

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΜΗΜΑ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΜΣ: «Εκπαιδευτική
Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»**



Τίτλος:

“Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επανακατάρτισή τους στις νέες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στο πλαίσιο της Δια Βίου εκπαίδευσης”

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Χατζηκωνσταντίνου Μαρία

A.M: 3032202001524

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσακίρη Δέσποινα

Τριμελής επιτροπή: Τσακίρη Δέσποινα, Μπαγάκης Γεώργιος, Φωτόπουλος Νικόλαος.

Κόρινθος 2023

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «**Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση**» του τμήματος **Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν στη διεκπεραίωση της.

Στις σπουδές μου καθοριστική ήταν η συμβολή των καθηγητών στα γνωστικά αντικείμενα που παρακολούθησα στους οποίους οφείλω και στον καθένα ξεχωριστά τις ευχαριστίες μου για τις γνώσεις που μου προσέφεραν.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια στην συγκεκριμένη διπλωματική εργασία κ. Τσακίρη Δέσποινα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στην συνεργάτιδα επίβλεψης της διπλωματικής εργασίας Σαμαρά Αναστασία Θεοδώρα για την βοήθεια, την υπομονή, τις υποδείξεις αλλά την προθυμία της καθόλη την διάρκεια της προετοιμασίας της συγκεκριμένης εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, Μπαγάκη Γεώργιο και Φωτόπουλο Νικόλαο για τη συμμετοχή τους στη συμβουλευτική επιτροπή και για το χρόνο που αφιέρωσαν.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγο μου για τη συνεχή συμπαράστασή και στήριξή του.

Περίληψη

Η σημερινή οικονομία είναι μια οικονομία της γνώσης, που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα, η οποία προϋποθέτει μια νέα και διαφορετική προσέγγιση στη μάθηση. Υπάρχει αυξανόμενη συνειδητοποίηση της ανάγκης για Δια βίου Μάθηση λόγω της αυξανόμενης οικονομικής και κοινωνικής σημασίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, της εκπαίδευσης, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των γνώσεων των ανθρώπων. Η νέα γενιά αναμένεται να διαθέτει διάφορες δεξιότητες για να επιτύχει στη μελλοντική επαγγελματική ζωή. Ωστόσο, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα δεν είναι απόλυτα διακριτές, καθώς μαθαίνονται καλύτερα μαζί ως δεξιότητες και γνώσεις που αφορούν το περιεχόμενο. Για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, η έμφαση στη μάθηση είναι στην ετοιμότητα χρήσης της γνώσης για διαφορετικούς σκοπούς. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επανακατάρτισή τους στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες που ορίζει το σύγχρονο σχολείο.

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας βάσει ηλεκτρονικού - δομημένου ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας υπογράμμισαν τη σημασία επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση ψηφιακών μέσων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικής υπευθυνότητας, δεξιοτήτων του νου και των ρουτίνων σκέψης, δεξιοτήτων ρομποτικής και των νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων για νεανική και δημιουργική επιχειρηματικότητα. Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν ορισμένες προκλήσεις που παρεμποδίζουν τη μετάβαση στις νέες κοινωνίες της γνώσης, όπως η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, δεξιότητες, 21^{ος} αιώνας, δια βίου μάθηση

Abstract

Today's economy is a knowledge-based economy, characterized by multiculturalism, which requires a new and different approach to learning. There is a growing awareness of the need for lifelong learning due to the growing economic and social importance of the human capital, education, skills, abilities and knowledge. The new generation is expected to possess various skills to succeed in their future professional life. However, 21st century skills are not entirely distinct, as they are best learned together as content-specific skills and knowledge. For 21st century skills, the emphasis in learning is on the ability to use knowledge for different purposes. The purpose of this paper is to investigate the opinions, attitudes and perceptions of primary education teachers regarding their retraining in 21st century skills, in the context of Lifelong Education in order to cope with the new conditions defined by the modern school.

This paper was carried out by conducting a quantitative survey based on an electronic - structured questionnaire. The results of this paper highlighted the importance of retraining teachers on 21st century skills, which include the use of digital media, the development of life and social responsibility skills, mind skills and thinking routines, robotics skills and the new professional skills for young and creative entrepreneurship. Nevertheless, this research showed that there are some challenges that hinder the transition to the new knowledge societies, such as the lack of appropriate logistical infrastructure.

Keywords: teachers, skills, 21st century, lifelong learning

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Εισαγωγή | 9 |
| Κεφάλαιο 1: Δια βίου Μάθηση..... | 12 |
| 1.1. Η Έννοια της Δια βίου μάθησης | 13 |
| 1.2. Γενικά Χαρακτηριστικά της Δια βίου Μάθησης | 19 |
| 1.3. Δεξιότητες της Δια βίου Μάθησης..... | 20 |
| 1.4. Οφέλη της Δια βίου Μάθησης | 22 |
| 1.5. Η Κοινωνία της Γνώσης..... | 22 |
| 1.6. Σημασία και Πλεονεκτήματα της Δια Βίου Μάθησης..... | 23 |
| 1.7. Προγράμματα Δια βίου Μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση | 25 |
| 1.8. Δια βίου Μάθηση και Δια βίου Εκπαίδευση..... | 27 |
| Κεφάλαιο 2: Δεξιότητες του 21 ^{ου} Αιώνα | 33 |
| 2.1. Μαθησιακές Δεξιότητες..... | 36 |
| 2.2. Δεξιότητες Χρήσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση | 38 |
| 2.3. Καινοτομία στις Εκπαιδευτικές Πρακτικές | 40 |
| 2.4. Η Έννοια της Δημιουργικότητας | 42 |
| 2.5. Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Δημιουργικότητα..... | 44 |
| 2.6. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών | 45 |
| 2.7. Προγράμματα Σπουδών με Ενσωμάτωση της Τεχνολογίας και της Δημιουργικότητας | 46 |
| Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας | 49 |
| 3.1. Σχεδιασμός Έρευνας | 49 |
| 3.2. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα Έρευνας | 49 |
| 3.3. Συμμετέχοντες στην Έρευνα..... | 49 |
| 3.4. Ερευνητικό Εργαλείο | 50 |
| 3.5. Διαδικασία Έρευνας..... | 50 |
| 3.6. Περιορισμοί Έρευνας..... | 51 |
| 3.7. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας | 51 |
| 3.8. Ηθικά Ζητήματα..... | 52 |
| Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα Έρευνας | 53 |
| 4.1. Δημογραφικά Στοιχεία | 53 |

| | |
|--|----|
| 4.2. Αντιλήψεις ως προς τις Προκλήσεις για τη Μετάβαση στις Νέες Κοινωνίες της Γνώσης | 55 |
| 4.3. Συμβολή επιμορφώσεων ως προς τη χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς | 58 |
| 4.3.1. Συμβολή της επιμόρφωσης Α επιπέδου | 61 |
| 4.3.2. Συμβολή της επιμόρφωσης επιπέδου Β1 | 64 |
| 4.3.3. Συμβολή της επιμόρφωσης επιπέδου Β2 | 66 |
| 4.3.4. Συμβολή της επιμόρφωσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων | 69 |
| 4.3.5. Συμβολή της επιμόρφωσης για την Τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο της Πανδημίας του COVID-19 | 73 |
| 4.4. Αναγκαιότητα επανακατάρτισης στις δεξιότητες του 21ου αιώνα | 76 |
| Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα..... | 79 |
| Βιβλιογραφία | 82 |
| Παράρτημα | 92 |

Εισαγωγή

Η τεχνολογική πρόοδος στον τομέα των επικοινωνιών και της πληροφορικής διαμορφώνουν ένα ταχέως μεταβαλλόμενο τοπίο στην εκπαίδευση. Σε πολλές χώρες παρατηρούνται προσπάθειες για την προώθηση προγραμμάτων επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών και προγραμμάτων Δια βίου Μάθησης. Η κοινωνική αποστασιοποίηση, τα νέα περιβάλλοντα μάθησης και η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας στα σχολεία έχουν άμεσες συνέπειες στον χώρο της εκπαίδευσης (Menon et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί ολοένα και περισσότερο καλούνται να φέρουν εις πέρας τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα μέσα σε νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως αυτό της τηλεεκπαίδευσης, για τα οποία δεν είχαν επιμορφωθεί. Δημιουργείται έτσι η ανάγκη, περισσότερο από ποτέ, για στήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και για ένταξή τους σε προγράμματα Δια βίου Μάθησης που θα τους δώσουν τα εφόδια για να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα. Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν έρθει να επανακαθορίσουν το νέο ενεργό πολίτη και η εκπαίδευση είναι αυτή που χρειάζεται να ανταποκρίνεται στο σύγχρονο περιβάλλον (Chu et al., 2021).

Μέσω του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, το ΥΠΑΙΘ υλοποιεί επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις βασικές δεξιότητες των «Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)» και τη χρήση τους στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι επιμορφώσεις διακρίνονται σε δύο επίπεδα, το Α΄ και το Β΄. Η επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ξεκίνησε το διάστημα 2001-2005 ως μια πρώτη προσπάθεια επιμόρφωσης στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και είχε ευρεία κλίμακα. Στόχος της ήταν η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, όπως η κάλυψη βασικών εισαγωγικών εννοιών που σχετίζονται με την πληροφορική και η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων χρήσης Η/Υ, επεξεργαστή κειμένου, λογισμικού παρουσίασης, υπολογιστικών φύλλων και χρήσης του Διαδικτύου. Η επιμόρφωση Β΄ σχετίζεται με τη χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. τεχνολογίας web2.0 και χωρίζεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση (B1 επιμόρφωση) οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σχετικά με τα εργαλεία web2.0 στην εκπαίδευση ενώ στη δεύτερη φάση (B2 επιμόρφωση) οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην τάξη τα όσα έμαθαν στην επιμόρφωση B1. Τόσο για το Α΄ όσο και για το Β΄ επίπεδο επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε.,

δικαίωμα συμμετοχής έχουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία και όχι οι εκπαιδευτικοί που είναι αποσπασμένοι ή με διάθεση σε κάποια διοικητική θέση. Επίσης, μετά την παρακολούθηση των επιμορφώσεων Α΄ και Β΄ επιπέδου έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε εξετάσεις για την απόκτηση της αντίστοιχης βεβαίωσης παρακολούθησης¹. Κατά το σχολικό έτος 2020-21, ο ΥΠΑΙΘ μέσω του ΙΕΠ έχει προχωρήσει στην υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τα λεγόμενα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Η συγκεκριμένη επιμόρφωση γίνεται εξ αποστάσεως και είναι ένας συνδυασμός σύγχρονης κι ασύγχρονης παρακολούθησης. Το πρόγραμμα της επιμόρφωσης εστιάζει στην εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, τη ρομποτική και τις σύγχρονες ψηφιακές δεξιότητες, τις ρουτίνες σκέψης, τις νέες επαγγελματικές δεξιότητες και τις μεθοδολογίες της εμπύχωσης των δεξιοτήτων 21ου αιώνα μέσω της μουσικής και θεατρικής αγωγής².

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επανακατάρτισή τους στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες που ορίζει το σύγχρονο σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο διερευνούμε τα εξής:

1. Τις απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη μετάβασή του ελληνικού σχολείου στις νέες κοινωνίες της γνώσης και την «Εποχή της πληροφορίας»,
2. Εάν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων έχουν συμβάλει στην ετοιμότητά τους για τη μετάβαση αυτή,
3. Εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτισή τους στις νέες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στο πλαίσιο της Δια βίου εκπαίδευσης.

¹[Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Βασικές Δεξιότητες των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση \(pi-schools.gr\)](http://pi-schools.gr)

²[ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ «ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ» - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr)

Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, κρίνεται ως καταλληλότερη για τις ανάγκες της μελέτης η διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας βάσει ηλεκτρονικού - δομημένου ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνάς μας θα αποτελείται από 100 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αργολίδας.

Η παρούσα εργασία δομείται σε πέντε κεφάλαια. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της Δια βίου Μάθησης, τα γενικά της χαρακτηριστικά και τα οφέλη της. Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφονται οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως οι δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, διάφορες καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, η δημιουργικότητα, καθώς και ο τρόπος που αυτές συνδέονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, το δείγμα που συμμετείχε σε αυτή, η διαδικασία της έρευνας, οι περιορισμοί της καθώς και τα ηθικά της ζητήματα. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 1: Δια βίου Μάθηση

Η αυξανόμενη αναγνώριση της ανάγκης για τη Διά βίου Μάθηση οφείλεται στην αυξανόμενη οικονομική και κοινωνική σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου, της εκπαίδευσης, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των γνώσεων των ανθρώπων. Καθώς οι παγκόσμιες οικονομίες απομακρύνονται από την οικονομική επιτυχία για μεμονωμένα ανθρώπινα όντα και οι μεταποιητικές εθνικές οικονομίες εξαρτώνται ολοένα και περισσότερο από την ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου, η αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει αναδειχθεί ως βασική πολιτική προτεραιότητα και η ανάγκη για επανεστίαση είναι ιδιαίτερα έντονη, ιδιαίτερα για άτομα με χαμηλή ειδικευση, που κινδυνεύουν να μείνουν ακόμα πιο πίσω (Keeley, 2009).

Η σημερινή οικονομία είναι μια οικονομία γνώσης, με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που απαιτεί μια νέα και διαφορετική προσέγγιση στον τρόπο μάθησης και αν θέλει κανείς να είναι ενεργό μέρος μιας τέτοιας οικονομίας, πρέπει να είναι πρόθυμος να δεχτεί τις αλλαγές, να προσαρμοστεί σε αυτές γρήγορα ώστε να αλλάξει τις υπάρχουσες μεθόδους μάθησης. Επίσης, εάν δεν θέλει να τον ξεπεράσουν, πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τις τρέχουσες τάσεις ανάλογα με το χρόνο και τις γρήγορες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές. Οι νεότερες γενιές προσαρμόζονται γρήγορα στις αλλαγές και στις εισαγωγές νέων τεχνολογιών πληροφοριών (π.χ. έξυπνα τηλέφωνα, μέσα κοινωνικής δικτύωσης στο Διαδίκτυο κ.λπ.). Όμως, όλες οι γενιές θα ήταν καλό να εμπλακούν περισσότερο στη μετάβαση αυτή για να οικοδομήσουν μια κοινωνία με μεγαλύτερη συνοχή. Αυτό περιλαμβάνει τη δοκιμή νέων προσεγγίσεων τόσο στη μάθηση όσο και στη διδασκαλία. Οι νέες δημιουργικές μέθοδοι στοχεύουν στο να βοηθήσουν έναν μαθητή να δημιουργήσει κριτικές και δημιουργικές ικανότητες, καθώς και να προσαρμόζεται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές περιστάσεις. Στόχος αυτών των μεθόδων είναι να ταιριάζουν και να καλύπτουν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Keeley, 2009).

Στη σημερινή οικονομία της γνώσης, η αξία της μάθησης γίνεται ολοένα και πιο εμφανής. Όπως γράφει ο Brian Keeley (2009, σελ. 24), στο βιβλίο του *Human Capital, How what you know hapes your life*: «Είτε είστε μια ηλικιωμένη γιαγιά στην Κέννα, μια 55χρονη μανάτζερ στο Κιότο, είτε μια 25χρονη παλιά πτυχιούχος στο Κάνσας, η οικονομική αξία της εκπαίδευσής σας αυξάνεται». Όχι μόνο οι άνθρωποι δεν έχουν πλέον την πολυτέλεια να σταματήσουν να μαθαίνουν και να διδάσκουν μόνο και μόνο επειδή

εγκαταλείπουν το σχολείο ή το πανεπιστήμιο, αλλά πρέπει επίσης να καλλιεργήσουν και να συνεχίσουν τον σωστό τύπο μάθησης και εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει επειδή η εκπαίδευση είναι, από οικονομική άποψη, ένα πλεονέκτημα και όπως όλα τα περιουσιακά στοιχεία, η εκπαίδευση απαιτεί συντήρηση. Οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν πρόσφατα μπορούν να κάνουν τη διαφορά για τα άτομα, τις κοινότητες, τις οικονομίες και τελικά, για ολόκληρες κοινωνίες. Έτσι όπως συμβαίνει με κάθε περιουσιακό στοιχείο, αξίζει να φροντίζει κανείς το «ανθρώπινο» κεφάλαιο. Οι γονείς σε όλο τον κόσμο και σε όλες τις κοινωνικές τάξεις ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μελετήσουν πολύ και σκληρά για να επιτύχουν υψηλούς βαθμούς, με την προσδοκία ότι θα ακολουθήσουν μελλοντικές ανταμοιβές για όλη αυτή την προσπάθεια. Ο Keeley προειδοποιεί επίσης ότι ενώ το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί μερικές φορές να απορριφθεί ως μια εκνευριστικά λειτουργική έννοια, η αγνόησή του έχει τους κινδύνους του. Εν μέσω αυξανόμενης ανησυχίας σχετικά με τον πιθανό αντίκτυπο στις κοινωνίες της εισοδηματικής ανισότητας, δείχνει πως πρέπει να θεωρεί κανείς τη φτώχεια λιγότερο ως έλλειψη χρημάτων και περισσότερο ως έλλειψη πόρων –ειδικά ανθρώπινου κεφαλαίου– που είναι το κλειδί για την κοινωνική και οικονομική ευημερία.

Η σημερινή κοινωνία είναι η Κοινωνία της Πληροφορίας, μια καινοτόμος κοινωνία, μια πλουραλιστική κοινωνία με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Ασκεί πίεση στις κυβερνήσεις και τις επιχειρήσεις να αυξήσουν τις δημόσιες δαπάνες. Αυτή η νέα κοινωνία απαιτεί από τα μέλη της να αλλάξουν τα παλιά πρότυπα ζωής. Τα μέλη πρέπει να αλλάξουν και να αναπτυχθούν ώστε να παραμείνουν λειτουργικά και ο μόνος τρόπος για να γίνει αυτό είναι να μαθαίνουν χωρίς διακοπή, να συμμετέχουν δηλαδή στη Δια βίου Μάθηση (Günüçetal., 2012).

1.1. Η Έννοια της Δια βίου μάθησης

Σύμφωνα με τον Smith (2001), η έννοια της Δια βίου Μάθησης προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Basil Yeaxlee το 1929. Επιπλέον, η έννοια της Δια βίου Μάθησης υιοθετήθηκε και συζητήθηκε λεπτομερώς από την UNESCO στο συνέδριο που διοργανώθηκε το 1960 (Ohidy, 2008; Günüç et al., 2012). Σύμφωνα με άλλη πηγή, η έννοια της Δια βίου Μάθησης έφτασε σε μια πνευματική διάσταση ως αποτέλεσμα των μελετών για την εκπαίδευση ενηλίκων από τον Eduard Lindeman τη δεκαετία του 1920

(Bilir, 2004). Ο Aksoy (2008) αναφέρει ότι η έννοια της Δια βίου Μάθησης προτάθηκε για πρώτη φορά το 1919 ως ένα πλαίσιο συζήτησης σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων που εργάζονται στις ένοπλες δυνάμεις και τη βιομηχανία. Γίνεται κατανοητό λοιπόν, από τις πληροφορίες που βρέθηκαν στις προηγούμενες μελέτες, ότι δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με την εμφάνιση της έννοιας της Δια βίου Μάθησης.

Ο Karaman (2012) αναφέρει ότι η σημασία της Δια βίου Μάθησης έχει αυξηθεί ως αποτέλεσμα των ραγδαίων αλλαγών στον κόσμο και η προσέγγιση της Δια βίου Μάθησης άρχισε να εμφανίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα τη δεκαετία του 1970. Οι Hürsen (2012) και οι Akbaş & Özdemir (2002) συνοψίζουν τις απόψεις τους στη διεθνή επιτροπή εκπαίδευσης της UNESCO ως εξής:

- Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δεν πρέπει να περιορίζονται στη σχολική ηλικία και στα σχολικά κτίρια.
- Η εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρείται ως το κύριο συστατικό όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και περιλαμβάνει τόσο τη σχολική όσο και την εξωσχολική εκπαίδευση.
- Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν πιο ευέλικτη δομή.
- Η εκπαίδευση θα πρέπει να σχεδιαστεί ως μια Δια βίου διαδικασία.

Αν και η ιστορική διαδικασία ανάπτυξης της προσέγγισης της Δια βίου Μάθησης συνοψίζεται με τον προαναφερθέντα τρόπο, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με αυτήν. Η προσέγγιση της Δια βίου Μάθησης είναι ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες της ζωής από τη γέννηση έως το θάνατο και όλες τις δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων (Lengrand 1989; Celep 2003; Güneş 1996). Ο Klug et al. (2014) και οι Özcan & Uzunboylu (2012) περιγράφουν τη Δια βίου Μάθηση ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει μια ταχεία αλλαγή μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν ικανότητες σε διαφορετικούς τομείς κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Οι Ozdamli & Ozdal (2014) αναφέρουν ότι κάθε άτομο χρειάζεται Δια βίου Μάθηση τόσο για τις επαγγελματικές όσο και για τις ατομικές του ανάγκες. Αναφέρουν επίσης ότι η αλλαγή των παγκόσμιων συνθηκών και η ανάπτυξη της τεχνολογίας την καθιστούν απαραίτητη για όλα τα άτομα.

Στις μελέτες τους, οι Demirel (2011) και Gorghiu et al. (2013) αναδεικνύουν ότι η προσέγγιση της Δια βίου Μάθησης είναι μια αναγνώριση του κόσμου και του εαυτού του,

δημιουργώντας νέα πράγματα, μαθησιακές συνήθειες και τρόπους συμπεριφοράς. Παρομοίως, αυτή ορίζεται ως όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν επίσημη, διαδεδομένη και άτυπη μάθηση που συνεχίζονται από τη γέννηση έως το θάνατο και έχει μια ολοκληρωμένη και οραματική δομή (Preece, 2013). Οι Ersoy & Yilmaz (2009) περιγράφουν την προσέγγισή της ως «έναν δρόμο χωρίς τέλος» και υποδεικνύουν ότι έχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των ατόμων και συνεπώς της κοινωνίας στο σύνολό της.

Οι Jarvis (2004) και Özcan (2011) την ορίζουν ως συμπλήρωμα της θεωρητικής και της ατομικής μάθησης. Ένας παρόμοιος ορισμός από τους Dinevski & Dinevski (2004) αναφέρει ότι η Δια βίου Μάθηση είναι μια προσέγγιση που παρέχει ίσες ευκαιρίες στα άτομα αφαιρώντας τους περιορισμούς που σχετίζονται με την τοποθεσία, τον χρόνο, την ηλικία, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Boshier (1988), είναι ένα σύνολο οργανωτικών κανονισμών που θα παρείχαν ευκαιρίες μάθησης με βάση το ενδιαφέρον των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι Gökşan (2009) και Hus (2011), δίνοντας έναν ευρύτερο ορισμό, αναφέρουν ότι περιλαμβάνει τη μάθηση που αποκτάται τόσο σε επίσημες όσο και σε άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες και στη συνέχεια παρέχει την ευκαιρία να ολοκληρωθεί η μάθηση που ήταν ημιτελής ή ελλιπής κατά τη διάρκεια της επίσημης εκπαίδευσης.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, μπορούν να συγκεντρωθούν κάποια κύρια σημεία σχετικά με την προσέγγιση της Δια βίου Μάθησης όπως παρατίθενται παρακάτω:

- Η Δια βίου Μάθηση περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες της ζωής από τη γέννηση μέχρι το θάνατο.
- Βασίζεται στις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές απαιτήσεις των ατόμων.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ταλέντων των ατόμων.
- Είναι μια προσέγγιση που περιλαμβάνει ολοκληρωμένα στοιχεία.
- Έχει καταστεί υποχρεωτική πτυχή της ζωής των ατόμων ως αποτέλεσμα των μεταβαλλόμενων παγκόσμιων συνθηκών και της ανάπτυξης της τεχνολογίας.
- Παρέχει ίσες ευκαιρίες στα άτομα και αίρει περιορισμούς όπως η προγενέστερες γνώσεις, η ηλικία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο (Hus, 2011).

Προκειμένου να κατανοήσει κανείς καλύτερα την προσέγγιση της Δια βίου Μάθησης και να την ερμηνεύσει λεπτομερώς, είναι επίσης σημαντικό να εξεταστούν τα γενικά χαρακτηριστικά της. Υπάρχουν πολλές απόψεις που προτείνουν οι ερευνητές σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά της προσέγγισής της.

Η Δια βίου Μάθηση μπορεί να οριστεί ευρέως ως μάθηση που επιδιώκεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής: μάθηση που είναι ευέλικτη, ποικίλη και διαθέσιμη σε διαφορετικούς χρόνους και σε διαφορετικά μέρη. Η Δια βίου Μάθηση διασχίζει τομείς, προάγοντας τη μάθηση πέρα από την παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση και σε όλη την ενήλικη ζωή (δηλαδή τη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση). Αυτός ο ορισμός βασίζεται στους τέσσερις «πυλώνες» της εκπαίδευσης για το μέλλον του Delors (1996):

- Γνώση – συμβάλλει στην κατοχή εργαλείων μάθησης παρά στην απόκτηση δομημένης γνώσης.
- Υλοποίηση – παρέχει στους ανθρώπους τον εξοπλισμό για τους τύπους εργασίας που χρειάζονται τώρα και στο μέλλον, συμπεριλαμβανομένης της καινοτομίας και της προσαρμογής της μάθησης σε μελλοντικά εργασιακά περιβάλλοντα
- Συνύπαρξη – αναφέρεται στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, την ανακάλυψη άλλων ανθρώπων και των πολιτισμών τους, την ενίσχυση της ικανότητας της κοινότητας, της ατομικής ικανότητας, την οικονομική ανθεκτικότητα και την κοινωνική ένταξη.
- Ολόπλευρη ανάπτυξη – αναφέρεται στην εκπαίδευση που συμβάλλει στην πλήρη ανάπτυξη ενός ατόμου, όσον αφορά: νου και σώμα, νοημοσύνη, ευαισθησία, αισθητική εκτίμηση και πνευματικότητα.

Η Δια βίου Μάθηση μπορεί να ενσταλάξει τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και την ανταπόκριση στους ανθρώπους, επιτρέποντάς τους έτσι να επιδείξουν προσαρμοστικότητα στη μεταβιομηχανική κοινωνία μέσω της ενίσχυσης των δεξιοτήτων: διαχείριση της αβεβαιότητας, επικοινωνία μεταξύ και εντός πολιτισμών, υποκοινοτήτων και μέσω διαπραγμάτευσης των συγκρούσεων. Η έμφαση δίνεται στη μάθηση για να γνωρίζουν και στην ικανότητα να συνεχίζουν να μαθαίνουν για μια ζωή. Η Δια βίου Μάθηση είναι η ιδέα της συστηματοποίησης της μάθησης σε όλα τα στάδια της ζωής (από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την τρίτη ηλικία) σε όλες τις μορφές της (επίσημη, μη τυπική, άτυπη εκπαίδευση, αυθόρμητη, ακούσια και μη οργανωμένη μάθηση). Η μάθηση

είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία τα αποτελέσματα και τα κίνητρα σε μια ορισμένη περίοδο της ζωής εξαρτώνται από τις γνώσεις, τις συνήθειες και τις μαθησιακές εμπειρίες που αποκτήθηκαν σε μικρότερη ηλικία. Η Δια βίου Μάθηση ορίζεται ως όλη η μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων μέσα από μια προσωπική, πολιτική, κοινωνική ή/και σχετική με την απασχόληση προοπτική (Laal, 2011). Η έννοια της Δια βίου Μάθησης συνδέεται με τους στόχους οικονομικής φύσης και τους στόχους της ενθάρρυνσης των κοινωνικών δραστηριοτήτων, της ανάπτυξης της ενεργού συμμετοχής του πολίτη και της ανάπτυξης του ατομικού δυναμικού των ατόμων (Ζαρίφης, 2014).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001) διαπίστωσε ότι η Δια βίου Μάθηση έχει «τέσσερις ευρείς και αμοιβαία υποστηριζόμενους στόχους: προσωπική ολοκλήρωση, ενεργή συμμετοχή στα κοινά, κοινωνική ένταξη και απασχολησιμότητα / προσαρμοστικότητα» (σελ.9). Από αυτή την άποψη, η Δια βίου Μάθηση έχει διαστάσεις που ξεπερνούν τις στενές οικονομικές και επαγγελματικές πτυχές. Η Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία για τη Δια βίου Μάθηση ορίζει τη δια βίου μάθηση ως «...μια συνεχή υποστηρικτική διαδικασία που διεγείρει και εξουσιοδοτεί τα άτομα να αποκτήσουν όλες τις γνώσεις, αξίες και δεξιότητες που θα χρειαστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και να τις εφαρμόσουν με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και απόλαυση, σε όλες τις περιστάσεις και τα περιβάλλοντα» (Watson, 2003, σελ. 18).

Στη Σουηδία, η Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση έχει προτείνει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη Δια βίου Μάθηση (Skolverk et al., 2000). Η Δια βίου Μάθηση θεωρείται ως μια ολιστική άποψη της εκπαίδευσης και αναγνωρίζει τη μάθηση από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Η Δια βίου Μάθηση σημαίνει λοιπόν:

- Απόκτηση (από μεμονωμένο άτομο) και εκσυγχρονισμός πάσης φύσεως ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, γνώσεων και προσόντων από την προσχολική περίοδο έως και μετά τη συνταξιοδότηση.
- Αναγνώριση (που γίνεται από κοινωνίες, ιδρύματα, κυβερνήσεις και μεμονωμένους ανθρώπους ως φοιτητές) όλων των μορφών μάθησης: τυπικής, μη

τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, ως χρήσιμες και ευπρόσδεκτες (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015).

Η έννοια της Δια βίου Μάθησης απέκτησε εξέχουσα θέση τα τελευταία μόλις 30 χρόνια, καθώς έχουν σημειωθεί σημαντικές και γρήγορες αλλαγές στις ανεπτυγμένες οικονομίες και στις περισσότερες ανθρώπινες κοινωνίες. Η μάθηση δεν συνεπάγεται μόνο την τυπική σχολική εκπαίδευση. Η επίσημη εκπαίδευση είναι στην πραγματικότητα σήμερα μόνο βάση και θεμέλιο για οποιαδήποτε περαιτέρω μάθηση. Οι γνώσεις των παλαιότερων γενεών κερδίζονταν αρχικά στα σχολεία, στη συνέχεια απασχολούνταν σε ορισμένες θέσεις εργασίας όπου μάθαιναν το πρακτικό μέρος της εργασίας και μέχρι το τέλος της επαγγελματικής τους ζωής δεν είχαν υπάρξει σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους εκτός εργασίας (χόμπι, ενδιαφέροντα κ.λπ.) και κατά κάποιο τρόπο δεν είχαν την ανάγκη να αποκτήσουν νέες γνώσεις. Σήμερα, η κατάσταση έχει αλλάξει πολύ. Η επιτυχία της επιστήμης, η αποδοχή της καινοτομίας, η τεχνολογική πρόοδος, η διάχυση της τεχνολογίας πληροφοριών, οι βελτιώσεις των επικοινωνιών που ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή και η ταχεία αλλαγή και βελτίωση όλων, απαιτούν συνεχή επανεκπαίδευση και δια βίου μάθηση, από την προσχολική ηλικία έως τη συνταξιοδότηση (Τητήρου, 2017).

Η Δια βίου Μάθηση συζητήθηκε για πρώτη φορά από τον Πλάτωνα τόσο στην Απολογία όσο και στη Δημοκρατία. Αλλά ήταν ο Basil Yeaxlee που επινόησε τον νέο όρο στο βιβλίο του Lifelong Education, που δημοσιεύτηκε το 1929. Σε αυτό το βιβλίο, το πρώτο από τα πολλά που θα δημοσίευε για το θέμα, ο Yeaxlee εστίασε στη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Ο Yeaxlee, σε συνεργασία με τον Eduard Linderman (1885-1953) επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση ενηλίκων. Δημιούργησαν ένα νέο πνευματικό θεμέλιο για την διαφορετική προσέγγιση της εκπαίδευσης ως μια συνεχή πτυχή της καθημερινής ζωής ενός ενήλικα.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η Δια βίου Μάθηση μετατράπηκε από μια νέα ιδέα σε μια ευρέως αποδεκτή αρχή που κυριαρχεί στην ανάπτυξη πολλών εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Μάλιστα, στη δεκαετία του 1960, τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών δοκιμάστηκαν από μία παγκόσμια εκπαιδευτική κρίση. Η δεκαετία του 1970 χαρακτηρίστηκε από μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση, καθώς οι οικονομίες στις οποίες κυριαρχούσε η μετατροπή ιδεών, έδωσαν τη θέση τους στην «οικονομία της γνώσης». Διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή

άρχισαν να ασχολούνται με την εκπαίδευση και η έννοια της «Δια βίου Μάθησης» διαμορφώθηκε. Η πρώτη γενιά χαρακτηρίζεται κυρίως από την Έκθεση του Faure για την UNESCO “Learning to Be” (Faure et al., 1972), η οποία προπαγάνδιζε μια ριζοσπαστική ουμανιστική προοπτική για τη Δια βίου Εκπαίδευση. Η δεύτερη γενιά, από τη δεκαετία του 1990 και μετά, εμπνεύστηκε κυρίως από έγγραφα όπως το μνημόνιο Delors για τη Μάθηση: «Ο θησαυρός μέσα» (UNESCO, 1994) και η έκθεση του ΟΟΣΑ για τη «Δια βίου Μάθηση για Όλους» (1996). Το 1996 ανακηρύχθηκε Ευρωπαϊκό Έτος Δια βίου Μάθησης, όταν η Ευρωπαϊκή Κοινότητα ξεκίνησε με την ενεργό προώθηση της πρωτοβουλίας για τη Δια βίου Μάθηση.

«Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας έχουν θέσει ως στόχο να κάνουν την Ευρώπη τον πιο δυναμικό και πιο ανταγωνιστικό τομέα της οικονομίας που θα βασίζεται στη γνώση των πολιτών της. Βασική στρατηγική αυτού του στόχου είναι η διαθεσιμότητα της Δια βίου Μάθησης για όλους τους πολίτες και η δωρεάν πρόσβαση στη μάθηση καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους» (Župarić, 2009, σελ. 257)

1.2.Γενικά Χαρακτηριστικά της Δια βίου Μάθησης

Στην ενότητα αυτή, αφού εξετάστηκαν οι διάφορες απόψεις των ερευνητών σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης της Δια βίου Μάθησης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν παρόμοιες προσεγγίσεις οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω. Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, μπορεί να ειπωθεί ότι η Δια βίου Μάθηση:

- Θεωρείται ως οδηγός για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς πόρους πληροφοριών.
- Είναι μια προσέγγιση που βασίζεται στη μάθηση μέσω «πράξης και βιώματος».
- Υποστηρίζει τη μάθηση ατόμων από τον καθένα σε ομάδες.
- Παίρνει καθοδηγητικό ρόλο για τις στρατηγικές αξιολόγησης και μάθησης και συμβάλλει στην ανακάλυψη των μεθόδων μάθησης με περαιτέρω διαδικασίες.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών και εξατομικευμένων σχεδίων μάθησης.
- Δηλώνει ότι η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία.
- Υποστηρίζει την άποψη ότι οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες και σε μαθησιακές εγκαταστάσεις καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους (World Bank, 2003; Hürsen, 2012; Günüş et al., 2012).

1.3. Δεξιότητες της Δια βίου Μάθησης

Ο Hürsen (2011) εξέτασε τη Δια βίου Μάθηση από την οπτική γωνία έξι ικανοτήτων:

- Ικανότητες αυτοδιαχείρισης: ικανότητα λήψης αποφάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη, συνειδητοποίηση των ανεπαρκών πτυχών στη διαδικασία της ατομικής ανάπτυξης, αυτοαξιολόγηση στη μαθησιακή διαδικασία, συλλογική έρευνα, παρακίνηση για επαγγελματική ανάπτυξη και νέα μάθηση, ανάληψη ατομικών ευθυνών στην ομαδική εργασία, συμμετοχή ενεργά σε δραστηριότητες, εύρεση δημιουργικών λύσεων για προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στην επαγγελματική ζωή, προσαρμογή σε νέες ιδέες, διαχείριση έργων που στοχεύουν στην επίτευξη επαγγελματικής ανάπτυξης και μελέτη για την μάθηση ενός νέου αντικειμένου.
- Ικανότητες “Learning to Learn”: ικανότητα εντοπισμού των διαθέσιμων ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και γνώση των απαραίτητων μαθησιακών δραστηριοτήτων, ερωτήσεις στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς δισταγμό, επιλογή των σημαντικών στοιχείων και εγγράφων κατά την εκμάθηση ενός νέου θέματος, συνειδητοποίηση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεσματική χρήση της γλώσσας στη μαθησιακή διαδικασία και ανάπτυξη ενσυναίσθησης.
- Ικανότητες πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας: ικανότητα λήψης αποφάσεων για οποιοδήποτε θέμα, προσαρμογή στην αλλαγή πληροφοριών στην επαγγελματική ζωή, να μετατρέψουν οι μαθητές τις ιδέες για επαγγελματική ανάπτυξη σε δράση, να σχεδιάζουν τις δραστηριότητες που μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες πληροφόρησης στην επαγγελματική ζωή, να κατευθύνει κανείς τον εαυτό του στην επίτευξη καθορισμένων στόχων και να επιλέξει το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, χρήση της γνώσης για τους καθορισμένους στόχους και να μπορούν οι μαθητές να παράγουν προτάσεις δημιουργικών λύσεων για προβλήματα.
- Ικανότητα απόκτησης πληροφοριών: ικανότητα επικοινωνίας με αποτελεσματικό τρόπο στη διαδικασία απόκτησης πληροφοριών, έκφραση ιδεών για οποιοδήποτε θέμα χωρίς δισταγμό, παροχή μεταφοράς πληροφοριών μέσω e-mail, να χρησιμοποιούν οι μαθητές τις μεθόδους πρόσβασης σε πληροφορίες στο

Διαδίκτυο, χρήση φορητών συσκευών για πρόσβαση σε νέες πληροφορίες και να χρησιμοποιούν οι μαθητές τα κοινωνικά δίκτυα στη διαδικασία απόκτησης πληροφοριών.

- Ψηφιακές ικανότητες: ικανότητα χρήσης υπολογιστή για αποθήκευση πληροφοριών, και χρήσης του διαδικτύου και άλλων εργαλείων επικοινωνίας.
- Ικανότητα λήψης αποφάσεων: ικανότητα αξιολόγησης του μαθητή σε ποιο βαθμό έχει επιτύχει τους καθορισμένους στόχους του, επίλυση όλων των προβλημάτων που εμποδίζουν την επαγγελματική εξέλιξη της σταδιοδρομίας, αξιολόγηση των πιθανών κινδύνων στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, αξιολογήσεις σχετικά με το χρόνο κατά την εκμάθηση ενός νέου θέματος (Βατάλη, 2007).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007) κατέταξε τις δεξιότητες Δια βίου Μάθησης σε οκτώ τομείς, οι οποίοι είναι: ικανότητα επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα, ικανότητα επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες, βασικές ικανότητες στα μαθηματικά, επιστημονικές και τεχνολογικές ικανότητες, ψηφιακές ικανότητες, δεξιότητες εκμάθησης, κοινωνικές αρμοδιότητες, ανάληψη πρωτοβουλιών και επιχειρηματικών ικανοτήτων, πολιτιστική ευαισθητοποίηση και ικανότητες έκφρασης. Σύμφωνα με τους Knapper & Copley (2000), τα άτομα που έχουν δεξιότητες Δια βίου Μάθησης:

- Σχεδιάζουν τη δική τους μάθηση.
- Αξιολογούν τη δική τους μάθηση.
- Είναι ενεργοί.
- Είναι ανοιχτοί στη μάθηση τόσο σε επίσημο όσο και σε άτυπο περιβάλλον.
- Ενσωματώνουν τη γνώση σε διαφορετικά θεματικά πεδία σε κατάλληλες καταστάσεις.
- Χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές μάθησης για προβλήματα ή διαφορετικές καταστάσεις.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, διαπιστώνεται ότι υπάρχει συναίνεση σχετικά με τις βασικές δεξιότητες που περιλαμβάνει η προσέγγιση της Δια βίου Μάθησης. Σύμφωνα με μία γενικότερη προσέγγιση της Δια βίου Μάθησης, ένα άτομο πρέπει να έχει δεξιότητες επικοινωνίας τόσο στη μητρική όσο και σε ξένες γλώσσες, να χρησιμοποιεί

αποτελεσματικά την τεχνολογία, να είναι ανοιχτό στη μάθηση, να είναι κοινωνικό, να είναι ενεργό, να είναι επιχειρηματικό και να έχει πολιτιστική συνείδηση.

1.4.Οφέλη της Δια βίου Μάθησης

Σύμφωνα με τον Πανδή (2009), το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί ώστε να μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για επανεκπαίδευση και αναβάθμιση σύμφωνα με τους βασικούς άξονες της δια βίου μάθησης και αυτό γιατί:

- Η Δια βίου Μάθηση επιτρέπει τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης προσαρμοσμένων στα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα Δια βίου Μάθησης επικεντρώνεται στον χρήστη. Το άτομο συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική του διαδικασία, η οποία συμβάλλει στη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας.
- Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει λόγω των ανομοιογενειών του μαθητικού συνόλου. Οι εκπαιδευτές γίνονται ηγέτες, μέντορες και διαμεσολαβητές.
- Τα κίνητρα και η ποικιλία των ευκαιριών μάθησης αποτελούν προϋποθέσεις για την επιτυχή Δια βίου Μάθηση. Είναι σημαντικό να αυξηθεί η ζήτηση για εκπαίδευση, άρα και η προσφορά.
- Η Δια βίου Εκπαίδευση αυξάνει την απασχολησιμότητα των εκπαιδευομένων (Πανδής, 2009).

1.5.Η Κοινωνία της Γνώσης

Το 1969 χρησιμοποιείται για πρώτη φορά ως έννοια η έκφραση «κοινωνία της γνώσης». Μια «κοινωνία της γνώσης» είναι αυτή στην οποία κυριαρχεί η απόκτηση, η δημιουργία και η εφαρμογή της γνώσης. Η γνώση είναι συνήθως προσβάσιμη σε όλους. Διαπιστώνεται ότι τέτοιες κοινωνίες συμβάλλουν στην ευημερία όλων των πολιτών τους. Η γνώση, η καινοτομία και η δημιουργικότητα γίνονται αποδεκτές, κερδίζουν αναγνώριση ως δημόσιο αγαθό και εξελίσσονται σε μεγάλες δημιουργικές δυνάμεις (Γαβαλά, 2012).

Μια πλήρης κοινωνία γνώσης είναι αυτή που δημιουργεί επίσης νόμους και κανονισμούς που παρέχουν συνθήκες που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών και δυνάμεων.

Η κοινωνία της γνώσης είναι μια κοινωνία που αναπτύσσεται χάρη στην ποικιλία και τις ικανότητές της. «Στην κοινωνία της γνώσης, η πρόσβαση σε ευκαιρίες για απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων είναι απαραίτητη για την κοινωνική πρόοδο και εργασία» (Keeley, 2007, σ.19).

Η κοινωνία που βασίζεται στη γνώση σε αυτό που σήμερα ονομάζεται «Εποχή της Πληροφορίας» διαφέρει από τις παλαιότερες κοινωνίες της γνώσης.

Συγκεκριμένα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νέων κοινωνιών της γνώσης είναι τα εξής:

- Ελευθερία γνώμης και έκφρασης
- Το δικαίωμα στην εκπαίδευση
- Το δικαίωμα ελεύθερης συμμετοχής στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας
- (Keeley, 2007)

«Η καλή γνώση θεωρείται αυτή που είναι προσβάσιμη σε όλους με σκοπό τη γενική ευημερία και η κοινωνία της γνώσης αναφέρεται στη φωτισμένη κοινωνία των ελεύθερων και μορφωμένων ανθρώπων όπου η γνώση τους εξετάζει και επιχειρηματολογεί κριτικά. Ωστόσο, η παρούσα κατάσταση σε αρκετές χώρες του κόσμου μαρτυρά το γεγονός ότι η διαθεσιμότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν είναι επαρκή κριτήρια για την ύπαρξη μιας κοινωνίας της γνώσης» (Mikelic Preradović, 2009, σ.1)

Η κοινωνία της γνώσης χρειάζεται την υποστήριξη όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης αλλά και την απόκτηση ικανοτήτων που επιτρέπουν στους ανθρώπους να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία και να κατευθύνουν τη διά βίου μάθησή τους.

Στην κοινωνία της γνώσης εκτός από την εφαρμογή της ήδη υπάρχουσας γνώσης, είναι απαραίτητη και η παραγωγή νέας γνώσης. Για το ποιοτικό επίπεδο της εκπαίδευσης, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν η χρηστικότητα της μαθημένης γνώσης στις δύσκολες συνθήκες μίας ανεπτυγμένης κοινωνίας (Mikelic Preradović, 2009, σ.154).

1.6.Σημασία και Πλεονεκτήματα της Δια βίου Μάθησης

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό, σε συνεργασία με το CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training - Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) πραγματοποίησε μελέτη το 2003 για τη Δια βίου Μάθηση που ονομάζεται Ευρωβαρόμετρο, για να συγκεντρώσει τις απόψεις και τις εμπειρίες της Δια βίου Μάθησης των ευρωπαίων πολιτών. Η μελέτη

διεξήχθη σε ένα ευρύ δείγμα 18.277 ερωτηθέντων ηλικίας 15 ετών και άνω από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, τη Νορβηγία και την Ισλανδία. Το Ευρωβαρόμετρο ανέφερε αυτές τις βασικές τάσεις (Tuschling & Engemann, 2006):

- Η πλειοψηφία των πολιτών πιστεύει ότι η Δια βίου Μάθηση είναι σημαντική και ωφέλιμη τόσο για το άτομο όσο και για την κοινότητα.
- Είναι απαραίτητη σε άτομα όλων των ηλικιών.
- Το 45% πιστεύει ότι προορίζεται για όσους δεν είχαν επιτυχία στο σχολείο, υποδεικνύοντας την ανάγκη ενημέρωσης των πολιτών για το γεγονός ότι η δια βίου μάθηση είναι σημαντική για κάθε άτομο σε όλα τα στάδια της ζωής του.
- Οι πολίτες πιστεύουν ότι οι πιο σημαντικές δεξιότητες για την Ευρώπη είναι η ανάγνωση και η γραφή, τα μαθηματικά, οι γενικές γνώσεις, οι δεξιότητες υπολογιστή και Διαδικτύου, η γνώση ξένων γλωσσών και τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες.
- Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την αυτοέκφραση, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων, την οργάνωση κ.λ.π.
- Οι πολίτες των σκανδιναβικών χωρών διαθέτουν πολύ ευρύτερο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων σε σύγκριση με τους πολίτες άλλων ευρωπαϊκών χωρών, ιδιαίτερα των χωρών της Νότιας Ευρώπης.
- Οι πολίτες μαθαίνουν καλύτερα σε ένα ανεπίσημο περιβάλλον (μέσω της τηλεόρασης, των δραστηριοτήτων μερικής απασχόλησης, των χόμπι, της κοινωνικοποίησης και των συνομιλιών, των βιβλιοθηκών και των ταξιδιών).
- Ενδιαφέρονται κυρίως για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ατόμων με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και τα κοινωνικά και προσωπικά κίνητρα είναι ισχυρότερα από τα επαγγελματικά τους και επίσης το 14% των ερωτηθέντων δεν θα επανεκπαιδευτεί ποτέ.
- Τα σημαντικότερα εμπόδια στη δια βίου μάθηση είναι η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων: ευθύνες στο σπίτι, προβλήματα μεταφοράς, έλλειψη φροντίδας των παιδιών.

Οι Darkenwald & Merriam (1982) αναφέρουν επίσης θεσμικούς και περιστασιακούς φραγμούς, αλλά χωρίζουν τα εμπόδια διάθεσης σε ψυχολογικά

εμπόδια (πιστεύω, αξίες για τον εαυτό του ως μαθητή) και κοινωνικά (πιστεύω, αξίες για την εκπαίδευση).

1.7. Προγράμματα Δια βίου Μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Τα προγράμματα Δια βίου Μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση διαμορφώθηκαν με στόχο τη μετατροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια προηγμένη κοινωνία της πληροφορίας με κοινωνική συνοχή και βιώσιμη οικονομική δομή.

Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη Δια βίου Μάθηση αποτελείται από έξι προγράμματα. Αυτά είναι (Tuschling & Engemann, 2006):

- Πρόγραμμα Comenius: Ο βασικός στόχος αυτού του προγράμματος είναι να αναπτύξει τη γνώση και την κατανόηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, τη γλωσσική πολυμορφία και τις αξίες. Επιπλέον, στοχεύει να αναπτύξει τις βασικές τους δεξιότητες ατομικής ανάπτυξης. Το κοινό-στόχος του προγράμματος Comenius είναι τα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς κι επαγγελματικές σχολές εκπαίδευσης.
- Πρόγραμμα Erasmus: Αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Μέσω αυτού του βασικού στόχου, το πρόγραμμα Erasmus παρέχει αρκετές οικονομικές ευκαιρίες στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να παράγουν και να εφαρμόζουν κοινά έργα καθώς και να πραγματοποιούν βραχυπρόθεσμες ανταλλαγές φοιτητών και προσωπικού. Επιπλέον, συμβάλλει στην αύξηση της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλων επιχειρηματικών περιβαλλόντων για τη βελτίωση των ευκαιριών απασχόλησης για αποφοίτους πανεπιστημίου αναπτύσσοντας το σύστημα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απαιτήσεις του επιχειρηματικού κόσμου.
- Πρόγραμμα Leonardo Da Vinci: Αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να υποστηρίξει και να βελτιώσει τις πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης χωρών που είναι είτε μέλη είτε υποψήφια μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον, το πρόγραμμα αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των χωρών και

αυξάνει την ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η επαγγελματική εκπαίδευση και οι πρακτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελούν τη βάση αυτού του προγράμματος.

- Πρόγραμμα Grundtvig: Αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να ικανοποιήσει τις ανάγκες που προκύπτουν από τη μεταβαλλόμενη δομή της γνώσης και παρέχει ευκαιρίες σε ενήλικα άτομα να αναπτύξουν τις γνώσεις και τα προσόντα τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Το πρόγραμμα Grundtvig εστιάζει στην άτυπη εκπαίδευση και στους ενήλικες εκτός από την επαγγελματική εκπαίδευση.
- Πρόγραμμα με κοινό θέμα: Αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε γενικά για να υποστηρίξει την ποιότητα και την αναγνώριση των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών που είναι μέλη ή υποψήφια μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε τομείς που περιλαμβάνουν δραστηριότητες δύο ή περισσότερων υποπρογραμμάτων.
- Πρόγραμμα Jean Monnet: Αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να ενθαρρύνει τη διδασκαλία, την έρευνα και τις πνευματικές δραστηριότητες στις μελέτες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και υποστηρίζει την παρουσία ιδρυμάτων που εστιάζουν στο θέμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Σύμφωνα με δεδομένα που ανέκτησαν από προηγούμενες μελέτες, οι Laal & Salamati (2012) καταλήγουν πως αν και οι ιδιότητες των προγραμμάτων Δια βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαφέρουν μεταξύ τους, φαίνεται ότι έχουν τον ίδιο θεμελιώδη στόχο. Τα προγράμματα Δια βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαμορφώνονται με βάση θέματα όπως η επαγγελματική εκπαίδευση, η συνεργασία, η υποστήριξη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η κατάρτιση εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, οι ευκαιρίες για απασχόληση και η συνοχή με την Ευρωπαϊκή Ένωση.

³ Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσιάζει το πρόγραμμα Erasmus+ το οποίο αφορά την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, στηρίζοντας την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, σε όλους τους τομείς της Δια βίου Μάθησης (Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Εκπαίδευση, δραστηριότητες νεολαίας)

³ <https://www.erasmus-plus.gr/>

Το πρόγραμμα αποτελεί βασική συνιστώσα για τη στήριξη των στόχων του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, του σχεδίου δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027 και έχει τους ακόλουθους ειδικούς στόχους:

- να προάγει τη μαθησιακή κινητικότητα ατόμων και ομάδων, καθώς και τη συνεργασία, την ποιότητα, την ένταξη και την ισότητα, την αριστεία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία σε επίπεδο οργανώσεων και πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης·
- να προάγει την κινητικότητα στον τομέα της μη τυπικής και άτυπης μάθησης και την ενεργό συμμετοχή των νέων, καθώς και τη συνεργασία, την ποιότητα, την ένταξη, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία σε επίπεδο οργανώσεων και πολιτικών στον τομέα της νεολαίας·
- να προάγει τη μαθησιακή κινητικότητα του προσωπικού στον χώρο του αθλητισμού, καθώς και τη συνεργασία, την ποιότητα, την ένταξη, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία σε επίπεδο οργανώσεων και πολιτικών στον τομέα του αθλητισμού.

1.8. Δια βίου Μάθηση και Δια βίου Εκπαίδευση

Υπάρχουν αρκετές έρευνες στο πλαίσιο λαϊκών, πολιτικών και επιστημονικών συζητήσεων σχετικά με τη Δια βίου Μάθηση. Από το Έτος Δια βίου Μάθησης το 1996, η συζήτηση επικεντρώθηκε στη μάθηση που σχετίζεται με την απασχολησιμότητα των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, 1996, σελ. 16). Αυτή η μάθηση επικεντρώνεται στη συμβολή τους στη διατήρηση ή την προώθηση της βιωσιμότητας των χώρων εργασίας τους και συλλογικά στην εξασφάλιση εθνικών κοινωνικών και οικονομικών στόχων (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, 2010, σελ. 28). Σε χώρες με προηγμένες βιομηχανικές οικονομίες, η αυξανόμενη απαίτηση για ενήλικες που απασχολούνται μέχρι το τέλος της εβδομης δεκαετίας τους δείχνει αυτή την τάση (Billett, 2014a). Αυτό απαιτεί από τους ενήλικες να παραμείνουν ικανοί για εργασία μέσα στις μεταβαλλόμενες

επαγγελματικές πρακτικές και με δυναμικές απαιτήσεις στον χώρο εργασίας. Δεδομένων τέτοιων απαιτήσεων, η πεποίθηση ότι μια αρχική επαγγελματική προετοιμασία, συχνά κατά την έναρξη του επαγγελματικού βίου, θα είναι επαρκής για τη δια βίου απασχολησιμότητα έχει καταστεί άστοχη. Κατά συνέπεια, πιθανότατα δεν υπήρξε ποτέ μια στιγμή που να έχει δοθεί τόσο μεγάλη προσοχή στη μάθηση και την ανάπτυξη των ενηλίκων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αν και όλο και περισσότερο κατευθύνεται προς τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την απασχόληση (Πανιτσίδου, 2013).

Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να έχει κανείς σαφή κατανόηση του τι συνιστά Δια βίου Μάθηση και να χρησιμοποιεί αυτή την έννοια ως προϋπόθεση για την προώθηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να υποστηριχθεί, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων με τους οποίους η Δια βίου Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη μάθηση και την ανάπτυξη των ενηλίκων. Χωρίς αυτήν την κατανόηση, οι πολιτικές και οι πρακτικές που σχετίζονται με τη διατήρηση της απασχολησιμότητας των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της επιμήκυνσης της επαγγελματικής τους ζωής μπορεί να είναι ακατάλληλες.

Καθώς η Δια βίου Μάθηση παρουσιάζεται συχνά στα έγγραφα των υπερεθνικών και εθνικών κυβερνήσεων ως σύμφωνη και περιορισμένη στη Δια βίου Εκπαίδευση (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, 1996·Schuller & Watson, 2009), προκαλεί την ανάγκη για σαφέστερη, περιεκτική και πιο ενημερωμένη εξήγηση. Εάν οι πόροι των κρατικών και τοπικών κυβερνήσεων, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των χώρων εργασίας πρόκειται να κινητοποιηθούν αποτελεσματικά για την προώθηση και υποστήριξη της Δια βίου Μάθησης των ατόμων, πρέπει να κατευθυνθούν σωστά (Edwards, 2002). Επομένως, η αναγνώριση του τι αποτελεί αυτή τη μάθηση και η καθοδήγηση της υποστήριξης αυτής της μάθησης είναι απαραίτητη. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η Δια βίου Μάθηση και η Δια βίου Εκπαίδευση είναι διαφορετικές έννοιες, οι σχολιαστές συχνά τις βλέπουν ως συνώνυμες (Schuller & Watson, 2009), ακόμη και σε πολιτικά έγγραφα (Οργανισμός Οικονομικής και Πολιτιστικής Ανάπτυξης, 1996· Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, 1998, 2000). Επιπλέον, αυτοί οι συγγραφείς και οι φορείς αναπόφευκτα συγχέουν τη Δια βίου Εκπαίδευση με τη Δια βίου Μάθηση, κάτι που δεν βοηθάει στην επεξεργασία του τι συνιστά δια βίου μάθηση.

Η Δια βίου Μάθηση είναι μια προσωπική διαδικασία. Είναι κάτι που κάνουν οι άνθρωποι. Αντίθετα, η Δια βίου Εκπαίδευση είναι ένα θεσμικό γεγονός (Searle, 1995), που

προκύπτει και θεσπίζεται από τον κοινωνικό κόσμο, συνήθως με τη μορφή παροχής συγκεκριμένων ειδών εμπειριών. Η Δια βίου Μάθηση είναι κάτι που συμβαίνει συνεχώς καθώς τα άτομα σκέφτονται και ενεργούν, μερικά από τα οποία συμβαίνουν μέσω της εμπλοκής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και ιδρύματα, δηλαδή μέσω της Δια βίου Εκπαίδευσης (Billett, 2009a). Ωστόσο, τέτοια προγράμματα συνεισφέρουν μόνο περιοδικά στο ιστορικό ζωής των ατόμων. Ένα θεμελιώδες σφάλμα ασκείται όταν αυτές οι δύο έννοιες (δηλαδή, η Δια βίου Μάθηση και η Δια βίου Εκπαίδευση) συγχέονται (Billett, 2010). Ο πρώτος όρος Δια βίου Μάθηση περιλαμβάνει ένα προσωπικό γεγονός και πρακτική: ξεκινά και θεσπίζεται από άτομα, πιθανότατα με προσωπικούς-ιδιαιτέρους τρόπους, όπως διαμορφώνεται από την οντογενετική ανάπτυξη των ατόμων ή τις κληρονομίες των ιστοριών της ζωής (Billett, 2003). Ο άλλος όρος, Δια βίου Εκπαίδευση, είναι ένα σύνολο εμπειριών που δημιουργούνται στον κοινωνικό κόσμο και εκδηλώνονται με τη μορφή κοινωνικών προτάσεων που περιλαμβάνουν συγκεκριμένες μορφές, κανόνες και πρακτικές των οποίων η πρόθεση είναι να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένα είδη αλλαγών στους ανθρώπους (δηλ. μάθηση). Όσοι σχεδιάζουν σκόπιμα τέτοιες εμπειρίες, όπως για παράδειγμα οι δάσκαλοι, το αναγνωρίζουν αναφερόμενοι στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αυτών των εμπειριών. Γνωρίζουν ότι δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι αυτό που παρέχεται θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα είδη μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, αυτές οι δύο έννοιες είναι κατηγορηματικά διακριτές, όχι συνώνυμες.

Για να διευκρινίσει κανείς και να είναι ακριβής σχετικά με το τι συνιστά τη διάκριση μεταξύ της Δια βίου Μάθησης και της Δια βίου Εκπαίδευσης, θα πρέπει να προηγηθεί η διατύπωση του σκοπού της όποιας διάκρισης. Αυτές οι διακρίσεις αρχικά οριοθετούνται, περιγράφονται και επεξεργάζονται, και στη συνέχεια επεξεργάζονται πληρέστερα χρησιμοποιώντας ένα σύνολο γεγονότων που φωτίζουν αυτή την ιδιαιτερότητα. Αναμένεται ότι με την πιο ολοκληρωμένη πραγματοποίηση αυτών των διακρίσεων, θα διασαφηνιστεί οποιαδήποτε σύγχυση σχετική με τους δύο αυτούς όρους. Η διάκριση λοιπόν μεταξύ της Δια βίου Μάθησης και της Δια βίου Εκπαίδευσης έχει καταστεί σημαντική, επειδή ο τρόπος με τον οποίο εκπροσωπούνται στον δημόσιο και κυβερνητικό (ακόμα και μερικές φορές ακαδημαϊκό) λόγο είναι κεντρικός για το τι περιλαμβάνουν, ποιες διαδικασίες τις στηρίζουν και τι θεωρείται αξιόλογο ή νόμιμο, ό,τι δηλαδή θεσπίζεται στο όνομά τους. Αυτή η αναπαράσταση επεκτείνεται σε σκέψεις σχετικά με το πώς αυτή

η μάθηση μπορεί να υποστηριχθεί και να αναπτυχθεί καλύτερα, ώστε να απευθύνεται και σε άτομα που διανύουν το εβδομηκοστό έτος της ηλικίας τους. Αυτή η διάκριση τονίζει επίσης ότι η Δια βίου Μάθηση δεν μπορεί να οριστεί, να ληφθεί υπόψη ή να κρατηθεί δέσμια των κανόνων, των πρακτικών και των συμφερόντων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αυτό συμβαίνει επειδή το μεγαλύτερο κομμάτι της μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής προκύπτει εκτός των ιδρυμάτων αυτών και χωρίς τη συμβολή τους. Πράγματι, στο μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης ιστορίας, η συντριπτική πλειονότητα της μάθησης και της εξέλιξης των ατόμων συνέβη εκτός των εκπαιδευτικών διατάξεων (Billett, 2014b). Κατά τη διάρκεια των χιλιετιών που περιλαμβάνουν την ιστορία της ανθρωπότητας, η συντριπτική πλειοψηφία της μάθησης που έχει προκύψει το έχει κάνει χωρίς διδασκαλία και εκπαίδευση. Ενώ στις σύγχρονες «σχολικές κοινωνίες» δυσκολεύεται κανείς να κατανοήσει αυτήν την πρόταση, το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και ανάπτυξης συνέβη πριν από την εμφάνιση μαζικών εκπαιδευτικών διατάξεων, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας. Το να κάνει κανείς αυτή τη διάκριση είναι κάτι πέρα από σημασιολογικές ή ακαδημαϊκές προτιμήσεις. Πρόκειται για την πληρέστερη κατανόηση της διαδικασίας μάθησης και ανάπτυξης ενηλίκων, ιδίως όσον αφορά την αμειβόμενη εργασία και τα επαγγέλματα.

Ακόμη και στις σύγχρονες κοινωνίες, είναι πιθανό οι γνώσεις που αποκτούν οι περισσότεροι ενήλικες που μαθαίνουν για εργασιακούς, οικογενειακούς, κοινοτικούς ή πολιτιστικούς σκοπούς να προκύπτουν μέσω εμπειριών που δεν αποτελούν μέρος των εκπαιδευτικών παροχών (Australian Bureau of Statistics, 2013). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η ουσιαστική μάθηση για τους ενήλικες μπορεί να προκύπτει μέσω των εκπαιδευτικών διατάξεων, συχνά με τρόπους και για σκοπούς που εξαρτώνται από αυτές. Ωστόσο, παρά τις διαφορές τους, αυτές οι δύο έννοιες (Δια βίου Μάθηση και Δια βίου Εκπαίδευση) συχνά συγχέονται και υποτίθεται ότι είναι συνώνυμες (Billett, 2010). Ο διαχωρισμός των δύο αυτών εννοιών είναι το ίδιο δύσκολος με τον διαχωρισμό της διδασκαλίας και της μάθησης. Κατά κάποιο τρόπο, η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων είναι ανάλογη με το πρόβλημα που βρίσκεται στη Νευτώνεια φυσική. Δηλαδή, επειδή όλοι οι άνθρωποι βιώνουν τη βαρύτητα, είναι δύσκολο να κατανοήσουν την κίνηση και τη δύναμη χωρίς περιορισμούς από την κρούση της βαρύτητας. Κατά συνέπεια, καθίσταται σημαντικό να είναι σαφές τι περιλαμβάνει τόσο η δια βίου μάθηση όσο και η δια βίου

εκπαίδευση, ιδίως για εκείνους που επιδιώκουν να υποστηρίξουν ή να αναπτύξουν τη μάθηση των ενηλίκων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένης της λήψης αποφάσεων σχετικά με το ποιες διατάξεις μπορούν να την υποστηρίξουν.

Υπάρχουν τουλάχιστον τρεις άλλοι λόγοι που καθιστούν αναγκαία τη διάκριση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών.

- Πρώτον, όταν εξετάζει κανείς τη μάθηση των ενηλίκων σχετικά με τη διατήρηση της απασχολησιμότητάς τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, μεγάλο μέρος, αν όχι το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης προκύπτει από εμπειρίες στην επαγγελματική τους ζωή, όχι σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Απαιτούνται εγκαταστάσεις που αναγνωρίζουν, φιλοξενούν και υποστηρίζουν αυτή τη μάθηση, συχνά με τρόπους που είναι απομακρυσμένοι και διαφορετικοί από τις προβλεπόμενες από τις διατάξεις και σχολικές εμπειρίες.
- Δεύτερον, είναι ανεπαρκές να ευθυγραμμιστούν οι διαδικασίες μάθησης των ατόμων απευθείας με την παροχή εμπειριών που περιλαμβάνουν διδασκαλία ή καθοδήγηση (π.χ. εκπαιδευτικά προγράμματα). Πολλά από αυτά που μαθαίνονται είναι το προϊόν της μεσολάβησης των ατόμων σε αυτό που βιώνουν, εντός και εκτός σκόπιμων εκπαιδευτικών εμπειριών (Donald, 1991). Παρά τα είδη των διαβεβαιώσεων που θέλουν οι κυβερνήσεις και οι εργοδότες, δεν μπορούν να υπάρχουν εγγυήσεις για το τι θα μαθευτεί στις εκπαιδευτικές ή σε άλλες εμπειρίες, τις οποίες οι θεωρητικοί του προγράμματος σπουδών κατανοούν πλήρως. Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η εμπειρία των ατόμων, δηλαδή, το πώς ερμηνεύει και κατασκευάζει αυτό που συναντούν, καθορίζει τελικά το πώς και το τι μαθαίνουν.
- Τρίτον, είναι σημαντικό να κατανοήσει κανείς ποιες συνεισφορές στη Δια βίου Μάθηση των ατόμων είναι πιθανό να δημιουργήσουν ποια είδη μάθησης. Εάν οι κυβερνήσεις και οι χώροι εργασίας ανησυχούν για τις ικανότητες που στηρίζουν την απασχολησιμότητα, το να γνωρίζει κανείς πώς μπορούν να μάθουν καλύτερα αυτά τα χαρακτηριστικά απαιτεί την κατανόηση των εμπειριών που χρειάζονται τα άτομα για να εμπλακούν και να εξασφαλίσουν αυτή τη μάθηση. Πέρα από την αναγνώριση του τι παρέχεται από τον χώρο εργασίας, την εκπαίδευση και την κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο η εμπειρία των ατόμων είναι απαραίτητη (Πρόκου, 2007).

Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη να οριοθετηθούν οι αναπόφευκτες διαφορές μεταξύ του τι θέλουν ή τι σκοπεύουν να μάθουν οι κυβερνήσεις ή οι εργοδότες και τι θέλουν να μάθουν ή επιδιώκουν να μάθουν τα άτομα. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητο να κατανοήσει κανείς πώς να προχωρήσει καλύτερα για την αντιμετώπιση αυτών των διαφορετικών προθέσεων. Επιπλέον, οι συγκρούσεις σχετικά με τη μάθηση αποκλειστικά για επαγγελματικούς σκοπούς, οι οποίες μπορεί να αποβούν εις βάρος των κοινοτικών, πολιτιστικών, κοινωνικών ή περιβαλλοντικών στόχων, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την αξία της Δια βίου Μάθησης ή της Δια βίου Εκπαίδευσης. Οι βάσεις για τις γενικές προθέσεις για τη Δια βίου Μάθηση και πώς οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι χώροι εργασίας και οι κοινότητες μπορούν να συμμετάσχουν για να υποστηρίξουν τη μάθηση και το σημαντικό, αλλά υποδεέστερο, αντίστοιχό της: τη Δια βίου Εκπαίδευση, είναι καθορισμένες (Τητήρου, 2017).

Κεφάλαιο 2: Δεξιότητες του 21^{ου} Αιώνα

Οι σημερινοί μαθητές αναμένεται να έχουν διάφορες δεξιότητες για να είναι επιτυχημένοι στη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή. Αυτές οι λεγόμενες δεξιότητες του 21ου αιώνα έχουν καθοριστεί από διαφορετικούς διεθνείς οργανισμούς και έργα, όπως το έργο Αξιολόγησης και διδασκαλίας των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Griffin & Care, 2014), η εταιρική σχέση για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, ο ορισμός και η επιλογή των ικανοτήτων του «Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)» και τις «Ευρωπαϊκές Βασικές Ικανότητες της Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση» (Binkley et al., 2012). Έχει παρατηρηθεί ότι αυτό που είναι κοινό για αυτούς τους ορισμούς είναι η έμφαση στη συνεργασία, την επικοινωνία, τον γραμματισμό στην «Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)», τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τις κοινωνικές και πολιτισμικές ικανότητες (Voogt et al., 2013).

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα εστιάζουν σε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και εμπειριών. Οι νέοι της σύγχρονης εποχής θεωρείται πως είναι απαραίτητο να τις αποκτήσουν για να είναι αποτελεσματικοί στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. (Partnership for 21st Century Skills, 2019)

Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να έχουν τα αντανακλαστικά ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες προκλήσεις και απαιτήσεις και να εφοδιάσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές του με δεξιότητες απαραίτητες για τον άνθρωπο του 21ου αιώνα (European Commission, 2018).

Η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της πολιτικής στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Η εισαγωγή της «Ατζέντας δεξιοτήτων 21ου αιώνα» έρχεται για να αναδιαμορφώσει το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών αλλά και να συνδέσει την εκπαίδευση με την οικονομία τοποθετώντας την στο κόσμο της παγκόσμιας αγοράς (Savage, 2017)

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015) επισημαίνει τη σπουδαιότητα των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων για την εξασφάλιση της κοινωνικής ανάπτυξης, της επαγγελματικής αποκατάστασης, της προσωπικής ευημερίας και της ενεργούς ιδιότητας του πολίτη.

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα χωρίζονται σε 3 κατηγορίες και αυτές είναι, οι δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας, οι δεξιότητες γραμματισμού και οι δεξιότητες ζωής.

Στις δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας ανήκουν εκείνες οι νοητικές διαδικασίες που απαιτούνται για να προσαρμοστεί κανείς και να προοδεύσει σε ένα σύγχρονο περιβάλλον εργασίας. Οι δεξιότητες γραμματισμού περιλαμβάνουν τις δεξιότητες διαχείρισης της γνώσης, των media αλλά και τις δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Οι δεξιότητες ζωής επικεντρώνονται στα άυλα στοιχεία της καθημερινής ζωής κάθε ατόμου και μπορούν να είναι τόσο προσωπικές όσο και επαγγελματικές. Τα λεγόμενα 4cs ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, στις δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας, και πρέπει οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξασκηθούν σε αυτές ώστε να είναι προετοιμασμένοι/ες για τη ζωή που ανοίγεται μπροστά τους μετά το Λύκειο. Ακόμη, τα 4cs είναι μεταφερόμενες δεξιότητες, μπορούν δηλαδή να μεταφέρονται από εργασία σε εργασία κι από δουλειά σε δουλειά. Η τεχνολογία κατακλύζει την καθημερινότητά μας με αποτέλεσμα πολύ σημαντικό ρόλο να παίζουν οι ψηφιακές δεξιότητες, αφού ευνοούν και προωθούν την ανάπτυξη των 4cs (Chiruguru, 2020)

Οι σύγχρονες απαιτήσεις, οι εκθέσεις και οι συστάσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για την Ελλάδα ενέτειναν τις προσπάθειες για μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε το «Νέο Σχολείο- σχολείο του 21ου αιώνα» που αποτέλεσε κομμάτι του επιχειρησιακού προγράμματος ΕΣΠΑ 2007-2013.

Σε σύγκριση με τα παραδοσιακά σχολικά μαθήματα, όπως η βιολογία, τα γλωσσικά μαθήματα, η ιστορία και τα μαθηματικά, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα δεν είναι απόλυτα διακριτές. Απεναντίας, μαθαίνονται καλύτερα μαζί ως δεξιότητες και γνώσεις που αφορούν το περιεχόμενο. Για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, η έμφαση στη μάθηση είναι στην ετοιμότητα χρήσης της γνώσης για διαφορετικούς σκοπούς αντί της απομνημόνευσης γεγονότων (Silva, 2009). Η προσδοκία για ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα θέτει απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Voogt et al., (2013), οι δάσκαλοι του 21ου αιώνα πρέπει να είναι ικανοί στις μαθησιακές και εργασιακές τους δεξιότητες. Χρειάζονται ικανότητες και παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών τους. Σύμφωνα με τους Fraillon et al., (2014), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να ενσωματώσουν την κατάρτιση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Όπως γίνεται κατανοητό, αυτό δημιουργεί προσδοκίες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχει

στους νέους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να χρησιμοποιούν παιδαγωγικές πρακτικές που ευθυγραμμίζονται με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τους Häkkinen et al., (2017), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ένα ισχυρό κανάλι για να πυροδοτήσει μακροπρόθεσμες αλλαγές και να υποστηρίξει την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στις καθημερινές σχολικές πρακτικές.

Σύμφωνα με τον Silva (2009), οι δεξιότητες του 21ου αιώνα δεν είναι κάτι καινούργιο, αλλά μάλλον προσφάτως έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία. Σύμφωνα με μία άλλη άποψη, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα πρέπει να οριστούν με όρους γνώσης, δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και ηθικής. Διάφορα άρθρα παρέχουν λίστες δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τους Belosi et al., (2017), ο κατάλογος των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα είναι εκτενής, καθιστώντας δύσκολη τη σχεδίαση ενός τεστ που θα κάλυπτε όλους τους τομείς. Οι ίδιοι προχώρησαν στη διερεύνηση της ανάπτυξης των αντιληπτών δεξιοτήτων και διαθέσεων των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα μέσα από τρεις βασικούς τομείς: δεξιότητες μάθησης, προθέσεις συνεργασίας και δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ. Προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια εξελισσόμενη κοινωνία και επαγγελματική ζωή, οι άνθρωποι πρέπει να προσαρμόζονται συνεχώς και να μαθαίνουν νέες δεξιότητες και ικανότητες. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία των ικανοτήτων για αυτορρυθμιζόμενη και συνεργατική μάθηση. Επιπλέον, οι σταδιοδρομίες τώρα και στο μέλλον απαιτούν συνεργασία μεταξύ διαφορετικών κλάδων, υποδεικνύοντας την ανάγκη να εργαστεί κανείς σε ομάδες με ανθρώπους διαφορετικού υπόβαθρου και τεχνογνωσίας. Στο ίδιο πνεύμα, οι δεξιότητες ΤΠΕ απαιτούνται για την υποστήριξη άλλων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και είναι σημαντικές δεξιότητες οι ίδιες (Voogt & Roblin, 2012).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να παρέχει στους δασκάλους ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες και ικανότητες του 21ου αιώνα για να τις μεταφέρουν στις μελλοντικές τους τάξεις. Στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία, είναι καλό να παρέχεται συνεχής υποστήριξη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στον 21ο αιώνα και να τους καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση, ώστε να ενσωματώσουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα στη διδασκαλία τους. Αυτές οι προσδοκίες καθιστούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία σημαντικό ερευνητικό θέμα. Μέχρι στιγμής, οι μελέτες ήταν κυρίως εγκάρσιες για την περιγραφή των μελετών

δεξιοτήτων και παρέμβασης του 21ου αιώνα των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία για την υποστήριξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα με διαφορετικά μαθήματα και δραστηριότητες (Valtonen et al., 2017). Αυτό που λείπει είναι μελέτες που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία του 21ου αιώνα με την πάροδο του χρόνου.

2.1. Μαθησιακές Δεξιότητες

Ο κεντρικός θεωρητικός προσανατολισμός που διερευνά τις μαθησιακές δεξιότητες είναι η θεωρία της «αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning -SRL)». Οι Schunk & Greene (2017) εξετάζουν το SRL μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία για τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης (δηλαδή, κριτική σκέψη, επεξεργασία και μεταγνωστική SRL). Οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές είναι ενεργοί μαθητές: Θέτουν μαθησιακούς στόχους, παρακολουθούν την πρόοδό τους προς αυτούς τους στόχους και κάνουν αλλαγές όταν χρειάζεται, είτε αναδιατυπώνοντας τους στόχους είτε επιλέγοντας διαφορετικές στρατηγικές μάθησης (Schunk & Greene, 2017).

Γενικά, οι ορισμοί των στρατηγικών μάθησης μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με το αν μια στρατηγική θεωρείται ως υποσυστατικό της SRL ή εάν η SRL θεωρείται ως μέρος της στρατηγικής μάθησης (Weinstein et al., 2000). Για τους Zimmerman & Schunk (2011), η χρήση της στρατηγικής μάθησης θεωρείται ως μέρος του SRL. Η πραγματική χρήση στρατηγικής συμβαίνει λόγω συγκρίσεων της τρέχουσας μάθησης με ένα επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Προηγούμενη έρευνα έχει συγκρίνει τη λειτουργία και το νόημα των τύπων στρατηγικών μάθησης. Γενικά, οι γνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τη χρήση βασικών και πολύπλοκων στρατηγικών που διευκολύνουν την επεξεργασία πληροφοριών για την ενίσχυση της κατανόησης και την ουσιαστική κωδικοποίηση στη μνήμη. Ωστόσο, οι στρατηγικές μεταγνωστικής μάθησης περιλαμβάνουν σχεδιασμό, εκτέλεση και παρακολούθηση μαθησιακών καθηκόντων παρακολουθώντας και αξιολογώντας τον βαθμό στον οποίο οι νέες πληροφορίες γίνονται κατανοητές, ενσωματώνονται και διατηρούνται. Συνολικά, δεκαετίες μελετών, ειδικά μεταξύ φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των καθηγητών με προϋπηρεσία, δείχνουν αδιαμφισβήτητα στοιχεία ότι το SRL είναι αποτελεσματικό για τη βελτίωση των

επιδόσεων των μαθητών (Zimmerman & Schunk, 2011). Πολλές προηγούμενες μελέτες έχουν αναφέρει διαφορετικές σχέσεις μεταξύ της χρήσης στρατηγικής και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος, ανάλογα με το αν οι στρατηγικές είναι μεταγνωστικές ή γνωστικές. Μια μεταγνωστική προσέγγιση στη μάθηση έχει συσχετιστεί με τη βαθύτερη επεξεργασία των πληροφοριών και μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Ωστόσο, τα εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές συχνά δεν χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές (Glogger et al., 2012). Έτσι, η διερεύνηση των μαθησιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία και η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παρέχει πληροφορίες σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, πώς αναπτύσσονται οι δεξιότητές τους κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τι είδους υποστήριξη μπορούν να λάβουν για την ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων. Αυτό είναι σημαντικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικό επίσης και για τους μελλοντικούς δάσκαλους, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώνουν και να υποστηρίζουν τις δεξιότητες SRL που λειτουργούν θετικά στους υποψήφιους μαθητές τους.

Στις συζητήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική, η συνεργασία (μαζί με τις ατομικές δεξιότητες μάθησης) αναγνωρίζεται ως κρίσιμη δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές του 21ου αιώνα (Gauvain, 2018). Στον σημερινό κόσμο, πολλά προβλήματα, είτε είναι οικονομικά, περιβαλλοντικά, υγειονομικά ή κοινωνικά, απαιτούν ομαδική εργασία και άτομα με επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες ώστε να επιτύχουν. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης μπορεί να ενισχύσει την ατομική μάθηση, όχι μόνο όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων περιεχομένου αλλά και με την επίτευξη δεξιοτήτων συνεργασίας (Gauvain, 2018). Μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης, τα άτομα μπορούν να παρατηρήσουν τους μηχανισμούς που διέπουν τις κοινωνικές διαδικασίες και να δουν τις συνέπειες της κοινής προσπάθειας στους στόχους που έχουν τεθεί για μάθηση.

Αν και οι δεξιότητες συνεργασίας μπορούν να διδαχθούν, η θετική διάθεση για συνεργασία παίζει επίσης κεντρικό ρόλο στην επίτευξη αυτών των δεξιοτήτων, καθώς η προθυμία να συνεισφέρουμε στην κοινή εργασία θεωρείται σημαντική. Δηλαδή, παρόλο

που μπορεί να υπάρχουν οι δεξιότητες και η γνώση του τρόπου συνεργασίας, οι πραγματικές διαθέσεις μπορεί τελικά να καθορίσουν πώς ενεργούν οι άνθρωποι στην πράξη (Tiilikainen et al., 2019). Παρόλο που υπάρχουν πολλοί ορισμοί, η διάθεση αναφέρεται σε σχετικά σταθερές στάσεις ή συνήθειες, αντανακλώντας μια πραγματική τάση για δράση και σκέψη με συγκεκριμένο τρόπο. Όσον αφορά τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών, σχετίζονται, για παράδειγμα, με θεωρίες μάθησης που καθοδηγούν τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η αναγνώριση των διαθέσεων στις διαδικασίες σκέψης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, καθώς και των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία, για να μπορούν αυτοί να υποστηρίξουν τους μαθητές τους.

Η μελέτη των Wange et al., (2009) εξετάζει τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία για συνεργασία ως γενικές στάσεις των ατόμων αυτών απέναντι στην ομαδική εργασία, τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων μέσω της συνεργασίας. Στις διαθέσεις αυτές συμπεριλαμβάνονται διαστάσεις της ομαδικής εργασίας όπως η συνεργατική νοοτροπία, η ηγεσία της ομάδας και η διαπραγμάτευση. Η συνεργατική νοοτροπία μελετάται ως προς την αποτελεσματικότητά της. Η μελέτη της ηγεσίας της ομάδας εστιάζει στην καθοδήγηση των μελών της ομάδας και στην ανάληψη ευθύνης για ένα ομαδικό προϊόν. Η διαπραγμάτευση μελετάται ως συστατικό στοιχείο της ομαδικής εργασίας. Οι διαθέσεις συνεργασίας βρίσκονται σε σύνδεση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε συλλογικές δραστηριότητες, αλλά και με την ανάπτυξη τους στις διδακτικές πρακτικές κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

2.2. Δεξιότητες Χρήσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Εκτός από τις μαθησιακές δεξιότητες και τις συνεργατικές διαθέσεις, η μελέτη που παρουσιάζεται στη συνέχεια εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία για τις δεξιότητές τους να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Belosi et al., (2017), οι δεξιότητες ΤΠΕ βρίσκονται σε καίρια θέση στις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι ΤΠΕ θεωρούνται τόσο ως στόχος για την ίδια τη μάθηση όσο και ως εργαλείο για την υποστήριξη άλλων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, ενισχύοντας τις ευκαιρίες για μάθηση, συνεργασία, επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα (Voogt & Roblin, 2012). Για τη μελέτη των δεξιοτήτων των δασκάλων με προϋπηρεσία να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η μελέτη εφαρμόζει δύο ενεργά χρησιμοποιούμενα θεωρητικά

πλαίσια. Το πρώτο θεωρητικό πλαίσιο είναι η γνώση τεχνολογικού παιδαγωγικού περιεχομένου (TPACK) και το δεύτερο πλαίσιο είναι η «θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior -TPB)» .

Το TPACK είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της προϋπηρεσιακής και ενδοϋπηρεσιακής γνώσης των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Βασίζεται σε τρία θεμελιώδη στοιχεία: τεχνολογική γνώση, παιδαγωγική γνώση και γνώση περιεχομένου. Αυτά τα στοιχεία συνδυάζονται με διαφορετικούς τρόπους: Η «Τεχνολογική παιδαγωγική γνώση (Technological pedagogical knowledge-TPK)» αναφέρεται στη γνώση που εκμεταλλεύεται τις ΤΠΕ για την υποστήριξη διαφορετικών παιδαγωγικών πρακτικών. Η «γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου (Pedagogical content knowledge - PCK)» αναφέρεται στον συνδυασμό της γνώσης περιεχομένου και της παιδαγωγικής γνώσης και, όπως προτείνεται, είναι ένα «ειδικό κράμα περιεχομένου και παιδαγωγικής που είναι αποκλειστική ευθύνη των δασκάλων, καθώς προϋποθέτει μία συγκεκριμένη μορφή επαγγελματικής κατανόησης». Η «γνώση τεχνολογικού περιεχομένου (Technological content knowledge - TCK)» αναφέρεται στη γνώση του τρόπου με τον οποίο οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται σε διαφορετικούς κλάδους, όπως τα μαθηματικά, οι τέχνες ή η ιστορία (Mishra & Koehler, 2006). Τέλος, το TPACK συνδυάζει αυτούς τους τομείς ως μια κατανόηση που προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του περιεχομένου, της παιδαγωγικής και της τεχνολογικής γνώσης, γνώση που βασίζεται στην αληθινά ουσιαστική και βαθιά εξειδικευμένη διδασκαλία με την τεχνολογία.

Το δεύτερο θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται είναι το (TPB – Theory of Planned Behavior). Το TPB παρέχει ένα μοντέλο παραγόντων που επηρεάζουν ορισμένες συμπεριφορές, στην προκειμένη περίπτωση, τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ευθυγραμμισμένη με το TPB, μια συγκεκριμένη συμπεριφορά επηρεάζεται από τις προθέσεις συμπεριφοράς. Και πάλι, οι προθέσεις επηρεάζονται από τέσσερις τομείς: 1) στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά, δηλαδή πώς εκτιμά κανείς τη συμπεριφορά, 2) υποκειμενικούς κανόνες, δηλαδή πόσο εκτιμούν οι άλλοι τη συμπεριφορά, 3) αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, δηλαδή αν έχει τη δυνατότητα εκδήλωσης μίας συμπεριφοράς, σε αυτή την περίπτωση να εφαρμόσει τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, και πώς

βλέπει τις δεξιότητές του/της για να εκτελέσει την προγραμματισμένη συμπεριφορά, και 4) την αυτό-αποτελεσματικότητα απέναντι στη συμπεριφορά.

Τα πλαίσια TRACK και TPB έχουν χρησιμοποιηθεί ενεργά σε πλαίσια εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, παρέχοντας καλά εργαλεία εργασίας για τη μελέτη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στη μελέτη των Valtonen et al. (2017) που παρουσιάζουμε εδώ, οι δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μελετώνται από δύο οπτικές γωνίες: ΤΡΚ από το πλαίσιο TRACK και αυτο-αποτελεσματικότητα από το πλαίσιο TPB. Αυτά τα πλαίσια χρησιμοποιούνται επειδή είναι πλαίσια γενικού επιπέδου. Αυτοί οι τομείς αξιολογούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία για τις δεξιότητές τους να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση χωρίς συγκεκριμένα θέματα περιεχομένου ή τομείς που αφορούν την τεχνολογία.

Συνολικά, αυτοί οι τρεις τομείς των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα έχουν επανειλημμένως αποτελέσει πεδίο μελέτης. Η μελέτη των Valtonen et al., (2017) αποτελείται από τρεις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τα τρία πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στόχος της μελέτης ήταν να αποκτηθεί προοπτική για την ανάπτυξη και τις αλλαγές στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα χωρίς συγκεκριμένες παρεμβάσεις ή ένα μάθημα για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχει μοντέλα ταυτόχρονης ενσωμάτωσης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Υποστηρίχθηκε ότι οι δεξιότητες ΤΠΕ πρέπει να συνυπάρχουν με άλλες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Αυτό θέτει ερωτήματα σχετικά με τη σχέση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, εάν τα εξεταζόμενα πλαίσια θεωρούνται ως ξεχωριστές οντότητες ή ως μια πιο συνεκτική οντότητα.

2.3. Καινοτομία στις Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Ο γρήγορος ρυθμός ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών έχει οδηγήσει σε μια πρόκληση για την ενσωμάτωσή τους στην τάξη (Zhao, 2012). Η δημιουργικότητα είναι βαθιά συνδεδεμένη με ζητήματα προόδου της τεχνολογίας, επομένως αυτά τα ζητήματα δημιουργικότητας και τεχνολογίας μπορούν να εξεταστούν παράλληλα. Ενώ οι νέες τεχνολογίες και οι ανακαλύψεις ήταν μια σταθερά κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας, οι ψηφιακές τεχνολογίες κλιμάκωσαν γρήγορα την τεχνολογική ανάπτυξη. Έχει

παρατηρηθεί μια απίστευτη άνθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας που τροφοδοτείται από τις δυνατότητες τέτοιων τεχνολογιών. Από το Google στο Facebook, από το cloud computing μέχρι τα κανάλια YouTube, η ψηφιακή τεχνολογία έχει αλλάξει τον τρόπο που οι άνθρωποι ζουν, εργάζονται και συνδέονται μεταξύ τους (Mishra & Henriksen, 2013). Η τεχνολογική αλλαγή καθοδηγείται από την ανθρώπινη δημιουργικότητα και με τη σειρά της παρέχει νέα πλαίσια και εργαλεία για δημιουργική παραγωγή. Δεδομένης αυτής της αμοιβαίας σχέσης μεταξύ δημιουργικότητας και τεχνολογίας, είναι σημαντικό να επαναπροσδιοριστεί η σχέση μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ αυτών των δομών σε ποικίλα, παγκόσμια εκπαιδευτικά πλαίσια.

Αυτή είναι μια πρόκληση, γιατί ακόμη και ως μεμονωμένα ζητήματα, η διδασκαλία και η μάθηση έχουν μπερδέψει τις προσπάθειες για κοινές, αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, η καλύτερη κατανόηση είναι ζωτικής σημασίας. Η δημιουργική σκέψη είναι απαραίτητη για τον 21ο αιώνα, τα κοινωνικά προβλήματα γίνονται πιο αλληλοεξαρτώμενα, παγκόσμια και πολύπλοκα. Ο Pink (2005) έχει δηλώσει ότι οι δεξιότητες που ήταν σημαντικές στο παρελθόν (οι ευρέως αποκαλούμενες δεξιότητες «αριστερού εγκεφάλου») εξακολουθούν να είναι σημαντικές αλλά όχι αρκετές. Προτείνει ότι οι ιδιότητες του «δεξιού εγκεφάλου», της εφευρετικότητας, της ενσυναίσθησης, της χαράς και του νοήματος ολοένα και περισσότερο θα καθορίσουν ποιος θα είναι επιτυχημένος και ποιος όχι.

Ενώ υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, αυτό δεν μεταφράζεται πάντα στην πράξη. Η διδασκαλία που βασίζεται σε παραδοσιακά μοντέλα μάθησης έχει συχνά αποσπάσει τη δημιουργικότητα έξω από το πρόγραμμα σπουδών ή τους τομείς πολιτικής και αξιολόγησης (Giroux & Schmidt, 2004). Παρ' όλη τη σημασία της, η δημιουργικότητα είναι μια έννοια που δεν έχει γίνει καλά κατανοητή, δεν έχει πλαισιωθεί ή καθοριστεί. Η εκπαίδευση χρειάζεται ένα πλαίσιο για να βοηθήσει τους μαθητές και τους δασκάλους να αναπτύξουν δεξιότητες δημιουργικής σκέψης και να χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία για δημιουργικές λύσεις και αποτελέσματα. Στην επόμενη ενότητα, εξετάζεται κάποια βασική βιβλιογραφία για τη δημιουργικότητα.

Η εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων ως καινοτόμος δράση παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που τα εφαρμόζουν αλλά

και για όλους εκείνους που εμπλέκονται είτε άμεσα είτε έμμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (Κοσκοσίδου, 2021). Με το άρθρο 1 του Ν.4692/2020 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ, 2020) αποφάσισε να εισάγει πιλοτικά την εκπαιδευτική δράση «εργαστήρια δεξιοτήτων 21ου αιώνα» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο να ενισχυθεί η καλλιέργεια «ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και τους μαθητές (Ν. 4692/2020). Το καλοκαίρι του 2021 έγινε το κάλεσμα των εκπαιδευτικών για σχετική επιμόρφωση και το Σεπτέμβριο του 2021 κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν τη νέα δράση.

Εκπαιδευτική καινοτομία κατά τους Κυριακώδη και Τζιμογιάννη (2015) αποτελεί οποιαδήποτε αλλαγή έχει πρόσθετη αξία στη διαδικασία της εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που επιφέρει είναι μετρήσιμα. Ακόμα πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική καινοτομία κατά τον Τζιμογιάννη (2019) αφορά στην αλλαγή του τρόπου που διοικούνται και οργανώνονται οι σχολικές μονάδες, στην αναδιαμόρφωση που γίνεται στα αναλυτικά προγράμματα, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Sharples et al., 2015) στην εκπαιδευτική πρακτική, στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και της διαθεματικής προσέγγισης (Θεοδωρόπουλος, 2020).

2.4. Η Έννοια της Δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία παραγωγής καινοτόμων και αποτελεσματικών ιδεών ή χρήσιμων λύσεων διαφόρων προβλημάτων. Μια ιδέα που έχει καινοτομία, αλλά στερείται αξίας ή αποτελεσματικότητας για τους άλλους ανθρώπους, δεν μπορεί να θεωρηθεί δημιουργική. Δύο παράγοντες στις περισσότερες συζητήσεις για τη δημιουργικότητα είναι η καινοτομία (πρωτοτυπία, φρεσκάδα, μοναδικότητα κ.λπ.) και η αποτελεσματικότητα (αξία, χρησιμότητα, ποιότητα κ.λπ.) (Sternberg, 2006). Αλλά ενώ αυτά τα δύο επαναλαμβάνονται σε πολλούς ορισμούς για τη δημιουργικότητα, ορισμένοι μελετητές έχουν ζητήσει να συμπεριληφθεί ένα τρίτο συστατικό.

Πιο συγκεκριμένα, οι Sternberg και Ο' Hara (1999) υποστήριξαν ότι η καταλληλόλητα εργασίας θα πρέπει να προστεθεί στον ορισμό, μιλώντας για τη συνάφεια στη δημιουργική εργασία. Με βάση αυτό, η δημιουργικότητα έγκειται στην ικανότητα δημιουργίας ιδεών ή

έργων που είναι καινοφανείς, υψηλής ποιότητας και κατάλληλες για εργασία. Αυτό υποδηλώνει ότι η δημιουργική εργασία εξαρτάται από το πλαίσιο, επειδή της αποδίδεται αξία σε σχέση με τον τομέα στον οποίο δημιουργείται. Οι Mishra και Henriksen (2013) σημειώνουν ότι μια καινοτόμος μαθηματική απόδειξη ή ένας μοναδικός όμορφος πίνακας είναι απίστευτα διαφορετικά πράγματα, αλλά και τα δύο είναι δημιουργικά. Και οι δύο έχουν ένα αισθητικό πλαίσιο που υπερβαίνει την καινοτομία και τη χρησιμότητα. Οι Mishra και Koehler (2008) περιγράφουν αυτή την αισθητική ευαισθησία στο πλαίσιο ως ολότητα, η οποία είναι ένα τρίτο, κρίσιμο συστατικό της δημιουργικότητας. Έτσι προσφέρουν έναν «νέο» (καινοφανή, αποτελεσματικό, ολόκληρο) ορισμό της δημιουργικότητας.

Η εκπαίδευση ασχολείται με την ανακάλυψη κρυμμένων ικανοτήτων, ενεργειών και ικανοτήτων του ατόμου και την ανάπτυξή τους στο ανώτατο επίπεδο προς όφελος του ατόμου, τον εαυτό του και την κοινωνία. Ο καθένας κληρονομεί ιδιαίτερες ικανότητες από τους γονείς του. Αφήνοντας το άτομο χωρίς εκπαίδευση, αυτές οι ικανότητες σπαταλούνται τόσο από άποψη ατόμου όσο και από την κοινωνία. Έτσι, η εκπαίδευση είναι μια επένδυση σε μεγάλο εύρος. Όταν το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί τη λειτουργία του, ισορροπεί ανάμεσα στα οφέλη του ατόμου και της κοινωνίας, χωρίς να θυσιάζει τα οφέλη της μιας πλευράς για την άλλη (Wang et al., 2009). Σε κάθε κοινωνία υπάρχει ένα μοναδικό εκπαιδευτικό σύστημα που πληροί αυτή την ισορροπία. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει πάντα να είναι πρωτοπόρος στο να κατευθύνει τα άτομα προς το καλύτερο σε όλους τους τομείς της ζωής. Για το σκοπό αυτό πρέπει να διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο όταν η λειτουργία του σχετίζεται με εκείνα που αφορούν τα οφέλη της κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει επηρεαστεί από μεγάλες κοινωνικές κρίσεις (Wang et al., 2009). Οι κοινωνικοί στοχαστές και το εργατικό δυναμικό συμβάλλουν στην ανάπτυξη, τη μεταβαλλόμενη βελτίωση και την προώθηση της κοινωνίας. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση στον τομέα της δημιουργικότητας δεν έχει δώσει αρκετή προσοχή εδώ και πολύ καιρό λόγω της πολυπλοκότητας της εφαρμογής τους στην κοινωνία. Χωρίς αυτήν την εκπαίδευση και κατάρτιση η κοινωνία δεν μπορεί να αναπτυχθεί, δεν μπορεί να λάβει τη θέση που της αρμόζει στον κόσμο και δεν μπορεί να λύσει τα προβλήματά της σωστά (Zimmerman, 2011). Η εκπαίδευση τόσο των κοινωνικών στοχαστών όσο και του εργατικού δυναμικού εξαρτάται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Το

εκπαιδευτικό σύστημα που απλώς μεταφέρει αθροιστική γνώση και εξαρτάται από τη μίμηση των άλλων δεν μπορεί να λύσει τα προβλήματα σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο και θα αντιμετωπίζει συνεχώς νέα προβλήματα. Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων δεν θα είναι αρκετή μόνο η μεταφορά της γνώσης για το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, ένα εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται στη δημιουργικότητα, λειτουργεί με σκοπό την επίτευξη δημιουργικών δραστηριοτήτων (Wang et al., 2009). Είναι απαραίτητο να εκπαιδευτούν οι άνθρωποι που μπορούν να αναπτύξουν την κοινωνία προς το καλύτερο, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και να αναλάβουν τις ευθύνες του ανταγωνιστικού μεταβαλλόμενου κόσμου σε εθνική και διεθνή βάση (Zimmerman, 2011). Η σημερινή ζωή χαρακτηρίζεται από έναν αιώνα έκρηξης γνώσης στον οποίο η γνώση διπλασιάζεται κάθε χρόνο.

Η βάση της ανάπτυξης και της βελτίωσης διαμορφώνεται από την προϋπάρχουσα τεχνολογία. Όσον αφορά την τεχνολογία της πληροφορίας, οι επενδύσεις στον τομέα των υπολογιστών είναι αρκετά κερδοφόρες. Η τεχνολογία είναι αποτέλεσμα δημιουργικών έργων και είναι ένα πολύ ευρύ πεδίο δημιουργικότητας (Fraillon et al., 2014). Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων της κοινωνίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που δίνουν έμφαση στη δημιουργικότητα αναπτύσσουν τις δημιουργικές ικανότητες των ατόμων. Στην ιαπωνική κοινωνία ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα. Όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στις καλές τέχνες, δίνει προτεραιότητα στα ιστορικά έθιμα και διαμορφώνεται για την επίτευξη δημιουργικότητας σε μικρές ομάδες με συνεργασία (Fraillon et al., 2014).

2.5. Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Δημιουργικότητα

Η εκπαιδευτική τεχνολογία ορίζεται ως «μια συνένωση πρακτικών που προέρχονται από επιστημονικά δεδομένα που θα εφαρμοστούν σε ευρείες περιοχές της εκπαίδευσης, που ασχολούνται με συγκεκριμένους στόχους, περιεχόμενα, εκπαιδευτικές μεθόδους, οπτικοακουστικό υλικό, μέτρηση και αξιολόγηση, δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης, με στόχο τη σωστή χρήση της δύναμης των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης, την ανύψωση της ποιότητας της μάθησης και την ανάδειξη της παραγωγικότητας (Wyse & Ferrari, 2015). Η εκπαιδευτική

τεχνολογία, όπως φαίνεται άλλωστε και από τον ορισμό, είναι ο συγκερασμός των εννέα παραπάνω στοιχείων. Είναι δηλαδή ένας αλληλοεπιδρών συνδυασμός αυτών των στοιχείων. Από την άλλη, είναι ένας τρόπος σκέψης, μια συστηματική προσέγγιση που ασχολείται με όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης. Η οπτική της εκπαιδευτικής τεχνολογίας ως οπτικοακουστικά βοηθήματα ή εκπαιδευτικές μεθόδους μειώνει την αποτελεσματικότητά της λόγω των ανεξέλεγκτων παραγόντων που παραμελούνται σε κάθε έρευνα (Wyse & Ferrari, 2015). Η τεχνολογία είναι προϊόν δημιουργικότητας και η δημιουργικότητα είναι απαραίτητη σε όλες τις πτυχές της τεχνολογικής επανάστασης και στους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης. Λόγω των μεγάλων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων γενικά στον εικοστό αιώνα και ιδιαίτερα τις δύο τελευταίες δεκαετίες, οι διαφορετικές πτυχές των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να λάβουν υπόψη αυτές τις εξελίξεις (Wyse & Ferrari, 2015).

2.6. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Η παιδαγωγική γνώση ενός δασκάλου είναι συχνά ο κύριος μοχλός του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσονται και μαθαίνουν οι μαθητές (Porona et al., 2016). Οι δάσκαλοι που μοντελοποιούν τη δημιουργικότητα τείνουν να ενισχύουν, να υποστηρίζουν και να αναπτύσσουν ρευστά την τάση αυτή στους δικούς τους μαθητές. Είναι καλό να οικοδομηθούν διδακτικές διαθέσεις που να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες των νέων εργαλείων για μάθηση και δημιουργική σκέψη, με τρόπους συνυφασμένους με τις νέες τεχνολογίες (Ertmer et al., 2012). Όμως, μια αποτελεσματική διδασκαλία είναι δύσκολη από μόνη της, ακόμη και χωρίς τα πρόσθετα στοιχεία δημιουργικών και τεχνολογικών πρακτικών (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Πώς υποστηρίζεται η ανάπτυξη της δημιουργικής παιδαγωγικής, μαζί με την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας της τάξης, για την υποστήριξη του δασκάλου και του μαθητή του 21ου αιώνα; Τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι συχνά ο βασικός μοχλός του τρόπου με τον οποίο οι νέοι δάσκαλοι βλέπουν το επάγγελμα, του πώς αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και αναπτύσσουν τις πρακτικές τους στην τάξη (Harris & Sass, 2011). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να παρατηρηθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως βασικό σημείο για την ανάπτυξη μιας δημιουργικής νοοτροπίας και να αναπτυχθούν πρακτικές που ενθαρρύνουν τη δημιουργική χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη (Gordon,

2010). Ωστόσο, ο ρόλος της δημιουργικότητας και της τεχνολογίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σπανίως είναι σαφής, καθώς ποικίλλει σε επίπεδο σχολείου/προγράμματος. Είναι σημαντικό να οικοδομηθεί μια πλατφόρμα για προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που να απευθύνεται σε δημιουργικές, πλούσιες σε τεχνολογία προσεγγίσεις και παιδαγωγικές (Harris & Sass, 2011).

Τα είδη δεξιοτήτων σύμφωνα με την UNESCO που οφείλουν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρινόμενοι στο νέο τους ρόλο είναι οι εξής: κουλτούρα Δια βίου Μάθησης, διαπολιτισμικές ικανότητες, ικανότητες συνεργασίας, ικανότητες αξιολόγησης και ψηφιακές δεξιότητες. Παράλληλα σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ(2019) τα είδη των δεξιοτήτων ομαδοποιούνται στα παρακάτω: ψηφιακές δεξιότητες, δεξιότητες της συνεργασίας και της καινοτομίας, δεξιότητες του σχεδιασμού του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης.

2.7. Προγράμματα Σπουδών με Ενσωμάτωση της Τεχνολογίας και της Δημιουργικότητας

Τα τρέχοντα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ενδέχεται να δίνουν κάποια έμφαση στη δημιουργική διδασκαλία με την τεχνολογία. Η άλλη όμως πτυχή της διδασκαλίας για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στους μαθητές και τη διερεύνηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας για να γίνει αυτό, έχει λάβει λιγότερη προσοχή. Η ενσωμάτωση των ιδεών που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και την τεχνολογία πρέπει να περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι εξαιρετικά δημιουργικοί δάσκαλοι τείνουν να συμμετέχουν σε μια ποικιλία δημιουργικών επιδιώξεων που αντλούν στη διδακτική τους πρακτική (Henriksen & Mishra, 2015). Οι εκπαιδευτικοί μέσω της επιμόρφωσής τους θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν να αφιερώνουν ενεργά χρόνο σε δημιουργικά ενδιαφέροντα και να τα ενσωματώνουν σε μαθήματα και δραστηριότητες μέσω της τεχνολογίας (Tondeur et al., 2012). Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει εργασία που ζητά συγκεκριμένα από νέους καθηγητές να «παίξουν» με προσεγγίσεις για τη χρήση της τεχνολογίας σε μαθήματα περιεχομένου του προγράμματος σπουδών (Tondeur et al., 2012). Οι ευκαιρίες συμμετοχής στον προγραμματισμό μαθημάτων που επικεντρώνεται σε πραγματικές, διαθεματικές και νέες προσεγγίσεις

«περιεχομένου και τεχνολογίας (Technological Pedagogical Content Knowledge-TPACK)» θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων διδασκαλίας, ως μέρος ενός προγράμματος σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που επιδιώκεται να εμποτιστεί ο εκπαιδευτικός κόσμος με μια «νοοτροπία δημιουργικότητας» στα συγκεκριμένα προγράμματα, παρατηρείται η ανάγκη για συγκεκριμένα μαθήματα που στοχεύουν στη δημιουργικότητα και την τεχνολογία και τη χρήση τους στο πλαίσιο διδασκαλίας/μάθησης στην τάξη (Mikre, 2011). Αυτό περιλαμβάνει περισσότερο τη θεωρητική γνώση της δημιουργικότητας στα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία, ιδιαίτερα με έμφαση στη σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και των επιδόσεων των μαθητών ή της αποτελεσματικότητας και του αντίκτυπου των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Henriksen & Mishra, 2015). Άλλοι ερευνητές έχουν επισημάνει τους τρόπους με τους οποίους το TPACK μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση δημιουργικών προσεγγίσεων για την πλαισίωση της τεχνολογίας (Koehler et al., 2011). Η θεωρητική κατανόηση της δημιουργικότητας είναι κάτι που πρέπει να συνδέεται με πρακτικές εφαρμογές. Οι επιμορφούμενοι των προγραμμάτων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν πώς λειτουργεί η δημιουργικότητα στη ζωή και τις πρακτικές τους, ιδιαίτερα όσον αφορά την τεχνολογία και τα εργαλεία διδασκαλίας (Harris & Sass, 2011).

Οι κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος σπουδών είναι γενικές δομές που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται τα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών (Porona et al., 2016). Είναι σημαντικό οι διττοί στόχοι της δημιουργικής διδασκαλίας με την τεχνολογία και της διδασκαλίας για την ενίσχυση της δημιουργικότητας με την τεχνολογία, να ενσωματωθούν σε αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές (Holden & Rada, 2011). Η χρήση θεωρητικών πλαισίων (όπως το μοντέλο συστημάτων δημιουργικότητας ή TPACK) δίνει συνοχή σε οποιαδήποτε ερευνητική μελέτη ή παράδειγμα. Χωρίς ένα καλό πλαίσιο που καθοδηγεί την εργασία, είναι δύσκολο ένας εκπαιδευτικός να προχωρήσει πέρα από ad-hoc ιδέες και παραδείγματα (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Ενώ επί του παρόντος υπάρχουν πλαίσια για δημιουργική εκπαίδευση ή για έγχυση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, είναι δύσκολο να βρεθεί ένα πλαίσιο που να ενσωματώνει τις δομές (Tondeur et al., 2012). Η ανάπτυξη ενός τέτοιου πλαισίου θα καθοδηγούσε τα

προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε μια πορεία που να συνδυάζει αυτές τις ιδέες στα προγράμματα σπουδών τους (Ρορονα et al., 2016).

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Σχεδιασμός Έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, κρίνεται ως καταλληλότερη για τις ανάγκες της μελέτης η διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας βάσει ηλεκτρονικού – δομημένου ερωτηματολογίου.

3.2. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα Έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επανακατάρτισή τους στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες που ορίζει το σύγχρονο σχολείο. Από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε αναδύονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη μετάβασή του ελληνικού σχολείου στις νέες κοινωνίες της γνώσης και την «Εποχή της πληροφορίας»;
2. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων έχουν συμβάλει στην ετοιμότητά τους για τη μετάβαση αυτή και σε ποιο βαθμό;
3. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτισή τους στις νέες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στο πλαίσιο της Δια Βίου εκπαίδευσης;

3.3. Συμμετέχοντες στην Έρευνα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 100 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αργολίδας και η επιλογή του δείγματος αποτελεί μια μη τυχαία, στοχευμένη δειγματοληψία, κατά την οποία κοινωνικές μεταβλητές όπως η ηλικία ή το φύλο δεν θα ληφθούν καθόλου υπόψη.

3.4.Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας θα είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Αρχικά, το πρώτο μέρος θα αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τη διδακτική εμπειρία και την ενδεχόμενη εμπειρία τους σε κάποια θέση ευθύνης.

Το υπόλοιπα τρία μέρη του ερωτηματολογίου θα εστιάζουν το καθένα ξεχωριστά, στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Η αξιοπιστία των απαντήσεων εξασφαλίζεται από τα υποκείμενα της έρευνας, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετέχουν σε αυτή (Cohen et al., 2002). Θεωρείται πως αυτοί δύνανται να προσφέρουν τις καλύτερες δυνατές απαντήσεις στα ερωτήματα που θα τους τεθούν λόγω των πραγματικών τους εμπειριών στον τομέα της εκπαίδευσης (Holton & Burnett, 2005). Σημειώνεται πως τα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου, θα περιέχουν ερωτήσεις της κλίμακας ίσων διαστημάτων Likert με διαβαθμισμένες επιλογές «Καθόλου», «Ελάχιστα», «Μέτρια», «Αρκετά», «Πάρα πολύ» για την καλύτερη παροχή αποτελεσμάτων.

3.5.Διαδικασία Έρευνας

Αρχικά, θα ερωτηθούν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αργολίδας. Η επιλογή των συμμετεχόντων θα γίνει με κριτήριο την εμπειρία τους στην εκπαίδευση. Η ενημέρωσή τους θα περιλαμβάνει το αντικείμενο έρευνας και τις προεκτάσεις αυτού, ενώ παράλληλα θα τους σταλεί ηλεκτρονικά σχετικό ενημερωτικό έντυπο. Εν συνεχεία θα ενημερωθούν, δια ζώσης, για τους όρους της έρευνας, που αφορούν την ελεύθερη συμμετοχή τους σε αυτήν και το γεγονός ότι έχουν το δικαίωμα να διακόψουν τη συμμετοχή τους για οποιοδήποτε λόγο –προσωπικό ή μη- χωρίς να δημιουργηθεί κάποια συνέπεια από αυτό (Cohen et al., 2002).

Στους εκπαιδευτικούς που θα αποκριθούν θετικά θα ζητηθεί η ηλεκτρονική τους διεύθυνση για να τους αποσταλεί το ερωτηματολόγιο. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, τα ερωτηματολόγια θα συλλεχθούν και θα κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις τους (Rutberg & Bouikidis, 2018). Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων πρόκειται να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια του λογισμικού Microsoft Excel 2007.

3.6. Περιορισμοί Έρευνας

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι η παρούσα ερευνητική εργασία θα έχει σαφείς περιορισμούς. Συγκεκριμένα, η συζήτηση, καθώς και τα συμπεράσματα που θα ακολουθήσουν μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν θα γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας.

Για τη γενίκευση των συμπερασμάτων είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν μεγαλύτερης κλίμακας και ευρύτητας έρευνες οι οποίες να καλύπτουν το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Bloomfield & Fisher, 2019). Κάτι τέτοιο, φυσικά, δεν ανταποκρίνεται ούτε στους στόχους ούτε στις προϋποθέσεις της παρούσας εργασίας.

3.7. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Η εγκυρότητα της διαδικασίας παρέχεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το θεωρητικό υπόβαθρο, που πλαισιώνει τη Δια βίου Μάθηση και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με αυτά, διαμορφώθηκε η οργάνωση του ερωτηματολογίου, βασισμένου στα ερευνητικά ερωτήματα ώστε να προκύψουν ασφαλή αποτελέσματα που να ανταποκρίνονται στους στόχους της παρούσας έρευνας. Σε γενικές γραμμές, η εγκυρότητα είναι ένα σημαντικό κλειδί για μια αποτελεσματική έρευνα (Cohen et al., 2002). Αν μια έρευνα δεν είναι έγκυρη τότε δεν έχει αξία. Η αντιμετώπιση της εγκυρότητας αφορά τη φύση του τι είναι έγκυρο, τι σημαίνει εγκυρότητα, πώς να γνωρίζει κανείς εάν έχει επιτύχει ένα αποδεκτό επίπεδο εγκυρότητας, πώς να αντιμετωπίσει την εγκυρότητα με ερευνητικούς όρους και πώς η εγκυρότητα εισέρχεται στο σχεδιασμό και τα συμπεράσματα (Cohen et al., 2002).

Η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας εξασφαλίζεται από τα υποκείμενα έρευνας, τους ερωτώμενους, που είναι εκπαιδευτικοί με προγενέστερη εμπειρία και βιώματα σε σχετικά ζητήματα. Η αξιοπιστία είναι ένας γενικός όρος για τη συνέπεια και τη δυνατότητα αναπαραγωγής με την πάροδο του χρόνου, σε εργαλεία και σε ομάδες ερωτηθέντων (Cohen et al., 2002). Η αξιοπιστία σχετίζεται με την ακρίβεια, καθώς ορισμένα χαρακτηριστικά, για παράδειγμα, το ύψος, μπορούν να μετρηθούν με ακρίβεια, ενώ άλλα, για παράδειγμα, η μουσική ικανότητα, δεν μπορούν (Sukamolson, 2007). Για να είναι

αξιόπιστη η έρευνα, θα πρέπει να αποδείξει ότι εάν διεξαγόταν σε παρόμοια ομάδα ερωτηθέντων σε παρόμοιο πλαίσιο, τότε θα βρισκόταν παρόμοια αποτελέσματα.

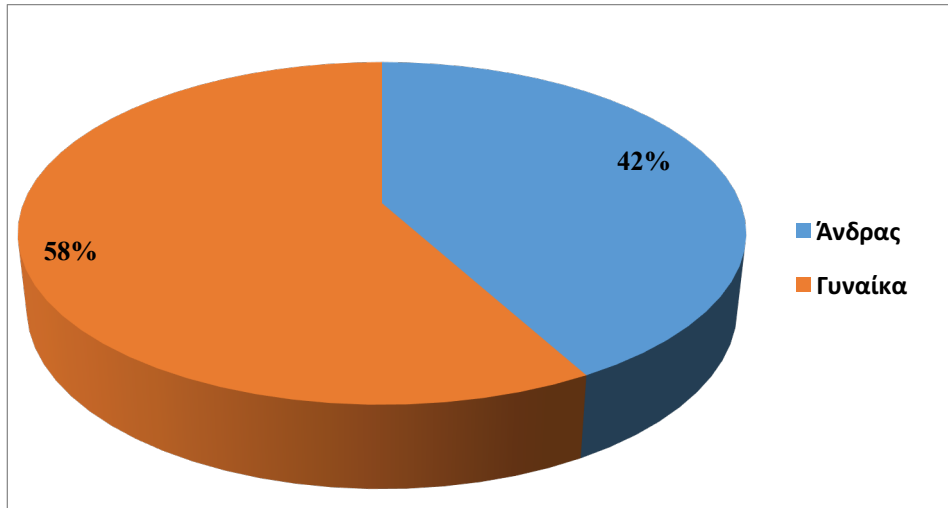
3.8. Ηθικά Ζητήματα

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας πρόκειται να τηρηθούν όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, θα ζητηθεί η έγγραφη συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα, κατόπιν της ενημέρωσής τους σχετικά με τα προβλεπόμενα από το νόμο δικαιώματα και υποχρεώσεις τους. Στους συμμετέχοντες θα γίνει σαφές ότι θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία και θα προστατευθούν τα προσωπικά τους δεδομένα. Τέλος, συμμετέχοντες θα ενημερωθούν ότι θα τους αποσταλεί σε ηλεκτρονική μορφή η τελική εργασία που θα προκύψει από τη συγκεκριμένη έρευνα.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα Έρευνας

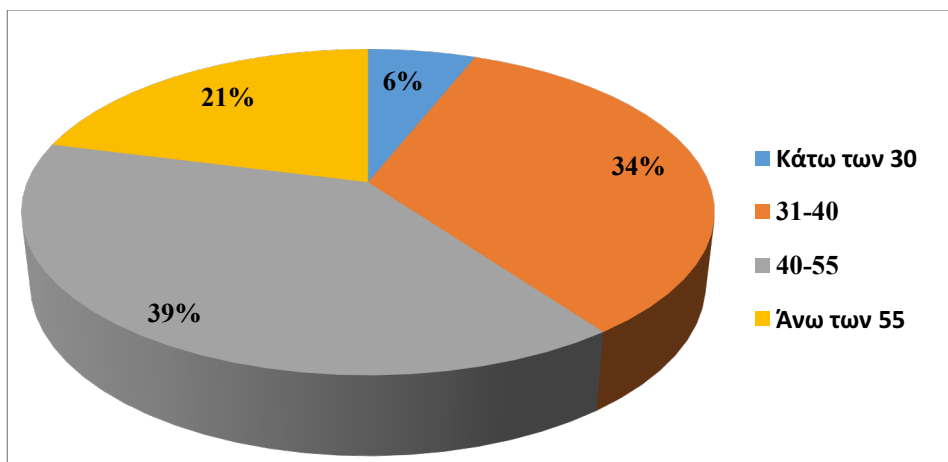
4.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1 το ποσοστό των ανδρών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 58%, ενώ το ποσοστό των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 42%.



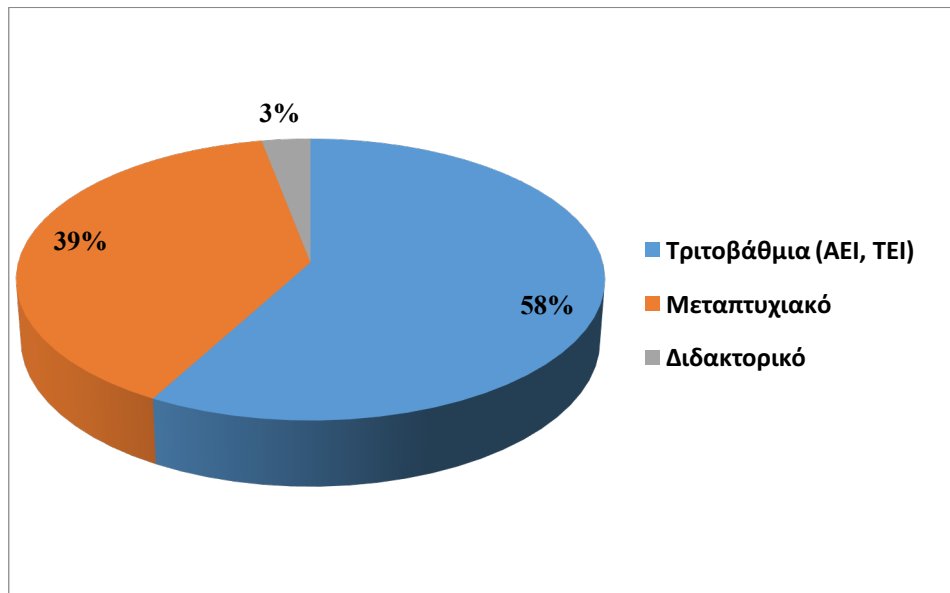
Γράφημα 1. Το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο τους.

Μόλις το 6% των συμμετεχόντων ήταν κάτω των 30 ετών, το 39% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 40-55 ετών $\frac{1}{4}$ το 34% στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών. Περίπου το $\frac{1}{4}$ των συμμετεχόντων στην έρευνα ξεπερνούσαν τα 55 έτη.



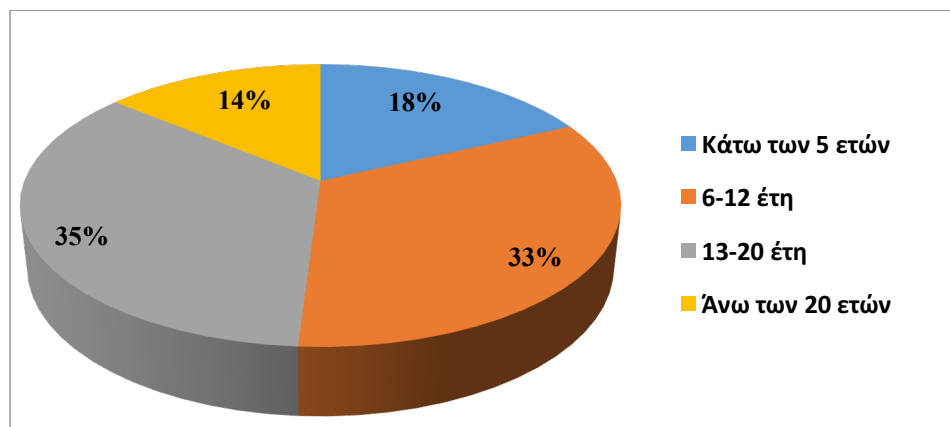
Γράφημα Error! Unknown switch argument.. Το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την ηλικία τους.

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο όσων συμμετείχαν στην έρευνα, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων μάλιστα ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ήταν μόνο το 3%.



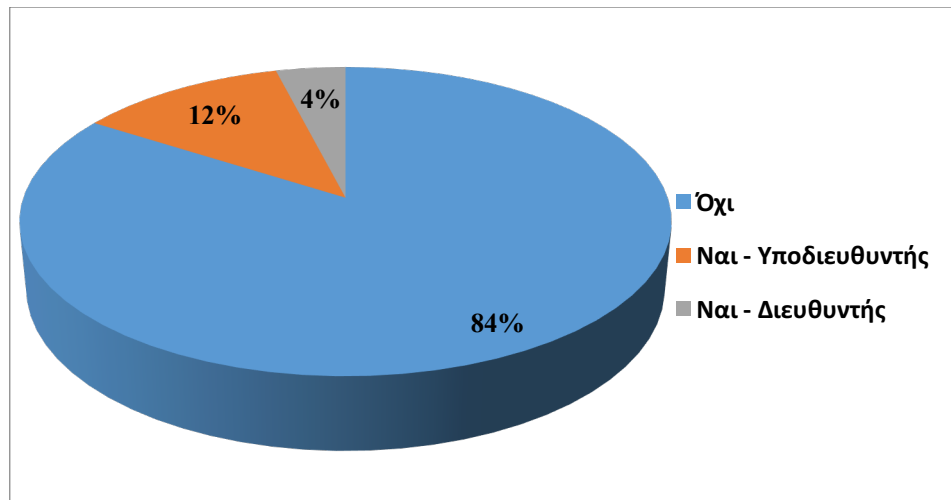
Γράφημα 1. Το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο.

Σχετικά με την εμπειρία των ερωτηθέντων στον εκπαιδευτικό χώρο, το 72% εργάζονταν στον χώρο της εκπαίδευσης για παραπάνω από 6 έτη, ενώ το υπόλοιπο 18% έχει εμπειρία μικρότερη των 5 ετών.



Γράφημα 3. Το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την εργασιακή τους εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα σε ποσοστό 84% δεν έχει υπηρετήσει σε κάποια θέση ευθύνης όπως αυτές του διευθυντή και του υποδιευθυντή.

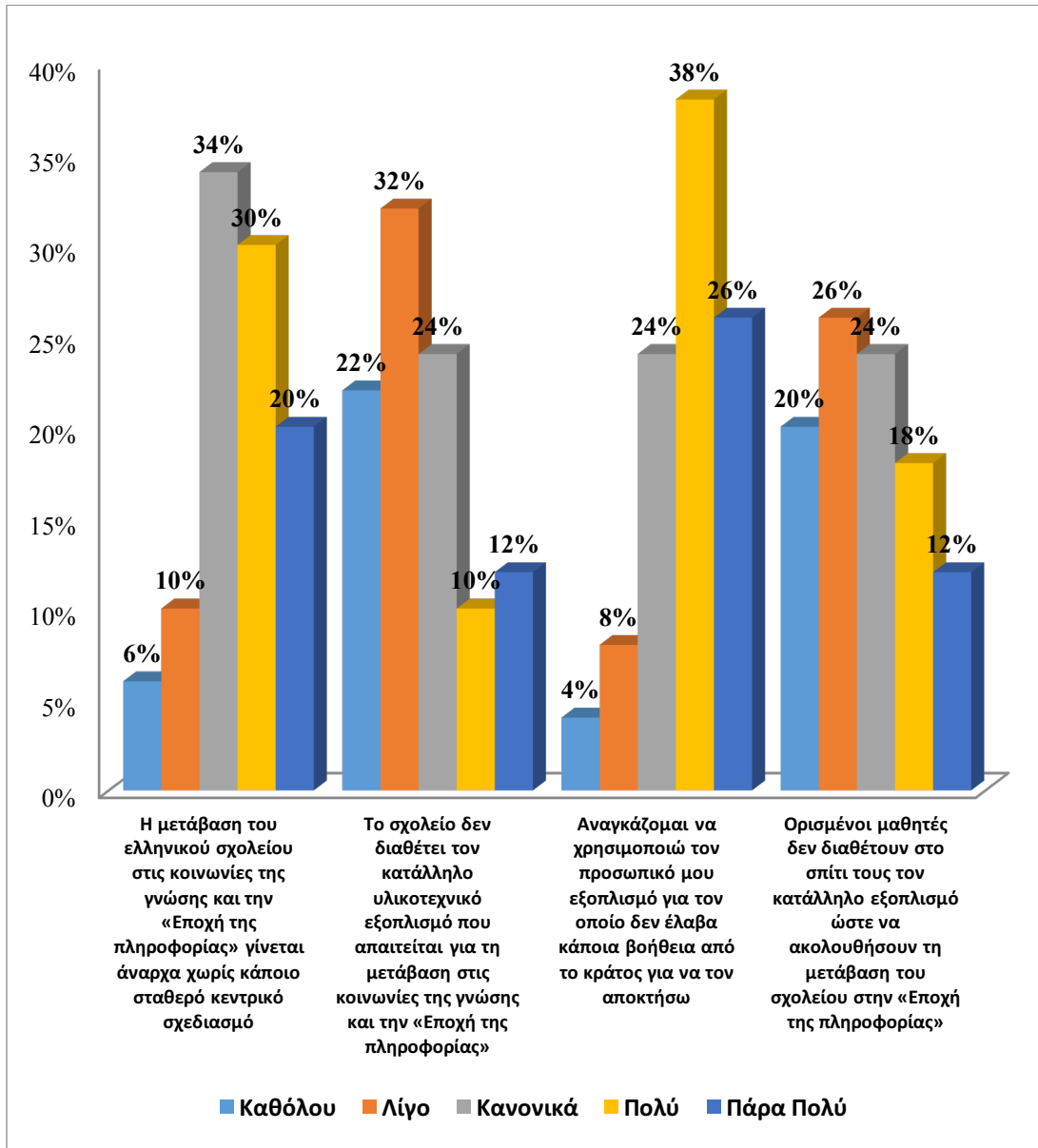


Γράφημα 4. Το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την υπηρετήση σε κάποια θέση ευθύνης στο σχολείο.

4.2. Αντιλήψεις ως προς τις Προκλήσεις για τη Μετάβαση στις Νέες Κοινωνίες της Γνώσης

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 6, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης και την «Εποχή της Πληροφορίας» δε γίνεται με σταθερό κι οργανωμένο τρόπο. Η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στον χώρο του σχολείου για τη μετάβαση αυτή, υποστηρίζεται από ένα ποσοστό άνω του 40%. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τον δικό του εξοπλισμό που έχει αποκτήσει χωρίς κάποια υποστήριξη από το κράτος, ώστε να επιτευχθεί η μετάβαση αυτή. Οι απόψεις σχετικά με το αν οι μαθητές

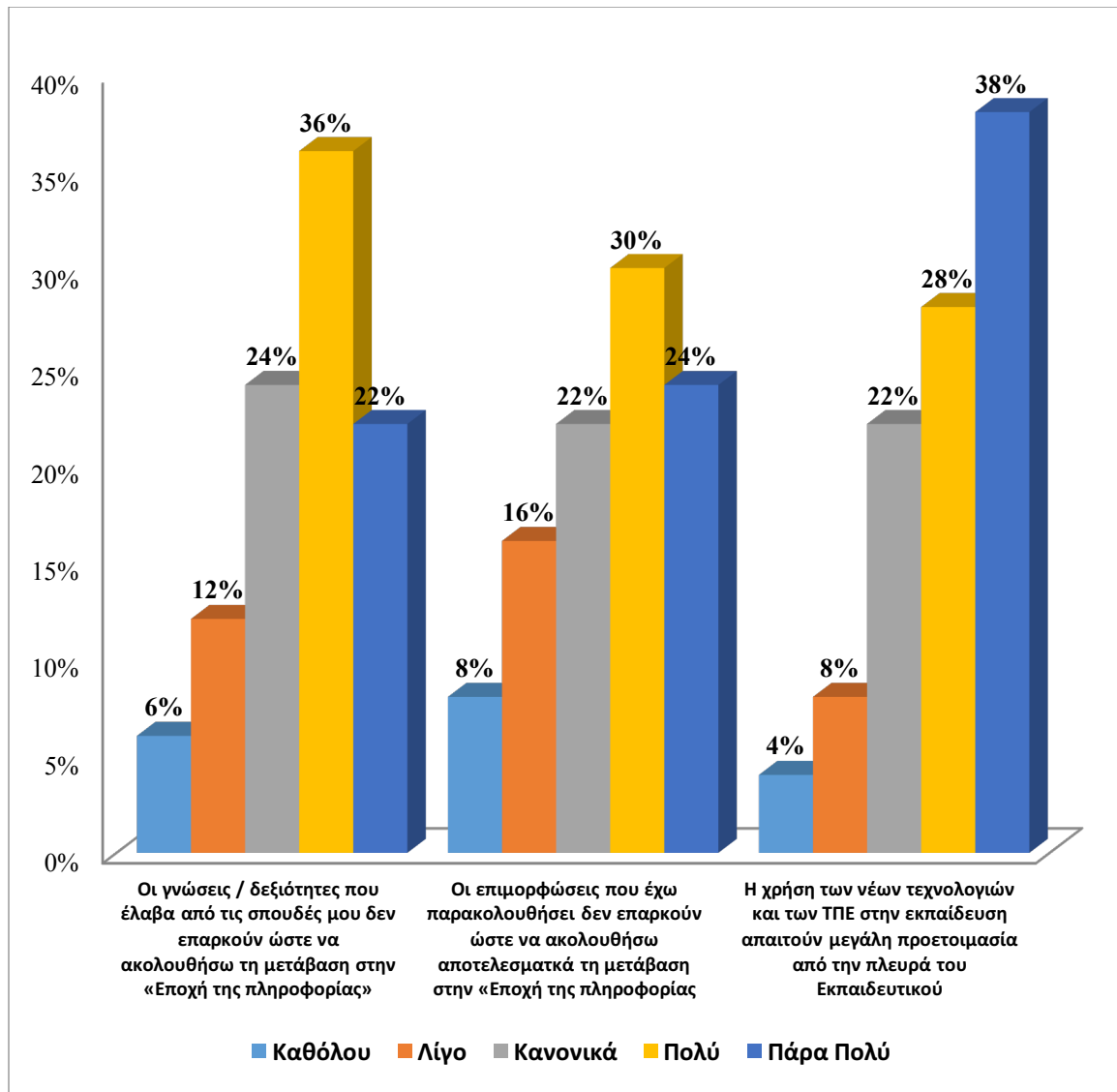
διαθέτουν δικό τους εξοπλισμό στα σπίτια τους είναι μοιρασμένες.



Γράφημα 5. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ως προς τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη μετάβασή του ελληνικού σχολείου στις νέες κοινωνίες της γνώσης και την «Εποχή της πληροφορίας» (Μέρος 1)

Όπως διαπιστώνεται από το έβδομο γράφημα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν πως δεν έχουν λάβει επαρκείς γνώσεις/δεξιότητες από τις σπουδές τους ή ότι ο αριθμός των επιμορφώσεων που έχουν παρακολουθήσει, είναι

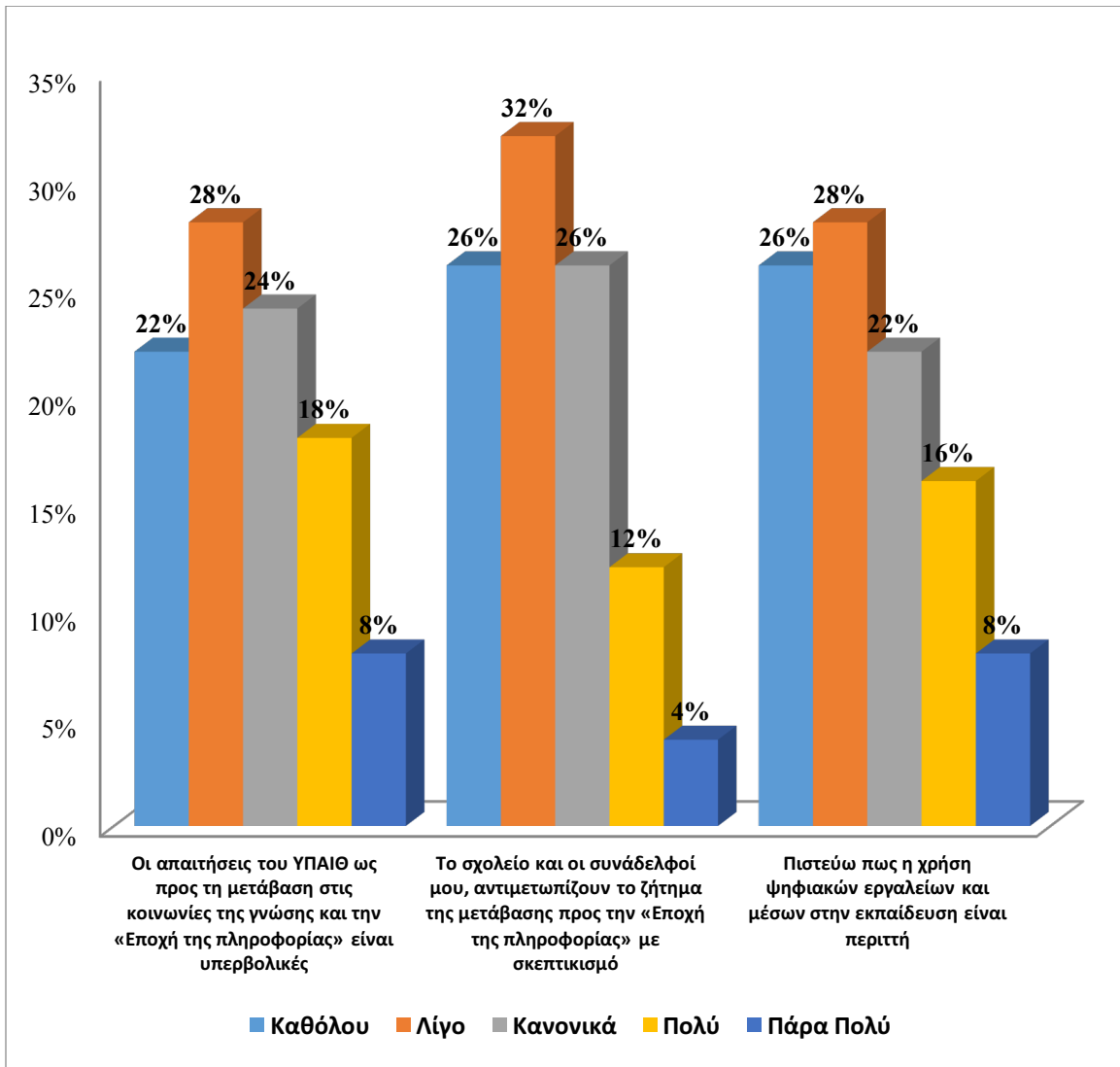
ανεπαρκής ώστε να ακολουθήσουν με αποτελεσματικό τρόπο τη μετάβαση στην «Εποχή της πληροφορίας». Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν, σε ποσοστό 78% κρίνουν ότι απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να έχει προετοιμαστεί πολύ καλά, ώστε να προχωρήσει στη χρήση των νέων τεχνολογιών και των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.



Γράφημα 6. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ως προς τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη μετάβασή του ελληνικού σχολείου στις νέες κοινωνίες της γνώσης και την «Εποχή της πληροφορίας» (Μέρος 2)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, περίπου τα $\frac{3}{4}$ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν χαρακτηρίζουν τις απαιτήσεις του ΥΠΑΙΘ ως προς τη μετάβαση στην κοινωνία της

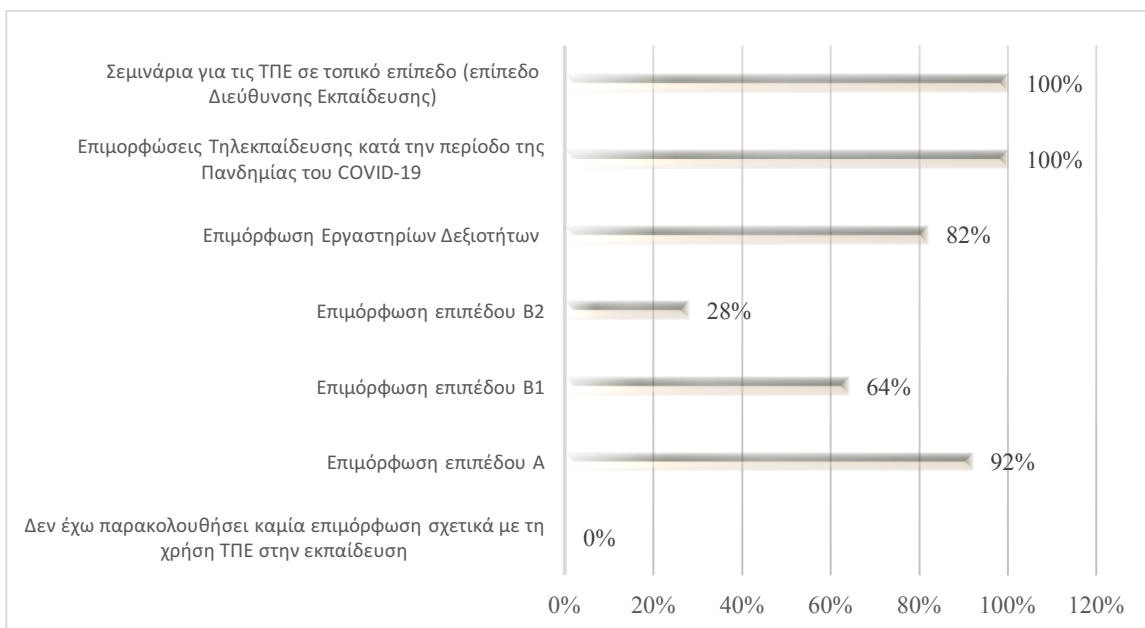
γνώσης και στην «Εποχή της Πληροφορίας», υπερβολικές. Επίσης, λίγοι είναι αυτοί, μόλις το 16%, που θεωρούν ότι υπάρχει σκεπτικισμός από το σχολείο και τους συναδέλφους τους ως προς το ζήτημα της μετάβασης αυτής, ενώ αυτοί που πιστεύουν ότι τα ψηφιακά εργαλεία είναι περιττό να χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν ξεπερνούν το 25% των ερωτηθέντων.



Γράφημα 7. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ως προς τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη μετάβασή του ελληνικού σχολείου στις νέες κοινωνίες της γνώσης και την «Εποχή της πληροφορίας» (Μέρος 3)

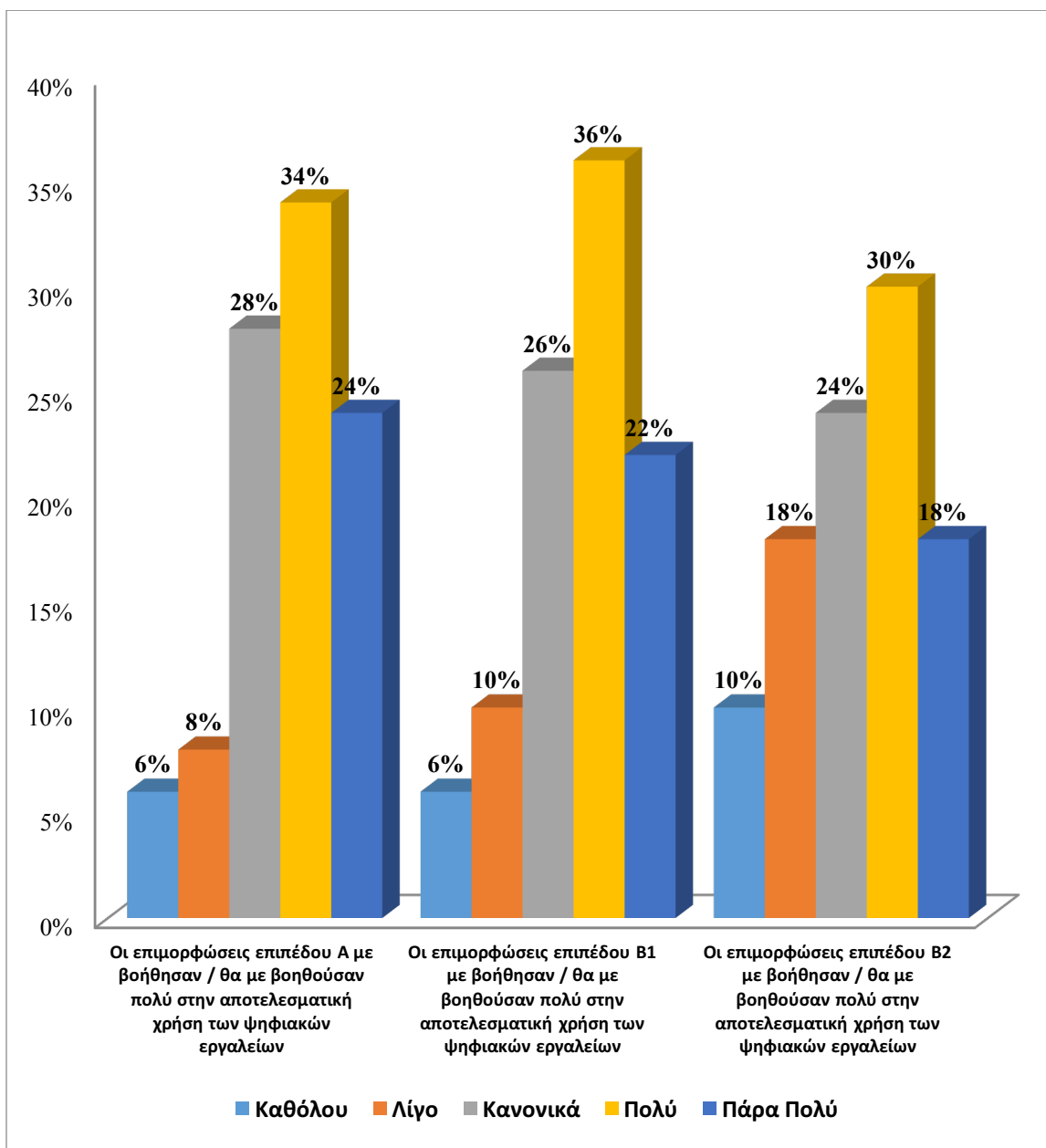
4.3. Συμβολή επιμορφώσεων ως προς τη χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς

Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 9, το σύνολο των ερωτηθέντων έχει παρακολουθήσει σεμινάρια για τις ΤΠΕ σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και επιμορφώσεις Τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της Πανδημίας του COVID-19. Το 82% αυτών έχει συμμετάσχει σε Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Όσον αφορά στο επίπεδο της επιμόρφωσής τους, το 92% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει λάβει επιμόρφωση επιπέδου Α, το 64% επιμόρφωση επιπέδου Β1, ενώ το 28% επιμόρφωση επιπέδου Β2. Δεν υπάρχει ούτε ένας που να μην έχει παρακολουθήσει έστω μία επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση.



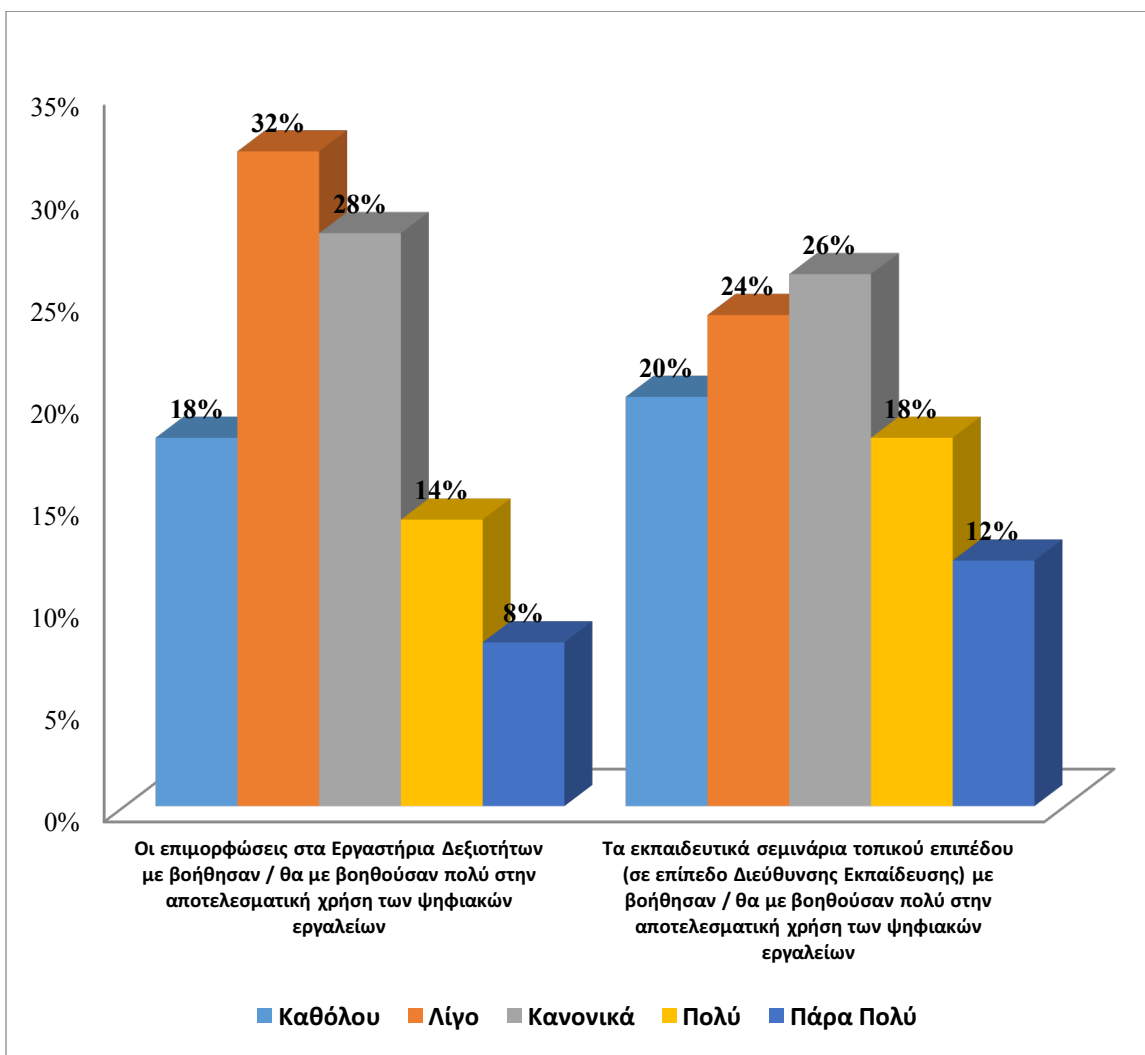
Γράφημα 8. Σεμινάρια / επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα

Οι επιμορφώσεις επιπέδου Α, Β1, Β2 σε ποσοστά 86%, 84% και 72% κρίνονται θετικά από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τη σημασία τους και τη χρησιμότητά τους για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση.



Γράφημα 9. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ως προς σημασία και τη χρησιμότητα των σεμιναρίων / επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ανάλογα με το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν ή που σκοπεύουν να παρακολουθήσουν. (Μέρος 1)

Το 22% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κρίνει πως οι επιμορφώσεις στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων τους βοήθησαν ή θα τους βοηθήσουν πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το 30% κρίνει ότι η συμμετοχή του σε σεμινάρια τοπικού επιπέδου θα συνδράμει από πολύ έως παρά πολύ στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στον χώρο της εκπαίδευσης.

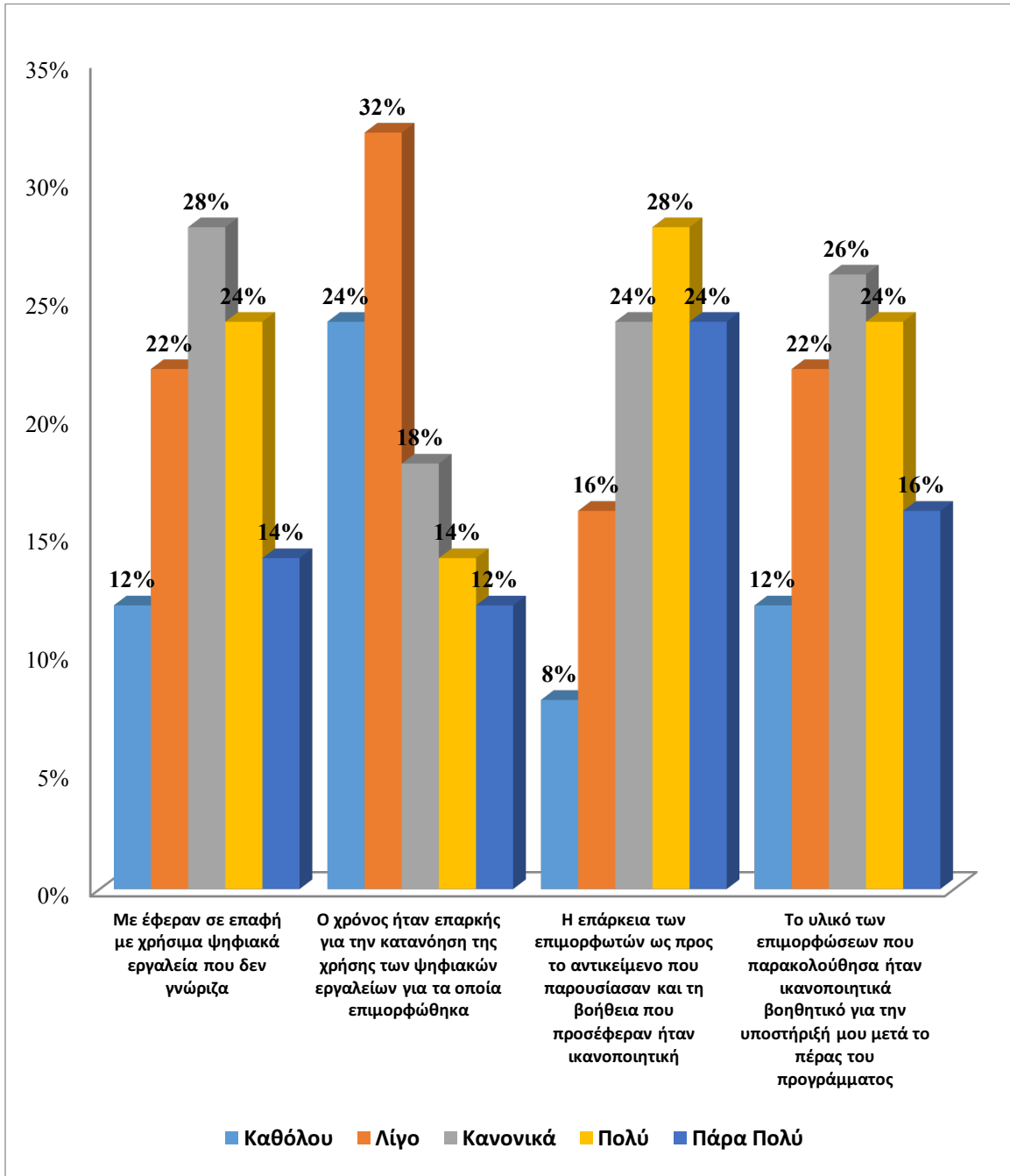


Γράφημα 10. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ως προς σημασία και τη χρησιμότητα των σεμιναρίων / επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ανάλογα με το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν ή που σκοπεύουν να παρακολουθήσουν. (Μέρος 2)

4.3.1. Συμβολή της επιμόρφωσης Α επιπέδου

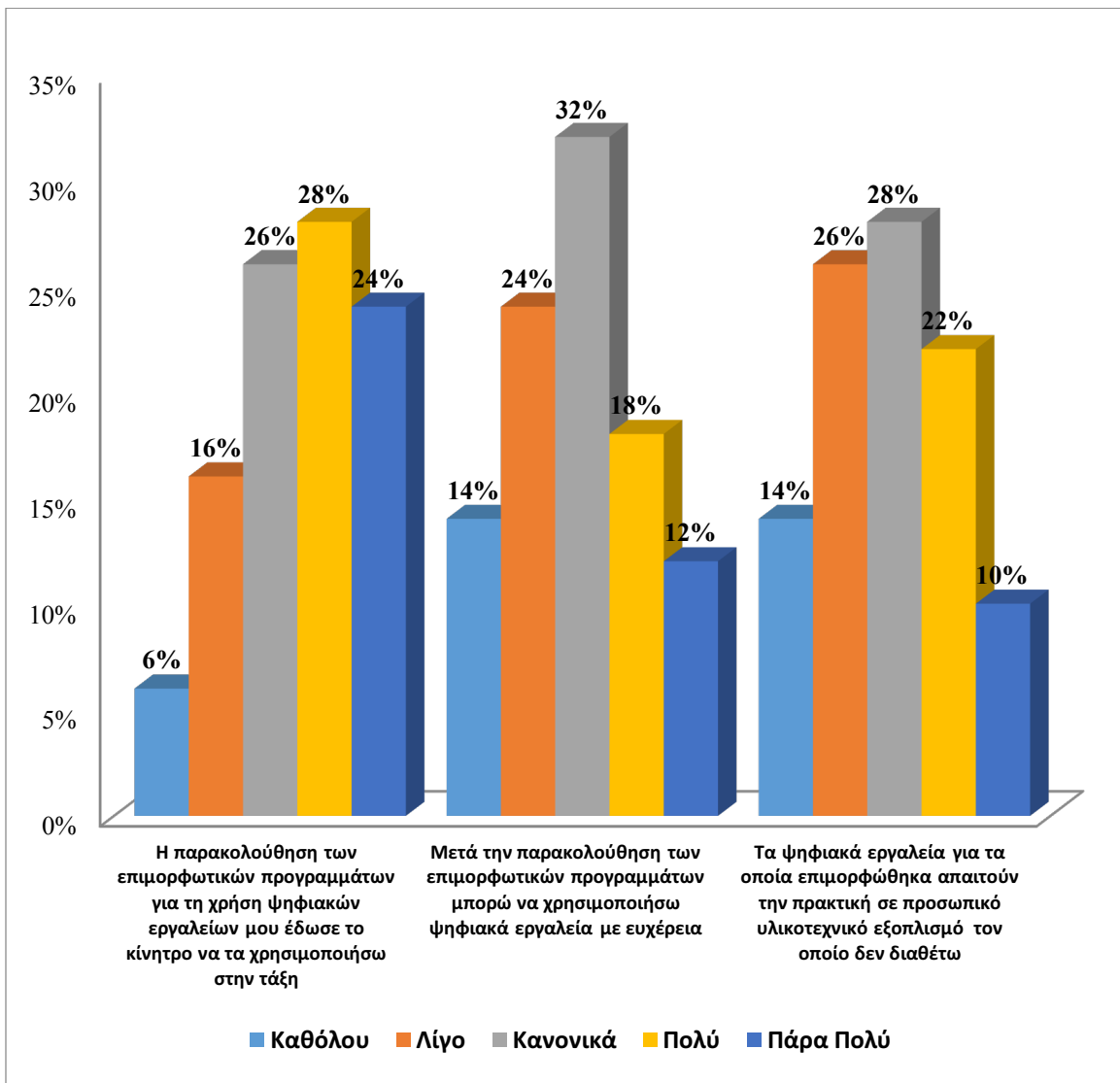
Ως προς τη συμβολή της επιπέδου Α επιμόρφωσης στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση τους στην Εποχή της Πληροφορίας, στο γράφημα 12 παρουσιάζονται τα εξής: Το 54% έκρινε ότι ο χρόνος της επιμόρφωσης ήταν λίγο έως καθόλου επαρκής, η πλειοψηφία (76%) θεώρησε ότι οι επιμορφωτές κατείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό το αντικείμενο και εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τον υποστηρικτικό ρόλο των

επιμορφωτών. Το 12% δε βρήκε καθόλου βοηθητικό το υλικό των επιμορφώσεων επιπέδου Α, μετά το πέρας του προγράμματος. Τέλος, το ίδιο ποσοστό υποστήριξε πως δεν ήρθε μέσω της επιμόρφωσης επιπέδου Α σ' επαφή με κάποιο ψηφιακό εργαλείο που δε γνώριζε από πριν.



Γράφημα 11. Συμβολή της επιμόρφωσης Α επιπέδου στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 1)

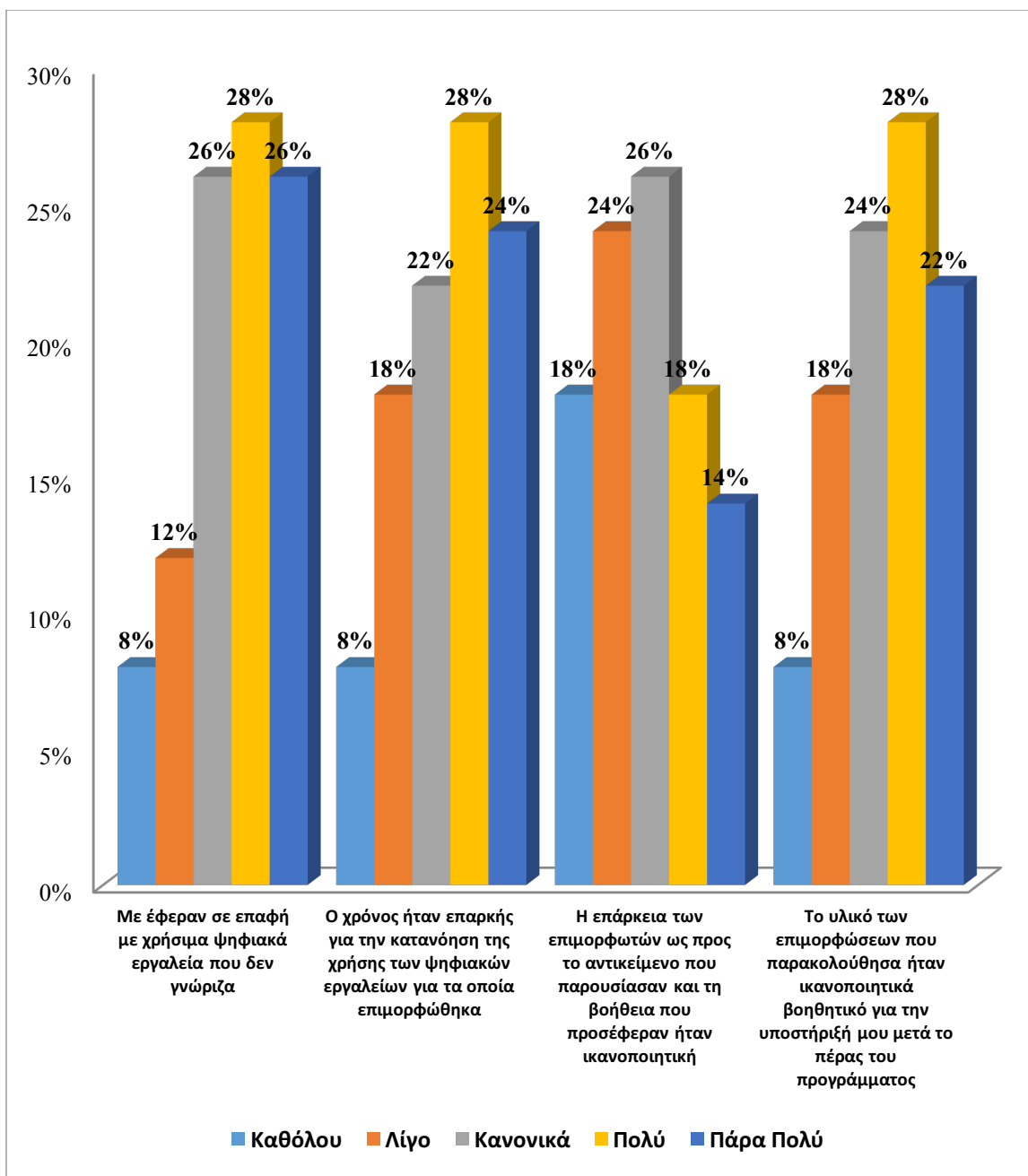
Όπως φαίνεται και στο γράφημα 13, μόλις το 6% όσων ερωτήθηκαν, απάντησε ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων δεν τους παρακίνησε καθόλου να τα χρησιμοποιήσουν στην τάξη. Μόλις το 12% θεωρεί ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει ψηφιακά εργαλεία με ευχέρεια στην τάξη, μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων επιπέδου Α. Το 86% των ερωτηθέντων από λίγο έως πάρα πολύ, έχουν τη γνώμη ότι δε διαθέτουν τον προσωπικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό που είναι απαραίτητος για την πρακτική τους εξάσκηση στα ψηφιακά εργαλεία.



Γράφημα 12. Συμβολή της επιμόρφωσης Α επιπέδου στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 2)

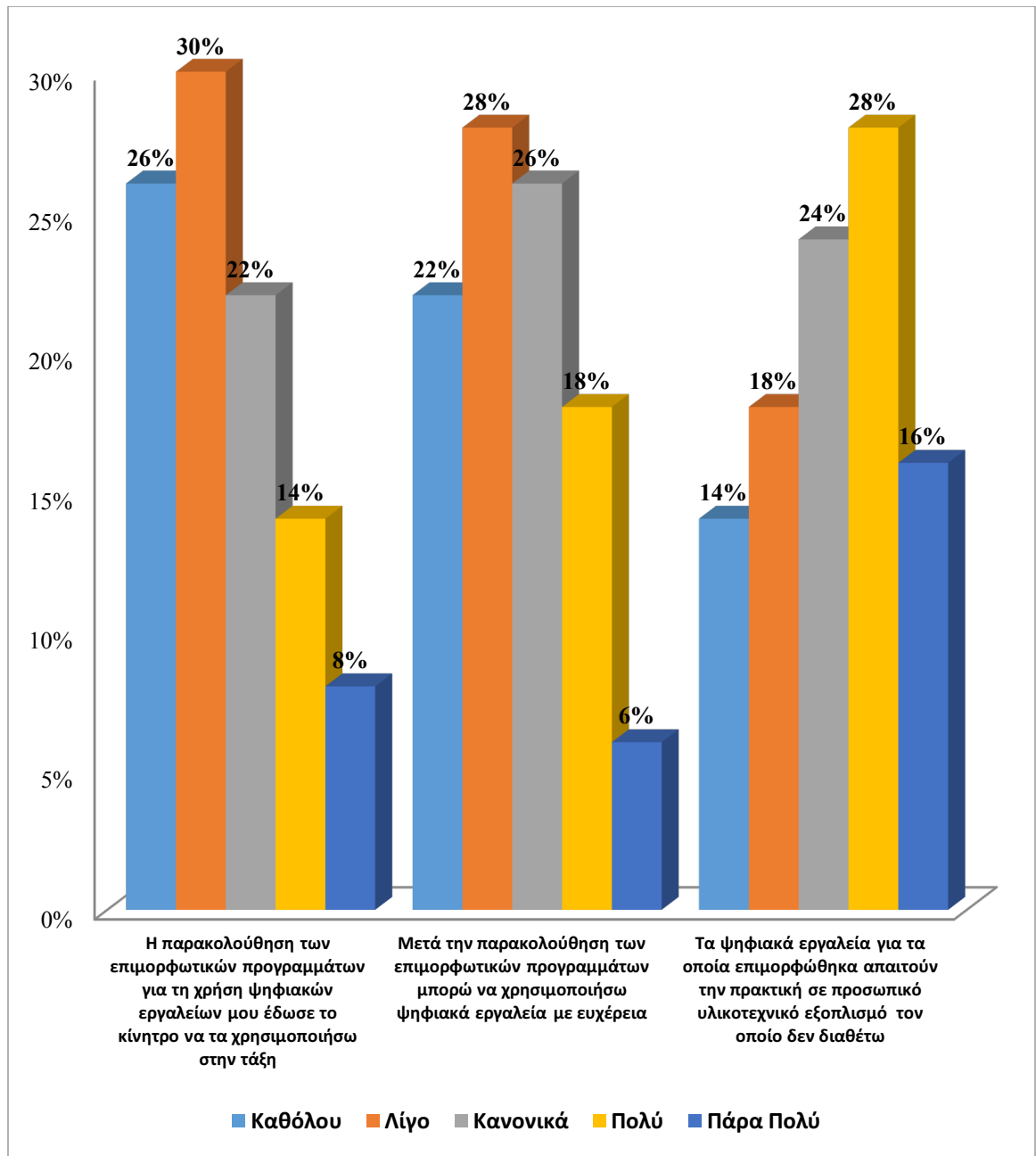
4.3.2. Συμβολή της επιμόρφωσης επιπέδου B1

Σχετικά με τις επιμορφώσεις επιπέδου B1, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως ο χρόνος της επιμόρφωσης ήταν επαρκής.



Γράφημα 13. Συμβολή της επιμόρφωσης επιπέδου B1 στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 1)

Ένα ποσοστό 92% ήρθε σε επαφή με άγνωστα ψηφιακά εργαλεία μέσω των επιμορφώσεων. Το 1/3 των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι γνώσεις των επιμορφωτών ως προς το αντικείμενο παρουσίασης ήταν λίγο έως καθόλου επαρκείς και θεώρησαν ότι η βοήθεια που πήραν μέσω του προγράμματος δεν ήταν ικανοποιητική. Σε ποσοστό άνω του 90%, το υλικό του επιμορφωτικού προγράμματος θεωρήθηκε από λίγο έως παρά πολύ υποστηρικτικό, μετά το πέρας του προγράμματος.

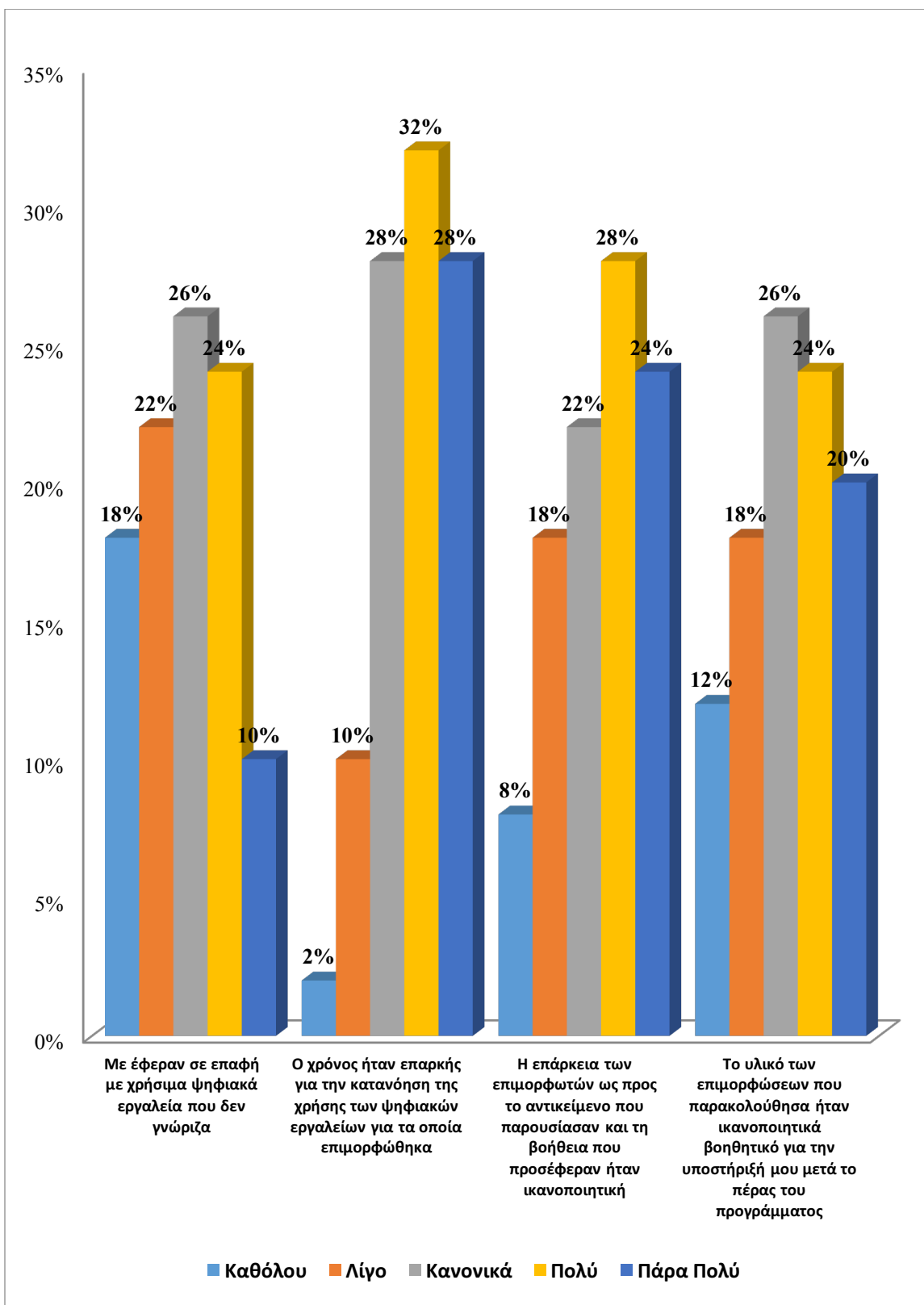


Γράφημα 14. Συμβολή της επιμόρφωσης επιπέδου Β1 στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 2)

Όπως απεικονίζεται στο γράφημα 15, το 26% των συμμετεχόντων στην έρευνα δε βρήκε ενθαρρυντικό το επιμορφωτικό πρόγραμμα επιπέδου B1 ως προς τη χρησιμοποίηση ψηφιακών εργαλείων στην τάξη. Ένα μικρό ποσοστό, μόλις το 6%, δηλώνει ότι μετά το πέρας της επιμόρφωσης, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ψηφιακά εργαλεία στο μάθημά του με μεγαλύτερη άνεση. Επίσης, το 86% των εκπαιδευτικών κρίνει ότι τα εργαλεία για τα οποία επιμορφώθηκε, απαιτούν την πρακτική εξάσκηση σε προσωπικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τον οποίο δε διαθέτει.

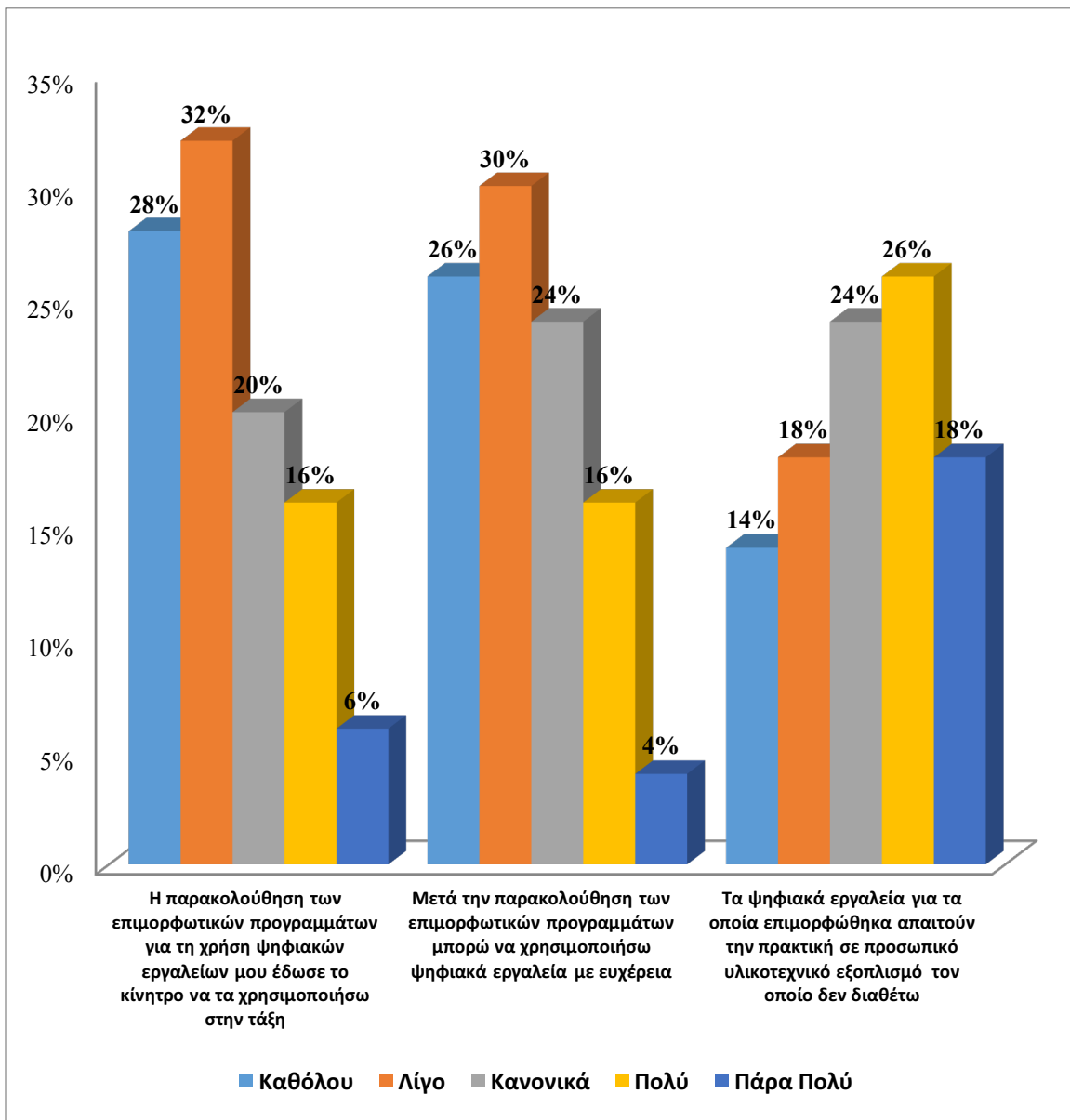
4.3.3. Συμβολή της επιμόρφωσης επιπέδου B2

Το 90% των εκπαιδευτικών ήδη γνώριζαν τα ψηφιακά εργαλεία για τα οποία εκπαιδεύτηκαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα επιπέδου B2. Επίσης, η διάρκεια του σεμιναρίου θεωρήθηκε έστω κι ελάχιστα ικανοποιητική από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (98%) που το παρακολούθησαν, όπως και η γνωστική επάρκεια των επιμορφωτών (92%). Το 12% των εκπαιδευτικών θεώρησαν ότι το υλικό των επιμορφώσεων δεν τους φάνηκε καθόλου χρήσιμο αφού τελείωσε η επιμόρφωση.



Γράφημα 15. Συμβολή της επιμόρφωσης επιπέδου Β2 στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 1)

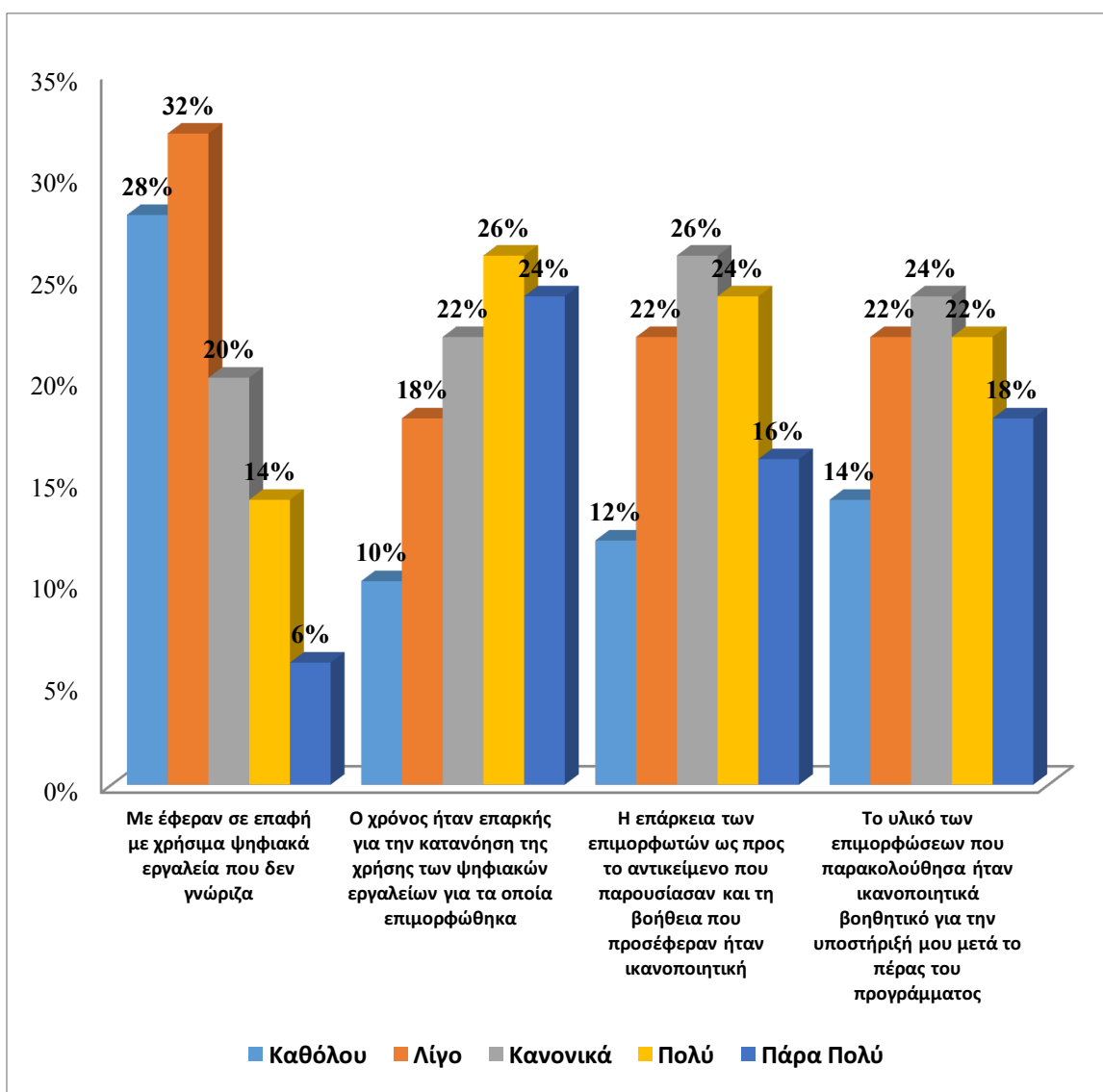
Το 60% των εκπαιδευτικών απάντησε πως μέσω της παρακολούθησης του προγράμματος επιμόρφωσης επιπέδου Β2 παρακινήθηκε ελάχιστα έως καθόλου, προκειμένου να κάνει χρήση των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη. Μόλις το 4% έχει αποκτήσει πολύ μεγάλη οικειότητα σε σχέση με τη χρήση των εργαλείων αυτών. Όσο για το αν απαιτείται περαιτέρω πρακτική άσκηση σε προσωπικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό για τα ψηφιακά εργαλεία που επιμορφώθηκαν, μόνο το 14%, απάντησε πως δεν χρειάζεται.



Γράφημα 16. Συμβολή της επιμόρφωσης επιπέδου Β2 στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 2)

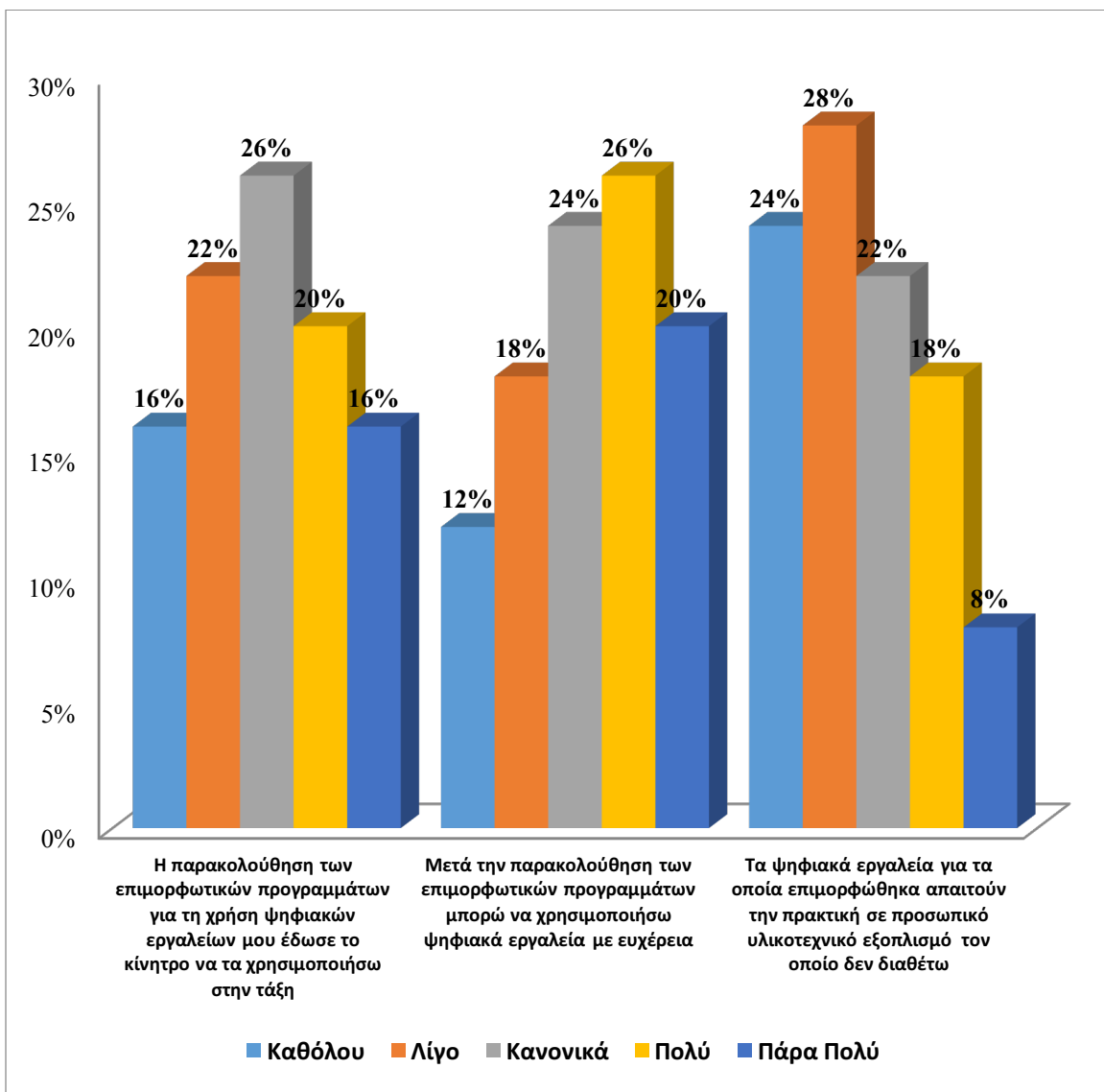
4.3.4. Συμβολή της επιμόρφωσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων συνέδραμαν ελάχιστα έως καθόλου στη γνωριμία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν με ψηφιακά εργαλεία που δεν είχαν έρθει σε επαφή προηγουμένως. Οι μισοί ερωτηθέντες θεώρησαν ότι ο χρόνος επιμόρφωσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ήταν πολύ έως παρά πολύ επαρκής για την κατανόηση της χρήσης ψηφιακών εργαλείων. Οι επιμορφωτές θεωρήθηκε ότι δεν ήταν καθόλου καταρτισμένοι από το 12%, ενώ το 14% δε χρησιμοποίησε καθόλου το επιμορφωτικό υλικό που αποκτήθηκε μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.



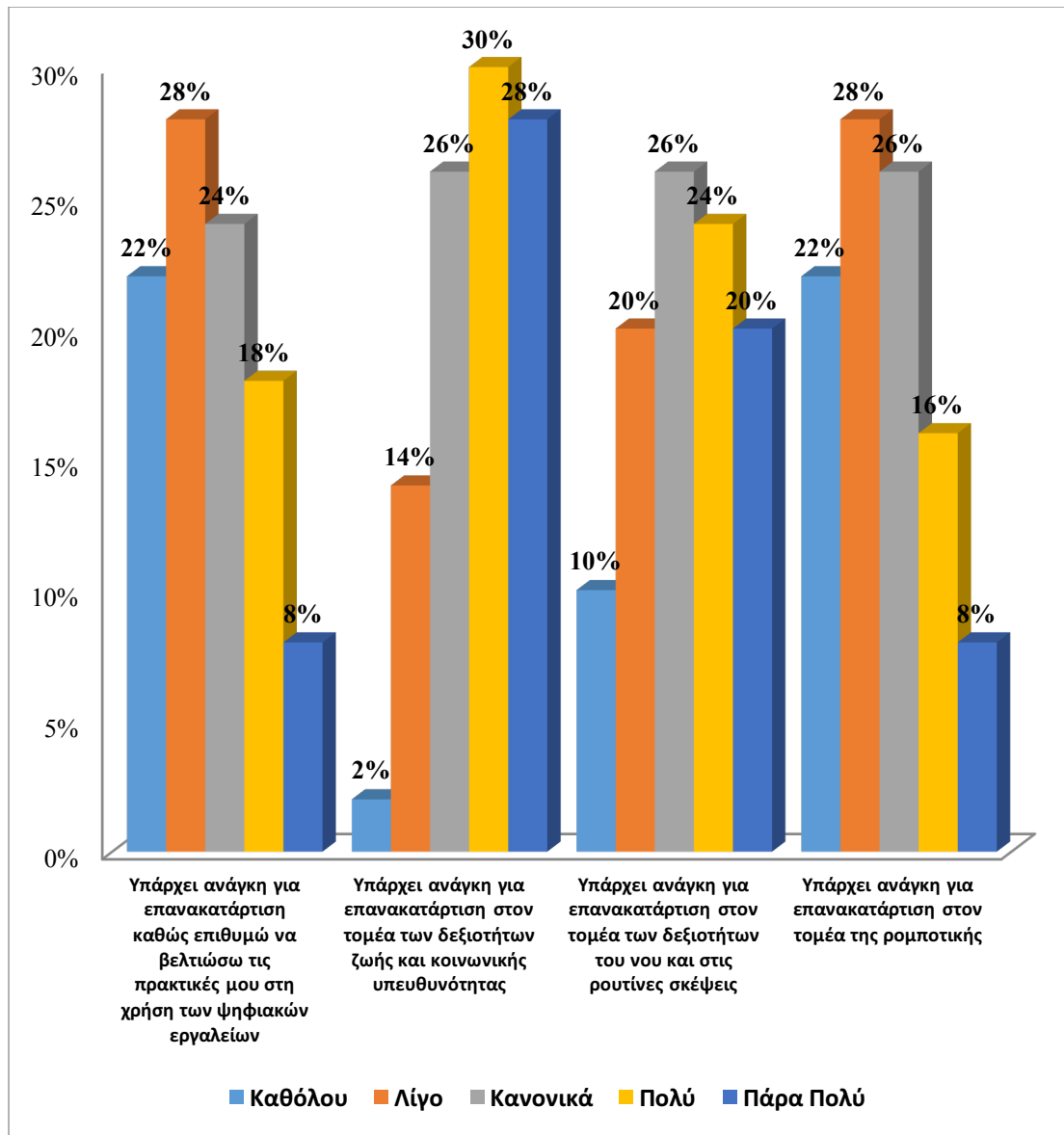
Γράφημα 17. Συμβολή της επιμόρφωσης στα εργαστήρια δεξιοτήτων στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 1)

Στο γράφημα 19, φαίνεται ότι το 36% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η παρακολούθηση Εργαστηρίων Δεξιοτήτων συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στο να κινητοποιηθούν και να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία στις τάξεις διδασκαλίας. Το 46% θεωρεί ότι έχουν τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιούν με μεγάλη ευκολία, ενώ μόλις το 8% έκρινε απαραίτητη την πρακτική εξάσκηση στα ψηφιακά εργαλεία σε προσωπικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό.



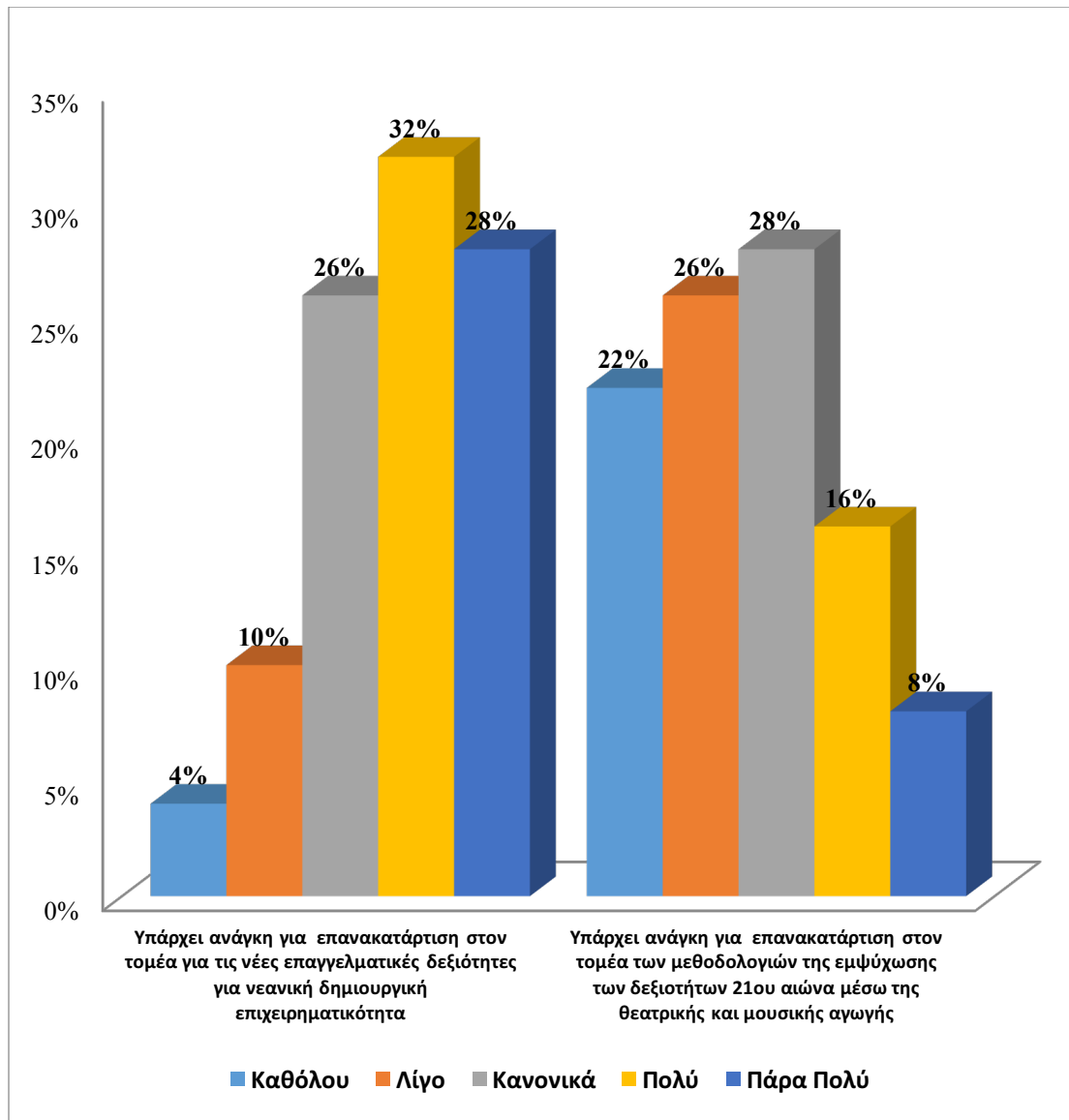
Γράφημα 18. Συμβολή της επιμόρφωσης στα εργαστήρια δεξιοτήτων στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 2)

Στο γράφημα 20, φαίνεται ότι το 22% των συμμετεχόντων κρίνει ότι δε χρήζει περαιτέρω βελτίωσης στις πρακτικές του στη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Το 98% υποστηρίζει μέσα από τις απαντήσεις του ότι είναι αναγκαία η επανακατάρτιση στον τομέα των δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικής υπευθυνότητας, ενώ το 90% τη θεωρεί αναγκαία στον τομέα των δεξιοτήτων του νου και στις ρουτίνες σκέψης. Στον τομέα της ρομποτικής, μόλις το 8% κρίνει την επανακατάρτιση ως κάτι παρά πολύ αναγκαίο.



Γράφημα 20. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ως προς την ανάγκη για την επανακατάρτισή τους στις νέες δεξιότητες του 21ου αιώνα στο πλαίσιο της Δια Βίου εκπαίδευσης. (Μέρος 1)

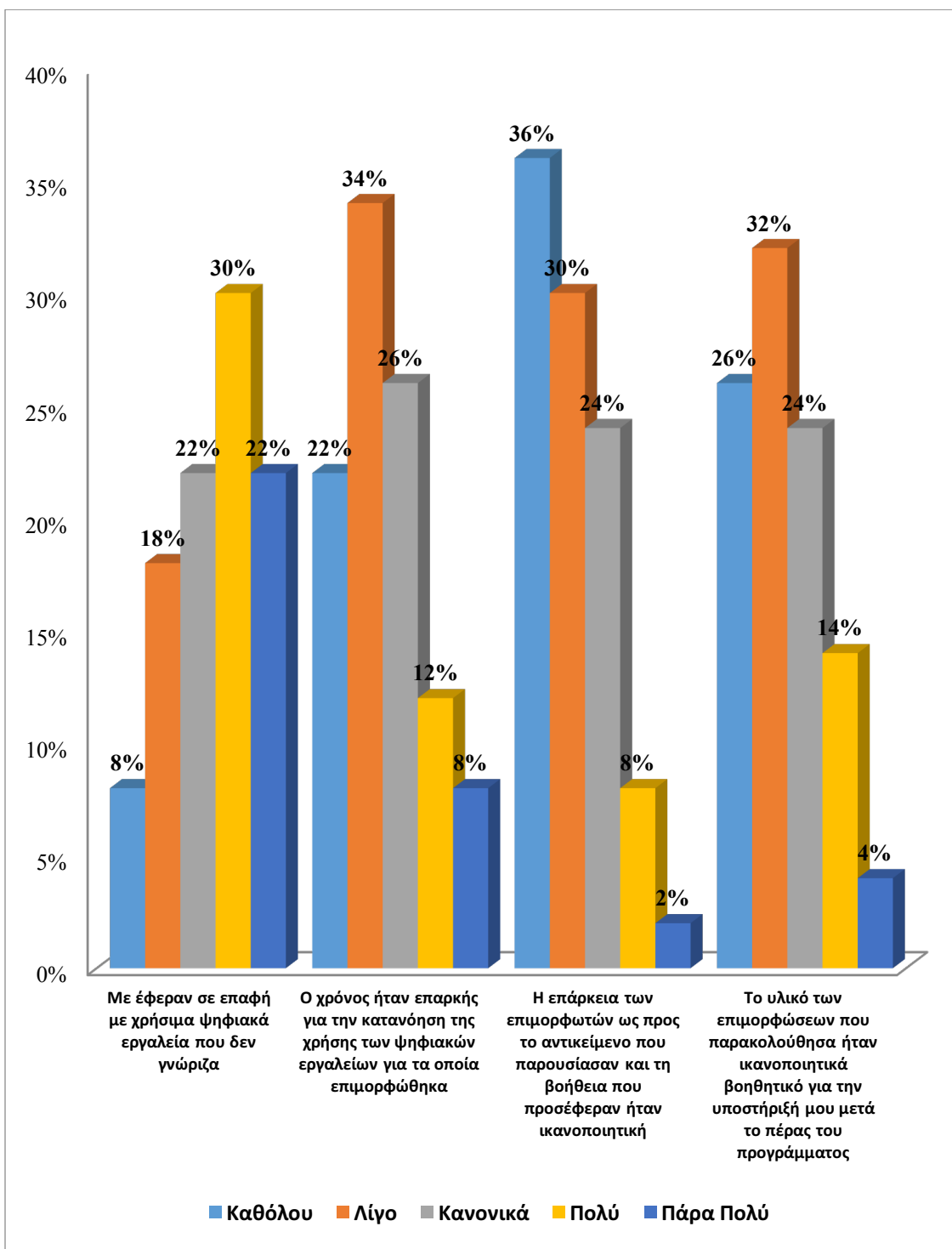
Το 96% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχει την άποψη ότι θα πρέπει να γίνει επανακατάρτιση στον τομέα για τις νέες επαγγελματικές δεξιότητες για νεανική και δημιουργική επιχειρηματικότητα, ενώ στον τομέα των μεθοδολογιών της εμφύχωσης των δεξιοτήτων 21ου αιώνα μέσω της θεατρικής και μουσικής αγωγής το αντίστοιχο ποσοστό είναι 78%.



Γράφημα 21. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ως προς την ανάγκη για την επανακατάρτισή τους στις νέες δεξιότητες του 21ου αιώνα στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης. (Μέρος 2)

4.3.5. Συμβολή της επιμόρφωσης για την Τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο της Πανδημίας του COVID-19

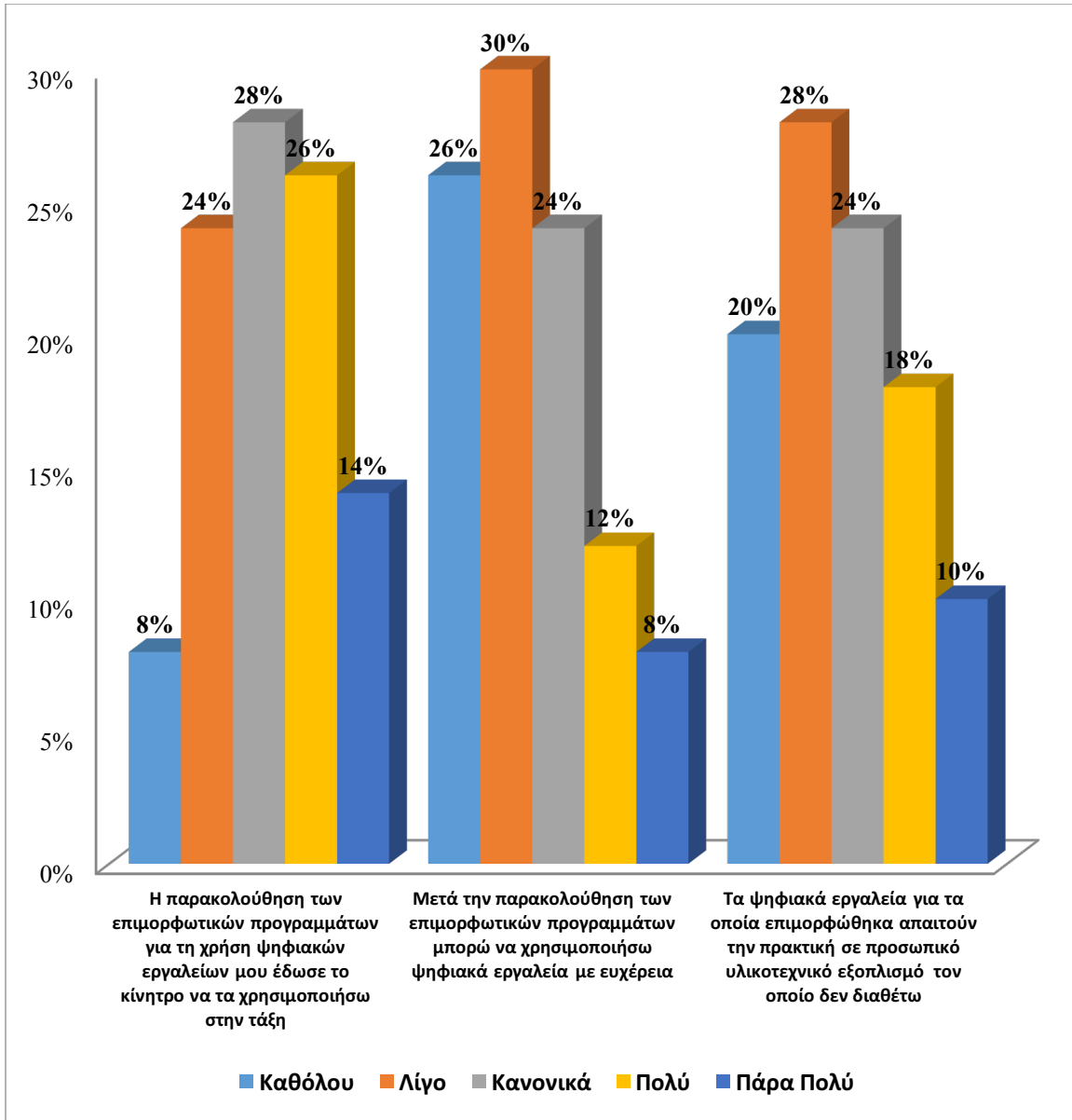
Όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας, το 1/3 δηλώνει ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησαν συνέβαλε πολύ στο να έρθουν σε επαφή με ψηφιακά εργαλεία, που δεν είχαν ξαναέρθει σ' επαφή μαζί τους στο παρελθόν. Εξ' αυτών που απάντησαν το 22% δεν έμειναν ικανοποιημένοι από τον χρόνο που τους διατέθηκε κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης να εξοικειωθούν με τα ψηφιακά εργαλεία. Σχεδόν το 40%, εκτίμησαν ότι η επάρκεια των επιμορφωτών ως προς το αντικείμενο επιμόρφωσης ήταν ανύπαρκτη, ενώ το 30% ότι ήταν φτωχή. Μόλις το 18% βοηθήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό από το υλικό της επιμόρφωσης.



Γράφημα 22. Συμβολή της επιμόρφωσης για την Τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο της Πανδημίας του COVID-19 στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 1)

Στο γράφημα 23, φαίνεται ότι το 92% των εκπαιδευτικών, έστω και λίγο παρακινήθηκε

στο να υιοθετήσει τα ψηφιακά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, μόνο το 1/5 μπορούσε να χρησιμοποιήσει με πολύ ή παρά πολύ μεγάλη ευχέρεια τα ψηφιακά εργαλεία στην τάξη του, μετά το πέρας της επιμόρφωσής κατά την περίοδο του Covid-19 και δεν έκρινε καθόλου αναγκαία τη χρήση προσωπικού υλικοτεχνικού εξοπλισμού για πρακτική εξάσκηση στα ψηφιακά εργαλεία.



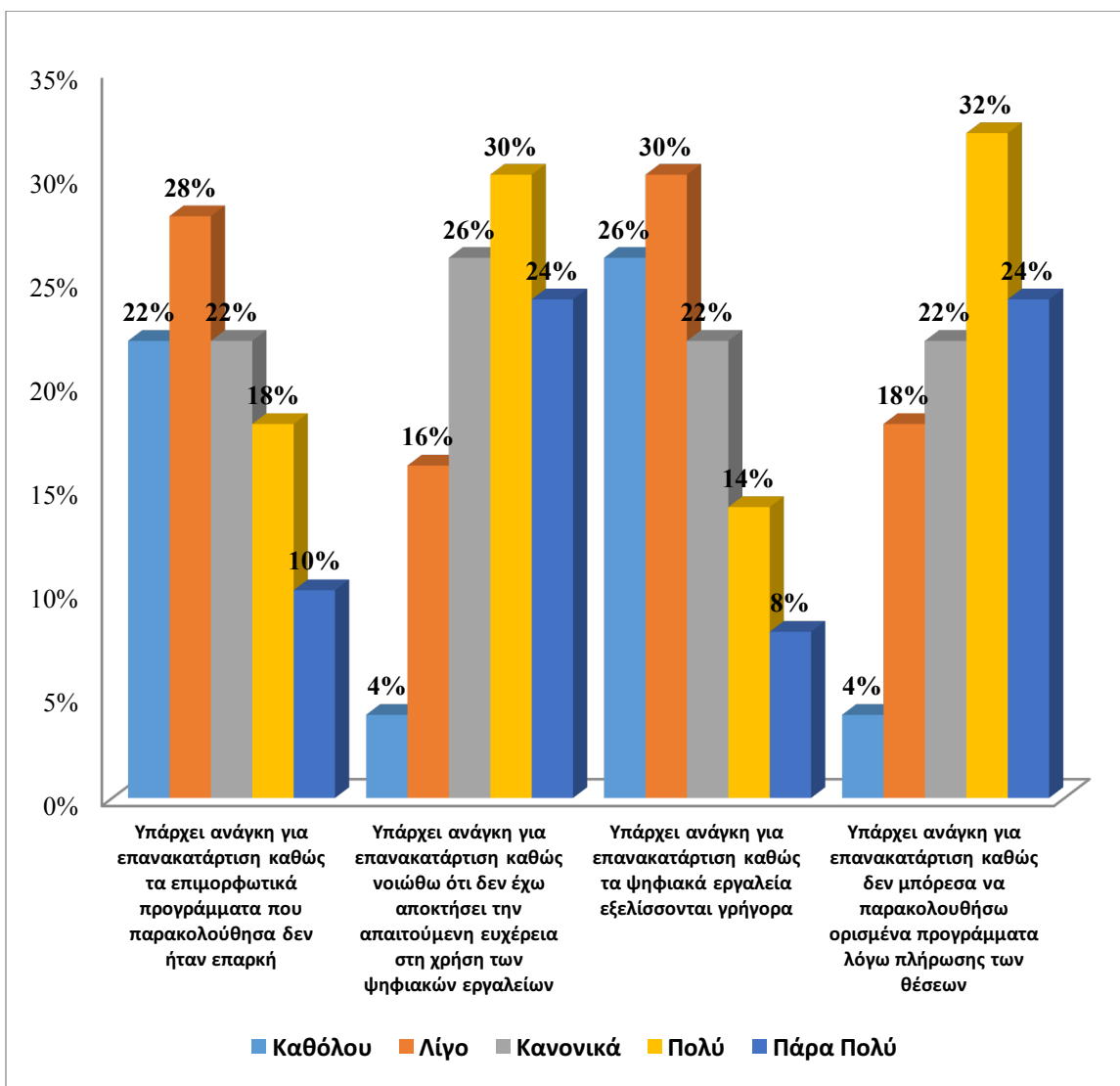
Γράφημα 23. Συμβολή της επιμόρφωσης για την Τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο της Πανδημίας του COVID-19 στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβασή τους στην Εποχή της Πληροφορίας. (Μέρος 2)

4.4.Αναγκαιότητα επανακατάρτισης στις δεξιότητες του 21ου αιώνα

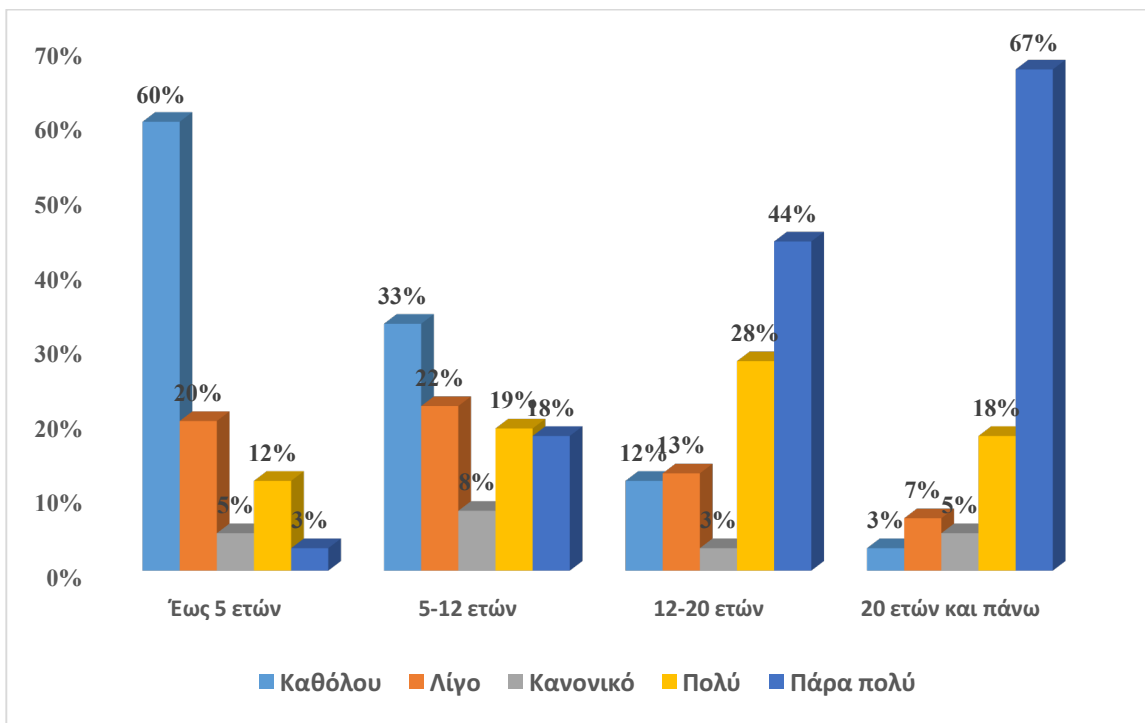
Ως προς την αναγκαιότητα επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών στις νέες δεξιότητες του 21ου αιώνα στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης, μόλις το 10% των απαντήσεων έκριναν πάρα πολύ αναγκαίο να επανακαταρτιστούν. Αντιθέτως, το 96% έκριναν από λίγο έως παρά πολύ αναγκαία την επανακατάρτιση, καθώς θεωρεί ανεπαρκείς τις γνώσεις που διαθέτει, ώστε να χρησιμοποιήσει με ευχέρεια τα εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας. Η ραγδαία εξέλιξη των εργαλείων αυτών δεν καθιστά αναγκαία την επανακατάρτιση για το 56% των ερωτηθέντων. Το 56% θεωρεί ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη επανάληψης της κατάρτισης, καθώς δεν είχε τη δυνατότητα να παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα λόγω πλήρωσης θέσεων.

Από το γράφημα 25. φαίνεται ότι τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις σχετικά με την αναγκαιότητα επανακατάρτισής τους με τους εκπαιδευτικούς με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας να δείχνουν να επιθυμούν περισσότερο την επανακατάρτιση με ποσοστό 67% σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους που στηρίζουν μόλις το 3% και φαίνεται να καλύπτονται από τα επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται. Από τα 12 έτη και πάνω ειδικότερα αναδεικνύεται η τάση με τους εκπαιδευτικούς να είναι υπέρ της επανακατάρτισης. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εισέλθει στο εκπαιδευτικό σύστημα την τελευταία πενταετία είναι αυτοί που υποστηρίζουν λιγότερο την ανάγκη τους για επανακατάρτιση.

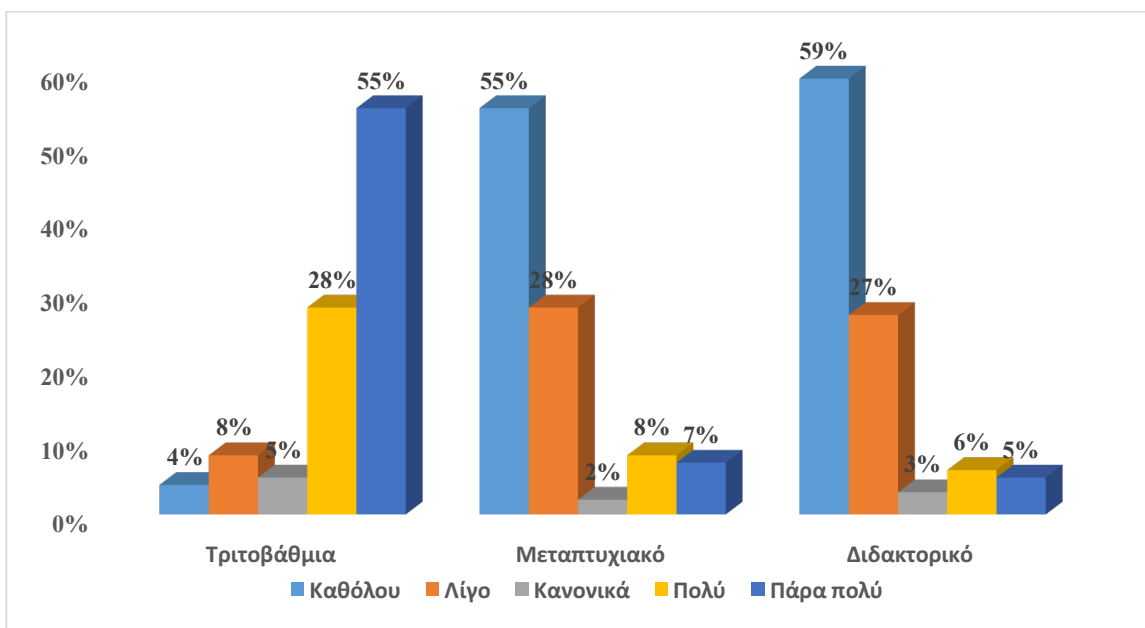
Το γράφημα 26. συσχετίζει τις σπουδές με την ανάγκη επανακατάρτισης στις νέες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα συγκεντρώνοντας το μεγαλύτερο θετικό ποσοστό 55% οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ λιγότερο ποσοστό αναγκαιότητάς 5% υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν διδακτορικό τίτλο ακολουθώντας με μικρό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.



Γράφημα 24. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ως προς την ανάγκη για την επανακατάρτισή τους στις νέες δεξιότητες του 21ου αιώνα στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης.



Γράφημα 25. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ως προς την επανακατάρτισή τους στις νέες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας.



Γράφημα 26. Απαντήσεις εκπαιδευτικών για την ανάγκη επανακατάρτισής τους στις νέες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα σε σχέση με τις σπουδές τους.

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επανακατάρτισή τους ως προς τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης και την «Εποχή της Πληροφορίας».

Αρχικά, η εν λόγω εργασία διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις προκλήσεις για τη μετάβασή στις νέες κοινωνίες της γνώσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με την παρούσα εργασία, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης και την «Εποχή της Πληροφορίας» δε γίνεται με σταθερό κι οργανωμένο τρόπο. Ουσιαστικά, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στον χώρο του σχολείου για τη μετάβαση στις νέες κοινωνίες της γνώσης. Εξαιτίας αυτής της έλλειψης, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να χρησιμοποιούν τον δικό τους εξοπλισμό που έχει αποκτηθεί χωρίς κάποια υποστήριξη από το κράτος, ώστε να επιτευχθεί η μετάβαση αυτή. Ωστόσο, οι απόψεις σχετικά με το αν οι μαθητές διαθέτουν δικό τους εξοπλισμό στα σπίτια τους είναι μοιρασμένες. Ακόμη, ως πρόκληση για τη μετάβασή στις νέες κοινωνίες της γνώσης χαρακτηρίστηκε η μη λήψη επαρκών γνώσεων/δεξιοτήτων από τις σπουδές. Επιπλέον, ο αριθμός των επιμορφώσεων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί είναι ανεπαρκής, ώστε να ακολουθήσουν με αποτελεσματικό τρόπο τη μετάβαση στην «Εποχή της πληροφορίας». Ειδικότερα, απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να έχει προετοιμαστεί πολύ καλά, ώστε να προχωρήσει στη χρήση των νέων τεχνολογιών και των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, δεν φαίνεται να υπάρχει σκεπτικισμός από το σχολείο και τους συναδέλφους τους ως προς το ζήτημα της μετάβασης αυτής, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα ψηφιακά εργαλεία είναι περιττό να χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τη συμβολή των επιμορφώσεων ως προς τη χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται πως οι επιμορφώσεις επιπέδου Α, Β1 και Β2 κρίνονται θετικά από τους ίδιους. Ειδικότερα, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η συμμετοχή σε σεμινάρια τοπικού επιπέδου συνδράμει σε μεγάλο βαθμό στη χρήση των ψηφιακών

εργαλείων στον χώρο της εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση Α, Β1 και Β2 επιπέδου βοηθούν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τα ψηφιακά μέσα, να μάθουν να τα χρησιμοποιούν κατάλληλα και να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά τα εργαστήρια δεξιοτήτων, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα γίνεται εμφανές ότι και αυτά συνδράμουν στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα κατά τη διδασκαλία τους. Ακόμη, η συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζει ότι, εκτός από την εκμάθηση χρήσης ψηφιακών μέσων από τους εκπαιδευτικούς, σημαντική είναι και η ανάπτυξη και εξέλιξη δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η εξέλιξη των δεξιοτήτων του νου και των ρουτίνων σκέψης των εκπαιδευτικών, όπως και η εκπαίδευσή τους πάνω στο αντικείμενο της ρομποτικής. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερωθούν για τις νέες επαγγελματικές δεξιότητες για νεανική και δημιουργική επιχειρηματικότητα, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για τους νέους της σύγχρονης κοινωνίας, και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του τομέα των μεθοδολογιών της εμπύχωσης των δεξιοτήτων 21ου αιώνα μέσω της θεατρικής και μουσικής αγωγής.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω πληροφορίες, είναι εμφανές ότι υπάρχει μια ποικιλία δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετήσουν και να προωθήσουν στους μαθητές. Επομένως, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η επανακατάρτιση των εκπαιδευτικών στις νέες δεξιότητες του 21ου αιώνα στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι τα εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας εξελίσσονται συνεχώς και εντάσσονται ολοένα και περισσότερο στον χώρο της εκπαίδευσης, και δεδομένης της εμφάνισης νέων δεξιοτήτων που κρίνονται σημαντικές για την κοινωνία και την αγορά εργασίας του 21^{ου} αιώνα, προκύπτει η αναγκαιότητα επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών σε αυτές, με στόχο τη συνέχιση και εξέλιξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού οράματος.

Η παρούσα έρευνα παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επανακατάρτισή τους ως προς τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης. Ωστόσο, το ζήτημα αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας και ανάλυσης. Επομένως, μελλοντικά, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης, προκειμένου να υπάρξει βαθύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων. Μια νέα μελλοντική

έρευνα που θα βασιστεί στην ποιοτική μεθοδολογία θα μπορέσει να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών βάσει των βιωμάτων που έχουν από το προς διερεύνηση ζήτημα. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων θα μπορέσουν να εξαχθούν καλύτερα συμπεράσματα για τον τρόπο που σκέφτονται και αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το εν λόγω ζήτημα. Ωστόσο, η ποιοτική μεθοδολογία βασίζεται περισσότερο στα βιώματα των συμμετεχόντων και υστερεί στην στατιστική τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων, κάτι που δεν συμβαίνει με την παρούσα εργασία που βασίστηκε στην ποσοτική μεθοδολογία και την περιγραφική στατιστική. Για την επέκταση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας και για την ισχυρότερη στατιστική τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων μέσω του συνδυασμού διαφόρων παραμέτρων θα μπορούσε να διεξαχθεί επίσης μια επιπλέον έρευνα της οποίας τα αποτελέσματα θα αναλυθούν με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS.

Μια επιπλέον πρόταση είναι να επαναληφθεί το ερωτηματολόγιο μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων κατά τα σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023 αποκλειστικά για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των εργαστηρίων σε σχέση με την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί αλλά και ανάλογα με την εργασιακή τους εμπειρία.

Βιβλιογραφία

- Akbař, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Aksoy, M. (2008). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Anderson R. (2008). *Implications of the information and knowledge society for education. International handbook of information technology in primary and secondary education*, In J. Voogt, & G. Knezek, (Eds.), (σσ. 5-22). NewYork: Springer.
- Australian Bureau of Statistics. (2013). Programme for the international assessment of adult competencies (Australia 2011– 2012). In Australian Bureau of Statistics (Ed.), Cat 42280.0. Canberra, Australia: Australian Bureau of Statistics.
- Bank, W. O. R. L. (2003). Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries. *Washington, DC, World Bank.*
- Belosi, M. F., Van der Meer, R., de Acilu Laa, P. G., Bolsi, A., Weber, D. C., & Lomax, A. J. (2017). Treatment log files as a tool to identify treatment plan sensitivity to inaccuracies in scanned proton beam delivery. *Radiotherapy and oncology*, 125(3), 514-519.
- Bilir, M. (2004). Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) yaşamı, eğitim görüşü hizmetleri. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 37(2), 15-25.
- Billett, S. (2003). Sociogeneses, activity and ontogeny. *Culture & Psychology*, 9(2), 133-169.
- Billett, S. (2009). Conceptualizing learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal, and brute. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 32-47.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413.
- Billett, S. (2014a). Conceptualising lifelong learning in contemporary times. In T. Halttunen, M. Koivisto, & S. Billett (Eds.), Promoting, assessing, recognizing and certifying Lifelong Learning: International perspectives and practices (pp. 19– 36). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Billett, S. (2014b). *Mimetic learning at work: Learning in the circumstances of practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.
- Bloomfield, J., & Fisher, M. J. (2019). Quantitative research design. *Journal of the Australasian Rehabilitation Nurses Association*, 22(2), 27-30.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. *International perspectives on lifelong learning, 1998*, 3-20.
- Brian, K. (2007). *OECD Insights Human Capital How what you know shapes your life: How what you know shapes your life*. OECDpublishing.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2016). Η θαυμαστή εποχή της νέας τεχνολογίας: Εργασία, πρόοδος και ευημερία στα χρόνια των έξυπνων τεχνολογιών. Αθήνα: Κριτική.
- Capay, M., & Magdin, M. (2012, September). Lifelong learning of teachers at primary and secondary schools with the support of e-courses. In *2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)* (pp. 1-6). IEEE.
- Chiruguru, S. (2020). The essential skills of 21st century Classroom (4cs). ResearchGate, from <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.36190.59201> on 4/02/2023
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2021). 21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice. Springer International Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. Ty Crowell Company.
- Das, K. (2019). The role and impact of ICT in improving the quality of education: An overview. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities*, 4(6), 97-103.
- Dede Ch. (2009). Ανάκτηση από Comparing Frameworks for “21st Century Skills”: http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf

- Delors, J. (1996) Learning: The treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. Unesco.
- Demirel, Ö. (2011). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. *Journal of education policy*, 17(3), 353-365.
- Ersoy, A., & YILMAZ, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme Ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit- Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & education*, 59(2), 423-435.
- Europeia, C. (2001). *Making a European area of Lifelong Learning a reality*.
- European Commission, (2018). ANNEX of Proposal for a Council recommendation on the core competencies of lifelong learning {SWD (2018) 14 final}. Brussels. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EL/COM-2018-24-F1-EL-ANNEX-1-PART-1.PDF> on 5/02/2023
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2016). Στόχοι της ΕΕ στον τομέα της Εκπαίδευσης: τα προγράμματα είναι ευθυγραμμισμένα με αυτούς, αλλά υπάρχουν αδυναμίες στη μέτρηση των επιδόσεων. Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από: <https://op.europa.eu/webpub/eca/annual-activity-report-2016/el/> στις 04/02/2023
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, (2015). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από: http://publications.europa.eu/resource/ellar/4b77775b6d06-11e5-9317-01aa75ed71a1.0009.01/DOC_1 στις 05/02/2023

- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report (p. 308). Springer Nature.
- Gauvain, M. (2018). Collaborative problem solving: Social and developmental considerations. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(2), 53-58.
- Giroux, H. A., & Schmidt, M. (2004). Closing the achievement gap: A metaphor for children left behind. *Journal of educational change*, 5(3), 213-228.
- Glogger, I., Schwonke, R., Holzäpfel, L., Nückles, M., & Renkl, A. (2012). Learning strategies assessed by journal writing: Prediction of learning outcomes by quantity, quality, and combinations of learning strategies. *Journal of educational psychology*, 104(2), 452.
- Gordon, T. (2010). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. Crown Archetype.
- Gorghiu, L. M., Gorghiu, G., Dogan, Z. Y., & Gerceker, P. (2013). Promoting the Nano-Technology Concepts in secondary Science Education Through ICT Tools the Romanian and Turkish teachers Perception. *Global Journal on Technology*, 3.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and teacher education*, 39, 1-11.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Θεοδωρόπουλος, Ν. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα καινοτόμα προγράμματα. *International Journal of Educational Innovation*, 2(5), 89-98. from <https://journal.eepek.gr/issue/vol-2-issue-5-2020> on 04/02/2023

- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-41.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812.
- Heilmann, G., & Korte, W. B. (2010). The role of creativity and innovation in school curricula in the EU27. A content analysis of curricula documents.
- Henriksen, D., & Mishra, P. (2015). We teach who we are: Creativity in the lives and practices of accomplished teachers. *Teachers College Record*, 117(7), 1-46.
- Holden, H., & Rada, R. (2011). Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 343-367.
- Holton, E. F., & Burnett, M. F. (2005). The basics of quantitative research. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 29-44.
- Hürsen, Ç. (2011). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüş, Tutumve Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. DoktoraTezi, YakınDoğuÜniversitesi, EğitimBilimleriEnstitüsü, Lefkoşa.
- Hus, V. (2011). The use of ICT in the environmental studies subject. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 3855-3860.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Karaman, B. (2012). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında, ülkemiz milli eğitim sisteminde y eralansana t eğitimcilerin mesleki gelişim olanakları* (Master's thesis, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119-129.
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. Psychology Press.

- Koehler, M. J., Mishra, P., Bouck, E. C., DeSchryver, M., Kereluik, K., Shin, T. S., & Wolf, L. G. (2011). Deep-play: Developing TPACK for 21st century teachers. *International Journal of Learning Technology*, 6(2), 146-163.
- Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151. Ανακτήθηκε από: <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete> στις 04/02/2023
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.
- McGivney, V. (1990). *Education's for Other People. Access to Education for Non-Participant Adults. A Research Report*. National Institute of Adult Continuing Education, 19B De Montfort Street, Leicester LE1 7GE, England (11.95 pounds)..
- Menon, S., Green, C., Charbonneau, I., Lehtomäki, E., & Mafi, B. (2021). Approaching global education development with a decolonial lens: teachers' reflections. *Teaching in Higher Education*, 1-16.
- MikelicPreradović, N. (2009), *Learning for a knowledge-based society*, Zagreb: Department of Information Studies
- Mikre, F. (2011). The roles of information communication technologies in education: Review article with emphasis to the computer and internet. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(2), 109-126.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008, March). Introducing technological pedagogical content knowledge. In annual meeting of the American Educational Research Association (pp. 1-16).
- Mishra, P., Henriksen, D., & Deep-Play Research Group. (2013). A NEW approach to defining and measuring creativity: Rethinking technology & creativity in the 21st century. *TechTrends*, 57(5), 10-13.
- Naah, A. M. (2020). Pre-Service Teachers' Perception of Online Teaching and Learning during the COVID-19 Era. *International Journal of Scientific Research and Management*, 8(10), 1649-1662.

- Óhidy, A. (2008). Lifelong Learning: Interpretations of an Education Policy in Europe (E. Gyorffy, C. Kober-Tomasek, M. Eickhoff, K. Wedekamper & A. Óhidy, Trans.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD Future of education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. (2019). from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> on 04/02/2023
- OECD, (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teachingand-learning/learning/learning-> on 05/02/2023
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1998). Lifelong learning: A monitoring framework and trends in participation. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). Economics and finance of lifelong learning. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). Learning for jobs. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation of Economic and Cultural Development. (1996). Lifelong learning for all. Paris, France: Organisation of Economic and Cultural Development.
- Özcan, D. (2011). Evaluation of 4th And 5th classes teachers competence perceptions towards lifelong learning. *International Journal of Learning and Teaching*, 3(1), 1-9.
- Özcan, D., & Uzunboylu, H. (2012). Perceptions of principals towards lifelong learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(3), 148-157.
- Ozdamli, F., & Ozdal, H. (2015). Life-long learning competence perceptions of the teachers and abilities in using information-communication technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 718-725.
- Partnership for 21st Century Learning, (2019). P21 framework for 21st century learning definitions. Battelle for Kids. Retrieved from: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsB FK.pdf on 5/02/2023
- Pink, D. H. (2005). A Whole new mind. New York, NY: Riverhead Books.

- Popova, A., Evans, D. K., & Arancibia, V. (2016). Training teachers on the job.
- Preece, J. (2013). Africa and international policy making for lifelong learning: textual revelations. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 98-105.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child development perspectives*, 6(2), 167-173.
- Rutberg, S., & Bouikidis, C. D. (2018). Focusing on the fundamentals: A simplistic differentiation between qualitative and quantitative research. *Nephrology Nursing Journal*, 45(2), 209-213.
- Savage, G.C. (2017). Neoliberalism, education and curriculum. In Powers of Curriculum: Sociological Perspectives on Education (pp. 143-165). Oxford University Press Australia and New Zealand. Retrieved from: https://www.academia.edu/34698297/Neoliberalism_education_and_curriculum on 04/02/2023
- Schuller, T., & Watson, D. (2009). *Learning through life*. Niace.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2017). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 1-15). Routledge.
- Searle, J. R., & Willis, S. (1995). *The construction of social reality*. Simon and Schuster.
- Sharples, M., Adams, A., Alozie, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Mc Andrew, P., Means, B., Remold, J., Rienties, B., Roschelle, J., Vogt, K., Whitelock, D. & Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015*. The Open University. from <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4727.6885> on 04/02/2023
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi delta kappan*, 90(9), 630-634.
- Skolverket (2000) *Lifelong Learning and Lifewide Learning*, Stockholm, The National Agency for Education
- Smith, M. K. (2001). Ivan Illich: deschooling, conviviality and the possibilities for informal education and lifelong learning. *The encyclopedia of informal education*.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity research journal*, 18(1), 87.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence.

- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1(3), 1-20.
- TC Avrupa Birliği Bakanlığı (2011). Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP). <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=46033&l=1> (27.12.2014).
- Tiilikainen, M., Toom, A., Lepola, J., & Husu, J. (2019). Reconstructing choice, reason and disposition in teachers' practical theories of teaching (PTs). *Teaching and Teacher Education*, 79, 124-136.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59 (1), 134-144.
- Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational philosophy and theory*, 38(4), 451-469.
- UNESCO, (2017). E2030: Education and Skills for the 21st Century. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng on 11/03/2022
- Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. C., & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3).
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of computer assisted learning*, 29(5), 403-413.
- Wang, L., MacCann, C., Zhuang, X., Liu, O. L., & Roberts, R. D. (2009). Assessing teamwork and collaboration in high school students: A multimethod approach. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(2), 108-124.
- Watson, L. (2003) Lifelong Learning in Australia, Canberra, Department of Education, Science and Training.

- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press.
- Wyse, D., & Ferrari, A. (2015). Creativity and education: Comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30-47.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Corwin Press.
- Zimmerman, B. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Župarić, J. (2009). The role of universities in promoting lifelong learning: European experience and Croatian perspective. *Interdisciplinary Management Research*, 5, 255-263.
- Γουβιάς, Δ & Φωτόπουλος, Ν. (2015). Δια βίου μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. *Ερμηνεία και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της «Ευρωπαϊκής κοινωνικής έρευνας*. 2015
- Κλουβάτος, Κ. (2021). Η ανακάλυψη του «Ψηφιακού Τροχού» στην εποχή του Κορωναϊού. Τι μέλλει γενέσθαι. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 532-543.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ενότητα I: Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία:

Κάτω των 30

31-40

40-55

Άνω των 55

Εκπαίδευση:

Τριτοβάθμια (ΑΕΙ, ΤΕΙ)

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Εργασιακή Εμπειρία στον χώρο της Εκπαίδευσης:

Κάτω των 5 ετών

6-12 έτη

13-20 έτη

Άνω των 20 ετών

Είχατε ποτέ κάποια θέση ευθύνης στο σχολείο;

Όχι

Ναι - Υποδιευθυντής

Ναι - Διευθυντής

Ενότητα II: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς τις Προκλήσεις στη Μετάβασή στις Νέες Κοινωνίες της Γνώσης και την «Εποχή της Πληροφορίας»

Αξιολογήστε την εγκυρότητα των παρακάτω προτάσεων που σχετίζονται με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζετε κατά τη μετάβασή του ελληνικού σχολείου στις νέες κοινωνίες της γνώσης και την «Εποχή της πληροφορίας», σημειώνοντας με X την κατάλληλη επιλογή..

(1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Κανονικό, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ)

| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Η μετάβαση του ελληνικού σχολείου στις κοινωνίες της γνώσης και την «Εποχή της πληροφορίας» γίνεται άναρχα χωρίς κάποιο σταθερό κεντρικό σχεδιασμό | | | | | |
| Το σχολείο δεν διαθέτει τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό που απαιτείται για τη μετάβαση στις κοινωνίες της γνώσης και την «Εποχή της πληροφορίας» | | | | | |
| Αναγκάζομαι να χρησιμοποιώ τον προσωπικό μου εξοπλισμό για τον οποίο δεν έλαβα κάποια βοήθεια από το κράτος για να τον αποκτήσω | | | | | |
| Ορισμένοι μαθητές δεν διαθέτουν στο σπίτι τους τον κατάλληλο εξοπλισμό ώστε να ακολουθήσουν τη μετάβαση του σχολείου στην «Εποχή της πληροφορίας» | | | | | |
| Οι γνώσεις / δεξιότητες που έλαβα από τις σπουδές μου δεν επαρκούν ώστε να ακολουθήσω τη μετάβαση στην «Εποχή της πληροφορίας» | | | | | |
| Οι επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει δεν επαρκούν ώστε να ακολουθήσω αποτελεσματικά τη μετάβαση στην «Εποχή της πληροφορίας» | | | | | |
| Η χρήση των νέων τεχνολογιών και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απαιτούν μεγάλη προετοιμασία από την πλευρά του Εκπαιδευτικού | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Οι απαιτήσεις του ΥΠΑΙΘ ως προς τη μετάβαση στις κοινωνίες της γνώσης και την «Εποχή της πληροφορίας» είναι υπερβολική είναι υπερβολικές | | | | | |
| Το σχολείο και οι συνάδελφοί μου, αντιμετωπίζουν το ζήτημα της μετάβασης προς την «Εποχή της πληροφορίας» με σκεπτικισμό | | | | | |
| Πιστεύω πως η χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων στην εκπαίδευση είναι περιττή | | | | | |

Ενότητα III: Συμβολή επιμορφώσεων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση στην Εποχή της Πληροφορίας

Σημειώστε με X ποια από τα παρακάτω σεμινάρια / επιμορφωτικά προγράμματα έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν (μπορείτε να σημειώσετε με X πολλές επιλογές):

| | |
|--|--|
| Δεν έχω παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση | |
| Επιμόρφωση επιπέδου Α | |
| Επιμόρφωση επιπέδου Β1 | |
| Επιμόρφωση επιπέδου Β2 | |
| Επιμόρφωση Εργαστηρίων Δεξιοτήτων | |
| Επιμορφώσεις σχετικές με την Τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο της Πανδημίας του COVID-19 | |
| Σεμινάρια για τις ΤΠΕ σε τοπικό επίπεδο (επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης) | |

Σημειώστε με X τις παρακάτω φράσεις που σχετίζονται με τη σημασία και τη χρησιμότητα των σεμιναρίων / επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ανάλογα με το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε ή που σκοπεύετε να παρακολουθήσετε.

(1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Κανονικό, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ)

| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Οι επιμορφώσεις επιπέδου Α με βοήθησαν / θα με βοηθούσαν πολύ στην αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων | | | | | |
| Οι επιμορφώσεις επιπέδου Β1 με βοήθησαν / θα με βοηθούσαν πολύ στην αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων | | | | | |
| Οι επιμορφώσεις επιπέδου Β2 με βοήθησαν / θα με βοηθούσαν πολύ στην αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων | | | | | |
| Οι επιμορφώσεις στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων με βοήθησαν / θα με βοηθούσαν πολύ στην αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων | | | | | |
| Τα εκπαιδευτικά σεμινάρια τοπικού επιπέδου (σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης) με βοήθησαν / θα με βοηθούσαν πολύ στην αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων | | | | | |

Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση που να απαιτεί τη δημιουργία κάποιου σεναρίου; Αν ναι, ποια είναι αυτή; Παρακαλούμε συμπληρώστε χειρόγραφα το παρακάτω πεδίο:

.....

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι επιμορφώσεις που έχετε παρακολουθήσει σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων έχουν συμβάλει στην ετοιμότητά σας για τη μετάβαση στην Εποχή της Πληροφορίας; Ανάλογα με την επιμόρφωση που έχετε παρακολουθήσει, σημειώστε με X την κατάλληλη επιλογή.

(1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Κανονικό, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ)

| Επιμόρφωση Α Επιπέδου | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Με έφεραν σε επαφή με χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία που δεν γνώριζα | | | | | |
| Ο χρόνος ήταν επαρκής για την κατανόηση της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων για τα οποία επιμορφώθηκα | | | | | |
| Η επάρκεια των επιμορφωτών ως προς το αντικείμενο που παρουσίασαν και τη βοήθεια που προσέφεραν ήταν ικανοποιητική | | | | | |
| Το υλικό των επιμορφώσεων που παρακολούθησα ήταν ικανοποιητικά βοηθητικό για την υποστήριξή μου μετά το πέρας του προγράμματος | | | | | |
| Η παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μου έδωσε το κίνητρο να τα χρησιμοποιήσω στην τάξη | | | | | |
| Μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορώ να χρησιμοποιήσω ψηφιακά εργαλεία με ευχέρεια | | | | | |
| Τα ψηφιακά εργαλεία για τα οποία επιμορφώθηκα απαιτούν την πρακτική σε προσωπικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό τον οποίο δεν διαθέτω | | | | | |

| Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Με έφεραν σε επαφή με χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία που δεν γνώριζα | | | | | |
| Ο χρόνος ήταν επαρκής για την κατανόηση της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων για τα οποία επιμορφώθηκα | | | | | |
| Η επάρκεια των επιμορφωτών ως προς το αντικείμενο που παρουσίασαν και τη βοήθεια που προσέφεραν ήταν ικανοποιητική | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Το υλικό των επιμορφώσεων που παρακολούθησα ήταν ικανοποιητικά βοηθητικό για την υποστήριξή μου μετά το πέρας του προγράμματος | | | | | |
| Η παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μου έδωσε το κίνητρο να τα χρησιμοποιήσω στην τάξη | | | | | |
| Μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορώ να χρησιμοποιήσω ψηφιακά εργαλεία με ευχέρεια | | | | | |
| Τα ψηφιακά εργαλεία για τα οποία επιμορφώθηκα απαιτούν την πρακτική σε προσωπικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό τον οποίο δεν διαθέτω | | | | | |

| Επιμόρφωση Β2 Επιπέδου | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Με έφεραν σε επαφή με χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία που δεν γνώριζα | | | | | |
| Ο χρόνος ήταν επαρκής για την κατανόηση της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων για τα οποία επιμορφώθηκα | | | | | |
| Η επάρκεια των επιμορφωτών ως προς το αντικείμενο που παρουσίασαν και τη βοήθεια που προσέφεραν ήταν ικανοποιητική | | | | | |
| Το υλικό των επιμορφώσεων που παρακολούθησα ήταν ικανοποιητικά βοηθητικό για την υποστήριξή μου μετά το πέρας του προγράμματος | | | | | |
| Η παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μου έδωσε το κίνητρο να τα χρησιμοποιήσω στην τάξη | | | | | |
| Μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορώ να χρησιμοποιήσω ψηφιακά εργαλεία με ευχέρεια | | | | | |
| Τα ψηφιακά εργαλεία για τα οποία επιμορφώθηκα απαιτούν την πρακτική σε προσωπικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό τον οποίο δεν διαθέτω | | | | | |

| Επιμόρφωση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Με έφεραν σε επαφή με χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία που δεν γνώριζα | | | | | |
| Ο χρόνος ήταν επαρκής για την κατανόηση της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων για τα οποία επιμορφώθηκα | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Η επάρκεια των επιμορφωτών ως προς το αντικείμενο που παρουσίασαν και τη βοήθεια που προσέφεραν ήταν ικανοποιητική | | | | | |
| Το υλικό των επιμορφώσεων που παρακολούθησα ήταν ικανοποιητικά βοηθητικό για την υποστήριξή μου μετά το πέρας του προγράμματος | | | | | |
| Η παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μου έδωσε το κίνητρο να τα χρησιμοποιήσω στην τάξη | | | | | |
| Μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορώ να χρησιμοποιήσω ψηφιακά εργαλεία με ευχέρεια | | | | | |
| Τα ψηφιακά εργαλεία για τα οποία επιμορφώθηκα απαιτούν την πρακτική σε προσωπικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό τον οποίο δεν διαθέτω | | | | | |

| Επιμόρφωση στην Τηλεκπαίδευση κατά την Πανδημία | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Με έφεραν σε επαφή με χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία που δεν γνώριζα | | | | | |
| Ο χρόνος ήταν επαρκής για την κατανόηση της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων για τα οποία επιμορφώθηκα | | | | | |
| Η επάρκεια των επιμορφωτών ως προς το αντικείμενο που παρουσίασαν και τη βοήθεια που προσέφεραν ήταν ικανοποιητική | | | | | |
| Το υλικό των επιμορφώσεων που παρακολούθησα ήταν ικανοποιητικά βοηθητικό για την υποστήριξή μου μετά το πέρας του προγράμματος | | | | | |
| Η παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων μου έδωσε το κίνητρο να τα χρησιμοποιήσω στην τάξη | | | | | |
| Μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορώ να χρησιμοποιήσω ψηφιακά εργαλεία με ευχέρεια | | | | | |
| Τα ψηφιακά εργαλεία για τα οποία επιμορφώθηκα απαιτούν την πρακτική σε προσωπικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό τον οποίο δεν διαθέτω | | | | | |

Ενότητα IV: Επανακατάρτιση στις δεξιότητες του 21ου αιώνα

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για την επανακατάρτισή σας στις νέες δεξιότητες του 21ου αιώνα στο πλαίσιο της Δια Βίου εκπαίδευσης; Σημειώστε με X την κατάλληλη επιλογή.

(1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Κανονικό, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ)

| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησα δεν ήταν επαρκή | | | | | |
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση καθώς νοιώθω ότι δεν έχω αποκτήσει την απαιτούμενη ευχέρεια στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων | | | | | |
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση καθώς τα ψηφιακά εργαλεία εξελίσσονται γρήγορα | | | | | |
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση καθώς δεν μπόρεσα να παρακολουθήσω ορισμένα προγράμματα λόγω πλήρωσης των θέσεων | | | | | |
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση καθώς επιθυμώ να βελτιώσω τις πρακτικές μου στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων | | | | | |
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση στον τομέα των δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικής υπευθυνότητας | | | | | |
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση στον τομέα των δεξιοτήτων του νου και στις ρουτίνες σκέψεις | | | | | |
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση στον τομέα της ρομποτικής | | | | | |
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση στον τομέα για τις νέες επαγγελματικές δεξιότητες για νεανική δημιουργική επιχειρηματικότητα | | | | | |
| Υπάρχει ανάγκη για επανακατάρτιση στον τομέα των μεθοδολογιών της εμπύχωσης των δεξιοτήτων 21ου αιώνα μέσω της θεατρικής και μουσικής αγωγής | | | | | |

Ευχαριστώ για το χρόνο σας!