουν μόνοι τους το προσωπικό τους εκπαιδευτικό χρονικό πλαίσιο και να συλλέγουν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με αυτό. Η ασύγχρονη εκπαίδευση είναι περισσότερο ευέλικτη από τη σύγχρονη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα μαθήματα που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του διαδικτύου. Το σημαντικό πλεονέκτημα της

ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης (Αναστασιάδης, 2008).

Σήμερα, υπάρχουν μέθοδοι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν και τα δύο είδη, ώστε να παρέχουν πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Με τη βοήθεια της ασύγχρονης εκπαίδευσης υπάρχει το πλεονέκτημα της μάθησης στον χρόνο και με τον ρυθμό που επιθυμεί ο εκπαιδευόμενος, ενώ με τη χρήση σύγχρονων συζητήσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα, ο εκπαιδευτής γνωρίζει τους μαθητές του, οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή και δεν αισθάνονται αποξενωμένοι από την εκπαιδευτική κοινότητα και διαδικασία (<http://el.wikipedia.org/wiki/>). Έτσι αναδείχτηκε η αναγκαιότητα δημιουργίας του «Μικτού - Συνδυαστικού περιβάλλοντος μάθησης» (blended learning), το οποίο υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορεί να συνδυάσει τα θετικά στοιχεία της σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας (Anastasiades, 2012).

Με το μοντέλο αυτό της μικτής μάθησης θα ασχοληθούμε διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

3.3. Συνοπτική επισκόπηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας συνέβαλε στην αλλαγή των δεδομένων στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διεύρυνε σημαντικά το πεδίο των πρακτικών εφαρμογών της. Η σχέση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την τεχνολογία δεν είναι καινούρια, καθώς η τεχνολογία συνοδεύει την εξέλιξή της από τα πρώτα στάδια της εφαρμογής της. Σύμφωνα με τον Nipper (1989) η εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακολούθησε τρεις φάσεις, οι οποίες απεικονίζουν αντίστοιχα μοντέλα αξιοποίησης τεχνολογικών μέσων για τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και την επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Η πρώτη φάση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στηρίχθηκε στο έντυπο υλικό. Η διδασκαλία γινόταν μέσα από κείμενα τα οποία διανέμονταν ταχυδρομικά. Η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα και στηρίχθηκε στη μείωση του τυπογραφικού κόστους, την αύξηση των ταχυδρομείων και την ανάπτυξη των σιδηροδρομικών δικτύων. Τότε έγινε εφικτή η παραγωγή

έντυπου υλικού σε μεγάλες ποσότητες και η διανομή του σε απομακρυσμένες γεωγραφικά ομάδες μαθητών (Μουζάκης, 2006, σ.19).

Η δεύτερη φάση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από τη χρήση τεχνολογιών όπως είναι το ραδιόφωνο και η τηλεόραση. Το ραδιόφωνο άρχισε να χρησιμοποιείται σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το 1930 από το B.B.C. στη Μεγάλη Βρετανία και το 1939 από το Σχολείο για τους Μετανάστες στη Γαλλία, το οποίο αργότερα εξελίχθηκε σε Εθνικό Κέντρο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η τηλεόραση ξεκίνησε να χρησιμοποιείται από τα τέλη της δεκαετίας του 1950. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 άρχισαν να διαμορφώνονται ειδικά διαμορφωμένα στούντιο στα οποία εκπαιδευτικοί παρέδιδαν μαθήματα μέσα από «ζωντανές» τηλεοπτικές εκπομπές σε σπουδαστές που βρίσκονταν χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά. Παράλληλα με την εκπαιδευτική τηλεόραση, χρησιμοποιήθηκε και το βίντεο για τη μετάδοση ντοκιμαντέρ, συνεντεύξεων, εργαστηριακών και πειραματικών δραστηριοτήτων (Μουζάκης, 2006, σ.20).

Η τρίτη φάση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στηρίχθηκε στη ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Information and Communication Technology). Μια σειρά από τεχνολογικές εφαρμογές όπως είναι οι υπολογιστές, τα δίκτυα υπολογιστών (ιδιαίτερα το διαδίκτυο) και οι δορυφορικές επικοινωνίες άλλαξαν δραστικά τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, ο όγκος των πληροφοριών που έχουν στη διάθεσή τους, όπως επίσης και ο τρόπος με τον οποίο συνδιαλέγονται και επικοινωνούν μεταξύ τους (Bernard, et al, 2000, Belanger and Jordan, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η πιο σημαντική ολοκληρωμένη κίνηση για την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έγινε με την ίδρυση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου το 1969 που παραμένει πρόδρομος όλων των εξελίξεων που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο αποτελεί το μεγαλύτερο και πιο πρωτοποριακό πανεπιστήμιο στο Ηνωμένο Βασίλειο με παγκόσμια φήμη για το διδακτικό του υλικό και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων του της Ανοιχτής Μάθησης (<http://www.open.ac.uk>, 2015). Εξίσου σημαντική με την κάθετη επιτυχία του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ήταν και η ίδρυση οκτώ παρόμοιων πανεπιστημίων σε όλο τον κόσμο (Καναδάς, Κίνα, Κόστα Ρίκα, Γερμανία, Ισραήλ, Πακιστάν, Ισπανία και Βενεζουέλα), καθώς και παρόμοια τμήματα σε διάφορα άλλα πανεπιστήμια (Willis, 1993).

Επιπλέον, γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1970 διευκρινίστηκε η ορολογία και σημειώθηκε πρόοδος ως προς τη θεωρία που υποστηρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη δεκαετία του 1980 αυξήθηκε ραγδαία η βιβλιογραφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εκδόθηκαν επιστημονικά περιοδικά και αναπτύχθηκε η έρευνα σε κλάδους όπως ο σχεδιασμός προγράμματος, η οικονομία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι υπηρεσίες υποστήριξης των σπουδαστών και τα μέσα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 έκαναν την εμφάνισή τους τα πρώτα προγράμματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που απένεμαν πανεπιστημιακό τίτλο (Βαλασίδου, 2005).

Από το 1996 και μετά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο συμπληρώνοντας την εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία, τα κολέγια και τα πανεπιστήμια σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς αποτέλεσε ένα καινούριο, ζωντανό και ραγδαία εξελισσόμενο πεδίο εκπαιδευτικής έρευνας (Keegan, 2001).

Ωστόσο, εκτός από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά και τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, στις οποίες η ιστορία της ξεκινά επίσης στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των απομονωμένων αγροτικών περιοχών της Αυστραλίας, της Νέας Ζηλανδίας, του Καναδά κ.ά. (Βασάλα, 2005, Μανούσου, 2004).

3.4. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμφανίστηκε στην Ελλάδα καθυστερημένα, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με τον Κουστουράκη (2006, σελ.42), *«η προώθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ευρώπη είναι αποτέλεσμα πολιτικής παρέμβασης και πολιτικών επιλογών κι αποφάσεων που πάρθηκαν κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και εξής»*. Ενώ λοιπόν, μέχρι το 1990 σχεδόν όλες οι ευρωπαϊκές χώρες διέθεταν πανεπιστήμια και σχολές που προσέφεραν εκπαίδευση από απόσταση, η χώρα μας παρέμεινε μακριά από τις σχετικές εξελίξεις.

Μέχρι την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν μια πρακτική πολύ λίγο γνωστή και σίγουρα *«αντιβαίνουσα προς το κοινό αίσθημα που είναι επικεντρωμένο σε παραδοσιακά σχήματα»* (Ηλιού, 1993).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως εκπαιδευτική καινοτομία, θεσμοθετήθηκε τελικά στη χώρα μας με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) με τον νόμο 2083/92, άρθρο 27 από την Ελληνική Βουλή και άρχισε να λειτουργεί το 1998, ως Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου, αυτοτελές και αυτοδιοικούμενο. Με τον νόμο 2552 του 1997 καθορίζεται η αποστολή του ΕΑΠ και με αυτόν τον τρόπο καθιερώνεται και θεσμικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 1, παράγραφος 3 του Ν.2552/1997 *«Αποστολή του ΕΑΠ είναι η εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας»*.

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης εξ αποστάσεως, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης ή μετεκπαίδευσης. Η λειτουργία του έδωσε νέες διαστάσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας, καθώς εισήγαγε την προσφορά σπουδών αποκλειστικά με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Lionarakis, 1998). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιείται με την αποστολή υλικού προς τον φοιτητή, κυρίως εντύπου και οπτικοακουστικού, τις συμβουλευτικές συναντήσεις με τον καθηγητή, τη συγγραφή εργασιών και τις εξετάσεις. Τα τελευταία χρόνια επίσης, γίνεται και διάθεση λογισμικού και ηλεκτρονικών βιβλίων προς τους φοιτητές του ΕΑΠ (<http://www.eap.gr>).

Η ζήτηση για φοίτηση στα προγράμματα σπουδών του ΕΑΠ παρουσιάζεται σταθερά υψηλή σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας, γεγονός που δείχνει τη μεγάλη αποδοχή του από τον κόσμο. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά (Βεργίδης, Παναγιωτακόπουλος, 2003), *«η κοινωνική ζήτηση για εξ αποστάσεως εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου ξεπέρασε σε σημαντικό βαθμό την προσφορά, γεγονός που δείχνει ότι οι συνθήκες ήταν ώριμες και στην Ελλάδα για την ίδρυση του ΕΑΠ (Μαυρίδης, 1992· Λιοναράκης, 1996· Βεργίδης κ.ά., 1998)»*.

Εκτός από τη λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας σημειώθηκε σημαντική αύξηση των φορέων που χρησιμοποιούν τεχνικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, κυρίως λόγω της ανάπτυξης των τηλεπικοινωνιακών υποδομών και την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Πολλά από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα της χώρας δραστηριοποιήθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης από απόσταση

προσφέροντας μεμονωμένα μαθήματα με τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση, έστω και πιλοτικά. Ήδη από το 1996 άρχισαν οι πρώτες προσπάθειες εκμετάλλευσης του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επρόκειτο βέβαια, για προσωπικές προσπάθειες επιστημόνων και τεχνικών με ανύπαρκτη ή μικρή έστω οικονομική υποστήριξη (Περσίδης, 1998).

Με σημαντικούς πόρους που διατέθηκαν από το Β΄ και Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης δημιουργήθηκε το Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο, στο οποίο είναι διασυνδεδεμένα όλα τα Πανεπιστήμια και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας (Greek Universities Network). Βασικό στόχο της ανάπτυξης του Διαπανεπιστημιακού Διαδικτύου αποτελεί *«η δημιουργία και λειτουργία ενός διαδικτύου προηγμένης τεχνολογίας, που θα διασυνδέσει τα εσωτερικά δίκτυα των 32 συνεργαζόμενων ιδρυμάτων σε υψηλές ταχύτητες, για την παροχή υψηλής ποιότητας δικτυακών υπηρεσιών και την υλοποίηση προηγμένων εφαρμογών τηλεματικής»* (Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο, 2000).

Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και μια σειρά από Τ.Ε.Ι της χώρας έχουν εμπλακεί σε ερευνητικά ιδρύματα χρηματοδοτούμενα από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.), από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Πρόγραμμα SOCRATES, κ.λπ.) και από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με στόχο την ανάπτυξη και αξιοποίηση συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Για τη σύγχρονη εκπαίδευση και στο πλαίσιο του προγράμματος της "Κοινωνίας της Πληροφορίας" (ΚτΠ) με την αρωγή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δημιουργήθηκαν ειδικά διαμορφωμένοι και εξοπλισμένοι χώροι τηλεκπαίδευσης σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με τα οποία επιτρέπεται η άμεση οπτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Μπορεί να γίνει παρακολούθηση διδασκαλίας εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου, κοινή διδασκαλία των καθηγητών διαφορετικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και μαγνητοσκόπηση μαθημάτων σε video server και αναμετάδοσή τους μέσω διαδικτύου (Μπούσιου-Μακρίδου κá, 2003).

Επιπλέον, πολλά από τα συμβατικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εμπλέκονται με την παροχή εκπαίδευσης από απόσταση, με στόχο την κατάρτιση και την εξειδίκευση των ενδιαφερόμενων και την παροχή συμπληρωματικής εκπαίδευσης. Πάντως, οι δυνατότητες που δίνουν οι τεχνολογίες των τηλεπικοινωνιών και η δικτυακή διασύνδεση των χώρων εκπαίδευσης όπως είναι τα

αμφιθέατρα, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια τόσο με το εσωτερικό δίκτυο των ιδρυμάτων και των δικτύων των ιδρυμάτων μεταξύ τους, παρέχουν σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μπαλαούρας και Σκιαδέλλη, 2005).

3.5. Φορείς παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχεται από ποικίλους φορείς με πρωτοπόρους πάντα τους φορείς επίσημης εκπαίδευσης. Τα πανεπιστήμια δηλαδή, τόσο τα ανοικτά, όσο και τα συμβατικά είναι εκείνα που φαίνεται να αναπτύσσουν τη μεγαλύτερη δραστηριότητα. Το γεγονός αυτό βέβαια δεν είναι τυχαίο, καθώς προκύπτει από τη διάθεση των πανεπιστημίων να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και τα αιτήματα των εν δυνάμει σπουδαστών τους (Κόκκινος, 2005).

Σύμφωνα με τον D. Keegan (2001) οι φορείς παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να ενταχθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Τα Ανοικτά Πανεπιστήμια.
- Τα Πανεπιστήμια, τα οποία παράλληλα με τις συμβατικές σπουδές παρέχουν και προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Οι κρατικοί οργανισμοί εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Οι ιδιωτικοί φορείς που παρέχουν κυρίως, προγράμματα κατάρτισης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τα Ανοικτά Πανεπιστήμια απευθύνονται σε ευρύ σπουδαστικό κοινό διαφορετικής ηλικίας και επιπέδου σπουδών και προσφέρουν προγράμματα με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι σπουδές στα Ανοικτά Πανεπιστήμια καλύπτουν κατά τρόπο ενιαίο όλα τα επίπεδα, από την προπτυχιακή επιμόρφωση ως το διδακτορικό δίπλωμα. Με βάση τις αρχές της ανοικτής εκπαίδευσης για ισότιμη πρόσβαση και ευκαιρίες σε άτομα χωρίς τυπικά προσόντα, η φοίτηση δεν προϋποθέτει επιτυχείς εισαγωγικές εξετάσεις και σε πολλές περιπτώσεις ούτε άλλα τυπικά προσόντα, παρά μόνο τη θέληση του ατόμου να συμμετέχει και να μορφωθεί. Κύριο χαρακτηριστικό της φοίτησης στα Ανοικτά Πανεπιστήμια είναι ότι στηρίζεται σε αυτοτελείς μορφωτικούς κύκλους, με μικρή σχετικά διάρκεια, οι οποίοι

συνδυάζονται για να οδηγήσουν σε τίτλους διαφόρων επιπέδων (αρθρωτό σύστημα σπουδών) (Μουζάκης, 2006, σ.42).

Πέρα από τα Ανοικτά Πανεπιστήμια, προγράμματα σπουδών με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχονται και από τα συμβατικά Πανεπιστήμια. Η πολιτική αυτή ακολουθείται κυρίως στις σκανδιναβικές χώρες αλλά και στην Ιταλία και στην Ιρλανδία (Keegan, 2001).

Τέλος, μπορούμε να πούμε ότι τα ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια προσφέρουν σπουδές σε τριτοβάθμιο επίπεδο, εφαρμόζοντας αποκλειστικά τη μέθοδο της διδασκαλίας από απόσταση. Τα συμβατικά ή παραδοσιακά πανεπιστήμια προσφέρουν τελευταία όλο και περισσότερο σπουδές από απόσταση παράλληλα με τους τυπικούς κύκλους σπουδών. Οι σπουδές από απόσταση που προσφέρονται από τα συμβατικά πανεπιστήμια διοργανώνονται είτε με συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, είτε χωρίς συνεργασίες (Λιοναράκης, 1999). Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί τέτοιες στρατηγικές μέσα από το πρόγραμμα της ηλεκτρονικής μάθησης (e-Learning) και τα ευρωπαϊκά δίκτυα Time2Learn και το GEANT, τα οποία στοχεύουν στη συνένωση μιας μεγάλης κοινότητας ενδιαφερομένων και ειδικών στα πεδία του e-learning και της εξ αποστάσεως επαγγελματικής κατάρτισης (<http://elearningeuropa.info>).

3.6. Ιδιαιτερότητες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Οι εξ αποστάσεως φοιτητές διαφέρουν από τους φοιτητές συμβατικών πανεπιστημίων. Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κυρίως σε ανοικτά προγράμματα είναι συνήθως ενήλικες, ώριμοι, εργαζόμενοι και με οικογενειακές υποχρεώσεις (Sacchanand, 2002). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Rogers (1999, σ. 75) αποκαλεί την εκπαίδευση ενηλίκων (adult education) και ως εκπαίδευση ώριμης ηλικίας. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα με τη θέλησή τους, κυρίως, και το κάνουν συνειδητά. Η συμμετοχή τους αποτελεί δική τους επιλογή και το γεγονός αυτό επιδρά καταλυτικά στη συμπεριφορά τους, στις επιδόσεις τους και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο.

Επίσης, στην εκπαιδευτική διαδικασία του συμβατικού συστήματος εκπαίδευσης υπάρχουν και λειτουργούν δύο βασικοί συντελεστές: ο διδάσκων και ο

διδασκόμενος. Ο πρώτος διδάσκει και ο δεύτερος μαθαίνει. Έχοντας ως βοηθήματα ορισμένα διδακτικά εργαλεία, όπου στις περισσότερες περιπτώσεις είναι δικής του επιλογής (βιβλία, σημειώσεις, διαφάνειες κ.ά.), ο διδάσκων μέσα στην αίθουσα διδάσκει μεταφέροντας στον διδασκόμενο τις ζητούμενες γνώσεις. Η μάθηση εδώ έρχεται ως απόρροια της διδασκαλίας και εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες του διδάσκοντα, από τις δεξιότητές του στον χειρισμό υποστηρικτικού διδακτικού υλικού (όταν υπάρχει) και ασφαλώς από τον τρόπο μελέτης του διδασκόμενου. Σε ένα οργανωμένο σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η δυαδική αυτή σχέση διαφοροποιείται και γίνεται τριαδική, λαμβάνοντας ένα τρίτο στοιχείο που είναι το εκπαιδευτικό (διδακτικό) υλικό. Αυτό είναι που ουσιαστικά διδάσκει τον διδασκόμενο που βρίσκεται σε διαδικασία αυτομάθησης. Έτσι, ο διδάσκων αποκτά έναν άλλο ρόλο, αυτόν που θα υποστηρίξει πλέον και θα συμβουλευτεί και ενθαρρύνει τη μαθησιακή διαδικασία του διδασκόμενου (Λιοναράκης, 2001). Η ιδιαιτερότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσον αφορά το εκπαιδευτικό/ διδακτικό υλικό, είναι ότι αυτό αποτελεί τον κύριο μοχλό της διαδικασίας της διδασκαλίας. Η θέση αυτή τονίζει την ιδιαιτερότητα και τη σημασία που έχει το διδακτικό υλικό οποιασδήποτε μορφής σε ένα σύστημα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι αυτονόητο ότι η ποιοτική διάσταση του διδακτικού υλικού και οι προϋποθέσεις που ακολουθεί, ως προς τις ανάγκες των σπουδαστών, ορίζουν την αποτελεσματικότητά του και συγχρόνως το καθιστούν ένα καλό ή κακό εκπαιδευτικό πεδίο πηγών και επεξεργασίας της πληροφορίας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων που είναι πάγια αρχή της συμβατικής εκπαίδευσης, στις μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μεταβάλλεται ως βασικότερη προϋπόθεση μεταξύ του διδακτικού υλικού και των διδασκόμενων (Λιοναράκης, 2001β).

Ειδικότερα, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνεται έμφαση στη *διδασκαλία* μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, στην καθοδήγηση από τους διδάσκοντες (Rowntree, 1998) και στην ενεργοποίηση του ίδιου του εκπαιδευόμενου, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την πρόοδο του (Wedemeyer, 1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 2001). Ο εκπαιδευόμενος ενεργοποιείται, εξασκείται και *«μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης»* με τη βοήθεια και του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πρέπει να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και στη *διδασκαλία* (Λιοναράκης, 2001). Οι

εκπαιδευόμενοι είναι συνυπεύθυνοι και αρχιτέκτονες της ατομικής τους μαθησιακής πορείας. Με την άμεση εμπλοκή τους ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους, εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους και γίνονται το επίκεντρο των διεργασιών μάθησης. (Βασάλα, 2007). Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από την υψηλή μορφωτική αυτονομία του μαθητευόμενου (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010) και στο οποίο η χρήση των προηγμένων τεχνολογιών διαδικτύου προσδίδει νέες διαστάσεις στις έννοιες της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της κατάκτησης της γνώσης (Αναστασιάδης, 2005).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η επικοινωνία είναι ένα σημαντικό και καθοριστικό στοιχείο, το οποίο συμβάλλει στην πολυμορφικότητα, στην ευελιξία, στη διευκόλυνση της μάθησης και στο μαθητοκεντρισμό. (Λιοναράκης, 2006). Η επικοινωνία δεν υπηρετεί τη διεργασία μετάδοσης της «γνώσης», όπως κατεξοχήν συμβαίνει στη συμβατική εκπαίδευση, όπου ο διδάσκων και οι διδασκόμενοι έχουν τη δυνατότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας και τη μετάδοση μηνυμάτων λεκτικά ή μη λεκτικά, αφού αυτή τη διεργασία την έχει αναλάβει το διδακτικό υλικό (Βασάλα, 2003). Η επικοινωνία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να αντισταθμίσει την έλλειψη της καθημερινής επαφής και την απουσία της άμεσης ανατροφοδότησης από την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή (Keegan, 2001). Η ανάγκη αυτή, αλλά και η ασύγχρονη διδασκαλία μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η εξατομικευμένη μάθηση προσδιορίζουν έναν διαφορετικό ρόλο στον διδάσκοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από αυτόν της συμβατικής. Ο εκπαιδευόμενος είναι ανεξάρτητος από τον διδάσκοντα και ο διδάσκων είναι ο διευκολυντής, ο δημιουργός και «αρχιτέκτονας» καταστάσεων που στόχο έχουν την επίτευξη της μάθησης και όχι τη μετάδοση γνώσεων (Λιοναράκης, 2008). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο ρόλος του διδάσκοντα είναι ριζικά διαφορετικός από αυτόν στη συμβατική εκπαίδευση. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε διδάσκει με τη μορφή της παρουσίασης πληροφοριών, δε μεταδίδει γνώσεις αλλά ανατροφοδοτεί και αξιολογεί την πορεία των εκπαιδευόμενων και οργανώνει την αλληλεπίδρασή τους με το διδακτικό υλικό, αλλά και με τους άλλους συμφοιτητές τους. Είναι ο σύμβουλος, ο εμπνευστής, αυτός που συντονίζει τη διεργασία της μάθησης και επιδιώκει να εμπλέξει ενεργητικά σε αυτήν τους διδασκόμενους (Κόκκος, 2001).

3.7. Σύνοψη 3ου Κεφαλαίου

Από τα παραπάνω έγινε αντιληπτό πως οι σύγχρονες ανάγκες για κατάργηση των χωροχρονικών περιορισμών, για ευελιξία στον ρυθμό της μαθησιακής διαδικασίας και για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση (Κόκκινος, 2005) οδήγησαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους οργανισμούς κατάρτισης (Αναστασιάδης, 2007) στο να εμπλουτίσουν τη συμβατική εκπαίδευση με νέες αποτελεσματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες όπως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κόκκινος, 2005). Έτσι τα τελευταία χρόνια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκεται σε μια πορεία συνεχούς ανάπτυξης και χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική πρακτική και φιλοσοφία σε όλους τους κλάδους της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και της κατάρτισης. Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας διαμορφώνει καθημερινά νέα δεδομένα στο πεδίο πρακτικής εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς καθιστά ταχύτερη τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και διευκολύνει την άμεση επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων ανεξάρτητα από την απόσταση που τους χωρίζει (Μουζάκης, 2006, σ.18).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όμως, δεν είναι ούτε αυτοσκοπός, ούτε πανάκεια. Έρχεται να καλύψει κενά που έχουν δημιουργηθεί από εκπαιδευτικές πρακτικές άλλων εποχών και σύνθετων εμπειρικών εκπαιδευτικών μοντέλων. Δεν είναι όμως ούτε πανάκεια για τα γενικότερα προβλήματα της εκπαίδευσης. Έρχεται ως μία φυσική απόρροια εκπαιδευτικής πρακτικής δεκάδων χρόνων από πολλές μεριές του πλανήτη να απαντήσει σε σύγχρονα και επιτακτικά ερωτήματα. Μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά όταν ακολουθεί ορισμένες βασικές εκπαιδευτικές αρχές και όταν σχεδιαστεί με τα εκάστοτε κατάλληλα ποιοτικά κριτήρια (Λιοναράκης, 2001).

4. Μικτή Μάθηση (Blended Learning)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως είδαμε και παραπάνω αποτελεί ένα καινοτόμο μοντέλο διδασκαλίας που κάτω από ορισμένες παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής (Αναστασιάδης, 2007). Η μικτή μάθηση (blended learning), μια προσέγγιση που συνδυάζει στον απαραίτητο βαθμό πολλαπλές εκπαιδευτικές τεχνικές και τεχνολογίες, είναι ίσως η πιο γρήγορα αναπτυσσόμενη μορφή αυτού του είδους εκπαίδευσης (Bonk, Olson, Wisner, and Orvis, 2002).

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του πεδίου της μικτής μάθησης (blended learning). Επιπλέον γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα, στις διαστάσεις και στις ιδιαιτερότητες της εφαρμογής της.

4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο όρος μικτή μάθηση χρησιμοποιείται με αυξανόμενη συχνότητα τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και σε εταιρικούς κύκλους (Graham, 2004).

Η μικτή μάθηση (blended learning) ως μια από τις κατηγορίες της ηλεκτρονικής μάθησης (elearnspace, 2004), αναφέρεται στη μάθηση που συνδυάζει την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη μάθηση μέσω διαδικτύου, μειώνοντας έτσι τον χρόνο παρακολούθησης στη φυσική τάξη (Dziuban, Hartman και Moskal, 2004). Ακολουθώντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση αναδύονται προβληματισμοί που αφορούν στο μερίδιο που έχουν οι δύο μορφές μάθησης στη μικτή προσέγγιση. Τα σενάρια μάθησης που εφαρμόζουν τη μικτή μάθηση, αναμιγνύουν την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με την ηλεκτρονική μάθηση με τέτοιο τρόπο, ώστε η μια μέθοδος να στηρίζει λειτουργικά την άλλη (Derntl και Motsching-Pitrik, 2004, Ginns και Ellis, 2007).

Με τον όρο «υβριδική» ή «μικτή» μάθηση (“hybrid” ή “blended” learning) αναφερόμαστε σε μορφές εκπαίδευσης που συνδυάζουν δραστηριότητες που διεξάγονται κατά το παραδοσιακό πρότυπο εκπαίδευσης με σύγχρονες ή ασύγχρονες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσφέρονται από απόσταση με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών. Το υβριδικό μοντέλο επιδιώκει να ενσωματώσει τα πλεονεκτήματα των δύο μορφών εκπαίδευσης και μπορεί να εφαρμοστεί τόσο στον

χώρο της παραδοσιακής εκπαίδευσης όσο και στην Εκπαίδευση από Απόσταση (Δημητριάδης & Λιώτσος, 2005, Παπανικολάου & Γρηγοριάδου, 2007).

Όπως φαίνεται, δεν πρόκειται ούτε για μάθηση που συντελείται στην τάξη με «διαδικτυακή» ενίσχυση αλλά ούτε και για «διαδικτυακή» μάθηση που ενισχύεται με διδασκαλία στην τάξη. Εξάλλου, η υβριδική διδασκαλία δε χρησιμοποιεί απλά τις παραδοσιακές και τις εξ αποστάσεως δραστηριότητες, αλλά οργανώνει ένα αποτελεσματικό σύνολο στο οποίο εκμεταλλευόμαστε τα θετικά στοιχεία και των δύο προσεγγίσεων (Δημητριάδης, Λιώτσος, Πομπορτσής 2007). Πάνω σε αυτή τη διάσταση οι Dziuban, Hartman και Moskal (2004) υποστηρίζουν ότι η μικτή μάθηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης που παρέχουν οι συνθήκες της φυσικής τάξης με τις μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά τον μαθητή και προσφέρονται στο διαδικτυακό περιβάλλον.

Η υβριδική μάθηση δεν απορρίπτει καμία μέθοδο εκπαίδευσης, αντιθέτως αναμειγνύει τις μεθόδους και τις τεχνικές κατάλληλα έτσι ώστε, ανάλογα με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και συνθήκες, να αξιοποιούνται, στην κατάλληλη αναλογία, όλες οι διαθέσιμες μέθοδοι και τεχνικές, με στόχο τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, διατηρείται η παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, γιατί είναι η μόνη που δίνει την αμεσότητα στην επαφή του εκπαιδευόμενου με τους εκπαιδευτές και ευνοεί την ομαδο-συνεργατική μάθηση αλλά και την επικοινωνία και τη διάχυση της πληροφορίας, συνδυάζεται όμως και με τη διαδικτυακή μάθηση. Στο υβριδικό μοντέλο εκπαίδευσης οι μαθητές εμπλέκονται και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς εφοδιάζονται με μία αλληλουχία μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες κατατείνουν στην επίλυση κάποιου θέματος ή προβλήματος, με αποτέλεσμα η μάθηση να πραγματώνεται πιο αποτελεσματικά μέσα σε μία ερευνητική κοινότητα (Scardamalia & Bereiter, 2006).

Ο Gynther, K. (2005) σημειώνει ότι *«ο όρος μικτή μάθηση δεν αφορά μόνο στη μίξη της παραδοσιακής διδασκαλίας και της διδασκαλίας με τεχνολογία αλλά και στο τι μαθαίνεται και ποιες παιδαγωγικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται και επίσης τι είδους τεχνολογία ενθαρρύνει τη μάθηση και διευκολύνει τη διδασκαλία»*. Η παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη σήμερα είναι απλώς ένας από τους πολλούς διαθέσιμους τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Η επίδραση των νέων τεχνολογιών στο εργασιακό και στο κοινωνικό περιβάλλον δημιούργησε καινούριες προκλήσεις στους φορείς εκπαίδευσης όσον αφορά τις επιλογές που κάνουν. Ο

σύγχρονος σπουδαστής απαιτεί ευέλικτο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, με γνώμονα το προφίλ του χρήστη. Η μικτή μάθηση αποτελεί τον τρόπο να προσφερθεί επιλογή μάθησης στον σπουδαστή.

Όπως υποστηρίζουν οι Derntl και Motsching-Pitrik (2004), για να καταλάβει κανείς καλύτερα την έννοια της ανάμιξης της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας με τη μάθηση που βασίζεται στον ιστό, θα πρέπει να τη συγκρίνει με τα συμβατικά σενάρια μάθησης που πραγματοποιούνται σε συνθήκες τάξης. Ενώ η συμβατική μάθηση αποσκοπεί κι επικεντρώνεται κυρίως στη μετάδοση πληροφοριών (π.χ. θεωρίες, μέθοδοι, γεγονότα κ.ά.) από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, η μικτή μάθηση απευθύνεται ολιστικά στον μαθητή, αφού δεν περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά παράλληλα λαμβάνει υπόψη γενικά την προσωπικότητά του και τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, οι οποίες προσδιορίζουν τις κοινωνικές του σχέσεις.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι ο όρος μικτή μάθηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις:

- Τον συνδυασμό ή την ανάμιξη ποικίλων μορφών δικτυακής τεχνολογίας (π.χ. ζωντανή εικονική τάξη κ.ά.) με σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικού στόχου.
- Τον συνδυασμό διάφορων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (π.χ. εποικοδομισμό, συμπεριφορισμό κ.ά.) με στόχο την παραγωγή θετικού μαθησιακού αποτελέσματος με ή και χωρίς τη χρήση διδακτικής τεχνολογίας.
- Τον συνδυασμό οποιασδήποτε μορφής διδακτικής τεχνολογίας (π.χ. CD-ROM, εξάσκηση μέσω διαδικτύου κ.ά.) με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.
- Τον συνδυασμό ή την ανάμιξη διδακτικής τεχνολογίας με την εργασία, ώστε να προκύψει μάθηση παράλληλα με την εργασία (Driscoll, 2002).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επίσης, προκύπτει ότι η μικτή μάθηση χαρακτηρίζεται από τη μαθητοκεντρική ή ανθρωποκεντρική προσέγγιση (Derntl και Motsching-Pitrik, 2004, Dziuban, Hartman και Moskal, 2004, Ginns και Ellis 2007) η οποία αναπτύχθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers (Derntl και Motsching-Pitrik, 2004). Οι μαθητευόμενοι δηλαδή, συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους. Ένα ακόμα

χαρακτηριστικό είναι η πολυδιάστατη επικοινωνία που υπάρχει. Συγκεκριμένα επισημαίνεται αυξημένη αλληλεπίδραση ανάμεσα στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό, ανάμεσα στους μαθητές, μεταξύ των μαθητών και των εξωτερικών πηγών (Derntl και Motsching-Pitrik, 2004, Dziuban, Hartman και Moskal, 2004, Ginns και Ellis 2007). Εξάλλου κατά την Gray (2006), η μικτή μάθηση συνδυάζει τις δοκιμασμένες παραδοσιακές μεθόδους μάθησης με τη νέα τεχνολογία, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συνεργατικού και δυναμικού πλαισίου μάθησης. Ένα τρίτο χαρακτηριστικό είναι οι μηχανισμοί διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό και για τους μαθητές, οι οποίοι ενσωματώνονται στη μαθησιακή διαδικασία (Dziuban, Hartman και Moskal, 2004).

Οι βασικές προϋποθέσεις σχεδιασμού της υβριδικής μάθησης, κατά τους Garrison & Vaughan (2008), είναι:

- α) Η ενσωμάτωση, με περίσκεψη, της διαδικτυακής και της πρόσωπο με πρόσωπο μάθησης,
- β) Η καθ' ολοκληρίαν αναθεώρηση του σχεδιασμού των μαθημάτων με στόχο τη βελτιστοποίηση της εμπλοκής των μαθητών σε αυτά,
- γ) Η αναδόμηση και αντικατάσταση της επικοινωνίας που υφίσταται σε μια παραδοσιακή τάξη.

Η υβριδική εκπαίδευση προσεγγίζει τον εκπαιδευτικό ανασχεδιασμό με τρόπους που μπορούν να βελτιώσουν και να επεκτείνουν τη μάθηση προσφέροντας σχεδιασμούς και μελέτες, οι οποίες μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά ακόμη και πολυπληθείς τάξεις. Παρότι η αναλογία διαδικτυακών και πρόσωπο με πρόσωπο δραστηριοτήτων μπορεί να ποικίλει πολύ ανάλογα με τις συνθήκες, η υβριδική μάθηση ξεχωρίζει, καθώς ενσωματώνει πολλαπλασιαστικά και όχι αθροιστικά τα δύο μοντέλα μάθησης (Garrison & Vaughan, 2008).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η Μικτή Μάθηση συνίσταται στη μίξη τυπικών, άτυπων, ανοικτών και εξ αποστάσεως μορφών εκπαίδευσης, σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης και επικοινωνίας, πρόσωπο με πρόσωπο διδακτικών πρακτικών, ποικίλων μέσων διδασκαλίας, εκπαιδευτικών υλικών και εφαρμογών εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Ένα Πρόγραμμα Μικτής Εκπαίδευσης αναμιγνύει επιλεκτικά - και σε μικρότερη ή μεγαλύτερη αναλογία- διάφορους τρόπους μάθησης, μεθοδολογίας, παιδαγωγικής προσέγγισης και διδακτικής πρακτικής, ανάλογα με τις ανάγκες της κοινότητας μάθησης. Η συνθετική αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών, web 2.0

εργαλείων, παιδαγωγικών θεωριών και διδακτικών πρακτικών, καθιστούν τη Μικτή Μάθηση μία αξιόλογη διδακτική επιλογή, η οποία δύναται να ανταποκριθεί στις ποικίλες -ομαδικές και ατομικές- μαθησιακές απαιτήσεις.

4.2. Πλεονεκτήματα μικτής μάθησης

Η εφαρμογή του μοντέλου της μικτής μάθησης παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα:

- Το υβριδικό μοντέλο της μάθησης συνδυάζει πολλαπλά μέσα διδασκαλίας τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και ενισχύουν την επιδιωκόμενη μάθηση και συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Elliot Masie οι άνθρωποι είμαστε εκ φύσεως «blended learners». Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι μαθαίνουμε καλύτερα με τον συνδυασμό ποικίλων μέσων και μεθόδων διδασκαλίας παρά με μία και μοναδική μέθοδο (Jared M. Carman, 2002). Τα προγράμματα μικτής μάθησης αξιοποιούν διάφορα εργαλεία μάθησης και αναμιγνύουν διάφορες μορφές διδασκαλίας όπως την παραδοσιακή, την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, τη ζωντανή ηλεκτρονική μάθηση και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στα πλαίσια της οποίας ο μαθητής εργάζεται με τον δικό του ρυθμό (Singh, 2003). Διαφαίνεται λοιπόν, ότι η μικτή μάθηση προσφέρει περισσότερες διδακτικές και μαθησιακές επιλογές γεγονός που την κάνει πιο αποτελεσματική σε σχέση με τους απλούστερους τρόπους διδασκαλίας.
- Οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν καλύτερα όταν εκπαιδεύονται με ποικίλους τρόπους και μέσα, αφού σε κάθε πραγματική κατάσταση της ζωής απαιτείται διαφορετικός χειρισμός και αντιμετώπιση των παραμέτρων. Οι εκπαιδευτικές επομένως διαδικασίες πρέπει να παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια στους εκπαιδευόμενους, ούτως ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τις σωστές γνώσεις και δεξιότητες στην κατάλληλη περίπτωση. Κάθε διδακτική θεωρία έχει κάποια αξία και γι' αυτό άλλωστε κάποιες από τις καλύτερες μαθησιακές εμπειρίες είχαν σχεδιαστεί στη βάση ενός μίγματος θεωριών και φιλοσοφιών. Η μικτή μάθηση επιτρέπει την εφαρμογή διαφορετικών θεωριών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που διαμορφώνονται ανάλογα με τους εκπαιδευόμενους, τη φύση των ικανοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν και το πλαίσιο στο οποίο

καλούνται να δράσουν μετά το πέρας της διδασκαλίας (Jared M. Carman, 2002).

- Το υβριδικό μοντέλο θεμελιώθηκε στην ιδέα ότι η μάθηση δε λαμβάνει χώρα στα πλαίσια μίας και μοναδικής διδασκαλίας αλλά είναι μια συνεχής και πολύπλοκη διαδικασία (Singh, 2003). Ένα πρόγραμμα μικτής μάθησης περιλαμβάνει διάφορες φάσεις στα πλαίσια των οποίων αξιοποιούνται διάφορες στρατηγικές μάθησης και στο σύνολό του, ένα τέτοιο πρόγραμμα έχει περισσότερα πλεονεκτήματα έναντι άλλων, απλούστερων μορφών διδασκαλίας. Κατά τους Derntl και Motsching-Pitrik (2004) η συνθετότητα αυτή που χαρακτηρίζει τη μικτή μάθηση προσθέτει σημαντική αξία στη μαθησιακή διαδικασία.
- Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης έχουν ορισμένα πλεονεκτήματα τόσο για τους εργοδότες όσο και για τους εργαζόμενους (Bonk, Olson, Wisher, and Orvis, 2002). Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σε μια φυσική αίθουσα διδασκαλίας επιτρέπει τη συμμετοχή μόνο σε όσους μπορούν να παραβρεθούν σε καθορισμένο χρόνο και τόπο, ενώ ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σε εικονική τάξη δεν προσδιορίζει ούτε τον χώρο, επιτρέποντας την πρόσβαση σε γεωγραφικά απομακρυσμένους συμμετέχοντες, ούτε τον χρόνο μάθησης (Singh, 2003). Οι τεχνολογίες ηλεκτρονικής μάθησης παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν οπουδήποτε και οποτεδήποτε, να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία τη στιγμή που τη χρειάζονται και να λειτουργούν με ευελιξία και άνεση (Bonk, Olson, Wisher, and Orvis, 2002). Παρά τα πλεονεκτήματά του, ένα εξ ολοκλήρου διαδικτυακό πρόγραμμα εκπαίδευσης, μπορεί να στοιχίσει πολλά, καθώς η παραγωγή του είναι δύσκολη και απαιτητική σε μέσα και πηγές. Εν αντιθέσει, ένα υβριδικό πρόγραμμα μάθησης που συνδυάζει τη διδασκαλία και τη συνεργασία σε ένα εικονικό περιβάλλον με απλούστερα εργαλεία και υλικά ατομικής, αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, όπως είναι τα γραπτά κείμενα, οι μελέτες περιπτώσεων, τα ηχογραφημένα περιστατικά ηλεκτρονικής μάθησης, οι γραπτές εργασίες και οι παρουσιάσεις στο PowerPoint, μπορεί να είναι το ίδιο ή και περισσότερο αποτελεσματικό.

- Διάφορες έρευνες, που διεξήχθησαν κυρίως σε πανεπιστημιακά και εργασιακά περιβάλλοντα, απέδειξαν ότι η μικτή μάθηση επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα τόσο σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία όσο και με την ηλεκτρονική μάθηση. Με βάση τις έρευνες αυτές, η μικτή μάθηση φαίνεται να είναι πιο αποδοτική σε διάφορους τομείς. Οι μαθητές, όπως αποδείχτηκε, προτιμούν την κοινωνική, αλληλεπιδραστική μορφή μάθησης έναντι της αυτοκαθοδηγούμενης (Carman, 2002).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ένα πρόγραμμα μικτής μάθησης αποτελεί μία αποτελεσματική διδακτική διαδικασία, αφού ανταποκρίνεται στις διάφορες ανάγκες των εκπαιδευόμενων, διευκολύνει τη μαθησιακή πορεία με την ποικιλία των διδακτικών μέσων που χρησιμοποιεί, αξιοποιεί τα θετικά στοιχεία των διαφόρων εκπαιδευτικών θεωριών, χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα – στοιχείο απαραίτητο για την επίτευξη μιας υψηλού επιπέδου μάθησης - και συνδυάζει πλεονεκτήματα τόσο της πρόσωπο με πρόσωπο όσο και της ηλεκτρονικής μάθησης.

4.3. Διαστάσεις μικτής μάθησης

Ο όρος *μικτή μάθηση* προσδιόριζε αρχικά την απλή ενσωμάτωση στην παραδοσιακή διδασκαλία δραστηριοτήτων ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning), όπως η δημοσίευση ασκήσεων στο διαδίκτυο, στις οποίες είχαν πρόσβαση οι μαθητές στον δικό τους χώρο εκτός τάξης και σε χρόνο της επιλογής τους. Σήμερα, ο όρος αναφέρεται σε μία συνθετότερη διαδικασία με πολλές εκπαιδευτικές διαστάσεις και στρατηγικές μάθησης που αναμιγνύονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό (Singh, 2003). Μερικές από αυτές είναι οι παρακάτω:

- **Ανάμιξη offline και online μορφών εκπαίδευσης**

Στο πιο απλό επίπεδο, ένα υβριδικό μοντέλο διδασκαλίας συνδυάζει offline και online μορφές εκπαίδευσης. Ένα παράδειγμα αυτού του τύπου αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει ως κύρια μορφή διδασκαλίας την παραδοσιακή, δηλαδή πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές συναντήσεις στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά το υλικό για τη μελέτη και οι πηγές της έρευνας παρέχονται στο δικτυακό τόπο (Singh, 2003).

- **Ανάμιξη σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών μάθησης**

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες όλοι οι μαθητές συμμετέχουν την ίδια ώρα με ή χωρίς την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού, μπορούν να λάβουν χώρα σε μία φυσική αλλά και σε μία εικονική τάξη (Carman, 2002). Σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο του Keller, για τη δημιουργία ελκυστικών αλλά και αποτελεσματικών «ζωντανών» εκπαιδευτικών εμπειριών απαιτείται:

- ✓ η πρόκληση και η διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών,
 - ✓ συσχετισμός της μάθησης με το συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας των μαθητών και με την επίλυση προβλημάτων της πραγματικής ζωής,
 - ✓ ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών ούτως ώστε να εμπιστευτούν τις δυνάμεις τους και να παραμείνουν ενεργοί μέτοχοι στη διαδικασία της μάθησης,
 - ✓ η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν και να νιώσουν ευχαριστημένοι με τα αποτελέσματα των μαθησιακών τους εμπειριών.
- **Ανάμιξη αυτοκαθοδηγούμενης και συνεργατικής μάθησης**
Η ανάμιξη συνεργατικών μορφών μάθησης με την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση αποτελεί μία από τις εκπαιδευτικές τεχνικές ενός προγράμματος μικτής μάθησης. Η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση πραγματοποιείται με ατομική πρωτοβουλία στον ρυθμό που ορίζει κάθε μαθητής, ενώ η συνεργατική μάθηση προκύπτει μέσα από τη δυναμική επικοινωνία των μαθητών με αποτέλεσμα το μοίρασμα της γνώσης (Singh, 2003). Η αυτοκαθοδηγούμενη, ασύγχρονη μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε ένα πρόγραμμα μικτής μάθησης. Προκειμένου οι φοιτητές να επωφεληθούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό από τη στρατηγική της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, θα πρέπει ο σχεδιασμός της να γίνει στη βάση αποτελεσματικών διδακτικών αρχών. Παρόλο που πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν στη βάση τους την ίδια διδακτική θεωρία, η εφαρμογή των διδακτικών αρχών στην πράξη (και κατά συνέπεια τα αποτελέσματά της) διαφέρουν σημαντικά. Σήμερα, στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα μικτής μάθησης, στο κομμάτι της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, γίνεται χρήση

των λεγόμενων «επαναχρησιμοποιούμενων διδακτικών αντικειμένων» (RLOs = Reusable Learning Objects). Μπορεί βέβαια ο όρος που χρησιμοποιούν οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να είναι κοινός, όμως στην πραγματικότητα, όπως συμβαίνει και με τις εκπαιδευτικές θεωρίες, η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού ποικίλει.

- **Ανάμιξη οργανωμένης και απρογραμμάτιστης μάθησης**

Η μάθηση, κυρίως σε έναν εργασιακό χώρο, προκύπτει στο μεγαλύτερο μέρος της απρογραμμάτιστα και αβίαστα μέσα από τις συζητήσεις μεταξύ των συναδέλφων και το μοίρασμα των εμπειριών τους. Ένα πρόγραμμα μικτής μάθησης μπορεί να συνδυάζει την αυθόρμητη αυτή μορφή εκπαίδευσης με ένα προσχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με οργανωμένο περιεχόμενο, δομημένο σε συγκεκριμένη σειρά. Αυτή η μορφή μικτής μάθησης βρίσκει συνήθως εφαρμογή σε εταιρίες. Προκειμένου να αξιοποιηθεί η γνώση που προκύπτει αβίαστα κατά τη διάρκεια των τυχαίων συναντήσεων, ο σχεδιαστής του προγράμματος επιδιώκει να συλλάβει και να καταγράψει τις συνομιλίες, ώστε να τις κάνει διαθέσιμες στους εκπαιδευόμενους με τη μορφή γραπτών κειμένων (Singh, 2003).

- **Ανάμιξη γενικού και ειδικού περιεχομένου**

Οι βιομηχανίες σήμερα σχεδιάζουν μοντέλα εκπαίδευσης μικτού περιεχομένου, γενικού και ειδικού - σύμφωνα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Τα προγράμματα γενικού περιεχομένου αποδείχτηκε πως όχι μόνο κοστίζουν λιγότερο από τα προγράμματα ειδικού περιεχομένου, αλλά συχνά έχουν και μεγαλύτερη επενδυτική αξία. Τα υβριδικά μοντέλα παρέχουν στους οργανισμούς τη δυνατότητα να κινηθούν ευέλικτα και να προσαρμόσουν το γενικό περιεχόμενο στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, αυξάνοντας την παραγωγικότητα και ελαχιστοποιώντας το κόστος (Singh, 2003).

- **Ανάμιξη της θεωρίας, της πρακτικής και των εργαλείων υποστήριξης της μάθησης**

Η καλύτερη ίσως μορφή μικτής μάθησης είναι αυτή που συνδυάζει τη θεωρητική εκπαίδευση (που πραγματοποιείται πριν το ξεκίνημα μιας νέας εργασίας), την πρακτική εξάσκηση (με τη χρήση μοντέλων προσομοίωσης

των εργασιών και των διαδικασιών) και την παροχή, στην κατάλληλη στιγμή, υποστηρικτικών εργαλείων που διευκολύνουν την εκτέλεση των εργασιών με τον σωστό τρόπο (Singh, 2003).

Όπως προκύπτει μπορούν να γίνουν πολλοί και διάφοροι συνδυασμοί στα πλαίσια του υβριδικού μοντέλου μάθησης ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και σκοπούς, τις θεωρίες μάθησης που θέλει ο εκπαιδευτής να ακολουθήσει και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θέλει να εφαρμόσει.

Από όλους τους πιθανούς συνδυασμούς μπορούν να προκύψουν υβριδικά μοντέλα μάθησης με δύο ή περισσότερες διαστάσεις. Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται ορισμένοι από τους ενδεχόμενους συνδυασμούς που βασίζονται στην προσέγγιση της μικτής μάθησης.

<p>Πρόσωπο με πρόσωπο (formal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διδασκαλία στην τάξη • Εργαστήρια • Καθοδήγηση / Συμβουλευτική • Εκπαίδευση πάνω στο αντικείμενο εργασίας (OTJ = on-the-job training) 	<p>Πρόσωπο με πρόσωπο (informal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συνδέσεις μεταξύ κολεγίων • Εργαστήρια • Ομάδες εργασίας • Υπόδυση ρόλων
<p>Εικονική συνεργασία / σύγχρονη</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τάξεις μάθησης • Συμβουλευτική μέσω Διαδικτύου (e-mentoring) 	<p>Εικονική συνεργασία / ασύγχρονη</p> <ul style="list-style-type: none"> • email • Online ενημερωτικοί πίνακες • Online κοινότητες
<p>Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διδακτικές ενότητες • Online σύνδεσμοι πηγών • Προσομοιώσεις • Σενάρια • Βίντεο και ήχος (CD/DVDs) • Online αυτοαξιολόγηση • Εγχειρίδια 	<p>Υποστηρικτικά συστήματα απόδοσης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Βοηθητικά συστήματα • Εκτυπώσιμο εργασιακό υλικό • Βάσεις δεδομένων • Έγγραφα • Εργαλεία υποστήριξης της επίδοσης / λήψης αποφάσεων

Πίνακας: Rossett, Douglass και Frazee, 2003.

4.4. Ιδιαιτερότητες εφαρμογής της μικτής μάθησης

Ποικίλες παιδαγωγικές θεωρίες και ψυχολογικές προσεγγίσεις συνάδουν στο γεγονός ότι τα μαθήματα που αποσκοπούν μόνο στη μετάδοση της γνώσης δεν υπήρξαν ιδιαίτερα αποτελεσματικά (Salmon, 2003). Αντίθετα, κατά τον Wenger (1998) είναι προτιμότερο το είδος της μάθησης που συνυπολογίζει τις ατομικές ανάγκες, τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή, το στυλ μάθησης που έχει και που ενθαρρύνει συγχρόνως την κοινωνική μόρφωση (Derntl και Motsching-Pitrik, 2004). Για να αναμιχθεί όμως, η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με την ηλεκτρονική μάθηση, ώστε να υπάρξει το μέγιστο δυνατό όφελος απαιτούνται και ορισμένες προϋποθέσεις.

Οι Jochems, van Merriënboer και Koper (2004) υπογραμμίζουν την ανάγκη ύπαρξης μιας ποικιλίας μέτρων στο παιδαγωγικό, οργανωτικό και τεχνικό επίπεδο για την εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης σε συνδυασμό με τις πιο συμβατικές μεθόδους. Όπως όμως, παρατηρείται, η προσοχή εστιάζεται συνήθως σε θέματα που αφορούν το ηλεκτρονικό περιεχόμενο, ενώ παραμελούνται η μαθησιακή διαδικασία και οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται, σε αντίθεση με αυτά που υποστηρίζουν οι θεωρίες της μάθησης. Επιπλέον, όταν οι θεωρίες της μάθησης αναπτύσσονται αποσπασματικά και μεμονωμένα, δεν μπορούν να συμβάλλουν στον σχεδιασμό και στην αποτελεσματική υλοποίηση σεναρίων μικτής μάθησης. Αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση των Derntl και Motsching-Pitrik (2004), για την απουσία μιας ολοκληρωμένης θεωρίας στη βάση της οποίας να είναι δυνατός ο σχεδιασμός μαθημάτων ακολουθώντας το συγκεκριμένο μοντέλο. Βέβαια, κατά τον Tom Kelly, αντιπρόεδρο της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης στα Συστήματα Cisco (Carman, 2002), «Δεν υπάρχει, και πιθανότατα δε θα υπάρξει ποτέ, μία ενιαία Γενική Θεωρία για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων (*General Theory of Adult Learning*) που να λύνει όλα μας τα προβλήματα».

Οι εκπαιδευτικοί σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν αναμφίβολα ποικίλους ρόλους -παιδαγωγικούς, κοινωνικούς, οργανωτικούς, διαχειριστικούς- και ευθύνες για τον συντονισμό του προγράμματος. Για την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος είναι απαραίτητη η διατήρηση μίας λεπτής ισορροπίας μεταξύ αυτών των ρόλων. Σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μικτής μάθησης, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή των μαθησιακών διαδικασιών ή του coach (προπονητή), σε αντίθεση με τον ρόλο του μεταδότη της γνώσης που

αποκτά σε ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο (Bonk, Olson, Wisher, and Orvis, 2002). Ένα από τα σημαντικότερα επομένως, καθήκοντα των εκπαιδευτών της on-line μάθησης στα πλαίσια του υβριδικού μοντέλου είναι να κατευθύνουν και να καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους, ούτως ώστε να διευκολύνουν τη μάθησή τους (Derntl και Motsching-Pitrik 2004, Rovai και Jondan 2004). Παρόλο που ο διδακτικός στόχος σε μία παραδοσιακή διδασκαλία όσο και σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να είναι ο ίδιος -να αναπτύξουν οι μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις, να λύνουν προβλήματα και να μεταφέρουν όσα έμαθαν σε ρεαλιστικές καταστάσεις-, ένας εκπαιδευτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιεί επιπρόσθετες τεχνικές για να τον υλοποιήσει, αφού λειτουργεί σε ένα ιδιαίτερο περιβάλλον εργασίας, παρέχοντας στους φοιτητές τα απαραίτητα μέσα, τα εργαλεία και τις οδηγίες για την περάτωση του προγράμματος. Κατ' επέκταση απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό διαφορετικές διδακτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές δεξιότητες (Derntl και Motsching-Pitrik, 2004).

Μία άλλη σημαντική διαφορά αφορά στον τρόπο με τον οποίο ελέγχεται η πρόοδος των φοιτητών. Οι εκπαιδευτικοί των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αντί να αξιολογούν με βαθμούς τις εργασίες των φοιτητών τους, τους ανατροφοδοτούν μέσω e-mail, σε τακτά διαστήματα. Η ανατροφοδότηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους φοιτητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας είναι πολύ σημαντική για την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος (Bonk, Olson, Wisher, and Orvis, 2002). Πέρα από την αξιολόγηση των εργασιών, κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος μικτής μάθησης τίθεται και το γενικότερο ζήτημα της αξιολόγησης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το συγκεκριμένο μοντέλο ενσωματώνει μηχανισμούς διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό και για τον μαθητή (Dziuban, Hartman και Moskal, 2004). Κατά τους Ginns και Ellis (2007) όμως, η αξιολογική διαδικασία δεν είναι εύκολη υπόθεση αλλά αποτελεί σημαντική πρόκληση, μια και μέρος της μαθησιακής διαδικασίας υποστηρίζεται τεχνολογικά. Ως εκ τούτου, στα πλαίσια του υβριδικού μοντέλου είναι αναγκαία η αξιολόγηση της συνεισφοράς της τεχνολογίας στη μάθηση, πράγμα που προϋποθέτει την ύπαρξη ευαίσθητων ερευνητικών εργαλείων, τα οποία να αναγνωρίζουν τη σχέση της τεχνολογίας με την ποιότητα της μάθησης.

4.5. Σύνοψη Προηγούμενων Κεφαλαίων

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των προηγούμενων κεφαλαίων η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών, η δημιουργία καινούριων επιστημονικών κλάδων και η τεχνικοεπιστημονική επανάσταση αποτελούν στην εποχή μας μία αναμφισβήτητη πραγματικότητα. Οι νέες αυτές συνθήκες περιλαμβάνουν και την ταχύτατη αύξηση των γνώσεων, ιδιαίτερα σε ορισμένες επιστήμες, με άμεσο αποτέλεσμα τη δημιουργία αναγκών επιμόρφωσης και συμπλήρωσης της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό γίνεται φανερό ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για να καλύψει ούτε τις συνεχώς αυξανόμενες μορφωτικές τους ανάγκες αλλά ούτε και τις απαιτήσεις των μαθητών τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, λοιπόν, εντάσσεται ως απαραίτητη διαδικασία στο συνολικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τον τρόπο αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική όψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όψη που συνδέεται τόσο με την εκπαίδευση όσο και με πτυχές του επαγγελματικού τους ρόλου, όπως οι συνθήκες εργασίας, οι προοπτικές σταδιοδρομίας και η επαγγελματική τους ανάπτυξη και καταξίωση (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Επιπλέον, στα κεφάλαια που προηγήθηκαν διαπιστώθηκε πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και διέπεται από τις βασικές αρχές της, αφού οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι κι επομένως αποτελούν μια ιδιόμορφη ομάδα-στόχο, καθώς αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα μάθησης και έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους ανήλικους μαθητές. Υπό αυτήν την έννοια η επιμόρφωση αποτελεί μία διαδικασία Δια Βίου Μάθησης, αφού οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες που επιβάλλει η εκάστοτε κοινωνία.

Καθώς, μάλιστα, οι παραδοσιακοί τρόποι εκπαίδευσης δεν καλύπτουν απόλυτα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη η επιμόρφωση να προσφέρεται μέσα από σύγχρονα, ευέλικτα και λειτουργικά συστήματα. Έτσι, στο πλαίσιο πολιτικών διεύρυνσης της εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης μέσα από τις σύγχρονες εξελίξεις στην οικονομία, στις κοινωνικές δομές και στην τεχνολογία ευνοήθηκε η ανάπτυξη συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι φορείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενηλίκων και απευθύνονται σε πολύ μεγάλο φάσμα

ενδιαφερόμενων, παρέχουν όσο γίνεται περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και διαμορφώνουν ευέλικτα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ως προς τον χρόνο και τον χώρο μέσα από την αξιοποίηση μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ορισμένες φορές στο πεδίο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας δεν αξιοποιούνται κατ' αποκλειστικότητα αλλά συνδυάζονται και με άλλες μεθόδους και συμβατικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως είναι το έντυπο υλικό, η «*πρόσωπο με πρόσωπο*» επικοινωνία και η συνεργατική μάθηση. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που συνδυάζουν την αξιοποίηση της τεχνολογίας με συμβατικές τεχνικές εκπαίδευσης περιγράφονται στη βιβλιογραφία με όρους όπως «*μικτή μάθηση*» (blended learning) ή «*υβριδική μάθηση*» (hybric learning) και έχουν ως στόχο να αντιμετωπίσουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευόμενου, να υποστηρίξουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας όπως είναι η συνεργατική μάθηση και να δημιουργήσουν δυναμικές συνθήκες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Μουζάκης, 2006).

Ένα τέτοιο περιβάλλον μικτής μάθησης αποτελεί και το επιμορφωτικό πρόγραμμα του Κ.ΑΝ.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Πρόκειται για μία ενδοσχολική επιμορφωτική δράση του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, η οποία θα περιγραφεί αναλυτικά στα επόμενα δύο κεφάλαια της παρούσας εργασίας.

5. Το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ)

Στη συνέχεια ακολουθεί λεπτομερής περιγραφή και ανάλυση των δράσεων του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Σ.Ε., καθώς και του επιμορφωτικού προγράμματος του Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε, που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο σεμινάριο.

5.1. Προφίλ

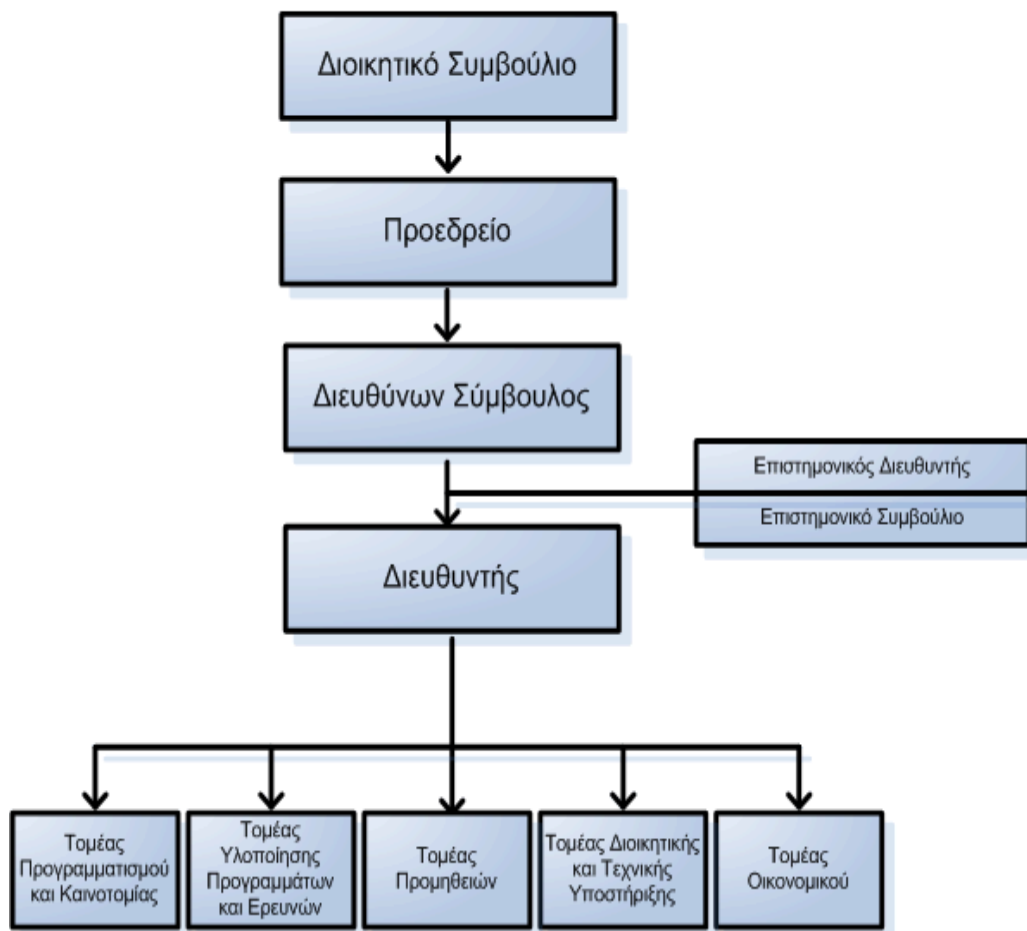
Το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε.) ιδρύθηκε τον Σεπτέμβριο του 2004 και αποτελεί μία καινοτόμα πρωτοβουλία της Γ.Σ.Ε.Ε., που ως κεντρικό στόχο έχει την υποστήριξη και εξυπηρέτηση της πολιτικής της σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και των εργασιακών σχέσεων. Ο σκοπός της δράσης και του έργου του Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. είναι εκπαιδευτικός, επιστημονικός και ερευνητικός (και σε καμία περίπτωση δεν είναι κερδοσκοπικός). Πρωταρχικά αποβλέπει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δομών και στρατηγικών για τη μετάβαση όλων στην κοινωνία της γνώσης, καθώς και στην ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης και εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης).

Οι ειδικότεροι στόχοι του φορέα εστιάζουν στην αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης των πολιτών σε όλο το σύστημα εκπαίδευσης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης), στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλες τις μορφές της, στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση, στη μελέτη-καταγραφή-αξιολόγηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στη διερεύνηση προτύπων καλής πρακτικής στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Κεντρικός βέβαια, άξονας της δράσης του Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. είναι ο σχεδιασμός-ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρέμβασης των μελών και στελεχών του συνδικαλιστικού κινήματος, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να ασκήσουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τον απαιτητικό ρόλο τους (<http://www.kanep-gsee.gr/>).

Το Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. διοικείται από διοικητικό συμβούλιο που αποτελείται από εννέα (9) μέλη με τετραετή θητεία. Οι αποφάσεις του Διοικητικού συμβουλίου λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία των παρόντων μελών και για την απαρτία αυτού απαιτείται η παρουσία τουλάχιστον πέντε (5) μελών του.

Το επιστημονικό συμβούλιο του Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. είναι πενταμελές και συγκροτείται από τους υπεύθυνους των επιστημονικών τομέων (1.Τομέας Ακαδημίας της Εργασίας και της Δια Βίου Εκπαίδευσης, 2.Τομέας προσχολικής αγωγής, 3.Τομέας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 4.Τομέας μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης/επαγγελματικής κατάρτισης, 5.Τομέας διασύνδεσης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας). Με απόφαση του Δ.Σ. μπορούν να ανατεθούν σε έναν εξ αυτών ή και σε άλλον επιστήμονα διεθνούς κύρους καθήκοντα επιστημονικού διευθυντή, ο οποίος συμμετέχει χωρίς δικαίωμα ψήφου στις συνεδριάσεις του Δ.Σ (<http://www.epixeirein.org/>).

Οργανόγραμμα ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ



5.2. Τομείς δράσης – Συνεργασίες

Για την επίτευξη του ευρύτερου σκοπού, καθώς και των ειδικότερων στόχων που προαναφέρθηκαν, το Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. αποσκοπεί παράλληλα στη συνεργασία με εθνικά, ευρωπαϊκά και διεθνή ερευνητικά κέντρα, φιλικά διακείμενα στις δυνάμεις της εργασίας, για κοινή δράση σε θέματα εκπαιδευτικών πολιτικών. Στο πλαίσιο αυτό, διατηρεί στενή συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, με τις εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες, με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με το Κ.Ε.Ε., με το Κλαδικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε., με την Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. καθώς και με όλους τους εποπτευόμενους φορείς του Υπουργείου Παιδείας.

Στα δέκα χρόνια λειτουργίας του, οι κύριοι τομείς δραστηριότητας του φορέα είναι:

- ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των τεσσάρων βαθμίδων του συστήματος Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης της Γ.Σ.Ε.Ε.,
- η επιμόρφωση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, καθώς και ευρύτερα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πεδία που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των διαρκών εξελίξεων στον χώρο της εκπαίδευσης,
- η μελέτη, καταγραφή και αξιολόγηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς και η διερεύνηση των βέλτιστων πρακτικών στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών,
- η διασύνδεση με διεθνή ερευνητικά κέντρα, φιλικά διακείμενα στις δυνάμεις της εργασίας, για κοινή δράση σε θέματα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης,
- η ανάπτυξη συνέργειας ως προς τους σκοπούς αυτούς με άλλα ευρωπαϊκά κράτη – ιδίως της Βαλκανικής (<http://www.kanep-gsee.gr/>).

Ειδικότερα, σχετικά με τον δεύτερο τομέα δραστηριότητας του Κ.ΑΝ.Ε.Π., της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία, μπορούμε να πούμε ότι το 2012, στο πλαίσιο της υλοποίησης του Υποέργου 2 «Ενημέρωση – Επιμόρφωση - Ευαισθητοποίηση - Συμβουλευτική - Έρευνα» του εγκεκριμένου έργου του Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. με τίτλο «Δράσεις ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από τους Κοινωνικούς Εταίρους, με αξιοποίηση της

εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς – Διακρατικές συνεργασίες κοινωνικών εταιρών στον χώρο της εκπαίδευσης / Α.Π. 1, 2, 3)», που εντάσσεται στο Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» της προγραμματικής περιόδου «Ε.Σ.Π.Α. 2007-2013» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – Ε.Κ.Τ.) και από εθνικούς πόρους, υλοποιήθηκε για πρώτη φορά και το υποέργο της ενδοσχολικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

5.3. Περιγραφή επιμορφωτικής δράσης

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις ανθρώπινες/παιδαγωγικές διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με μια δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών μάθησης. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα και γενικότερα με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, η αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους -με άτυπες, τυπικές και μη τυπικές μορφές επιμόρφωσης-, αναδεικνύεται ως η κοινή συνισταμένη των σύγχρονων απαιτήσεων για βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της προσφερόμενης σχολικής μάθησης, της ενδοσχολικής - και ευρύτερης - κοινωνικής συνοχής, της επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς και της ενδυνάμωσης της θέσης ή/και της ενίσχυσης κινητικότητάς τους στη σχετική με την εκπαίδευση αγορά εργασίας (<http://www.kanep-gsee.gr/>).

Μέσω αυτών των ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών το Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. έχει στόχο:

- να αναδειξεί και να αξιοποιήσει την εμπειρία των εκπαιδευτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη,
- να συμβάλει καθοριστικά, με προτάσεις και δράσεις στη βελτίωση των όρων άσκησης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος και στη διαμόρφωση μίας νέας εκπαιδευτικής πρακτικής, που να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις του εκπαιδευτικού στην τάξη,
- να εκθέσει σε βάθος τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, να καταγράψει και να προβάλει πιθανές λύσεις για αυτά,
- να προβάλει καλές πρακτικές εκπαίδευσης της χώρας, να τις αναδείξει και διεθνώς και ιδιαίτερα να διερευνήσει καλές πρακτικές εκπαίδευσης από προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες της Ε.Ε. προκαλώντας τον κοινωνικό διάλογο, τις δημόσιες παρεμβάσεις, την ανταλλαγή και τη σύνθεση απόψεων, τη συμπληρωματικότητα και τη συνέργεια των δράσεων,
- να φέρει σε επαφή την εκπαιδευτική κοινότητα με συναδέλφους τους από άλλες χώρες προκειμένου να αναπτυχθούν συνεργασίες, μέσω των οποίων θα αναδειχθεί και θα μπορέσει να αξιοποιηθεί στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα η διεθνής εμπειρία,
- να παράσχει δυνατότητες αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από προγράμματα συνεργασίας με αντικείμενο το ίδιο το έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη (πχ προγράμματα ανταλλαγής πληροφοριών και μαθησιακών προτύπων),
- να συμβάλει μέσα από την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην αυτενέργεια και την απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνάμεων,
- να δημιουργήσει ένα δίκτυο υποστήριξης, ενδυνάμωσης, πληροφόρησης και συμβουλευτικής σε όλους τους συντελεστές που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς),
- να συμβάλει στη ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας διαφορετικής κουλτούρας στον χώρο των εκπαιδευτικών, πιο ανοικτής και ευεπίφορης στην αλλαγή, τη διαφορετικότητα, την καινοτομία, τον ευρωπαϊκό και διεθνή νεωτερισμό (<http://www.kanep-gsee.gr/>).

5.4. Ενδοσχολική Επιμόρφωση

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά με άλλες μορφές, όπως είναι η εισαγωγική και η περιοδική επιμόρφωση. Αφορά στο διδακτικό προσωπικό συγκεκριμένων σχολείων ή δικτύου όμορων σχολείων και αποτελεί στρατηγική βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σ' αυτό. Ο επιμορφωτής στην ενδοσχολική επιμόρφωση, ως επιμορφωτής ενηλίκων, οφείλει να αναπτύσσει δεξιότητες συντονισμού των ομάδων, καθώς και δεξιότητες επικοινωνίας – παρέμβασης. Οφείλει να έχει επαρκή γνώση του αντικειμένου που διδάσκει και αποτελεσματική μεθόδευση στην ιεράρχηση των στόχων, τη δόμηση του υλικού, τον συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής. Ο ρόλος του είναι να διευκολύνει, να κινητροδοτεί, να εκμαιεύει τη δημιουργία και όχι να κατευθύνει.

Η ευθύνη για την επιτυχία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης μοιράζεται μεταξύ του επιμορφωτή και του επιμορφούμενου. Η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης παρουσιάζει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Καλύπτει άμεσα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας ή ενός δικτύου όμορων σχολείων.
- Κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς για την ενεργή συμμετοχή τους στη διεξαγωγή και στην αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνδυάσουν τις υπάρχουσες γνώσεις με τις νέες, να αξιολογούν και να εφαρμόζουν στην πράξη τα νέα δεδομένα. Επιπλέον, προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή παιδαγωγικών απόψεων με άλλους συναδέλφους του ιδίου ή διαφορετικών σχολείων. Παράλληλα ενθαρρύνει την ατομική αλλά και τη συλλογική επαναξιολόγηση των εκπαιδευτικών (<http://www.kanep-gsee.gr/>).

5.5. Το πλαίσιο των επιμορφώσεων

Το συγκεκριμένο υποέργο συμπορεύεται τόσο με τις προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όσο και τις νέες επιστημονικές τάσεις σε διεθνές επίπεδο και τις επιταγές της Ε.Ε. που αφορούν στο πεδίο της επιμόρφωσης και οι οποίες μεταξύ άλλων επισημαίνουν την ανάγκη για:

α) Ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με εφαρμογή της μεθόδου της αναπτυξιακής εποπτείας και του μοντέλου έρευνας – δράσης.

β) Σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται κατά τρόπο ρεαλιστικό και αποτελεσματικό στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες σε σχέση πάντα και με τις τάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της Ε.Ε.

γ) Σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την προώθηση της εφαρμογής καινοτομιών.

δ) Χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών μεθόδων επιμόρφωσης που να συνάδουν με τις αρχές και τις πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων Δια Βίου Μάθησης στους επιμορφούμενους.

ε) Παραγωγή αξιόπιστου εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού) (<http://www.kanep-gsee.gr/>).

5.6. Το περιεχόμενο των επιμορφώσεων

Όσον αφορά το περιεχόμενο των ενδοσχολικών σεμιναρίων, η επιλογή των θεματικών έγινε με βάση το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της σχολικής τάξης τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς. Οι θεματικές των σεμιναρίων επικεντρώνονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον νέο αναβαθμισμένο ρόλο και στις διευρυμένες αρμοδιότητες των στελεχών εκπαίδευσης, στη νέα ετερογενή πραγματικότητα εντός της σχολικής καθημερινότητας με τμήματα και τάξεις που αποτελούνται από πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό, άτομα με αναπηρία ή άτομα με διαφοροποιημένο κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοοικονομικές αλλά και ευρύτερες πολιτισμικές εξελίξεις, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε σε θέματα όπως: η Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η σύνδεση

της τυπικής εκπαίδευσης με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, οι καινοτομίες μέσα στην εκπαιδευτική πράξη, οι πολιτισμικές και κοινωνικές ανισότητες μέσα στο σχολείο, τα θέματα ηγεσίας και διοίκησης μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τα φαινόμενα παθογένειας μέσα στο σχολείο και η αντιμετώπισή τους (<http://www.kanep-gsee.gr/>).

5.7. Θεματικοί Κύκλοι

Ειδικότερα, με το συγκεκριμένο υποέργο πραγματοποιήθηκαν εξειδικευμένα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης με στόχο την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στους ακόλουθους Θεματικούς Κύκλους:

1. Διοίκηση και διαχείριση προβλημάτων σχολικής μονάδος.
2. Βελτίωση συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.
3. Δεξιότητες στη χρήση Νέων Τεχνολογιών/ Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας και αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.
4. Εκπαιδευτικοί και Δια Βίου Μάθηση.
5. Πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
6. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) (<http://www.kanep-gsee.gr/>).

5.8. Περιγραφή Θεματικού Κύκλου Δια Βίου Μάθησης

Σχετικά με τον τέταρτο θεματικό κύκλο "Εκπαιδευτικοί και Δια Βίου Μάθηση" που απασχολεί την παρούσα εργασία, ο γενικός σκοπός του σεμιναρίου είναι να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στη σημασία και αξία της Δια Βίου Μάθησης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών τους, ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίσουν ζητήματα που αφορούν στις εκπαιδευτικές ή/και τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της σχολικής ζωής και της μετάβασής τους από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Η παρακολούθηση του εν

λόγω προγράμματος έχει ως στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων της Δια Βίου Μάθησης, ώστε:

- να γνωρίσουν τις βασικές θεωρητικές αρχές που διέπουν τη Δια Βίου Μάθηση,
- να γνωρίσουν τις Εθνικές και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης,
- να γνωρίσουν τις σύγχρονες εξελίξεις που αφορούν στο Εθνικό και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων,
- να είναι σε θέση να προβούν σε ορθή διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών στα πλαίσια της Δια Βίου Εκπαίδευσης,
- να γνωρίσουν τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και Κατάρτισης,
- να είναι σε θέση να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές καινοτομίες που διέπονται από το πνεύμα της Δια Βίου Μάθησης,
- να γνωρίσουν τον ρόλο της Δια Βίου Μάθησης στην καταπολέμηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.

Γ. Μεθοδολογικό Μέρος

6. Σκοπός Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα – Πλαίσιο Έρευνας

6.1. Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις, τις στάσεις, καθώς και τις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που πήραν μέρος στην επιμόρφωση του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Σ.Ε, στη θεματική ενότητα: «Εκπαιδευτικοί και Δια Βίου Μάθηση», στα πλαίσια του έργου: *"Δράσεις ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από τους Κοινωνικούς Εταίρους, με αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς - Διακρατικές συνεργασίες κοινωνικών εταίρων στον χώρο της εκπαίδευσης ΑΠ.1, ΑΠ.2 και ΑΠ.3"*, που εντάσσεται στο Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» της προγραμματικής περιόδου «ΕΣΠΑ 2007-2013».

Επιπλέον, μέσω της παρούσας εργασίας, επιδιώκεται η ανάδειξη των διαφορών πτυχών των νέων προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, πέρα από τις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης και επιχειρείται μια προσπάθεια σύνδεσης της επιμόρφωσης με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όλων των ειδικοτήτων, που καλούνται να διδάξουν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και στα οποία στηρίχθηκε η παρούσα εργασία ήταν τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των επιμορφούμενων σχετικά με σημαντικά σημεία του σεμιναρίου, όπως η οργάνωση, το γενικό περιεχόμενο, το θεωρητικό μέρος, η εκπόνηση εργασιών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εισηγητές, η συμμετοχή των επιμορφούμενων και η διοικητική στήριξη.
- Κατά πόσο το σεμινάριο ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες των επιμορφούμενων, σε ποιο βαθμό εκπληρώθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχαν τεθεί και κατά πόσο οι επιμορφούμενοι το θεώρησαν χρήσιμο για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

- Ποια ήταν τα θετικά στοιχεία του σεμιναρίου, σύμφωνα με τους επιμορφούμενους και αντίστοιχα ποια ήταν τα αρνητικά σημεία του σεμιναρίου.
- Πώς έκριναν οι επιμορφούμενοι τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο του σεμιναρίου.
- Ποιες θεματικές ενότητες του σεμιναρίου θεώρησαν οι επιμορφούμενοι περισσότερο ενδιαφέρουσες και ποιες λιγότερο ενδιαφέρουσες.
- Κατά πόσο οι επιμορφούμενοι έμειναν ικανοποιημένοι από τους επιμορφωτές ως προς την επιστημονική και διδακτική τους επάρκεια, τη μεταδοτικότητα τους, την ικανοποίηση των στόχων του προγράμματος κατάρτισης, το επίπεδο προετοιμασίας τους, τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποίησαν, την ποιότητα του υποστηρικτικού υλικού και την ανταπόκριση των μελών της ομάδας.

6.2. Πλαίσιο έρευνας

6.2.1. Χρονική περίοδος και τόπος διεξαγωγής του προγράμματος

Η ενδοσχολική αυτή επιμόρφωση έλαβε χώρα σε τέσσερα σχολεία σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας. Στο 15^ο Δημοτικό σχολείο Αμαρουσίου, στο Γυμνάσιο Αραβησσού του νομού Πέλλας, στο 2^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου και στο Δημοτικό σχολείο Γαυρίου της Άνδρου.

Στο 15^ο Δημοτικό σχολείο Αμαρουσίου συμμετείχαν 21 εκπαιδευτικοί από διάφορα σχολεία της Κηφισιάς και του Αμαρουσίου και τα σεμινάρια διεξήχθησαν από τις 6-4-2012 έως τις 19-5-2012. Στο Γυμνάσιο Αραβησσού συμμετείχαν 33 εκπαιδευτικοί από διάφορα σχολεία του νομού Πέλλας και τα σεμινάρια διεξήχθησαν από τις 10-5-2012 έως τις 13-5-2012. Στο 2^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί από διάφορα σχολεία του νομού Αργολίδας και τα σεμινάρια διεξήχθησαν από τις 6-4-2012 έως τις 18-5-2012. Τέλος στο Δημοτικό σχολείο Γαυρίου της Άνδρου συμμετείχαν 16 εκπαιδευτικοί από διάφορα σχολεία της Άνδρου και η επιμόρφωση διεξήχθη το ίδιο χρονικό διάστημα.

6.2.2. Τα χαρακτηριστικά, η μεθοδολογία και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων και η διάρκειά του ήταν 50 ώρες. Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος βασίστηκε στο μοντέλο της Συνδυαστικής-Μικτής Μάθησης (Blended Learning) περιλαμβάνοντας:

- α. εμπλουτισμένη βιωματική εκπαίδευση δια ζώσης (face-to-face) βασισμένη στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, διάρκειας 30 διδακτικών ωρών, που περιλάμβανε διαλέξεις, συνοδευόμενες από παρουσιάσεις και συζήτηση πάνω σε παραδείγματα – μελέτες περίπτωσης και βιωματικές ασκήσεις,
- β. μελέτη πρόσθετου εκπαιδευτικού -επιστημονικού υλικού και εκπόνηση εργασίας με εξ' αποστάσεως ασύγχρονη υποστήριξη/ανατροφοδότηση- διάρκειας 20 διδακτικών ωρών.

Τα σεμινάρια πραγματοποιήθηκαν εκτός σχολικού ωραρίου και οι αιτήσεις συμμετοχής στο πρόγραμμα γίνονταν μόνο από τις εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής κι επαγγελματικής) και όχι μεμονωμένα από τους εκπαιδευτικούς. Οι σχολικές μονάδες που ενδιαφέρονταν να λάβουν μέρος στα σεμινάρια έπρεπε να αποστείλουν, μετά από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, συμπληρωμένη αίτηση εκδήλωσης ενδιαφέροντος, συνολική κατάσταση των εκπαιδευτικών που θα λάβαιναν μέρος και ατομικές δηλώσεις συμμετοχής των εκπαιδευτικών αυτών. Η αίτηση έπρεπε να υπογράφεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και κάθε σχολική μονάδα μπορούσε να δηλώσει συμμετοχή μέχρι και σε δύο θεματικούς κύκλους.

Τα κριτήρια επιλογής των σχολικών μονάδων ήταν:

- Επαρκής υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση των επιμορφώσεων.
- Προηγούμενη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε ευρωπαϊκά, εθνικά προγράμματα ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά παράλληλα μη συμμετοχή σε πρόσφατες ενδοσχολικές επιμορφώσεις στον ίδιο θεματικό κύκλο.
- Κοινωνικά, εκπαιδευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της περιοχής (πολυπολιτισμικό δυναμικό σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικοί δείκτες, ανεργία, σχολική βία, διαρροή κλπ).

Επιπλέον για την επιλογή των σχολικών μονάδων ελήφθησαν υπόψη και γεωγραφικά κριτήρια με στόχο να υπάρξει διασπορά σε διαφορετικές περιοχές της χώρας. Ομοίως ελήφθη υπόψη η βαθμίδα εκπαίδευσης και ο τύπος της εκπαιδευτικής μονάδας ανάλογα με τον θεματικό κύκλο.

Το υποέργο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της υλοποίησης του Υποέργου 2 «Ενημέρωση – Επιμόρφωση - Ευαισθητοποίηση - Συμβουλευτική - Έρευνα» του εγκεκριμένου έργου του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ με τίτλο *«Δράσεις ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από τους Κοινωνικούς Εταίρους, με αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς – Διακρατικές συνεργασίες κοινωνικών εταίρων στον χώρο της εκπαίδευσης / Α.Π. 1, 2, 3)»*, που εντάσσεται στο Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» της προγραμματικής περιόδου «ΕΣΠΑ 2007-2013» και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους. Φορέας υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Κ.Α.Ν.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε.).

7. Μεθοδολογία της Έρευνας

7.1. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο της έρευνας

Στην παρούσα διπλωματική εργασία ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, που σχεδιάστηκε, διανεμήθηκε και συλλέχθηκε από την επιστημονική ομάδα του Κ.ΑΝ.Ε.Π. μετά το πέρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα μέσο συλλογής δεδομένων, στο οποίο το υποκείμενο της έρευνας καλείται να απαντήσει γραπτώς σε μια σειρά από προσχεδιασμένες ερωτήσεις για κάποιο θέμα. Η χρησιμότητα του ερωτηματολογίου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την ποιότητα των ερωτήσεων, αφού είναι πολύ δύσκολο ή και αδύνατο να θέσει ο ερευνητής διευκρινιστικές ερωτήσεις εκ των υστέρων. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο της έρευνας με ερωτήσεις που έχουν σχεδιαστεί έτσι, ώστε οι απαντήσεις να μας εξασφαλίσουν τις ζητούμενες πληροφορίες. Ένα σημαντικό στοιχείο στη δόμηση του ερωτηματολογίου είναι ότι οι ερωτήσεις και οι οδηγίες για την απάντησή τους πρέπει να έχουν διατυπωθεί και διαρρυθμιστεί κατά τρόπο που να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες (Παρασκευόπουλος, 1993, τόμος Β'). Οι Cohen και Manion αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «...ένα ιδανικό ερωτηματολόγιο έχει τις ίδιες ιδιότητες με έναν καλό νόμο. Είναι απαλλαγμένο από αοριστίες και δεκτικό ομοιόμορφου σχεδιασμού. Ο σχεδιασμός του θα πρέπει να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα εκ μέρους των απαντούντων και αυτών που θα κάνουν την κωδικοποίηση» (Cohen, Manion, Morrison, 2008). Επίσης, σημαντική θεωρείται η χρήση μιας τεχνικής διαγράμματος ροής για να προγραμματιστεί η διεύθυνση των ερωτημάτων. Με αυτό τον τρόπο ο ερευνητής κατανοεί ποιες ερωτήσεις μπορούν να του δώσουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και ποιες ερωτήσεις πρέπει να αποφύγει.

Η άντληση πολύτιμων πληροφοριών που προκύπτουν από μεγάλο αριθμό ερωτώμενων με περιορισμένη δαπάνη χρόνου, κόπου και χρημάτων, η ευκολία στην κατασκευή και τη χρήση του, η συλλογή πολλών δεδομένων και πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, το γεγονός ότι μπορεί να απαντηθεί ανώνυμα, κάτι που διευκολύνει τους ερωτώμενους ως προς το να είναι απόλυτα ειλικρινείς και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που επιτρέπει την ανάδειξη γενικών τάσεων και

ομοιομορφιών και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και την εξήγηση των τάσεων ή των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους, αποτελούν μερικά από τα πλεονεκτήματα αυτού του μέσου (Παπαναστασίου, 1996, σ.74, Κυριαζή, 2002, σ.99-101, Cohen et al., 2008).

Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η χρήση του ερωτηματολογίου δε συνοδεύεται και από μειονεκτήματα (Βάμβουκας, 2007). Η ειλικρίνεια των απαντήσεων των υποκειμένων και η εγκατάλειψη ή άρνηση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από ένα σημαντικό αριθμό υποκειμένων αποτελούν κάποια από τα προβλήματα που εμφανίζονται στη χρήση του.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πλεονεκτήματα που παρέχει το γραπτό ερωτηματολόγιο, καθώς και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη επιλογή καλύπτει τις απαιτήσεις της παρούσας έρευνας, κρίθηκε ως το πλέον κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για την προσέγγιση και τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

7.2. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στην παρούσα εργασία

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία αφορούσαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα της Δια Βίου Μάθησης, του Κ.ΑΝ.Ε.Π. της Γ.Σ.Σ.Ε, που παρακολούθησαν 95 εκπαιδευτικοί σε τέσσερα σχολεία, σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, κατά το χρονικό διάστημα από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2012.

Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και στο πρώτο μέρος ο επιμορφούμενος έπρεπε να συμπληρώσει κάποια προσωπικά στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζεται, έτη προϋπηρεσίας και από πού ενημερώθηκε για το σεμινάριο. Στο δεύτερο μέρος έπρεπε να απαντήσει σε τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου και τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τη γενική εκτίμηση, τους στόχους και τις προσδοκίες, τη δομή και την οργάνωση, το περιεχόμενο, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του σεμιναρίου, αλλά και να αναφέρει τα ονόματα των επιμορφωτών και να απαντήσει σε μια ερώτηση κλειστού τύπου σχετικά με την ικανότητα, την επιστημονική επάρκεια και τη γενική τους εικόνα.

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης Likert, όπου οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους για καθεμία από τις δηλώσεις της ερώτησης, προκειμένου να γίνει βαθμολογική

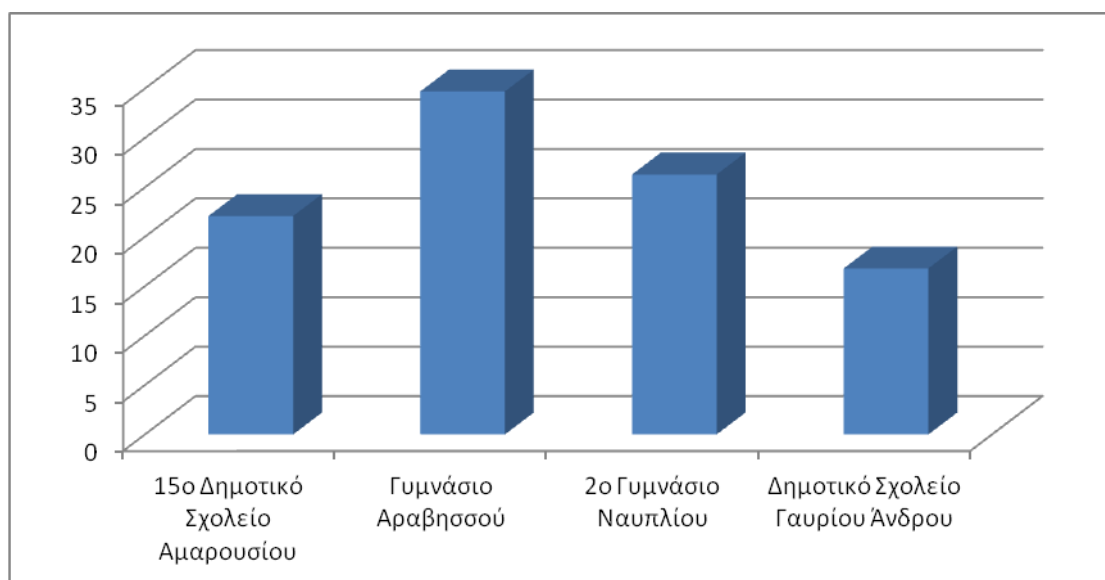
αξιολόγηση για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται άμεσα με την επιμόρφωση (Κυριαζή, 2002, Robson, 2007, Cohen et al., 2008). Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιεί η επιστημονική ομάδα του Κ.ΑΝ.Ε.Π. είναι καθαρά αριθμητική, επιτρέποντας έτσι την έκφραση βαθμού για αφηρημένες έννοιες, κάνοντας συγχρόνως πιο απλή τη διαχείριση και κωδικοποίηση των δεδομένων. Η κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης (Likert scale) συμβάλλει στην καλύτερη μέτρηση των απόψεων των συμμετεχόντων σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα της επιμορφωτικής διαδικασίας. Μέσω αυτών των ερωτήσεων τα άτομα καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό αποδοχής ή απόρριψης για μια σειρά απόψεων, φράσεων, θεμάτων, προσώπων κλπ., στη βάση μιας αριθμητικής κλίμακας, η οποία μπορεί να είναι από 1 έως 5, 1 έως 7 κλπ. Οι κλίμακες χρησιμοποιούνται όταν ενδιαφερόμαστε όχι μόνο για το αν τα υποκείμενα της έρευνας είναι υπέρ ή κατά μιας άποψης αλλά και για τον βαθμό αποδοχής της άποψης αυτής (Μπεχράκης, 1999). Η κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης θεωρείται από τις πιο διαδεδομένες και χρησιμοποιείται ευρέως τόσο στις κοινωνικές όσο και στις παιδαγωγικές έρευνες. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου παρουσιάζουν αρκετά πλεονεκτήματα αλλά και κάποια μειονεκτήματα. Ένα από τα πλεονεκτήματα είναι πως επιτρέπουν την απόδοση μιας συνολικής βαθμολογίας στις απαντήσεις του κάθε υποκειμένου (η πιο μεγάλη βαθμολογία αναδεικνύει μια πιο θετική στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα). Ωστόσο, η ακριβής ερμηνεία της βαθμολογίας των υποκειμένων είναι αρκετά δύσκολη υπόθεση, αφού δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι η επιλογή της ίδιας απάντησης σε ένα ερώτημα σημαίνει τελικά και τον ίδιο βαθμό αποδοχής

Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος στα ερωτηματολόγια δε δίνουν δυνατότητα επιλογής απάντησης, επιτρέποντας στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να διαφωτίσουν περαιτέρω το υπό εξέταση θέμα, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου κατανόησης των ποσοτικών ευρημάτων (Παπαναστασίου, 1996, Κυριαζή, 2002). Είναι, όμως, γνωστό ότι οι ανοικτές ερωτήσεις δυσκολεύουν τα υποκείμενα της έρευνας. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα ελλοχεύει και ο κίνδυνος της εγκατάλειψης επειδή, είτε είναι χρονοβόρα η απάντηση είτε δε νιώθουν ικανοί οι ερωτώμενοι να αποτυπώσουν γραπτώς τις απόψεις τους (Cohen et al., 2008, σ.431).

Έχοντας ως ερευνητικό εργαλείο τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν απ' αυτά, μέσω του υπολογιστικού προγράμματος SPSS.

7.3. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 95 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τέσσερις διαφορετικές εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν και στα τέσσερα σχολεία στα οποία έλαβε χώρα η επιμόρφωση και τα οποία είχαν συμπληρωθεί από τους επιμορφούμενους με το πέρας της επιμόρφωσης.



Γράφημα 1. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά περιοχή και σχολείο

Περιοχή σχολείου και σχολική μονάδα	Ποσοστό (%)
15ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου	22,1
Γυμνάσιο Αραβησσού	34,7
2ο Γυμνάσιο Ναυπλίου	26,3
Δημοτικό Σχολείο Γαυρίου Άνδρου	16,8
Σύνολο	100,0

Πίνακας 1. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά περιοχή και σχολείο

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από το γράφημα και τον πίνακα 1, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 21 εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στο 15^ο Δημοτικό σχολείο Αμαρουσίου, 33 εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στο Γυμνάσιο Αραβησσού του νομού Πέλλας, 25 εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στο 2^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου και 16 εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στο Δημοτικό Σχολείο Γαυρίου Άνδρου.

7.4. Η κατηγοριοποίηση και η κωδικοποίηση των δεδομένων

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις κλίμακας κωδικοποιήθηκαν καταγράφοντας την τιμή και τη συχνότητα των υπό μελέτη μεταβλητών, ενώ η κατηγοριοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007): *«Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική, ποσοτική και ποιοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία».*

Η ανάλυση του περιεχομένου αναφέρεται κυρίως στα γραπτής λεκτικής επικοινωνίας τεκμήρια και αντικείμενό της μπορεί να αποτελέσει κάθε είδος γραπτού τεκμηρίου (Βάμβουκας, 2007). Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής καταλήγει σε έγκυρα αποτελέσματα (Krippendorf, 1980).

Η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου (Κυριαζή, 1999, σ.284). Κύριο στοιχείο της αποτελεί η μέθοδος της κατηγοριοποίησης, της οποίας η επιτυχία εξαρτάται από τις κατηγορίες που διαμορφώνονται με βάση τον σκοπό της έρευνας. Κατά τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης, ο ερευνητής ερμηνεύει το περιεχόμενό της, με την υπό ανάλυση επικοινωνιακή μονάδα με βάση τις κατηγορίες που έχει κατασκευάσει (ό.π.σ.294).

Ο Βάμβουκας (2007) τονίζει χαρακτηριστικά τα εξής: *«Η σημασιολογική ανάλυση του περιεχομένου εστιάζεται σε έννοιες, σε νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται με ένα αντικείμενο μελέτης και ο βασικός στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι η μέθοδος της κατηγοριοποίησης. Η κατηγοριοποίηση είναι μια ομάδα πραγμάτων, αντικειμένων, καταστάσεων που έχουν έναν αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων και διαφέρουν από την άποψη αυτή από όλες τις άλλες ομάδες»(ό. π.σ.271-273).*

Επιπλέον, η εγκυρότητα του συστήματος κατηγοριοποίησης εξασφαλίζεται ακολουθώντας τους εξής κανόνες:

- Της αντικειμενικότητας, που σημαίνει η ταξινόμηση κάποιου στοιχείου σε κάποια κατηγορία πρέπει να είναι αντικειμενική, να μην εξαρτάται από την άποψη και την προσωπικότητα του ερευνητή. Δηλαδή να μην υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ των ερευνητών για την καταχώρηση κάποιου στοιχείου σε συγκεκριμένη κατηγορία, αλλά να συμφωνούν όλοι στο ότι το συγκεκριμένο στοιχείο πρέπει να καταχωρηθεί στη συγκεκριμένη κατηγορία. Για να εξασφαλιστεί όμως αυτό, απαιτείται τα χαρακτηριστικά των κατηγοριών να είναι ορισμένα με σαφήνεια και ακρίβεια, ώστε να είναι αντιληπτή ξεκάθαρα η διαφορά της μιας κατηγορίας απ' την άλλη (Βάμβουκας, ό.π.).
- Της εξαντλητικότητας, που επιτυγχάνεται όταν όλες οι ενότητες ανάλυσης καταχωρούνται σε κάποια κατηγορία και δεν υπάρχει καμιά ενότητα ανάλυσης που να μην ανήκει σε κάποια κατηγορία.
- Της καταλληλότητας, που συμβαίνει όταν οι κατηγορίες σχετίζονται άμεσα με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας.
- Του αμοιβαίου αποκλεισμού, που ακολουθείται όταν κάθε ενότητα ανάλυσης καταχωρείται σε μια και μόνο κατηγορία, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα να μπορεί να καταχωρηθεί και σε άλλη κατηγορία. Η καταχώρησή της, δηλαδή σε μια κατηγορία πρέπει να αποκλείει την καταχώρησή της και σε άλλη κατηγορία.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια αξιόπιστη μέθοδος, αφού είναι δυνατό το υλικό να αναλυθεί επανειλημμένα και να εξασφαλίσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ο τεμαχισμός του υλικού σε ενότητες ανάλυσης και στη συνέχεια η καταχώρησή τους σε κατηγορίες επιτρέπουν μια συνοπτική παρουσίαση του υλικού, που όμως παρουσιάζονται εξαντλητικά όλες οι πληροφορίες που έχουν σχέση με το θέμα της έρευνας. Βέβαια, όταν η ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται σε δείγματα, είναι δύσκολο να παρουσιαστούν εξαντλητικά όλες οι πληροφορίες χωρίς να παραλειφθεί καμιά, γιατί οι κατηγορίες δεν καλύπτουν το 100% των ενοτήτων ανάλυσης.

Σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση του υλικού, η ανάλυση περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα: α) για συστηματική διερεύνηση του υλικού ώστε να εξετάζεται

στην ολότητα του κι όχι αποσπασματικά, β) για επανάληψη και έλεγχο της διαδικασίας με την προϋπόθεση βέβαια οι κατηγορίες για την ταξινόμηση των δεδομένων να έχουν οριστεί με ακρίβεια και γ) για ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Σε αντίθεση λοιπόν, με την απλή ανάγνωση του κειμένου, *«η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου, οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου κι ως εκ τούτου αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων»* (Κυριαζή, 1999).

Έτσι, λοιπόν και στην παρούσα εργασία στην κωδικοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων το κείμενο εξετάστηκε στην ολότητα του και όχι επιλεκτικά και οι κατηγορίες για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίστηκαν με σαφήνεια. Επιπλέον, όποια χαρακτηριστικά εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο και στα ερευνητικά ερωτήματα.

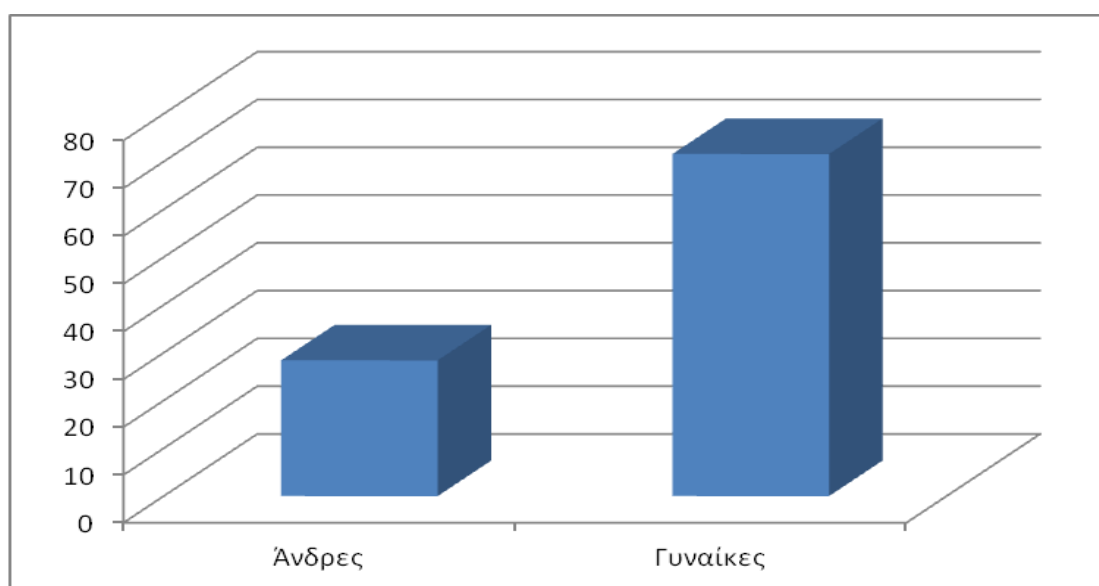
Δ. Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

8. Ανάλυση των Δεδομένων

8.1. Πρώτο μέρος ερωτηματολογίου

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι επιμορφούμενοι καλούνταν να συμπληρώσουν κάποια προσωπικά τους στοιχεία όπως: φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται, έτη προϋπηρεσίας και από πού ενημερώθηκαν για το σεμινάριο, έτσι ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα για το προφίλ των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

8.1.1. Το φύλο των επιμορφούμενων



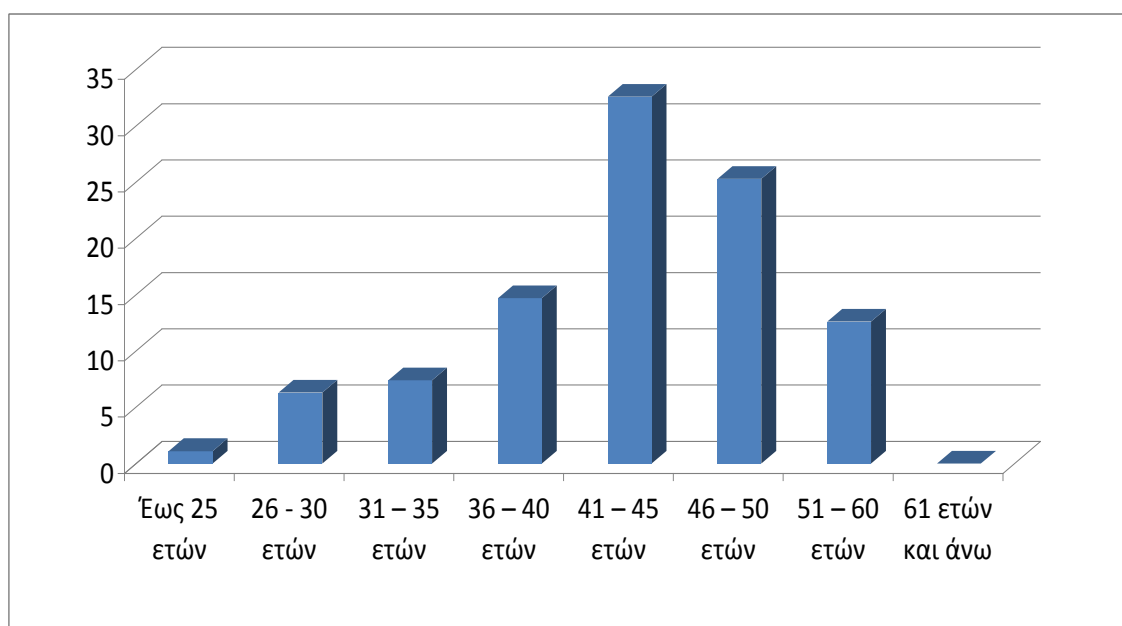
Γράφημα 2. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά φύλο

Φύλο	n	Ποσοστό (%)
Άνδρες	27	28,4
Γυναίκες	68	71,6
Σύνολο	95	100,0

Πίνακας 2. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά φύλο

Στο γράφημα και στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η αναλογία των επιμορφούμενων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με το φύλο. Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εν λόγω επιμόρφωση είναι πολύ περισσότερες από τους άντρες (ποσοστό 71,6% έναντι 28,4% των αντρών), γεγονός που δικαιολογείται, αφού κατά παράδοση οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πολύ περισσότερες από τους άνδρες, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

8.1.2. Η ηλικία των επιμορφούμενων



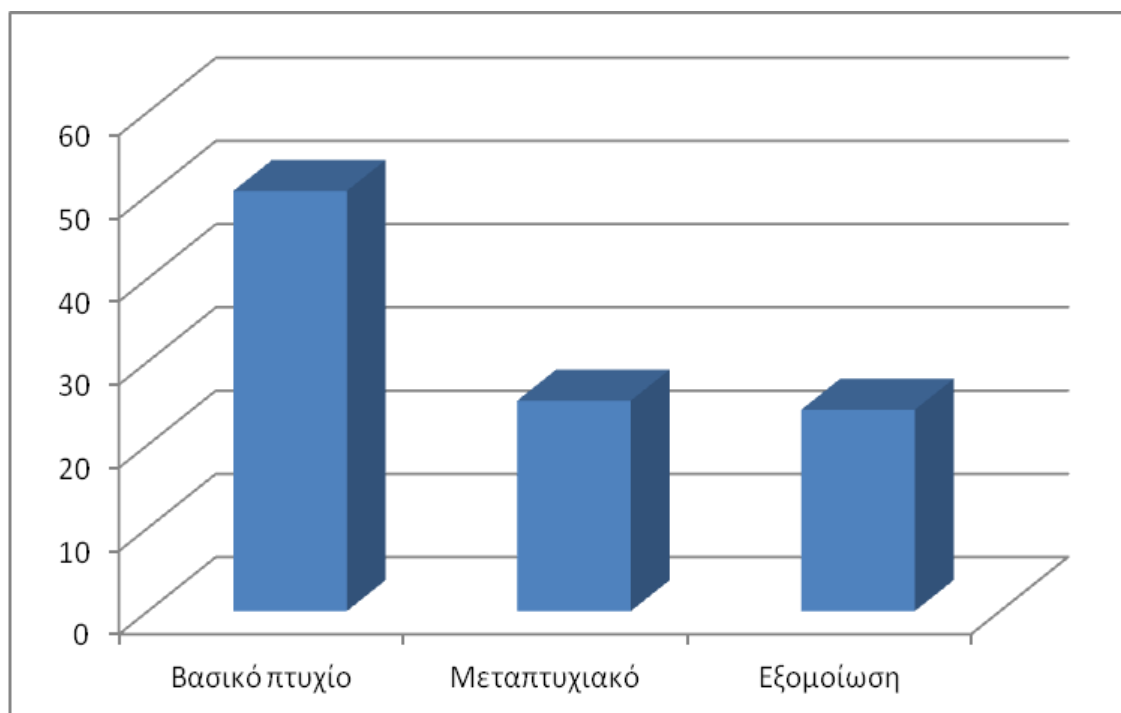
Γράφημα 3. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά ηλικία

Ηλικία	ν	Ποσοστό (%)
Έως 25 ετών	1	1,1
25-30 ετών	6	6,3
31-35 ετών	7	7,4
35-40 ετών	14	14,7
41-45 ετών	31	32,6
46-50 ετών	24	25,3
50-60 ετών	12	12,6
60 ετών και άνω	0	0,0
Σύνολο	95	100,0

Πίνακας 3. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά ηλικία

Στο γράφημα και στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των επιμορφούμενων κατά ηλικία και παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη συγκέντρωση του πληθυσμού των επιμορφούμενων παρατηρείται στην ηλικία των 41- 50 ετών (57,9%), γεγονός που καταδεικνύει το διαφορετικό επίπεδο ενδιαφέροντος για την επιμόρφωση σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών.

8.1.3. Η εκπαίδευση των επιμορφούμενων



Γράφημα 4. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά επίπεδο εκπαίδευσης

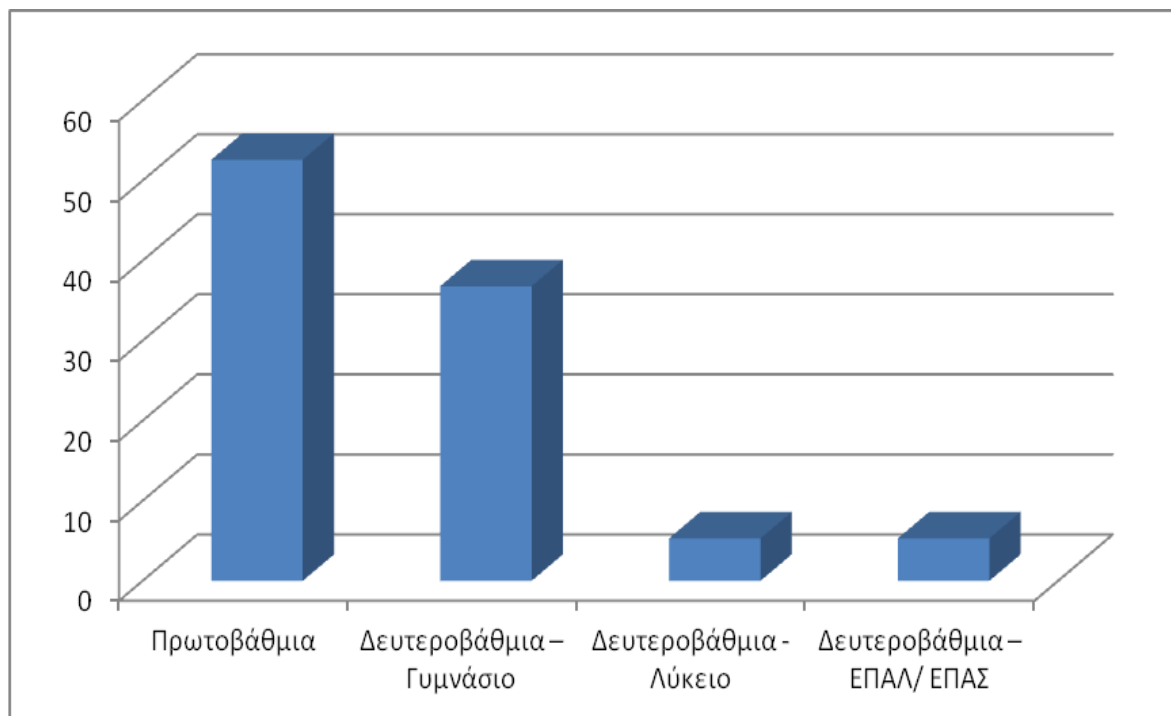
Επίπεδο εκπαίδευσης	ν	Ποσοστό (%)
Βασικό πτυχίο	48	50,5
Μεταπτυχιακό	24	25,3
Εξομοίωση	23	24,2
Σύνολο	95	100,0

Πίνακας 4. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά επίπεδο εκπαίδευσης

Στο γράφημα και στον πίνακα 4 παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης των επιμορφούμενων όπου παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, περίπου οι

μισοί, κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ενώ εξομοίωση έχει κάνει περίπου το ¼ του δείγματος, όπως επίσης και μεταπτυχιακό.

8.1.4. Η εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας των επιμορφούμενων



Γράφημα 5. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας

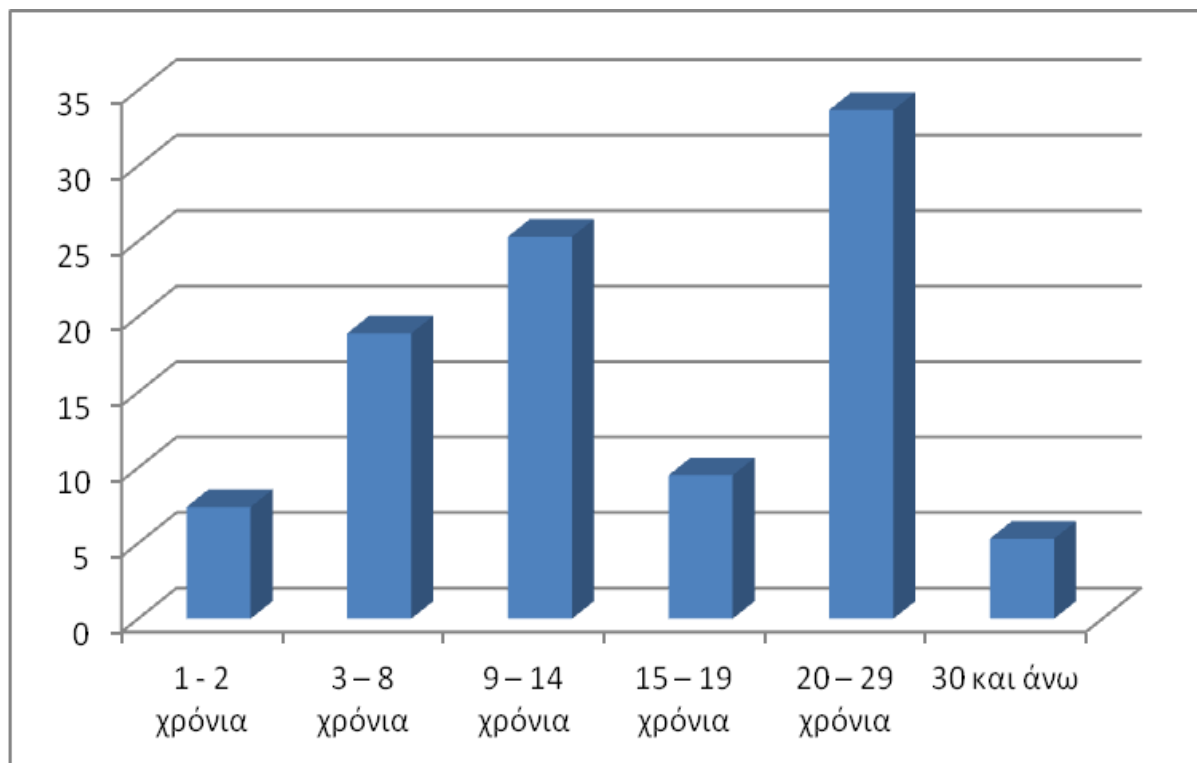
Εκπαιδευτική βαθμίδα	ν	Ποσοστό (%)
Πρωτοβάθμια	50	52,6
Δευτεροβάθμια – Γυμνάσιο	35	36,8
Δευτεροβάθμια – Γεν. Λύκειο	5	5,3
Δευτεροβάθμια – ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ	5	5,3
Σύνολο	95	100,0

Πίνακας 5. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας

Στο γράφημα και στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή των επιμορφούμενων κατά εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας. Εκεί γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό των επιμορφούμενων (10,6%) που υπηρετεί σε γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ ή

ΕΠΑΣ, σε σχέση με τη συντριπτική πλειοψηφία (89,4%) που υπηρετεί σε δημοτικά σχολεία ή γυμνάσια.

8.1.5. Η εργασιακή εμπειρία των επιμορφούμενων



Γράφημα 6. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά εργασιακή εμπειρία

Εργασιακή εμπειρία	ν	Ποσοστό (%)
1 - 2 χρόνια	7	7,4
3 - 8 χρόνια	18	18,9
9 - 14 χρόνια	24	25,3
15 - 19 χρόνια	9	9,5
20 - 29 χρόνια	32	33,7
30 και άνω	5	5,3
Σύνολο	95	100,0

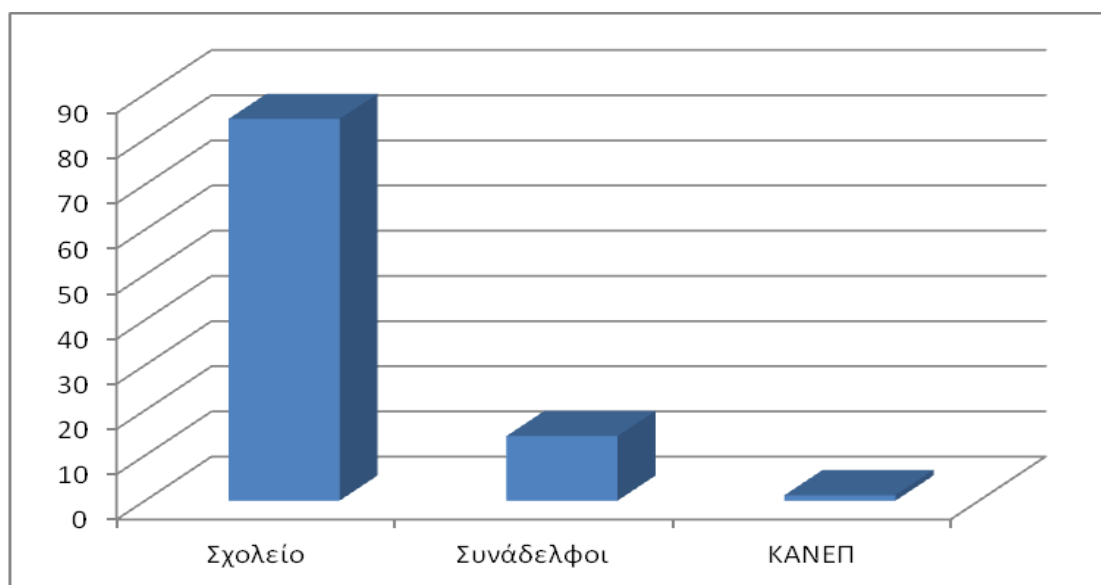
Πίνακας 6. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά εργασιακή εμπειρία

Στο γράφημα και στον πίνακα 6, ως προς την εργασιακή εμπειρία του δείγματος, κρίνεται αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 20 έως 29 χρόνια έχουν και το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής(33,7%).

8.1.6. Η πηγή ενημέρωσης των επιμορφούμενων για το σεμινάριο

Η έκτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Από πού ενημερωθήκατε για το σεμινάριο ευαισθητοποίησης» ήταν ανοιχτού τύπου. Από τους 95 εκπαιδευτικούς απάντησαν στην ερώτηση 84. Από την ανάλυση των απαντήσεων των επιμορφούμενων προέκυψαν τρεις κατηγορίες:

- Από το σχολείο
- Από συναδέλφους
- Από το Κ.Α.Ν.Ε.Π.



Γράφημα 7. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά πηγή ενημέρωσης σχετικά με το σεμινάριο

Πηγή ενημέρωσης	ν	Ποσοστό (%)
Σχολείο	71	84,5
Συνάδελφοι	12	14,3
ΚΑΝΕΠ	1	1,2
Σύνολο	84	100,0

Πίνακας 7. Κατανομή των επιμορφούμενων κατά πηγή ενημέρωσης σχετικά με το σεμινάριο

Στο γράφημα και στον πίνακα 7 σχετικά με την πηγή ενημέρωσης της επιμόρφωσης, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενημερώθηκε από το σχολείο και τους συναδέλφους(98,8%), ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μόλις το 1,2% άντλησε την πληροφορία για τη διοργάνωση της επιμόρφωσης από το ίδιο το Κ.ΑΝ.Ε.Π..

8.2. Δεύτερο μέρος ερωτηματολογίου

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις κλίμακας και τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τη γενική εκτίμηση, τους στόχους και τις προσδοκίες, τη δομή και την οργάνωση, το περιεχόμενο, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του σεμιναρίου, αλλά και να αναφέρουν τα ονόματα των επιμορφωτών και να απαντήσουν σε μια ερώτηση κλίμακας σχετικά με την ικανότητα, την επιστημονική επάρκεια και τη γενική τους εικόνα.

8.2.1. Γενική εκτίμηση για την ποιότητα του σεμιναρίου

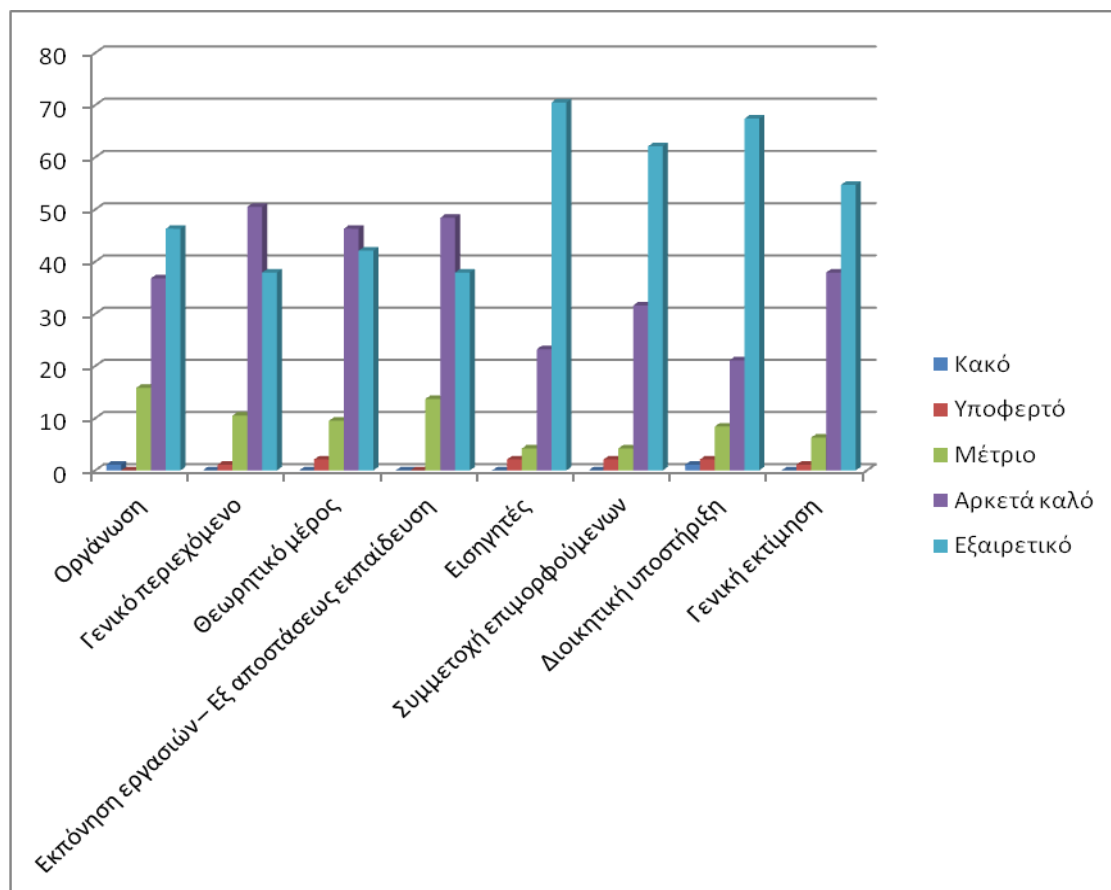
Η έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου του επιμορφούμενου ανήκε στην κατηγορία των ερωτήσεων κλιμάκων αξιολόγησης. Σε αυτή την ερώτηση, οι επιμορφούμενοι καλούνταν να βαθμολογήσουν:

- Την οργάνωση
- Το γενικό περιεχόμενο
- Το θεωρητικό μέρος
- Την εκπόνηση εργασιών και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Τους εισηγητές
- Τη συμμετοχή των επιμορφούμενων
- Τη διοικητική στήριξη
- Τη γενική εκτίμηση για το σεμινάριο.

Σε κάθε ένα από τα παραπάνω αντικείμενα οι επιμορφούμενοι καλούνταν να αποδώσουν μία συγκεκριμένη βαθμολογία κρίνοντας έτσι συγκεκριμένους τομείς του σεμιναρίου. Ως μέγιστη βαθμολογία θεωρούνταν το 5 (Εξαιρετικό), μετά το 4 (Αρκετά Καλό), έπειτα το 3 (Μέτριο- Ούτε καλό ούτε κακό), ύστερα το 2 (Υποφερτό), ενώ η ελάχιστη ήταν το 1 (Κακό).

Τομέας	Κακό	Υποφερτό	Μέτριο	Αρκετά καλό	Εξαιρετικό
	%	%	%	%	%
Οργάνωση	1,1	0	15,8	36,8	46,3
Γενικό περιεχόμενο	0	1,1	10,5	50,5	37,9
Θεωρητικό μέρος	0	2,1	9,5	46,3	42,1
Εκπόνηση εργασιών – Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	0	0	13,7	48,4	37,9
Εισηγητές	0	2,1	4,2	23,2	70,5
Συμμετοχή επιμορφούμενων	0	2,1	4,2	31,6	62,1
Διοικητική στήριξη	1,1	2,1	8,4	21,1	67,4
Γενική εκτίμηση	0	1,1	6,3	37,9	54,7

Πίνακας 8. Εκτιμήσεις για τα γενικά χαρακτηριστικά του σεμιναρίου



Γράφημα 8. Εκτιμήσεις για τα γενικά χαρακτηριστικά του σεμιναρίου

Στον πίνακα και στο γράφημα 8 σχετικά με τη γενική εκτίμηση για την ποιότητα του σεμιναρίου, το σεμινάριο κρίνεται ως απολύτως πετυχημένο σύμφωνα τόσο με τις γενικές εκτιμήσεις (αθροιστικό ποσοστό 92,6%) όσο και ως προς τους επιμέρους

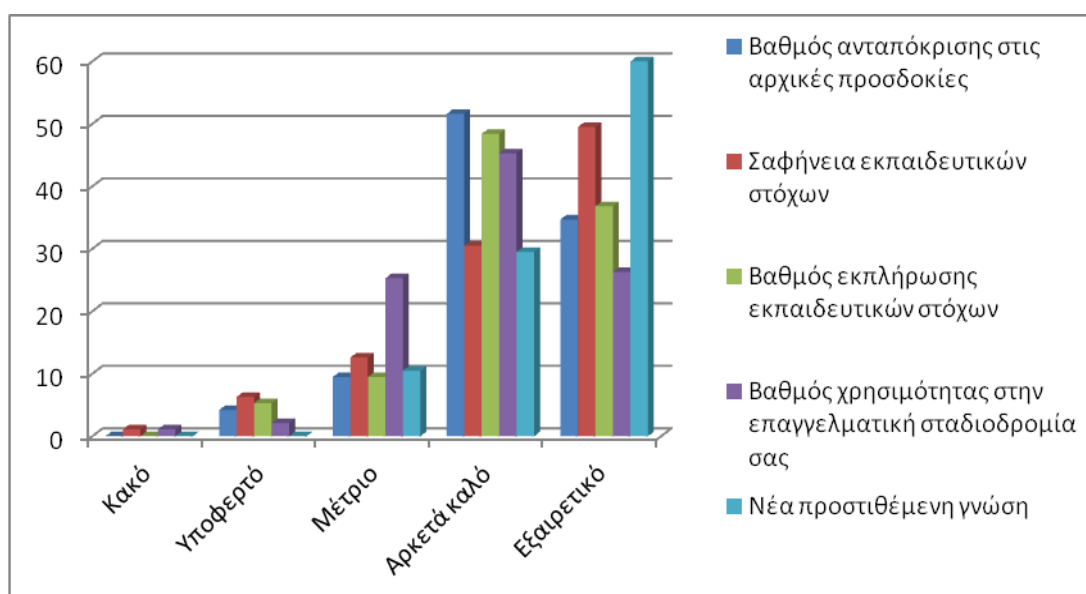
τομείς αξιολόγησης. Την υψηλότερη βαθμολογία αξιολόγησης έλαβε ο τομέας των εισηγητών (93,7%), ενώ τη χαμηλότερη η οργάνωση (83,1%).

8.2.2. Στόχοι και προσδοκίες των επιμορφούμενων

Η όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου είχε να κάνει με την ανταπόκριση του σεμιναρίου στους στόχους και τις προσδοκίες των επιμορφούμενων και ανήκε επίσης στην κατηγορία των ερωτήσεων κλιμάκων αξιολόγησης. Σε αυτή την ερώτηση, οι επιμορφούμενοι καλούνταν να βαθμολογήσουν:

- Τον βαθμό ανταπόκρισης στις αρχικές τους προσδοκίες
- Τη σαφήνεια των εκπαιδευτικών στόχων
- Τον βαθμό εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών στόχων
- Τον βαθμό χρησιμότητας στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία
- Τη νέα προστιθέμενη γνώση.

Σε κάθε ένα από τα παραπάνω αντικείμενα οι επιμορφούμενοι καλούνταν να αποδώσουν μία συγκεκριμένη βαθμολογία. Ως μέγιστη βαθμολογία θεωρούνταν το 5 (Εξαιρετικό), μετά το 4 (Αρκετά Καλό), έπειτα το 3 (Μέτριο- Ούτε καλό ούτε κακό), ύστερα το 2 (Υποφερτό), ενώ η ελάχιστη ήταν το 1 (Κακό).



Γράφημα 9. Ανταπόκριση του σεμιναρίου στους στόχους και στις προσδοκίες των επιμορφούμενων

Τομέας	Κακό	Υποφερτό	Μέτριο	Αρκετά καλό	Εξαιρετικό
	%	%	%	%	%
Βαθμός ανταπόκρισης στις αρχικές προσδοκίες σας	0	4,2	9,5	51,6	34,7
Σαφήνεια εκπαιδευτικών στόχων	1,1	6,3	12,6	30,5	49,5
Βαθμός εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών στόχων	0	5,3	9,5	48,4	36,8
Βαθμός χρησιμότητας στην επαγγελματική σταδιοδρομία σας	1,1	2,1	25,3	45,3	26,3
Νέα προστιθέμενη γνώση	0	0	10,5	29,5	60,0

Πίνακας 9. Ανταπόκριση του σεμιναρίου στους στόχους και στις προσδοκίες των επιμορφούμενων

Σχετικά με τους στόχους και τις προσδοκίες των επιμορφούμενων, στον πίνακα και το γράφημα 9 τα δεδομένα δείχνουν ότι οι στόχοι και οι προσδοκίες των επιμορφούμενων καλύφθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό από το σεμινάριο. Ο βαθμός χρησιμότητας στην επαγγελματική σταδιοδρομία έχει το χαμηλότερο ποσοστό (71,6%), έπειτα ακολουθεί η σαφήνεια των εκπαιδευτικών στόχων με αθροιστικό ποσοστό 80%, ύστερα ο βαθμός εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών στόχων (85,2%), μετά ο βαθμός ανταπόκρισης στις αρχικές προσδοκίες σας με ποσοστό 86,3%, ενώ η νέα προστιθέμενη γνώση έλαβε το μεγαλύτερο ποσοστό (89,5%).

8.2.3. Θετικά στοιχεία του σεμιναρίου

Η ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου τίθεται ως εξής: «Σημειώστε τα στοιχεία που θα χαρακτηρίζατε ως θετικά σημεία του σεμιναρίου ευαισθητοποίησης τώρα που το ολοκληρώσατε» και αποτελεί μια ερώτηση ανοιχτού τύπου.

Από την ανάλυση των απαντήσεων δημιουργήθηκαν οι εξής πέντε κατηγορίες:

- Εισηγητές
- Επικοινωνιακός χαρακτήρας – Βιωματικότητα
- Οργάνωση
- Ενδοσχολική επιμόρφωση
- Θεματική

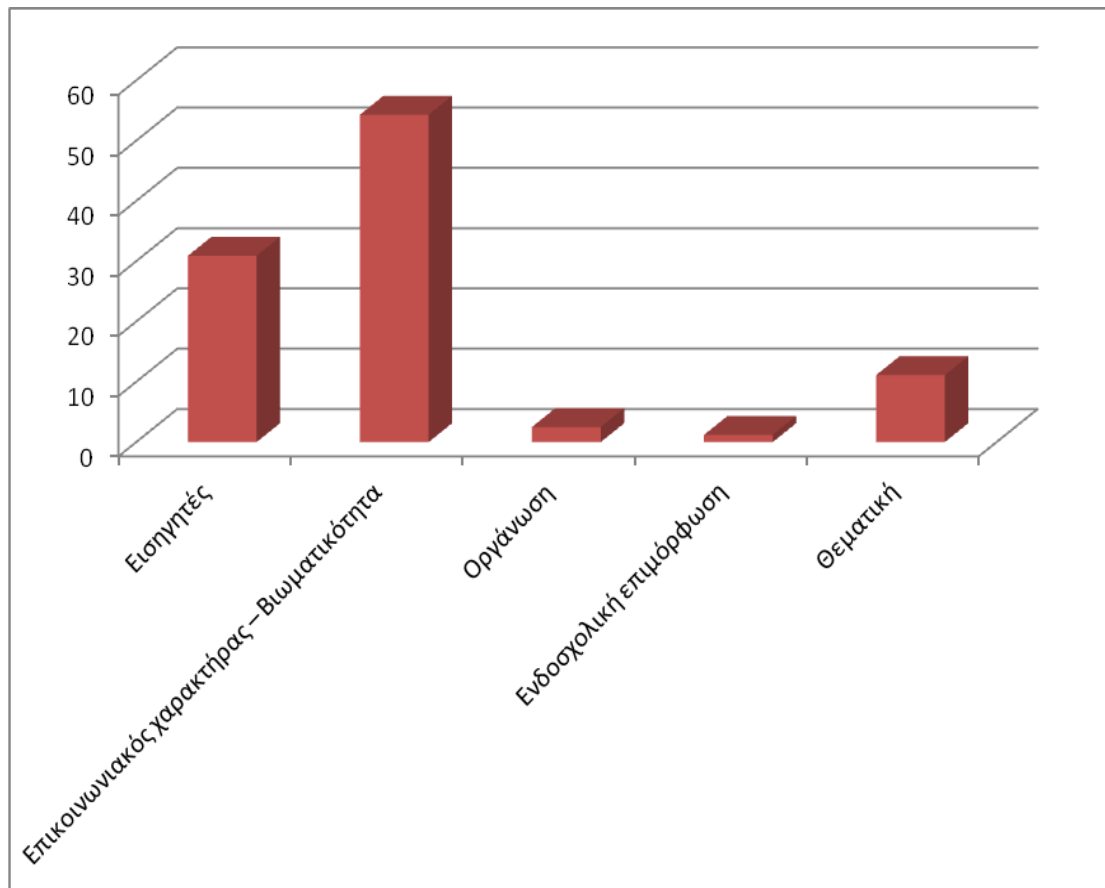
Στην πρώτη κατηγορία «Εισηγητές» περιλαμβάνονται οι απαντήσεις όπου οι επιμορφούμενοι επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο του επιμορφωτή στην επιτυχή διεξαγωγή της επιμόρφωσης και αναφέρονται συγκεκριμένα στις εξειδικευμένες γνώσεις του, στην επιτυχημένη επιλογή του, στην παιδαγωγική καταξίωσή του, σε θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς του (π.χ. αμεσότητα, φιλικότητα, ευρηματικότητα), καθώς και στην άριστη προετοιμασία και κατάρτισή του.

Στη δεύτερη κατηγορία «Επικοινωνιακός χαρακτήρας – Βιωματικότητα» περιλαμβάνονται οι αναφορές των επιμορφούμενων στην καλή συνεργασία των ομάδων, στην ανάπτυξη υγιούς διαλόγου, στην πραγματοποίηση πρακτικών παραδειγμάτων και θεμάτων άμεσα συνδεδεμένων με την εκπαιδευτική πράξη και στην αξιοποίηση των βιωματικών προσεγγίσεων.

Η τρίτη κατηγορία «Οργάνωση» αφορά στις απαντήσεις που έχουν να κάνουν με τη γενική οργάνωση και δομή του σεμιναρίου ως προς την συνέπεια και την τήρηση του ωραρίου, την επάρκεια και την καταλληλότητα των χώρων και τη διοικητική στήριξη του προγράμματος.

Η τέταρτη κατηγορία «Ενδοσχολική επιμόρφωση» περιλαμβάνει τις απαντήσεις στις οποίες οι επιμορφούμενοι αναφέρουν ως θετικό στοιχείο του προγράμματος το γεγονός ότι η επιμόρφωση γίνεται στον χώρο του σχολείου τους, σε οικείο περιβάλλον και δεν είναι αναγκασμένοι να μετακινηθούν σε άλλες περιοχές.

Στην πέμπτη και τελευταία κατηγορία «Θεματική» ανήκουν οι απαντήσεις που θεωρούν ως θετικό στοιχείο του σεμιναρίου τη θεματική του, δηλαδή τις ενδιαφέρουσες επιμέρους θεματικές ενότητες και την ποικιλία της θεματολογίας.



Γράφημα 10. Θετικά στοιχεία (πλεονεκτήματα) του σεμιναρίου

Θετικά στοιχεία (πλεονεκτήματα) του σεμιναρίου	Ποσοστό (%)
Εισηγητές	30,9
Επικοινωνιακός χαρακτήρας – Βιωματικότητα	54,3
Οργάνωση	2,5
Ενδοσχολική επιμόρφωση	1,2
Θεματική	11,1

Πίνακας 10. Θετικά στοιχεία (πλεονεκτήματα) του σεμιναρίου

Όπως παρατηρούμε στο γράφημα και στον πίνακα 10, ένα μεγάλο ποσοστό απαντήσεων 54,3% αναφέρεται στον επικοινωνιακό χαρακτήρα του σεμιναρίου και στη βιωματικότητα ως το πιο θετικό σημείο του σεμιναρίου, γεγονός που συνάδει με το γενικότερο πρόταγμα των εκπαιδευτικών ότι επιθυμούν επιμορφώσεις με

βιωματικό χαρακτήρα στις οποίες συμμετέχουν ενεργά και όχι επιμορφώσεις που βασίζονται στις θεωρίες και στις συνεχείς εισηγήσεις από πλευράς επιμορφωτών.

Μια άλλη κατηγορία με σημαντικό ποσοστό είναι και αυτή των εισηγητών (30,9%), γεγονός που θεωρείται αναμενόμενο, καθώς στην έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά του σεμιναρίου διαπιστώσαμε πως οι επιμορφούμενοι αποδίδουν την υψηλότερη βαθμολογία στους εισηγητές με ποσοστό 93,7%.

Στη συνέχεια ακολουθεί η κατηγορία της θεματικής με σημαντικά μικρότερο ποσοστό 11,1%, ενώ οι κατηγορίες της οργάνωσης και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης έπονται με πολύ μικρότερα ποσοστά απαντήσεων, 2,5% και 1,2% αντίστοιχα.

8.2.4. Αρνητικά στοιχεία του σεμιναρίου

Η δέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Σημειώστε τα στοιχεία που θα χαρακτηρίζατε ως αρνητικά σημεία του σεμιναρίου ευαισθητοποίησης τώρα που το ολοκληρώσατε» αποτελεί επίσης μια ερώτηση ανοιχτού τύπου. Από την ανάλυση των απαντήσεων δημιουργήθηκαν οι εξής έξι κατηγορίες:

- Κανένα
- Χρονική διάρκεια
- Θεματική
- Προσωπική ιδεολογική αντίθεση
- Θεωρία
- Έλλειψη έντυπου υλικού

Η πρώτη κατηγορία απαντήσεων «Κανένα» περιλαμβάνει τις απαντήσεις των επιμορφούμενων στις οποίες δηλώνουν πως δεν υπάρχει αρνητικό στοιχείο στο σεμινάριο.

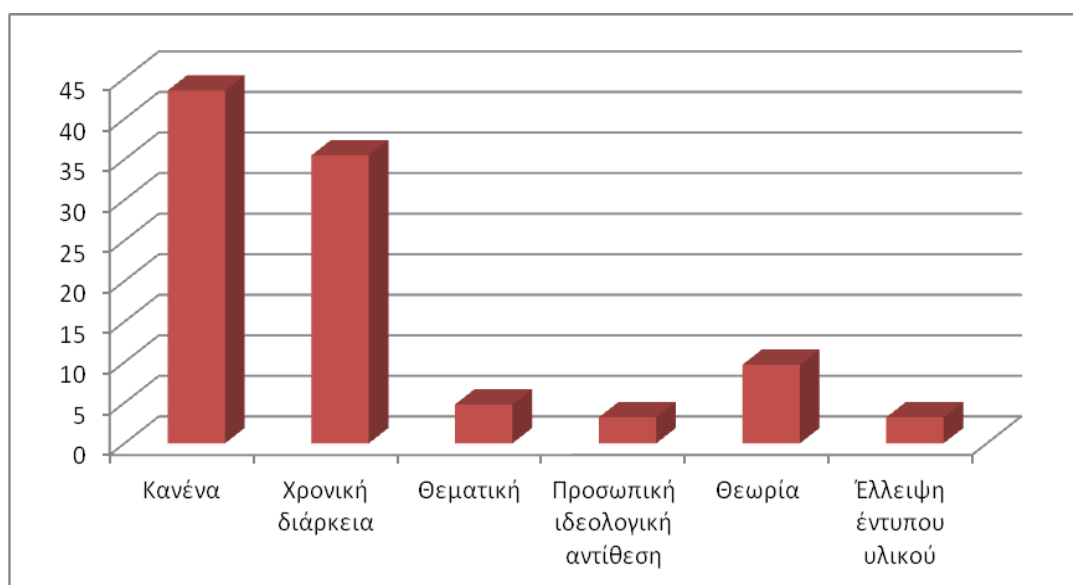
Η δεύτερη κατηγορία «Χρονική διάρκεια» αφορά σε εκείνες τις απαντήσεις που σχετίζονται με τη σύντομη διάρκεια, τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης τα Σαββατοκύριακα, την πίεση του χρόνου αλλά και τη φυσική κούραση των συμμετεχόντων.

Η επόμενη κατηγορία «Θεματική» περιλαμβάνει τις απαντήσεις στις οποίες οι επιμορφούμενοι θεωρούν ως αρνητικό στοιχείο του σεμιναρίου τη θεματική του, δηλαδή τις επιμέρους θεματικές ενότητες του.

Στην τέταρτη κατηγορία «Προσωπική ιδεολογική αντίθεση» ανήκουν οι απαντήσεις των επιμορφούμενων στις οποίες γίνεται αναφορά σε προσωπικούς ιδεολογικούς λόγους, οι οποίοι αντιτίθενται με βασικά σημεία του σεμιναρίου.

Στην πέμπτη κατηγορία «Θεωρία» κάποιοι απ' τους επιμορφούμενους αναφέρουν ως αρνητικό στοιχείο του σεμιναρίου την επιμονή στις θεωρίες, τη μεγάλη έκταση του θεωρητικού μέρους και την έλλειψη σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη.

Στην τελευταία κατηγορία «Έλλειψη έντυπου υλικού» ανήκουν εκείνες οι απαντήσεις όπου οι επιμορφούμενοι αναφέρουν ως αρνητικό στοιχείο του σεμιναρίου το ότι δε δόθηκε έντυπο υλικό σε αυτούς.



Γράφημα 11. *Αρνητικά στοιχεία (μειονεκτήματα) του σεμιναρίου*

Αρνητικά στοιχεία (μειονεκτήματα) του σεμιναρίου	Ποσοστό (%)
Κανένα	43,5
Χρονική διάρκεια	35,5
Θεματική	4,8
Προσωπική ιδεολογική αντίθεση	3,2
Θεωρία	9,7
Έλλειψη έντυπου υλικού	3,2

Πίνακας 11. *Αρνητικά στοιχεία (μειονεκτήματα) του σεμιναρίου*

Όπως παρατηρούμε στο γράφημα και τον πίνακα 11, ένα μεγάλο ποσοστό απαντήσεων 43,5% θεωρεί πως το σεμινάριο δεν έχει αρνητικά στοιχεία, ενώ το 35,5% των επιμορφούμενων αναφέρει ως αρνητικό στοιχείο του σεμιναρίου τη χρονική του διάρκεια. Το 9,7% θεωρεί τη θεωρία ως το πιο αρνητικό στοιχείο του σεμιναρίου, ενώ το 3,2% θεωρεί την προσωπική ιδεολογική αντίθεση, όπως και την έλλειψη έντυπου υλικού.

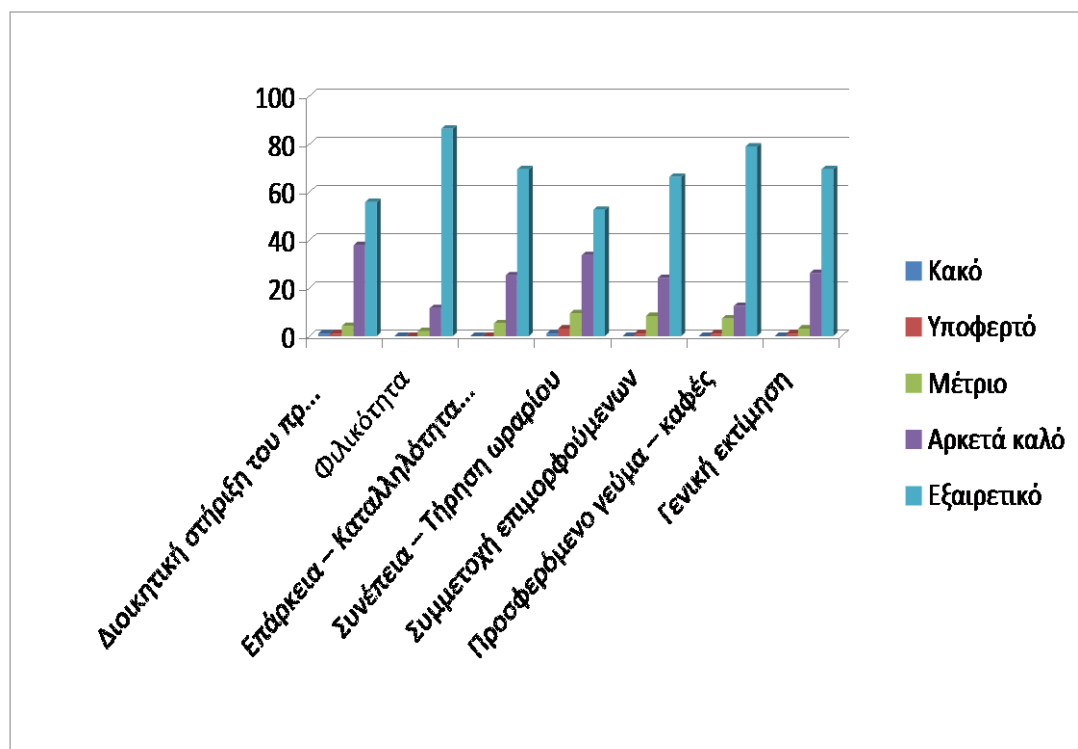
8.2.5. Αξιολόγηση της δομής και της οργάνωσης του σεμιναρίου

Η 11.1 ερώτηση του ερωτηματολογίου είχε να κάνει με την αξιολόγηση της δομής και της οργάνωσης του σεμιναρίου από τους επιμορφούμενους και ανήκε στην κατηγορία των ερωτήσεων κλιμάκων αξιολόγησης. Σε αυτή την ερώτηση, οι επιμορφούμενοι καλούνταν να βαθμολογήσουν:

- Τη διοικητική στήριξη του προγράμματος
- Τη φιλικότητα
- Την επάρκεια/καταλληλότητα των χώρων
- Τη συνέπεια/τήρηση ωραρίου
- Τη συμμετοχή των επιμορφούμενων
- Το προσφερόμενο γεύμα/καφέ
- Τη γενική εκτίμηση για τη δομή και την οργάνωση του σεμιναρίου.

Σε κάθε ένα από τα παραπάνω αντικείμενα οι επιμορφούμενοι καλούνταν να αποδώσουν μία συγκεκριμένη βαθμολογία. Ως μέγιστη βαθμολογία θεωρούνταν το 5

(Εξαιρετικό), μετά το 4 (Αρκετά Καλό), έπειτα το 3 (Μέτριο- Ούτε καλό ούτε κακό), ύστερα το 2 (Υποφερτό), ενώ η ελάχιστη ήταν το 1 (Κακό).



Γράφημα 12. Αξιολόγηση της δομής και της οργάνωσης του σεμιναρίου

Τομέας	Κακό	Υποφερτό	Μέτριο	Αρκετά καλό	Εξαιρετικό
	%	%	%	%	%
Διοικητική στήριξη του προγράμματος	1,1	1,1	4,2	37,9	55,8
Φιλικότητα	0	0	2,1	11,6	86,3
Επάρκεια – Καταλληλότητα χώρων	0	0	5,3	25,3	69,5
Συνέπεια – Τήρηση ωραρίου	1,1	3,2	9,5	33,7	52,6
Συμμετοχή επιμορφούμενων	0	1,1	8,4	24,2	66,3
Προσφερόμενο γεύμα – καφές	0	1,1	7,4	12,6	78,9
Γενική εκτίμηση για τη δομή-οργάνωση	0	1,1	3,2	26,3	69,5

Πίνακας 12. Αξιολόγηση της δομής και της οργάνωσης του σεμιναρίου

Στο γράφημα και στον πίνακα 12 φαίνεται ότι η δομή και η οργάνωση του σεμιναρίου κρίνεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των επιμορφούμενων (95,8%) ως απολύτως ικανοποιητική. Ως πιο ισχυρός τομέας αξιολογείται η φιλικότητα (97,9%) και ως

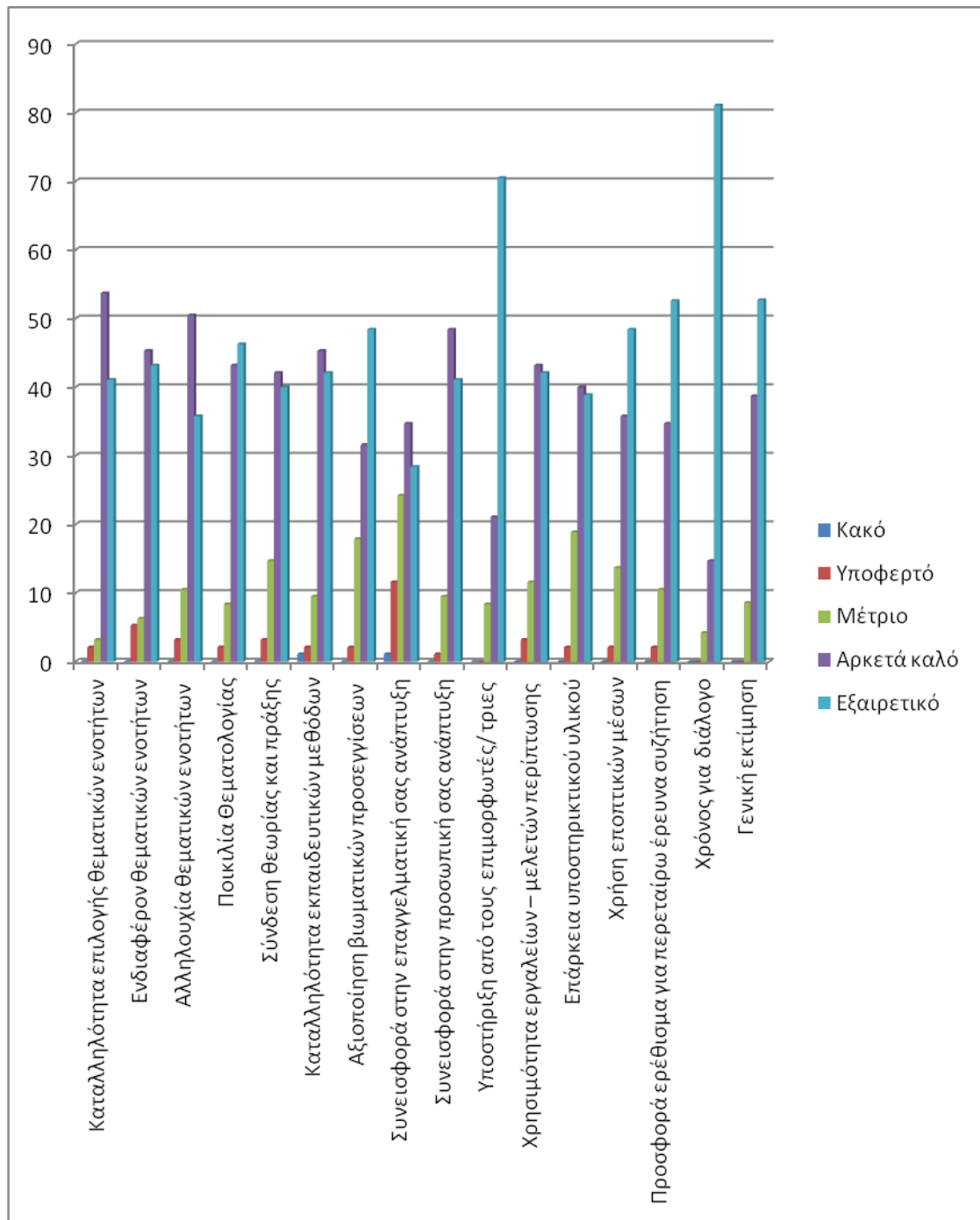
λιγότερο ισχυρός η συνέπεια και η τήρηση του ωραρίου (86,3%), η οποία αποδίδεται μάλιστα σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια στους ίδιους τους επιμορφούμενους.

8.2.6. Αξιολόγηση του περιεχομένου και της επιστημονικής δομής του προγράμματος

Στην 11.2.α. ερώτηση του ερωτηματολογίου οι επιμορφούμενοι έπρεπε να αξιολογήσουν το περιεχόμενο και την επιστημονική δομή και οργάνωση του σεμιναρίου. Η ερώτηση αυτή ανήκε επίσης στην κατηγορία των ερωτήσεων κλιμάκων αξιολόγησης και οι επιμορφούμενοι καλούνταν να βαθμολογήσουν:

- Την καταλληλότητα επιλογής των θεματικών ενοτήτων
- Το ενδιαφέρον των θεματικών ενοτήτων
- Την αλληλουχία των θεματικών ενοτήτων
- Την ποικιλία της θεματολογίας
- Τη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης
- Την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μεθόδων
- Την αξιοποίηση των βιωματικών προσεγγίσεων
- Τη συνεισφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη
- Τη συνεισφορά στην προσωπική τους ανάπτυξη
- Την υποστήριξη από τους επιμορφωτές/επιμορφώτριες
- Τη χρησιμότητα των εργασιών και των μελετών περίπτωσης
- Την επάρκεια του υποστηρικτικού υλικού
- Τη χρήση εποπτικών μέσων
- Την προσφορά ερεθισμάτων για περαιτέρω έρευνα/αναζήτηση
- Τον χρόνο για διάλογο
- Τη γενική εκτίμηση για το περιεχόμενο του σεμιναρίου.

Σε κάθε ένα από τα παραπάνω αντικείμενα οι επιμορφούμενοι καλούνταν να αποδώσουν μία συγκεκριμένη βαθμολογία. Ως μέγιστη βαθμολογία θεωρούνταν το 5 (Εξαιρετικό), μετά το 4 (Αρκετά Καλό), έπειτα το 3 (Μέτριο- Ούτε καλό ούτε κακό), ύστερα το 2 (Υποφερτό), ενώ η ελάχιστη ήταν το 1 (Κακό).



Γράφημα 13. Αξιολόγηση του περιεχομένου και της επιστημονικής δομής του προγράμματος

Τομέας	Κακό	Υποφερτό	Μέτριο	Αρκετά καλό	Εξαιρετικό
	%	%	%	%	%
Καταλληλότητα επιλογής θεματικών ενοτήτων	0	2,1	3,2	53,7	41,1
Ενδιαφέρον θεματικών ενοτήτων	0	5,3	6,3	45,3	43,2
Αλληλουχία θεματικών ενοτήτων	0	3,2	10,5	50,5	35,8
Ποικιλία Θεματολογίας	0	2,1	8,4	43,2	46,3
Σύνδεση θεωρίας και πράξης	0	3,2	14,7	42,1	40,0
Καταλληλότητα εκπαιδευτικών μεθόδων	1,1	2,1	9,5	45,3	42,1
Αξιοποίηση βιοματικών προσεγγίσεων	0	2,1	17,9	31,6	48,4
Συνεισφορά στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	1,1	11,6	24,2	34,7	28,4
Συνεισφορά στην προσωπική σας ανάπτυξη	0	1,1	9,5	48,4	41,1
Υποστήριξη από τους επιμορφωτές/ τριες	0	0	8,4	21,1	70,5
Χρησιμότητα εργασιών – μελετών περίπτωσης	0	3,2	11,6	43,2	42,1
Επάρκεια υποστηρικτικού υλικού	0	2,1	18,9	40,0	38,9
Χρήση εποπτικών μέσων	0	2,1	13,7	35,8	48,4
Προσφορά ερεθισμάτων για περαιτέρω έρευνα /αναζήτηση	0	2,1	10,5	34,7	52,6
Χρόνος για διάλογο	0	0	4,2	14,7	81,1
Γενική εκτίμηση για το περιεχόμενο	0	0	8,6	38,7	52,7

Πίνακας 13. Αξιολόγηση του περιεχομένου και της επιστημονικής δομής του προγράμματος

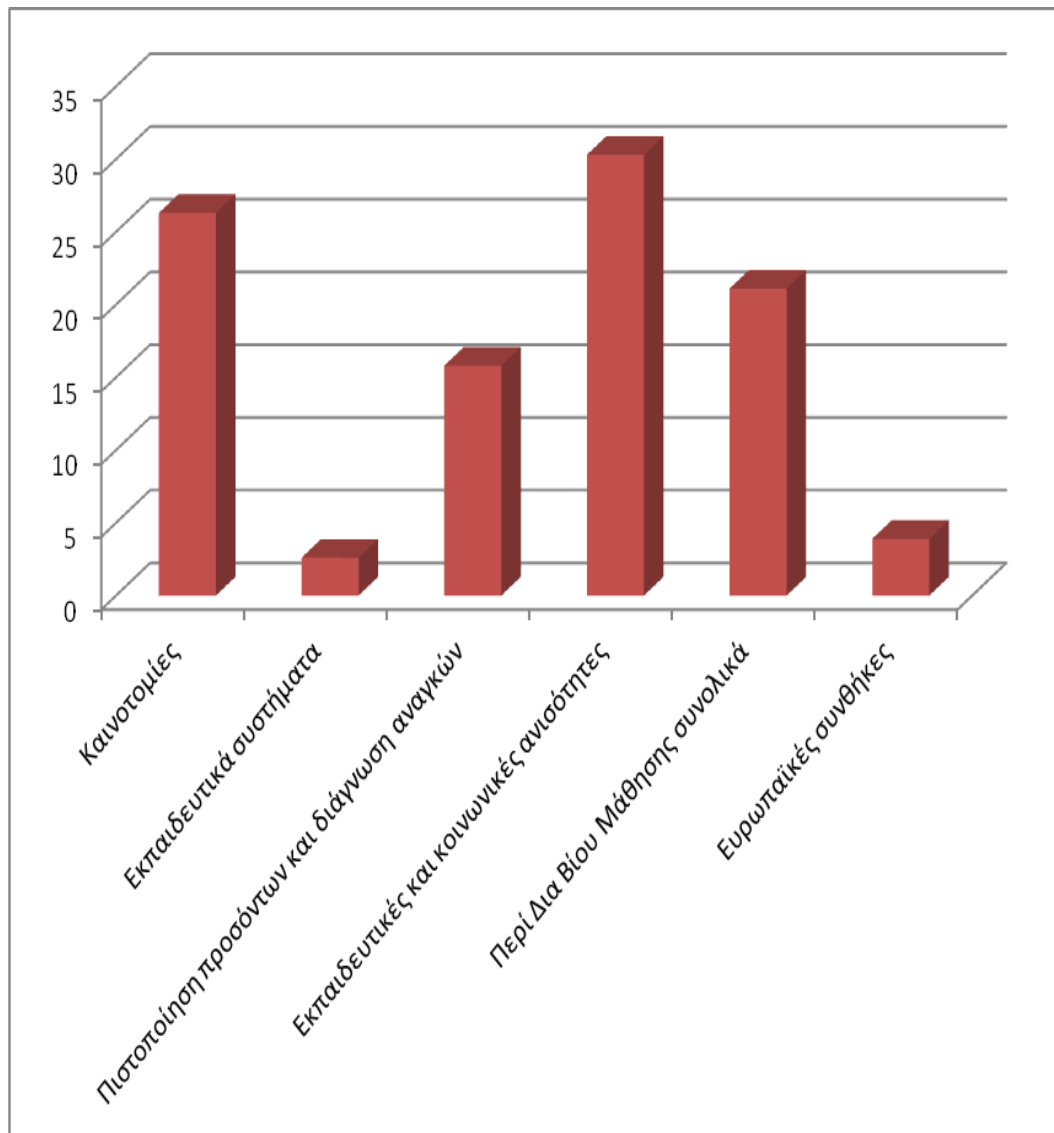
Ως προς την αξιολόγηση του περιεχομένου και της επιστημονικής δομής του προγράμματος στο γράφημα και στον πίνακα 13 παρατηρούμε ότι η γενική εκτίμηση σε ποσοστό 91,4% είναι απολύτως θετική. Ως ισχυρότερα στοιχεία του σεμιναρίου επιλέγονται ο χρόνος που δινόταν για διάλογο (95,8%), η καταλληλότητα της επιλογής των θεματικών ενοτήτων (94,8%) και η υποστήριξη από τους επιμορφωτές

(91,6%), ενώ ως πιο αδύναμο στοιχείο του σεμιναρίου κρίνεται η συνεισφορά του στην επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφούμενων (63,1%).

8.2.7 Περισσότερο ενδιαφέρουσες θεματικές ενότητες

Στην 11.2.β. ερώτηση του ερωτηματολογίου οι επιμορφούμενοι έπρεπε να σημειώσουν τη θεματική ενότητα (μόνο μία) που θεώρησαν την πιο ενδιαφέρουσα του σεμιναρίου. Οι θεματικές ενότητες του σεμιναρίου ήταν οι ακόλουθες έξι:

- Καινοτομίες
- Εκπαιδευτικά συστήματα
- Πιστοποίηση προσόντων και διάγνωση αναγκών
- Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες
- Περί Δια Βίου Μάθησης συνολικά
- Ευρωπαϊκές συνθήκες



Γράφημα 14. Κατανομή των θεματικών ενότητων που αξιολογήθηκαν ως πιο ενδιαφέρουσες από τους επιμορφούμενους

Θεματικές ενότητες	%
Καινοτομίες	26,3
Εκπαιδευτικά συστήματα	2,6
Πιστοποίηση προσόντων και διάγνωση αναγκών	15,8
Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες	30,3
Περί Δια Βίου Μάθησης συνολικά	21,1
Ευρωπαϊκές συνθήκες	3,9

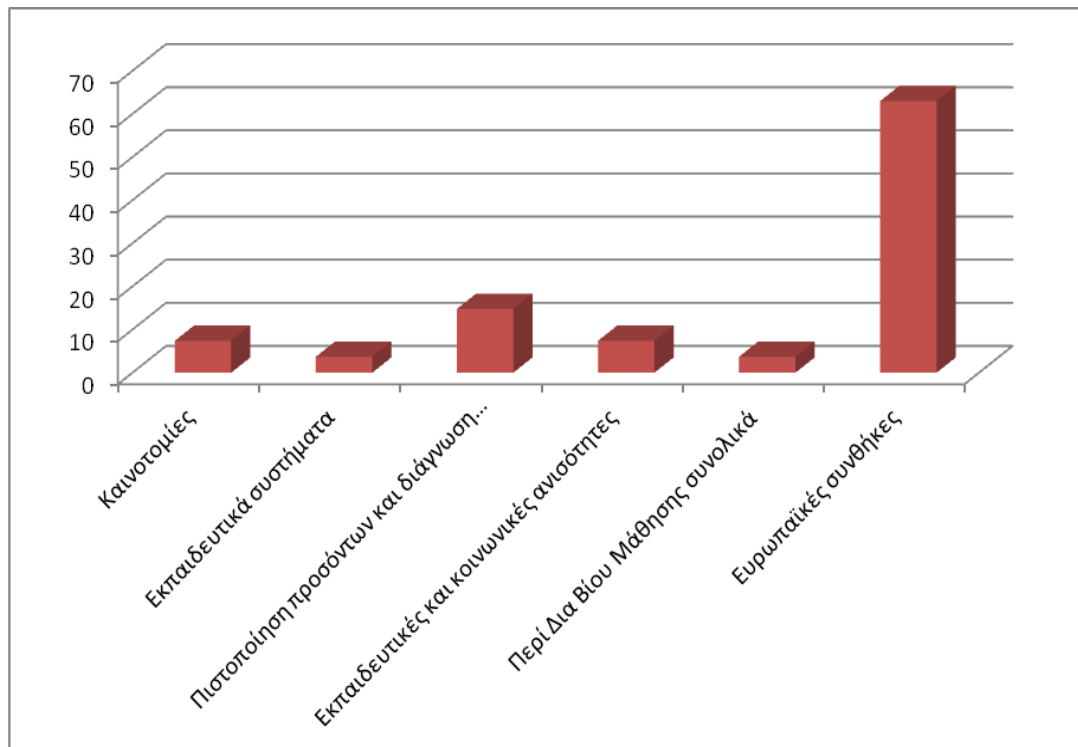
Πίνακας 14. Κατανομή των θεματικών ενότητων που αξιολογήθηκαν ως πιο ενδιαφέρουσες από τους επιμορφούμενους

Στο γράφημα και στον πίνακα 14 διαφαίνεται ότι οι επιμορφούμενοι αξιολογούν ως πιο ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα των «Εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων» με ποσοστό 30,3%, έπειτα τη θεματική ενότητα των «Καινοτομιών» με ποσοστό 26,3%, τη θεματική ενότητα «Περί Διά Βίου Μάθησης συνολικά» με ποσοστό 21,1% και ακολούθως τη θεματική ενότητα «Πιστοποίηση προσόντων και διάγνωση αναγκών» με ποσοστό 15,8%. Οι θεματικές ενότητες «Ευρωπαϊκές συνθήκες» και «Εκπαιδευτικά συστήματα» αξιολογούνται ως πιο ενδιαφέρουσες με πολύ μικρότερα ποσοστά 3,9% και 2,6% αντίστοιχα.

8.2.8. Λιγότερο ενδιαφέρουσες θεματικές ενότητες

Στην 11.2.γ. ερώτηση του ερωτηματολογίου οι επιμορφούμενοι έπρεπε να σημειώσουν τη θεματική ενότητα (μόνο μία) που θεώρησαν τη λιγότερο ενδιαφέρουσα του σεμιναρίου. Οι θεματικές ενότητες του σεμιναρίου ήταν οι ακόλουθες έξι:

- Καινοτομίες
- Εκπαιδευτικά συστήματα
- Πιστοποίηση προσόντων και διάγνωση αναγκών
- Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες
- Περί Δια Βίου Μάθησης συνολικά
- Ευρωπαϊκές συνθήκες



Γράφημα 15. Κατανομή των θεματικών ενότητων που αξιολογήθηκαν ως λιγότερο ενδιαφέρουσες από τους επιμορφούμενους

Θεματικές ενότητες	%
Καινοτομίες	7,4
Εκπαιδευτικά συστήματα	3,7
Πιστοποίηση προσόντων και διάγνωση αναγκών	14,8
Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες	7,4
Περί Δια Βίου Μάθησης συνολικά	3,7
Ευρωπαϊκές συνθήκες	63,0

Πίνακας 15. Κατανομή των θεματικών ενότητων που αξιολογήθηκαν ως λιγότερο ενδιαφέρουσες από τους επιμορφούμενους

Στο γράφημα και στον πίνακα 15 διαφαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των επιμορφούμενων 63% αξιολογούν ως λιγότερο ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα «Ευρωπαϊκές συνθήκες» γεγονός που θεωρείται αναμενόμενο εάν κοιτάξουμε τις απαντήσεις της προηγούμενης ερώτησης. Ακολουθεί η θεματική ενότητα «Πιστοποίηση προσόντων και διάγνωση αναγκών» με ποσοστό 14,8% κι έπειτα οι θεματικές ενότητες «Καινοτομίες» και «Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες» με

το ίδιο ποσοστό 7,4%. Οι θεματικές ενότητες «Περί Δια Βίου μάθησης συνολικά» και «Εκπαιδευτικά συστήματα» έλαβαν τα μικρότερα ποσοστά (3,7%).

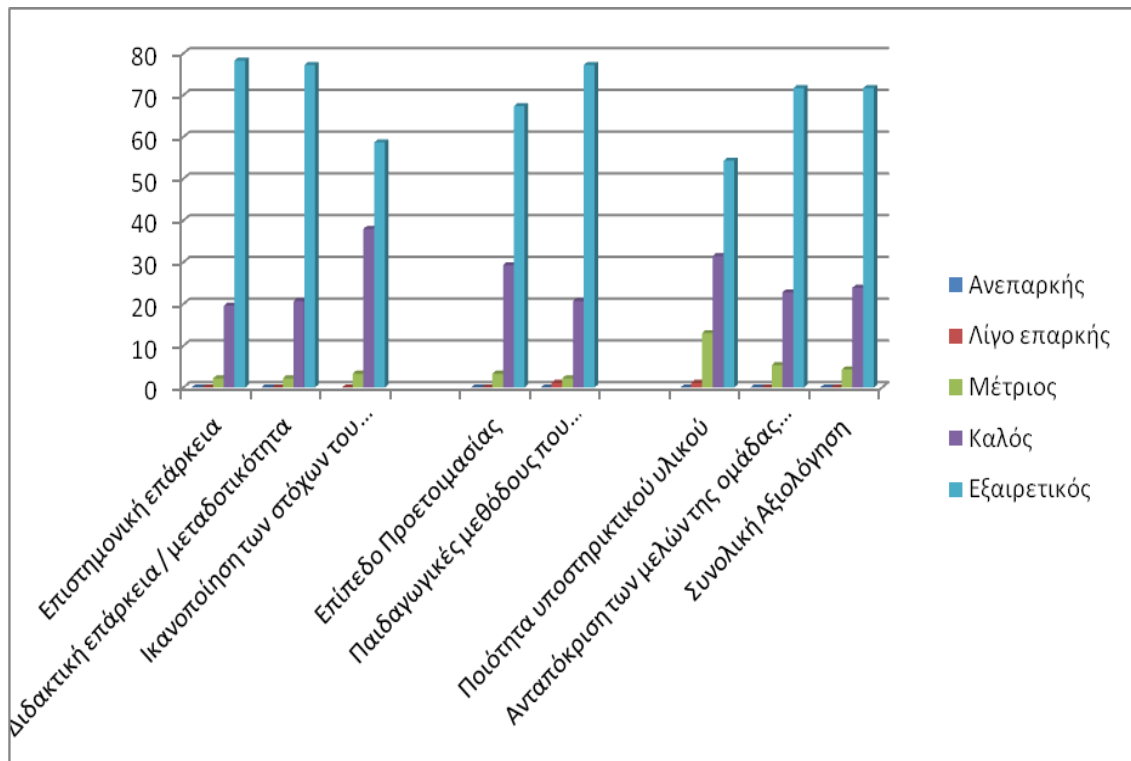
8.2.9. Αξιολόγηση επιμορφωτών

Στην τελευταία ερώτηση 11.2.δ. του ερωτηματολογίου οι επιμορφούμενοι καλούνταν να αξιολογήσουν τους δύο επιμορφωτές που πήραν μέρος στο σεμινάριο.

Η ερώτηση αυτή αποτελείτο από δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος οι επιμορφούμενοι έπρεπε να γράψουν το όνομα του πρώτου επιμορφωτή και να τον αξιολογήσουν σε διάφορους τομείς χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1 έως 5, ενώ στο δεύτερο σκέλος οι επιμορφούμενοι έπρεπε να γράψουν το όνομα του δεύτερου επιμορφωτή κι έπειτα να τον αξιολογήσουν στους ίδιους τομείς χρησιμοποιώντας επίσης την κλίμακα 1 έως 5. Ως μέγιστη βαθμολογία θεωρούνταν το 5 (Εξαιρετικός), μετά το 4 (Καλός), έπειτα το 3 (Μέτριος), ύστερα το 2 (Λίγο επαρκής), ενώ η ελάχιστη ήταν το 1 (Ανεπαρκής).

Η ερώτηση αυτή ανήκε στην κατηγορία των ερωτήσεων κλιμάκων αξιολόγησης και οι επιμορφούμενοι καλούνταν να βαθμολογήσουν τους δύο επιμορφωτές ως προς:

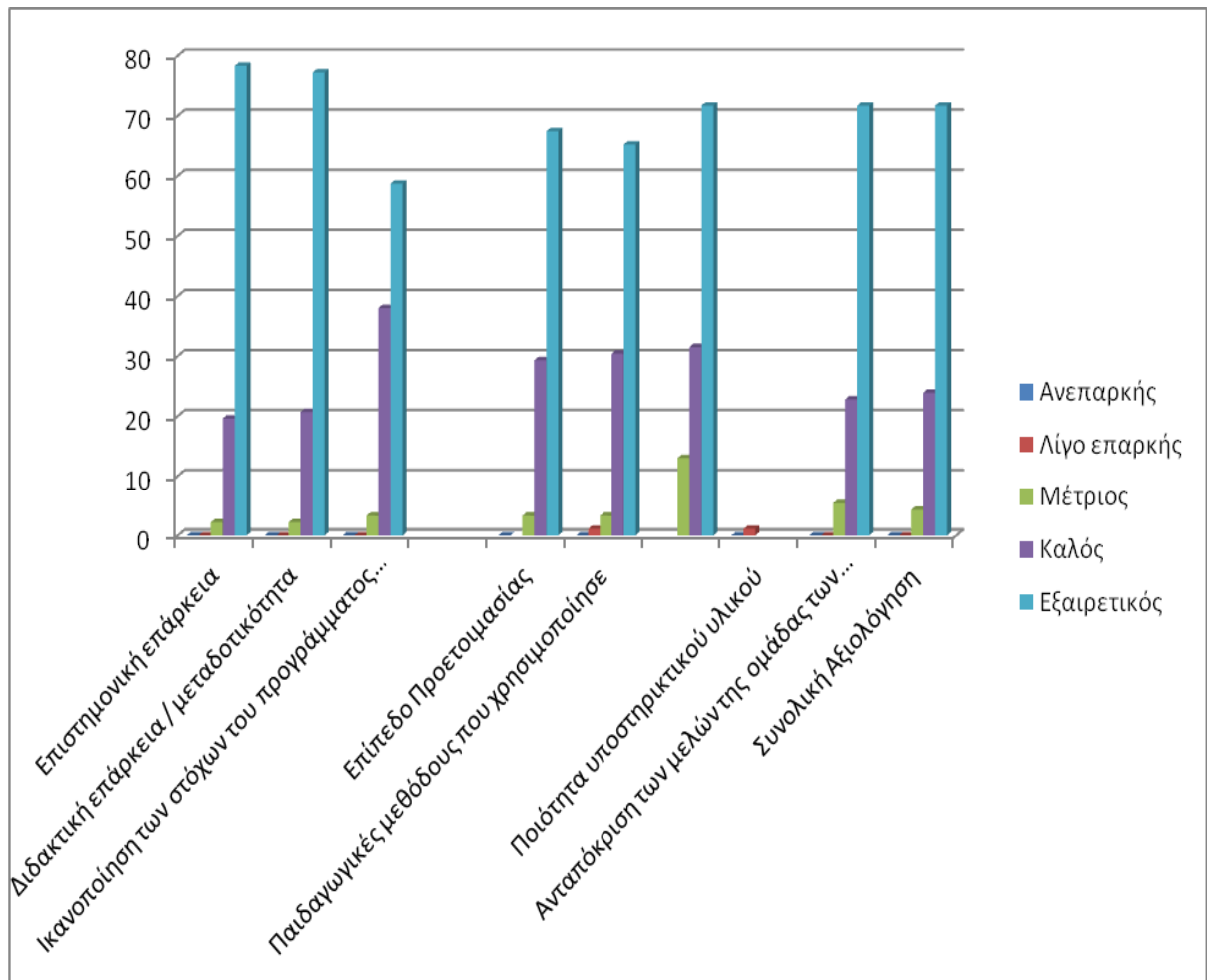
- Την επιστημονική τους επάρκεια
- Τη διδακτική τους επάρκεια/μεταδοτικότητα
- Την ικανοποίηση των στόχων του προγράμματος κατάρτισης
- Το επίπεδο προετοιμασίας
- Τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποίησε
- Την ποιότητα του υποστηρικτικού υλικού
- Την ανταπόκριση των μελών της ομάδας των καταρτιζόμενων
- Τη συνολική τους αξιολόγηση.



Γράφημα 16. Αξιολόγηση Επιμορφωτή (Α) κατά τομείς

Τομέας	Ανεπαρκής	Λίγο επαρκής	Μέτριος	Καλός	Εξαιρετικός
	%	%	%	%	%
Επιστημονική επάρκεια	0	0	2,2	19,6	78,3
Διδακτική επάρκεια / μεταδοτικότητα	0	0	2,2	20,7	77,2
Ικανοποίηση των στόχων του προγράμματος κατάρτισης	0	0	3,3	38,0	58,7
Επίπεδο Προετοιμασίας	0	0	3,3	29,3	67,4
Παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποίησε	0	1,1	3,3	30,4	65,2
Ποιότητα υποστηρικτικού υλικού	0	1,1	13,0	31,5	54,3
Ανταπόκριση των μελών της ομάδας των καταρτιζόμενων	0	0	5,4	22,8	71,7
Συνολική Αξιολόγηση	0	0	4,3	23,9	71,7

Πίνακας 16. Αξιολόγηση Επιμορφωτή (Α) κατά τομείς



Γράφημα 17. Αξιολόγηση Επιμορφωτή (B) κατά τομείς

Τομέας	Ανεπαρκής	Λίγο επαρκής	Μέτριος	Καλός	Εξαιρετικός
	%	%	%	%	%
Επιστημονική επάρκεια	0	0	2,2	19,6	78,3
Διδακτική επάρκεια / μεταδοτικότητα	0	0	2,2	20,7	77,2
Ικανοποίηση των στόχων του προγράμματος κατάρτισης	0	0	3,3	38,0	58,7
Επίπεδο Προετοιμασίας	0	0	3,3	29,3	67,4
Παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποίησε	0	1,1	3,3	30,4	65,2
Ποιότητα υποστηρικτικού υλικού	0	1,1	13,0	31,5	54,3
Ανταπόκριση των μελών της ομάδας των καταρτιζόμενων	0	0	5,4	22,8	71,7
Συνολική Αξιολόγηση	0	0	4,3	23,9	71,7

Πίνακας 17. Αξιολόγηση Επιμορφωτή (B) κατά τομείς

Παρατηρώντας τα γραφήματα και τους πίνακες 16 και 17, ως προς την αξιολόγηση των δύο επιμορφωτών του προγράμματος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι δύο επιμορφωτές βαθμολογούνται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους τομείς. Οι δύο επιμορφωτές αξιολογούνται πολύ θετικά από τους επιμορφούμενους τόσο στη συνολική αξιολόγηση με ποσοστό 95,6%, όσο και στους επιμέρους τομείς.

Πιο συγκεκριμένα, αν εξαιρέσουμε τον τομέα της ποιότητας του υποστηρικτικού υλικού που βαθμολογείται θετικά με ποσοστό 85,8%, όλοι οι άλλοι τομείς βαθμολογούνται θετικά σε ποσοστά μεγαλύτερα του 95%. Αυτό δείχνει ότι οι επιμορφούμενοι έμειναν πολύ ικανοποιημένοι από τους επιμορφωτές σε όλους τους τομείς και ότι είχαν μια άριστη συνεργασία μεταξύ τους.

9. Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για Περαιτέρω Διερεύνηση

9.1. Συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων

Μέσα από την ανάλυση κι επεξεργασία των ερωτηματολογίων των επιμορφούμενων προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα. Οι επιμορφούμενοι πέρα από κάποια προσωπικά στοιχεία που κλήθηκαν να συμπληρώσουν στην αρχή του ερωτηματολογίου, όπως φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται, έτη προϋπηρεσίας και από πού ενημερώθηκαν για το σεμινάριο, στη συνέχεια έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τη γενική εκτίμηση, τους στόχους και τις προσδοκίες, τη δομή και την οργάνωση, το περιεχόμενο, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του σεμιναρίου, αλλά και να αναφέρουν τα ονόματα των επιμορφωτών και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την ικανότητα, την επιστημονική επάρκεια και τη γενική τους εικόνα.

Η ανάλυση και η επεξεργασία των απαντήσεων των επιμορφούμενων οδηγεί στη γενική εκτίμηση πως ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως απολύτως επιτυχημένο, σύμφωνα τόσο με τις γενικές εκτιμήσεις όσο και ως προς τους επιμέρους τομείς αξιολόγησης (οργάνωση, γενικό περιεχόμενο, θεωρητικό μέρος, εκπόνηση εργασιών - εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εισηγητές, συμμετοχή επιμορφούμενων και διοικητική στήριξη του σεμιναρίου) με τον μέσο όρο της βαθμολογίας αυτών των στοιχείων να αγγίζει το άριστα. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα ευχαριστημένοι και ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή την επίτευξη των στόχων του σεμιναρίου και του βαθμού ανταπόκρισης στις αρχικές τους προσδοκίες, αφού από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται ότι οι στόχοι και οι προσδοκίες τους καλύφθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, μπορούμε να συμπεραίνουμε τα εξής: Το πιο θετικό στοιχείο της επιμόρφωσης θεωρείται από περισσότερους από τους μισούς επιμορφούμενους ο επικοινωνιακός του χαρακτήρας και η βιωμάτικότητά του κι έπειτα οι εισηγητές, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως περίπου οι μισοί επιμορφούμενοι δεν εντοπίζουν κανένα αρνητικό στοιχείο στο σεμινάριο. Στις απαντήσεις τους επισημαίνουν το πόσο τους βοήθησε η εργασία σε ομάδες και δεν

παραλείπουν να τονίσουν τη μεγάλη χαρά που ένιωσαν από τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους των άλλων ειδικοτήτων, αλλά και την εμπειρία που αποκόμισαν με την ανταλλαγή ιδεών. Εκτός από την τυπική επιμορφωτική διαδικασία υπήρξε και μια άτυπη μορφή επιμόρφωσης χάρη στις εμπειρίες και τις απόψεις που μοιράστηκαν μεταξύ τους μέσα από την ελεύθερη έκφραση και τη σύνθεση ιδεών και απόψεων. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν στις απαντήσεις τους το πόσο ενισχύθηκαν στο να εκδηλώσουν τις προσωπικές τους απόψεις, αλλά και το πόσο βοηθήθηκαν από τις συζητήσεις, τα ερεθίσματα και από τον χρόνο που τους δόθηκε για διάλογο μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες.

Εξίσου θετικά στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται οι βιωματικές δραστηριότητες με την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η διαδραστικότητα. Μέσα απ' τις απαντήσεις τους αναδεικνύεται η ανάγκη τους για λιγότερο θεωρητική προσέγγιση των θεμάτων. Οι επιμορφούμενοι δηλώνουν τη χρησιμότητα των βιωματικών προσεγγίσεων που τους κρατούν σε εγρήγορση και τους προσφέρουν πλούσια ανατροφοδότηση, με δραστηριότητες που μπορούν να δοκιμαστούν στη σχολική τάξη.

Ολοκληρώνοντας με τα θετικά στοιχεία του σεμιναρίου, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως οι επιμορφούμενοι στις απαντήσεις τους τονίζουν τον καθοριστικό ρόλο του επιμορφωτή στην επιτυχή διεξαγωγή της επιμόρφωσης. Ειδικότερα γίνεται αναφορά στην επιστημονική και διδακτική του επάρκεια, στη μεταδοτικότητά του, στην παιδαγωγική του καταξίωση, στην προσαρμοστικότητά του στα ενδιαφέροντα των επιμορφούμενων, στις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποίησε, σε θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς του (π.χ. αμεσότητα, φιλικότητα, ευρηματικότητα), καθώς και στην άριστη προετοιμασία και κατάρτισή του.

Σχετικά με τα αρνητικά σημεία του σεμιναρίου οι επιμορφούμενοι τονίζουν τη χρονική του διάρκεια που την κρίνουν αρκετά περιορισμένη, αφού πολλοί εκφράζουν την άποψη ότι το σεμινάριο έπρεπε να είναι μεγαλύτερο σε χρονική διάρκεια. Πολύ λιγότεροι πιστεύουν πως η έκταση του θεωρητικού μέρους του σεμιναρίου ήταν αρκετά μεγάλη και κουραστική, ενώ κάποιοι άλλοι αναφέρονται στην απόσταση και στη σωματική κόπωση. Ένα πολύ μικρό ποσοστό επισημαίνει ως αρνητικό στοιχείο τη θεματική του σεμιναρίου και την έλλειψη έντυπου υλικού, ενώ κάποιοι δηλώνουν ιδεολογικά αντίθετοι με τέτοιου είδους επιμορφωτικά σεμινάρια.

Πάντως, μελετώντας τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του σεμιναρίου μπορούμε να πούμε ότι διαφαίνεται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών σε τέτοιου

είδους ενδοσχολικές επιμορφώσεις, αφού, αφενός κρίνουν θετικά το γεγονός ότι οι επιμορφώσεις έγιναν στον χώρο του σχολείου τους κι αφετέρου δηλώνουν ότι θα ήθελαν κι άλλες παρόμοιες δράσεις και μάλιστα μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας.

Επιπλέον, ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται απολύτως ευχαριστημένοι με τη δομή και την οργάνωση του σεμιναρίου τονίζοντας ιδιαίτερα τη φιλικότητα, τη διοικητική στήριξη του προγράμματος και την επάρκεια/καταλληλότητα των χώρων, ενώ διατηρούν κάποιες επιφυλάξεις για τη συνέπεια και την τήρηση του ωραρίου αποδίδοντας όμως την ευθύνη στους ίδιους. Σχετικά με το περιεχόμενο και την επιστημονική δομή και οργάνωση του σεμιναρίου οι επιμορφούμενοι θεωρούν τον χρόνο που δινόταν για διάλογο, την καταλληλότητα της επιλογής των θεματικών ενοτήτων και την υποστήριξη από τους επιμορφωτές εξαιρετικά θετικά στοιχεία, ενώ θεωρούν ότι δε συνεισέφερε ιδιαίτερα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι επιμορφούμενοι κρίνουν ως περισσότερο ενδιαφέρουσες τις θεματικές ενότητες «Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες», «Καινοτομίες» και «Περί Δια Βίου Μάθησης», ενώ λιγότερο ενδιαφέρουσα αξιολογούν τη θεματική ενότητα «Ευρωπαϊκές συνθήκες».

Όσον αφορά τους δύο επιμορφωτές του προγράμματος, ως προς το έκτο ερευνητικό ερώτημα, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι αυτοί αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ακριβώς με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους τομείς. Οι δύο επιμορφωτές αξιολογήθηκαν πολύ θετικά από τους επιμορφούμενους τόσο στη συνολική αξιολόγηση, όσο και στους επιμέρους τομείς εκτός από αυτόν της ποιότητας του υποστηρικτικού υλικού. Αυτό συνάδει απόλυτα με το γεγονός ότι οι επιμορφούμενοι θεώρησαν πιο πάνω, ως ένα από τα θετικά στοιχεία του προγράμματος τους εισηγητές και δείχνει ότι αφενός έμειναν πολύ ικανοποιημένοι από αυτούς και ότι αφετέρου είχαν μια άριστη συνεργασία μεταξύ τους.

Κλείνοντας μπορούμε να πούμε, ότι σύμφωνα με αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, μέσα από τη συλλογή και την επεξεργασία των ερωτηματολογίων των επιμορφούμενων, το σεμινάριο μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξαιρετικά θετικό τόσο στα γενικά του χαρακτηριστικά όσο και στους επιμέρους τομείς. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η γενική εικόνα που δημιουργείται είναι, πως κατά την επιμορφωτική συνάντηση υπήρξε κλίμα συνεργασίας, θετική ανταπόκριση και συμμετοχή των επιμορφούμενων στο πρόγραμμα. Το μόνο στοιχείο που φαίνεται να

δυσκόλεψε την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος είναι ο παράγοντας χρόνος, ο οποίος θεωρήθηκε αρκετά πειστικός.

9.2. Περιορισμοί της έρευνας - Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ενδοσχολική επιμόρφωση του Κ.ΑΝ.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε στη θεματική ενότητα: «Εκπαιδευτικοί και Δια Βίου Μάθηση». Δεδομένου ότι η επιμόρφωση αυτή έλαβε χώρα σε τέσσερις μόνο σχολικές μονάδες της Ελλάδας, η γενίκευση των συμπερασμάτων της στο σύνολο των εκπαιδευτικών και σε άλλες επιμορφωτικές δράσεις δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο με επιφύλαξη.

Επιπλέον, προτείνεται στο μέλλον η περαιτέρω επεξεργασία των ερωτηματολογίων σε συνδυασμό με συνεντεύξεις των επιμορφούμενων προκειμένου να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος κι άλλες πτυχές του προγράμματος.

Προτείνεται ακόμα η ανάλυση κι επεξεργασία των ερωτηματολογίων και των υπόλοιπων πέντε θεματικών ενοτήτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης του Κ.ΑΝ.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε. που διεξήχθησαν ακριβώς την ίδια χρονική περίοδο, καθώς κι αυτών που ακολούθησαν τα δύο επόμενα έτη και να γίνει συγκριτική αποτίμηση των συμπερασμάτων τους τόσο ανά θεματική ενότητα όσο και ανά έτος.

Τέλος, θα μπορούσε να γίνει συσχετισμός των αποτελεσμάτων των επιμορφώσεων αυτών του Κ.ΑΝ.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε. που πραγματοποιήθηκαν με Blended Learning (Μικτή Μάθηση), με αυτά της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες, που πραγματοποιούνται αυτό το διάστημα με την ίδια μέθοδο (Blended Learning).

Από όσα αναφέρθηκαν τόσο στο θεωρητικό μέρος της εργασίας όσο και στο ερευνητικό, αλλά και από τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα έρευνα, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως, καθώς οι αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας είναι συνεχείς και ραγδαίες, είναι φυσικό επακόλουθο το εκπαιδευτικό σύστημα να προσπαθεί να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες δεν πρέπει να αρκείται στα εφόδια των προπτυχιακών σπουδών του αλλά έχει ανάγκη από διαρκή ενημέρωση στις εξελίξεις τόσο της επιστήμης του όσο και του τομέα των

επιστημών της αγωγής, ανανεώνοντας επαρκώς το γνωστικό του εξοπλισμό. Η νέα αυτή διαμορφωμένη κατάσταση κάνει ακόμα πιο έντονη την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση κατανοώντας αυτή τη νέα πραγματικότητα, ήδη από τη δεκαετία του '90 αλλά πολύ περισσότερο στις μέρες μας, δίνει προτεραιότητα στην αρχική εκπαίδευση, την επιμόρφωση αλλά και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της βασικής αρχής της Δια Βίου Μάθησης.

Στη χώρα μας, αν και διαπιστώθηκε από νωρίς η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η προσπάθεια αυτή δε στέφτηκε πάντα με επιτυχία. Έτσι, παρότι υπάρχουν αρκετοί οργανισμοί που παρέχουν επιμόρφωση, δεν εξασφαλίζουν πάντα την κάλυψη των βασικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχει έλλειμμα συντονισμού και η εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων χαρακτηρίζεται πολλές φορές από αναποτελεσματικότητα και αστοχία.

Τα τελευταία χρόνια όμως, οι υπολογιστικές και δικτυακές τεχνολογίες με τις τεράστιες δυνατότητες που προσφέρουν για άμεση επικοινωνία και πρόσβαση σε πηγές γνώσης και πληροφόρησης, δίνουν τη δυνατότητα για αναζήτηση και ανάπτυξη νέων μορφών οργάνωσης της επιμόρφωσης. Έτσι, κάνουν την εμφάνισή τους πιο ευέλικτα σχήματα παροχής επιμόρφωσης, όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, η αυτοεπιμόρφωση κ.ά. προκειμένου να συμπληρωθούν οι υπάρχουσες δομές και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Αυτό που διαφαίνεται από την παρούσα εργασία, αν και το δείγμα των εκπαιδευτικών είναι μικρό, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός αποδέχονται τη χρησιμότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τη μεγάλη σημασία που έχουν αυτά στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και αφετέρου αξιολογούν θετικά αυτές τις νέες μορφές επιμόρφωσης, όπως η ενδοσχολική επιμόρφωση μέσω μικτής μάθησης (blended learning) που πραγματοποιείται από το Κ.ΑΝ.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε. Φαίνεται ότι αυτές οι μορφές επιμόρφωσης μπορούν να παρέχουν μια επιπλέον δυνατότητα στο έλλειμμα που υπάρχει στον τομέα της επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον, μέσα από αυτές τις μορφές επιμόρφωσης δίνεται η δυνατότητα σε φορείς, που δεν ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το Κ.ΑΝ.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε., να παίξουν καθοριστικό ρόλο στον τομέα της επιμόρφωσης και μάλιστα πολύ συχνά απολαμβάνουν τη συναίνεση των εκπαιδευτικών ευκολότερα απ' ό,τι οι φορείς του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ένα ακόμα στοιχείο που φαίνεται να είναι ενδεικτικό μέσα από το μικρό δείγμα της έρευνας, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν την τάση να προτιμούν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση και την επιμόρφωση με μικτή μάθηση, γιατί τους λύνει τα χωροχρονικά προβλήματα, είναι πιο ευέλικτη και ανταποκρίνεται ευκολότερα στις απαιτήσεις τους και στους περιορισμούς τους, μια και οι επιμορφούμενοι είναι ενήλικες και ισχύουν σε αυτούς οι περιορισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του ψηφιακού δυϊσμού. Στο: Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Τόμος Α΄, σελ. 390-404). Αθήνα: Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Π. (2007). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικο – Εποικοδομιστική Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) *Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου, 2007.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για τη Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής – Πολυμορφικής- Μάθησης Κοινωνικο-Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΑΤΜ, (2000). Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Υψηλών Ταχυτήτων, Συνοπτική Τεχνική Περιγραφή. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες Επιτυχίας Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Νέες Τεχνολογίες*, Διδακτορική διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (Η΄ εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασάλα, Π. (2003). Η Επικοινωνία των Σπουδαστών της Μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων - 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμ. Α΄). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σ. 53-80). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βασάλα, Π. (2007). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση και ο "Φορητός των 100\$". *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των*

Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». Σύρος.

- Βελλή, Α. (1997). *Εκπαίδευση και κατάρτιση στον Δημόσιο Τομέα*, Ενημερωτική Έκθεση 32, Πάντειο Πανεπιστήμιο: (ΚΕΚΜΟΚΟΠ). Διαθέσιμο στο: <http://www.panteion.gr/gr/institutes/kekmokop/ekthesi32.doc>
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 69, σ. 43-49 και 70, 67-73.
- Βεργίδης, Δ. (1994). Κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης/κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα. *Νέα Κοινωνιολογία*, τεύχος 19, σ. 65-76.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών*. Αθήνα: Π.Ι.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Κοινωνικές εξελίξεις και Ανοικτή Εκπαίδευση. Στο *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: θεσμοί και λειτουργίες*, τομ. Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2000). Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στον συλλογικό τόμο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 40.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρούλακης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2002). *Μελέτη για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αρχικής ομάδας που θα εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών και για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ανά κατηγορία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βεργίδης, Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Προβλήματα και Δυσλειτουργίες. Στα *Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης Δ., Πρόκου Ε. *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεωρητικού πλαισίου*. Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 13-128.
- Βεργίδης, Δ. (επιμέλεια), (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010» (Συνολική έκθεση)*. Πάτρα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Βεργίδης, Δ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά*

- 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός, σ. 81-90.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2007). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα (μελέτη)*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal*, 6(1 & 2), 93-106.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 101, σ. 83-88.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία – εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Εκδόσεις: Κώδικας.
- Charlier, J.E. & Mahieu, C. & Moens, F. (2002). Ένα Πανεπιστήμιο Ανεξάρτητο από την Ηλικία. Από την Κοινωνική Ουτοπία στα Όρια της αποτελεσματικότητας. *Πανεπιστήμιο*, τεύχος 5, σ. 73-92.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008): *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Η Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α' (σ.180). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δάρρα, Μ., & Σαΐτης, Χ. (2010). Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 52, σ.83-111.
- Δελμούζος, Α. (1944). *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*. Αθήνα.
- Δημητριάδης, Σ. & Λιώτσος, Κ. (2005). Η υβριδική οργάνωση της εκπαίδευσης ως διαδικασία προσαρμογής στις ανάγκες της δια βίου μάθησης. *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο "Νέες Τεχνολογίες στη δια βίου μάθηση"*. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ. (2001). Η απασχόληση στο νέο τεχνολογικό επιχειρησιακό, περιβάλλον, *Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*, τεύχος 72.
- Διατμηματική Επιτροπή για την αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την Παιδεία. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δούκας Χ., Βαβουράκη Α., Θωμοπούλου Μ., Κούτρα Χ. και Σμυρνωτοπούλου Α., (2008). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 13, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα (2013). Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Συντονισμός έκδοσης: Σεβαστή- Σοφία Ανθοπούλου).
- Ελληνικό Λεξικό (1993). Στ' Έκδοση. Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης.

- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών, 22-23 Μαρτίου 2005. Συμπεράσματα της Προεδρίας. Βρυξέλλες: 369 7619/1/05 REV 1.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009. Βρυξέλλες: C 119/02.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2009). Διαβούλευση για τη Μελλοντική Στρατηγική ΕΕ 2020. Έγγραφο Εργασίας της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 647.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2010). Έγγραφο Αξιολόγησης της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής. Βρυξέλλες: SEC 114.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). Έκθεση της Επιτροπής. *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. Διαθέσιμο στο: http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=el&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες.
- Ευστράτογλου, Α. (2003). *Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και πιστοποίηση. Διαδικασία και αποτελέσματα Κ.Ε.Κ. 2001-2003*. Αθήνα.
- Ευστράτογλου Α. (2004). Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα. *Ενημέρωση, τεύχος 106*, σ. 2-15.
- Griffin, C. (2006). Η δια-βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 19-27.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλιού, Μ. (1993). Ένα ανύπαρκτο πανεπιστήμιο - ΕΑΠ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 71, σ. 19-21.
- Ιντζίδης Β, 2006 Δια-βίου Μάθηση: Εθνικές και υπερεθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (I) Πανεπιστήμιο Αιγαίου Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην κοινωνία της πληροφορίας 3^η διάλεξη.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 54-57, 229.
- Jarvis P. (2005). Συνέντευξη στον Γ. Κουλαουζίδη. Στο Κόκκος Α., *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 188-197.

- Καραγιάννη, Φ. (2006). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Καραγιάννη, Ε. (2012). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωση στους νομούς Αττικής και Ευρυτανίας. Συγκριτική αποτίμηση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Καραλής, Θ. (2003). Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος, τεύχος 2,3*, σ. 139-148.
- Καραλής, Θ. (2006). Κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Κόκκος Α. (Επιμ.), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα.
- Καραλής, Θ. (2008). Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 125-150.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*, έρευνα ΙΝΕ/ΓΣΕΕ και ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2003). Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1989-1999: Αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή της πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων), *Τεύχος 2*.
- Κασσωτάκης, Μ. (1996). Η Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και η Πρόκληση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς. Στο Π. Καλογιαννάκη, και Β. Μακράκης (Επιμ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Keegan, D. (2000). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Δ. (2005). *Πολιτικές παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες στον Ευρωπαϊκό χώρο*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κόκκος, Α., (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση, η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου». Στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Πάτρα. Διαθέσιμη στο διαδίκτυο:

http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/1-page.htm

- Κόκκος, Α. (2002). *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή. Στο Βεργίδης Δ., *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 195- 223.
- Κόκκος, Α. (2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους, *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 1*, σ. 12-23.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.33-38.
- Κόκκος, Α. (2007). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο, *Δια Βίου/Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση, τεύχος 1*.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόλλιας, Β. (2006). Ο εκπαιδευτικός συναντά την ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης: προϋποθέσεις που δεσμεύουν, Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή»*. Βόλος, 31 Μαρτίου- 2 Απριλίου 2006 (σσ. 233- 236).
- Κουλαϊδής Β. (επιμέλεια), (2009). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουστουράκης, Γ. (2006). Η προσπάθεια διαμόρφωσης του πλαισίου για την οργάνωση και λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός, σ. 42-77.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α' (σ.55). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1989). Μάθηση, Λήμμα στην *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Ο.Ε.Σ.Β., Εν Αθήναις.
- Λιοναράκης, Α. (1999). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις; Στο *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.).
- Λιοναράκης, Α. (1999). *Ιδρύματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Στο: Βεργίδης, Δ., κ.ά., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τεύχος Α', Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα. Διαθέσιμη στο διαδίκτυο: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/34.htm
- Λιοναράκης, Α. (2001β). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Λιοναράκης Α., (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ.13-38). Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2008). *Αναφορά για τη βελτίωση της διαδικασίας εκπαίδευσης από απόσταση - Η εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτική) των Προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση*, Τ.Ε.Ι Λαμίας, Τμήμα Πληροφορικής και Τεχνολογίας Υπολογιστών, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Λιοναράκης, Α.& Λυκουργιώτης, Α. (1999). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Βεργίδης, Δ., κ.ά., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόμος Α', Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιώτσος, Κ., Δημητριάδης, Σ. & Πομπορτσής, Α. (2007). Μετασχηματίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία σε υβριδική μορφή στην ανώτατη εκπαίδευση: παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου, 2007.
- Μαγουλά, Θ. (1998). *Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση: Η Ελληνική Πραγματικότητα*, Διδακτορική Διατριβή. Οικονομικό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο- επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μανούσου, Ε. (2004). Εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*, Πρακτικά 1ης Πανελληνίας διημερίδας με διεθνή συμμετοχή. Ρέθυμνο.
- Μαντάς, Π. (2004). Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο βιβλίο: Αναβάθμιση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Εκπαίδευση. Οι Νέες Ορίζουσες του Εκπαιδευτικού Έργου, *Νέα Παιδεία*, τόμος 93.

- Ματραλής, Χ. (1999). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο Βεργίδης, Δ., κ.ά., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόμος Α΄, Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης Γ.(Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.63-82.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Επιτέλους επιμόρφωση σε πανεπιστημιακά επιμορφωτικά κέντρα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, τόμος 72*.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο *Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Κόκκος Α. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ III, σ.273-304.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μουρίκη, Δ. (1991). Οι νέες ευέλικτες μορφές απασχόλησης και οι προοπτικές στην ενοποιημένη Ευρώπη. *Ο αγώνας της γυναίκας, τόμος 47-48*.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια), (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια), (2011). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Μπαλαρούρας, Π. & Σκιαδέλλη, Β. (2005). *Εισαγωγή στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπηρεσίες υποστήριξης e-μάθησης και παραγωγής πολυμέσων*. Αθήνα: Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUNet.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπεχράκης, Θ. (1999). *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α.Α.Λιβάνη.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χρ., Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος. Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αρ.9*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούσιου-Μακρίδου, Δ., Γιουβανάκης Θ., Σαμαρά Χ. & Ταχματζίδου Κ. (2003). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.
- Νικολακάκη, Ε., Κουτσούμπα, Μ. (2013). *Η αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Τόμ. 9, Αρ. 1.

- Ξωχέλλης Π. (1989). Εκπαίδευση, Λήμμα στην *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Φιλολογος*, τεύχος 64/91.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2007). *Διεύρυνση, καταγραφή και αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- ΟΥΝΕΣΚΟ, *Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων*, Nairobi 26 Νοεμβρίου 1976, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων, σ. 9.
- Παληός Ζ. (επιμ.) (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Παπαδούρης Π. (2001). Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης. Εισηγήση στο *1ο Συνέδριο Ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.
- Παπανικολάου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2007). Σενάριο για τη Δια Βίου Μάθηση σε ένα διαδικτυακό e-Περιβάλλον. *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, (1996). *Εγκυκλοπαίδεια*, τ.24. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.
- Παρασκευά Φ. - Παπαγιάννη Α. (2007). Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης Τεύχος 4 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα 2007.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Β', Αθήνα.
- Περσίδης, Σ. (1998). *Το Πανεπιστήμιο του Μέλλοντος*. Αθήνα: ΕΣΠΙ Εκδοτική.
- Πεσμαζόγλου Σ. (1987). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985: Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Θεμέλιο: Αθήνα.
- Prior, G. (2000). Τα οφέλη της εκπαίδευσης και ανάπτυξης (ανθρώπινου δυναμικού). Στο: *Εκπαίδευση και ανάπτυξη* (μτφρ: Ν. Σαρρής) σ.25. Αθήνα: Έλλην.
- Πρόκου, Ε. (2004). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 4-10.

- Robertson, S. (2003). Συγκρούσεις επαναπροσδιορισμού: Ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα. Στο Αθανασιάδης, Χ. – Πατραμάνης, Α. (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε., σ. 45-85.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (1991). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακκάς, Δ. (1988). Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο *Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών* (σ.764-773), *Πρακτικά Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά Μορφώματα και Σύστημα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Ενοιολογικές Διευκρινίσεις, Σχέσεις και Στόχοι. Στο Μπαγάκης, Γ. (2011) *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς Αναζήτηση Συνέργειας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Σιπητάνου, Α. (2005). *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004). Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010: Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβόνας. Βρυξέλλες: 6905/3/04, REV 3, EDUC 43.
- Τερζής, Ν. (1988). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Θεσσαλονίκη.
- Τσολάκης, Χ. (1994). Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου. Στο *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ., Λεπτοκαρυά Πιερίας*. Αθήνα: 1995.
- Χαραμής Π., & Κοτσιφάκης Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 355-362.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2000). Παιδεία, Κράτος, Ανταγωνιστικότητα: Για μια Βελτίωση της Σχέσης. Στο Μπουζάκης Σ. (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ωρολογιά, Α. (2002). *Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση. Συνοπτική Παρουσίαση*. Αθήνα: Ε.Ε., ΕΕΤΑΑ & ΚΕΔΚΕ.

Ξενογλώσση

- Anastasiades, P. S. (2012). Design of a Blended Learning Environment for the Training of Greek Teachers: Results of the Survey on Educational Needs. In P. Anastasiades (ed.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (pp. 230–256). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Anderson, D. (1999). Navigating the rapids: the role of educational and careers information and guidance in transitions between education and work, *Journal of Vocational Education and Training*, 21 (3), pp. 371-399.
- Belanger, F., and Jordan, H.D. (2000). *Evaluation and implementation of distance learning –Technologies, tools and techniques*. USA: Idea Group Publishing.
- Bernard R., Rubalcava B. and Pierre, D. (2000). Collaborative online distance learning: issues for future practice and research, *Distance Education*, 21 (2), pp.260-277.
- Bolam, R. (1986). Conceptualising in-service. In Hopkins D. (ed). *In-service training and educational development, an international survey*. London: Croom Helm.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Bonk, C. J., Olson, T. M., Wisher, R. A., & Orvis, K. L. (2002). Learning From Focus Groups: An Examination of Blended Learning, *Journal of Distance Education*, 17 (3), pp. 97-118.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure After 25 Years: Down but Not Out. In J. Holford –P. Jarvis – C. Griffin (eds.): *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruder, I. (1989). Distance learning: what's holding back this boundless delivery system? *Electronic learning*, 8 (6), pp.30-35.
- Brusilovsky, P. (1999). Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. In C. Rollinger and C. Peylo (ed.), *Special Issue on Intelligent Systems and Teleteaching*. Knstliche.
- Carman, J. M. (2002). *Blended Learning Design: Five Key Ingredients*. Διαθέσιμη στο:
http://www.knowledgenet.com/pdf/Blended%20Learning%20Design_1028.PDF
- CEDEFOP (Centre for the development of vocational training). (1996). *Vocational Training Glossarium*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Chute, A., Sagers, P. and Gardner, R. (2000). Networked Learning Environments, *CEDL*, Διαθέσιμο στο: www.lucent.com/cedl/networkedlearning.html
- Commission of the European Communities (2005). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. *Staff Working Paper*. Brussels: Directorate General Education and Culture.

- Coombs, P.A–Amhed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Council of the European Communities (2004). *"Education & Training 2010" The Success of the Lisbon Strategy Hinges on urgent reforms joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe 6905/04*.
- Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Delors, J.et al. (1996). *Learning: the Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Derntl, M. & Motsching-Pitrik R. (2004). The role of structure, patterns, and people in blended learning. *Internet and Higher Education*, 8, pp. 111-130.
- Driscoll, M. (2002). *Blended Learning: let's get beyond the hype*. Διαθέσιμη στο: http://www-8.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf
- Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M., & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 109-124.
- Dziuban, C., Hartman, J. & Moskal, P.(2004). Blended Learning. *Research Bulletin*, 7(I), pp. 7.
- European Commission (1994). *Growth, Competitiveness, Employment*. Luxembourg: Office for Official Publications.
- European Commission (1996). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Luxembourg: Office for Official Publications.
- European Commission (1998). *Helping Young People along the Path from School to Work*. European Communities, Brussels.
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Communication from the Commission, Brussels.
- European Commission (2005). *EU Implementation of the "Education & Training 2010" Work Programme since the 2004 Joint Interim Report*. Brussels: EC DG EAC.
- European Commission (2006). *Adult learning: It is never too late to learn*. Communication from the Commission, Brussels.
- European Council (2000a) *Presidency Conclusions, Lisbon European Council*. Διαθέσιμη στο: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100r1.en0.htm
- Eurydice (2005a). *Key Data on Education in Europe*. Brussels.
- Eurydice (2005b). *Key Topics in Education in Europe, Volume 3, The Teaching Profession in Europe*, Brussels.

- Faure, E. – Herrera, F. – Kaddoura, A. R. – Lopes, H. – Petrovsky, A. V. – Rahnama, M. – Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.
- Garrison, D. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1, pp. 4-13.
- Garrison, R. & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey – Bass
- Gass, J. R. (1996). The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning (Background Paper for the European Year of Lifelong Learning). European Commission: Luxembourg.
- Ginns, P. & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education*, 10, pp. 53-64.
- Graham, C. (2004). *Blended learning systems: Definitions, current trends and future directions*. Διαθέσιμο στο: http://publicationshare.worldisopen.com/graham_intro.pdf
- Gray, C. (2006). *Blended Learning: Why Everything Old Is New Again—But Better*. Διαθέσιμο στο: <http://www.learningcircuits.org/2006/March/gray.htm>
- Green A., (2002). “The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe”, στο *Journal of Educational Policy*, vol. 17, no. 6, 611-626.
- Group of Eight (1999). *Koln Charter: Aims and Ambitions for Lifelong Learning*, 18 June 1999, Cologne, G8.
- Gunawardena, C.N., & McIsaac, M.S. (2004). Distance education. In D.H. Jonassen *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 355-395). (2nd ed.), London: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Gynther, K. (2005). *Blended learning: IT og l.ring i et teoretisk og praktisk perspektiv. Unge Pedagoger. Kobenhavn*. Translated in “Research reports & examples of best practices”. Διαθέσιμο στο: <http://www.ut.ee/blearn/orb.aw/class=file/action=preview/id=386871/blearn+multili+gual+compendium.pdf>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2001). Teaching as a paradoxical profession: implication for professional development. In P. Xochellis and Z. Papanoum (Eds.), *Continuing Teacher Education and School Development* (Symposium Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education School of Philosophy, AUTH), 26-28.
- Harry, K. & Perraton, H. (1999). Open and Distance Learning for the new society. In K. Harry (Ed.) *Higher Education through open and Distance Learning* (pp.1-12). London: Routledge.

- Herner-Patnode, L., Lee, H. J. & Baek, E. O. (2011). Reflective E-Learning Pedagogy. *Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. Vol I (No 1). pp 18-33.
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Himmelstrup, P. (1981). Introduction. In: P. Himmelstrup – J. Robinson – D. Fielden: *Strategies for Lifelong Learning*. Esbjerg: University Centre of South Jutland.
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A survey and Bibliography*. London: Kogan Page.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- Jallade, J.P. & Mora, J.G. (2001). Lifelong Learning: international injunctions and university practices, *European Journal of Education*, 36(3), pp. 361-377.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: theory and practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society, *Compare*, 32 (1), pp. 5 – 19.
- Jochems, W., Van Merriënboer, J. J. G., & Koper, R. (Eds.). (2004). *Integrated E-learning: Implications for pedagogy, technology, and organization*. London: RoutledgeFalmer.
- Joyce B. & Weil M. (1986). *Models of teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Karalis, T. & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journey of Lifelong Education*, 23 (2), pp. 179-189.
- Karalis T., Vergidis D. (2006). Evaluation de l' impact de la politique des fonds structurels europeens sur l' institution de l' education populaire en Grece. *Carrefours de l' Education*, 21, pp. 45 – 48.
- Keegan, D. (1996). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.
- Knowles, M. S. (1998). *The Modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy*. New Jersey: Cambridge books.
- Kogan M. (2000). Lifelong learning in the UK. *European Journal of Education*, pp. 341-359.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: Sage Publications.
- Laipaka, R. & Sarwoko, E. A. (2012). Development Of Web-Based E-Learning With Pedagogy Concept. In *Proceedings of the 1st International Conference on Information Systems for Business Competitiveness (ICISBC 2011)*, Badan Penerbit Universitas Diponegoro. Semarang, Indonesia, 8-9 December 2011 (pp. 68-74).

- Lionarakis, A. (1998). Polymorphic education: A pedagogical framework for open and distance learning. In *Proceedings of EDEN Conference Universities in a Digital Era – transformation, innovation and Tradition*. Italy: University of Bologna.
- Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity. In Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds). *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece, 15-18 June 2003, pp. 42 – 47.
- Loucks-Horsley, S. (1996). *Reforming Professional Development*. Paper presented to the NSTA Conference, Toronto.
- Lowe, J. (1976). *Adult Education: Global Perspectives*. Paris: UNESCO.
- Marginson, S. (1997). *Markets in education*. St Leonards: Allen & Unwin.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, M.G., and Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, J. L. & Benson, A. (Eds.) (2012). *International Perspectives of Distance Learning In Higher Education*. InTech Publishers Available:
<http://www.intechopen.com/books/internationalperspectives-of-distance-learning-in-highereducation>.
- Muller, J., (2004). “How adults learn: The action training model and its educational foundations”, CYC-ONLINE, Issue 60, January 2004. Contents-Home στο www.cyc-net.org/cyc-online/cycd-0104-muller.html
- Nijhof, W. (2005). Lifelong Learning as a European Skill Formation Policy. *Human Resources Development Review*, 4, 4 pp.401-417.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing, In Mason, R., & Kaye, A., (Eds.). *Mindware: Communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon.
- Nuissl, E. (2001). Learning to Learn – Preparing Adults for Lifelong Learning?. *Lifelong Learning in Europe*, 1, pp. 26-31.
- O.E.C.D (Organisation for Economic Co-operation and Development), (1990). *The Teacher today*. Paris.
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (1996). *Lifelong Learning for All*, Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16/17 January 1996, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- O.E.C.D.(Organisation for Economic Co-operation and Development). (2002). *Education Policy Analysis*. Paris: OECD.
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development)(2003). *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning: Background Report for Greece*, OECD, Directorate for Education.

- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp.34-45). New York: Routledge.
- Perron, M. (1991). Vers un Continuum de la Formation des Enseignants: Elements d'Analyse, Recherche et Formation, Paris, INRP,1, (137-152).
- Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Rossett, A., Douglass, F. & Frazer R. (2003). Strategies for Building Blended Learning. Διαθέσιμο στο: <http://www.essentiallearning.net/news/Strategies%20for%20Building%20Blended%20Learning.pdf>
- Rovai A. & Jordan H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), pp.2-13. Διαθέσιμο στο: <http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovai-jordan.html>
- Rowntree D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning: An Action Guide for Teachers and Trainers*, Open and Distance Learning Series, Kogan Page.
- Rowntree, D. (1998), *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Rubenson, K. (2004). Lifelong Learning: A critical assessment of the political project. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen and K. Rubenson (eds), *Shaping an emerging reality – researching lifelong learning*, Roskilde, Roskilde University Press, pp. 28-48.
- Sacchanand, C. (2002). Information literacy instruction to distance students in higher education: librarians' key role". *68th IFLA Council and General Conference*, Glasgow, Scotland, August 18-24.
- Διαθέσιμο στο: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/113-098e.pdf>
- Salmon, G. (2003). *E-moderating* (2nd edn). London: Routledge Falmer.
- Sander, T. (ed.) (1994). *Current changes and challenges in European Teacher Education*, RIF, Brussels. (European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education, 1994).
- Scardamalia, M. Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, pp. 97-118, New York: Cambridge University Press.
- Schlosser, L.A. and Simonson, M. (2002). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. 3rd edition Charlotte: Information Age Publishing.
- Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. *Professional Development in Education*, 36(4), 597-620.
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Issue of Educational Technology*, 43 (6), pp. 51-54.
- Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights: An intercivilizational analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Squire W.H. (1987). *Education Management in U.K.* London: Gower Publishing Co.
- Sutton J.P., (1994). Lifelong and Continuing Education. In Husen T., Postlethwaite N. (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford 1994, pp.3.416-3.422.
- Swedish National Council of Adult Education (2003). *Facts on Liberal Education in Sweden*. FBR, Stockholm.
- Tight M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*, Routledge Falmer, London, New York.
- Tough, A. (1978). Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions. In *The Adult Learner: Current Issues in Higher Education*, Washington: American Association for Higher Education.
- Tuijnman, A. & Bostrom A. K. (2002), “Changing notions of lifelong education and lifelong learning”, *International Review of Education*, Vol. 48, No 1-2, pp. 93-110.
- UNESCO (1976). *Foundations of Lifelong Learning*, Ed. By Dave, R.H., UNESCO, Institute for Education, Pergamon Press.
- UNESCO (1976b). *Recommendation on the Development of Adult Education-Nairobi Conference*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (1997). *Adult Education since the fourth International Conference on Adult Education* (Paris, 1985), UNESCO, ED – 97/WS/5.
- UNESCO (1999). *World Communication and Information Report*, UNESCO, Paris.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice—learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, B. (1993). *Distance Education: A Practical Guide*. Englewood Cliffs: Education Technology Publications.
- Yeaxlee, B.A. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.
- Zafeirakou, Aigli (2003). *In-service training and teacher professional development in Europe: Exploring central issues*. Washington: The World Bank.

Ηλεκτρονικές Πηγές

- <http://eacea.ec.europa.eu/index.htm> (Εκτελεστική υπηρεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης)
- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_el.htm
- <http://elearningeuropa.info>
- http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/ALL/;ELX_SESSIONID=xJcBJ2WFxfiHC38sGQyc8vr4p16JG74fPHpF5ThtXB95MfiLvz4L!2008450716?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29

http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&g=el&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59

<http://europa.eu.scadplus/leg/el/cha/c11082.htm> (Πρόγραμμα για τη Δια Βίου 2007-2013)

http://publicationshare.worldisopen.com/graham_intro.pdf

http://www-8.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf

<http://www.atlapedia.com/online/countries/greece.htm>. (Ηλεκτρονική Εγκυκλοπαίδεια)

<http://www.britannica.com/eb/article-23001/Ireland#316095.hook> (Ηλεκτρονική Εγκυκλοπαίδεια)

<http://www.cedefop.europa.eu>
(Ευρωπαϊκό Κέντρο Ανάπτυξης Επαγγελματικής Κατάρτισης)

<http://www.eap.gr> (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)

http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/34.htm

<http://www.ec.europa.eu/ellada> (Ιστοσελίδα Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Ελλάδα)

<http://www.ekep.gr> (Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού)

<http://www.ekepis.gr> (Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης)

<http://www.elearnspace.org>

<http://www.epixeirein.org/>

<http://www.essentiallearning.net/news/Strategies%20for%20Building%20Blended%20Learning.pdf>

<http://www.europa.eu.int> (Επίσημη Ιστοσελίδα Ευρωπαϊκής Ένωσης)

<http://www.eurydice.org> (Δίκτυο Πληροφοριών για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη)

<http://www.eyeisotita.gr/el/Pages/DictionaryFS.aspx?item=827> (Ιστοσελίδα για τη Λαϊκή Επιμόρφωση)

<http://www.gsae.edu.gr> (Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων)

<http://www.gsae.edu.gr/kee.asp> (Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων)

http://www.gsae.edu.gr/organ_kek.asp (Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης)

http://www.gsae.edu.gr/organ_nele.asp (Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης)

<http://www.gsae.edu.gr/sde.asp> (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας)

<http://www.gsae.edu.gr/sxg.asp> (Σχολές Γονέων)

<http://www.ideke.edu.gr> (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων)

<http://www.iep.edu.gr/index.php?lang=el> (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

<http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/113-098e.pdf>

<http://www.kanep-gsee.gr/> (Κ.ΑΝ.Ε.Π. Γ.Σ.Ε.Ε.)

<http://www.keeenap.gr> (Κέντρο Δια Βίου Εκπαίδευσης)

<http://www.kee.ideke.edu.gr> (Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων)
<http://www.learningcircuits.org/2006/March/gray.htm>
<http://www.leeds.ac.uk.educol> (Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη)
<http://www.lucent.com/cedl/networkedlearning.html>
<http://www.moec.gov.cy/aethee>
<http://www.oEEK.gr> (Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)
http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=74
<http://www.open.ac.uk/>
<http://www.ut.ee/blearn/orb.aw/class=file/action=preview/id=386871/blearn+multilingual+compendium.pdf>
<http://www.wikipedia.org> (Ηλεκτρονική Εγκυκλοπαίδεια)

Θεσμικά Κείμενα

Διάταγμα 16 Μαρτίου 1881, (ΦΕΚ 32/27-3-1881), Β.Δ. *Περί ασκήσεως και εξετάσεως των δημοδιδασκάλων.*

Ν.Δ. 4379/1964 (ΦΕΚ Β' 86/29-5-1964), Εισηγητική έκθεσις του νομοθετικού διατάγματος 4379/1964, «*Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαιδεύσεως*» - Παιδαγωγικόν Ινστιτούτον και Υπηρεσιακά Συμβούλια της Εκπαιδεύσεως.

Νόμος 1320/1983 (ΦΕΚ Α' 6) *Πρόσληψη στο δημόσιο και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30-09-1985) *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*

Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ: 296/Α/1988) *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2083/1992, άρθρο 27 (ΦΕΚ Α' 159) *Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης.*

Νόμος 2327/1995 (ΦΕΚ Α' 156) *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2552/1997 (ΦΕΚ Α' 266) *Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις.*

- Νόμος 2909/2001 (ΦΕΚ Α' 90) *Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ Α' 24/13-2-2002) *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 3191/2003 (ΦΕΚ Α' 258) *Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.).*
- Νόμος 3369/2005 (ΦΕΚ Α' 171) *Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και Άλλες Διατάξεις.*
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ Α' 163) *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.*
- Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ Α' 118/24-05-2011) *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.*
- Π.Δ. 255/1979 (ΦΕΚ 71/13-4-1979, Π.Δ. 255) *Περί οργανώσεως και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδύσεως (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) και συμπληρώσεως των περί Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. διατάξεων του 459/1978 Διατάγματος.*
- Π.Δ. 250/1992 (ΦΕΚ 18/14-2-1992) *Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Π.Ε.Κ.*
- Π.Δ. 45/1999 (ΦΕΚ Α' 46/11-3-99) *Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών.*

Παράρτημα

Στη συνέχεια παρατίθεται το φύλλο αξιολόγησης του Κ.ΑΝ.Ε.Π./ Γ.Σ.Ε.Ε., το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι επιμορφούμενοι.



**ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ - Γ.Σ.Ε.Ε**

3^{ης} Σεπτεμβρίου 36 (1^{ος} Όροφος) - 10432, ΑΘΗΝΑ

Τηλέφωνο: 210 - 5218708

Fax: 210 - 5218754

E-mail: mkoutouzis@kanep-gsee.gr

Δικτυακός τόπος: www.kanep-gsee.gr

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Το πρόγραμμα υλοποιείται στα πλαίσια της Πράξης «Δράσεις Ευαισθητοποίησης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών»

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. ΦΥΛΟ:

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ: έως 25

26-30

31 -35

36-40

41-45

46-50

51-60

61 και άνω

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ:

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ:

ΑΛΛΟ (ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ - ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ):

4. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΟΠΟΥ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΕΝ. ΛΥΚΕΙΟ)

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ)

5. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1-2

3-8

9-14

15-19

20 -29

30 και άνω

6. ΑΠΟ ΠΟΥ ΕΝΗΜΕΡΩΘΗΚΑΤΕ ΓΙΑ ΤΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ:

Β. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ / ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

7. ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ:

Παρακαλούμε να βαθμολογήσετε τα ακόλουθα θέματα, που αφορούν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε, σημειώνοντας ένα « x » στο πλαίσιο με το χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας.

- 1= Κακό
- 2= Υποφερτό
- 3= Μέτριο – Ούτε καλό ούτε κακό
- 4= Αρκετά καλό
- 5= Εξαιρετικό

1	2	3	4	5

ΟΡΓΑΝΩΣΗ:				
ΓΕΝΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ:				
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ:				
ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ- ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				
ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ:				
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ:				
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ:				
ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ				

8. ΣΤΟΧΟΙ - ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ:

Παρακαλούμε να βαθμολογήσετε τα ακόλουθα θέματα που αφορούν στο σεμινάριο που παρακολουθήσατε, σημειώνοντας ένα « x » στο πλαίσιο με το χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας.

- 1= Κακό
- 2= Υποφερτό
- 3= Μέτριο – Ούτε καλό ούτε κακό
- 4= Αρκετά καλό
- 5= Εξαιρετικό

1	2	3	4	5

ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΣΑΣ:				
ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ:				
ΒΑΘΜΟΣ ΕΚΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ:				
ΒΑΘΜΟΣ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓ/ΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΣΑΣ:				
ΝΕΑ, ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ:				

9. ΤΑ ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ:

Σημειώστε τα στοιχεία που θα χαρακτηρίζατε ως **θετικά σημεία** του σεμιναρίου ευαισθητοποίησης τώρα που το ολοκληρώσατε:

--

10. ΤΑ ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ:

Σημειώστε τα στοιχεία που θα χαρακτηρίζατε ως **αρνητικά σημεία** του σεμιναρίου ευαισθητοποίησης τώρα που το ολοκληρώσατε:

--

11. ΕΙΔΙΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ:

11.1. ΔΟΜΗ-ΟΡΓΑΝΩΣΗ:

Παρακαλούμε να βαθμολογήσετε τα ακόλουθα θέματα που αφορούν στο σεμινάριο που παρακολουθήσατε, σημειώνοντας ένα « x » στο πλαίσιο με το χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας.

- 1= Κακό
- 2= Υποφερτό
- 3= Μέτριο – Ούτε καλό ούτε κακό
- 4= Αρκετά καλό
- 5= Εξαιρετικό

1	2	3	4	5

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:					
ΦΙΛΙΚΟΤΗΤΑ:					
ΕΠΑΡΚΕΙΑ / ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΧΩΡΩΝ:					
ΣΥΝΕΠΕΙΑ / ΤΗΡΗΣΗ ΩΡΑΡΙΟΥ:					
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ:					
ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΟ ΓΕΥΜΑ - ΚΑΦΕΣ:					
ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ:					

11.2. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΔΟΜΗ/ΟΡΓΑΝΩΣΗ:

11.2.α. Παρακαλούμε να βαθμολογήσετε τα ακόλουθα θέματα που αφορούν στο σεμινάριο ευαισθητοποίησης που παρακολουθήσατε, σημειώνοντας ένα « x » στο πλαίσιο με το χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας.

- 1= Κακό
- 2= Υποφερτό
- 3= Μέτριο – Ούτε καλό ούτε κακό
- 4= Αρκετά καλό
- 5= Εξαιρετικό

1	2	3	4	5

ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ:					
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ:					
ΑΛΛΗΛΟΥΧΙΑ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ:					
ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ:					
ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ:					
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ:					
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ:					
ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΑΣ:					
ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΑΣ:					
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ					
ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ – ΜΕΛΕΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ					
ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ:					
ΧΡΗΣΗ ΕΠΟΠΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ:					
ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ/ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ:					
ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΔΙΑΛΟΓΟΣ:					
ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ:					

11.2.β. Σημειώστε **μία** από τις θεματικές ενότητες που αξιολογείτε ως την πιο ενδιαφέρουσα από το σύνολο αυτών που παρακολουθήσατε:

11.2.γ. Σημειώστε **μία** από τις θεματικές ενότητες που αξιολογείτε ως τη λιγότερο ενδιαφέρουσα από το σύνολο αυτών που παρακολουθήσατε:

11.2.δ. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ

Παρακαλούμε να βαθμολογήσετε από το 1 έως το 5 τα ακόλουθα σύμφωνα με την προτεινόμενη κλίμακα:

1=ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ 2=ΛΙΓΟ ΕΠΑΡΚΗΣ 3=ΜΕΤΡΙΟΣ 4= ΚΑΛΟΣ 5=ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ/ΤΡΙΑΣ:

α. Επιστημονική επάρκεια	β. Διδακτική επάρκεια / μεταδοτικότητα	γ. Ικανοποίηση των στόχων του προγράμματος κατάρτισης	δ. Επίπεδο Προετοιμασίας	ε. Παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποίησε	στ. Ποιότητα υποστηρικτικού υλικού	ζ. Ανταπόκριση των μελών της ομάδας των καταρτιζόμενων	η. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

α. Επιστημονική επάρκεια	β. Διδακτική επάρκεια / μεταδοτικότητα	γ. Ικανοποίηση των στόχων του προγράμματος κατάρτισης	δ. Επίπεδο Προετοιμασίας	ε. Παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποίησε	στ. Ποιότητα υποστηρικτικού υλικού	ζ. Ανταπόκριση των μελών της ομάδας των καταρτιζόμενων	η. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

α. Επιστημονική επάρκεια	β. Διδακτική επάρκεια / μεταδοτικότητα	γ. Ικανοποίηση των στόχων του προγράμματος κατάρτισης	δ. Επίπεδο Προετοιμασίας	ε. Παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποίησε	στ. Ποιότητα υποστηρικτικού υλικού	ζ. Ανταπόκριση των μελών της ομάδας των καταρτιζόμενων	η. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σημειώστε εδώ οποιαδήποτε παρατήρηση – σχόλιο για το Σεμινάριο.

Ημερομηνία

Ευχαριστούμε για την ανταπόκρισή σας και ευχόμαστε κάθε προσωπική και επαγγελματική επιτυχία!

(Υπογρ.)