



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

### **ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

του  
**ΠΑΝΤΕΛΗ ΤΖΩΡΤΖΟΥ**  
(Α.Μ.0742017)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Ασπασία Οικονόμου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη  
διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Μαΐου, 2019

Ο Δηλών: Παντελής Τζώρτζος

## Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες μέσα από τις διάφορες οικονομικό-κοινωνικές αλλαγές οι συνθήκες στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει γίνει πιο απαιτητικό και σύνθετο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερες προκλήσεις στην καθημερινότητά τους. Αυτό προϋποθέτει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Η Δια Βίου μάθηση αποτελεί βασική αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει εδραιωθεί στις συνειδήσεις των κατοίκων της Ευρωπαϊκής Ένωσης τις τελευταίες δεκαετίες, κατ' επέκταση έχει θεσμοθετηθεί και στην Ελλάδα. Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο τον εντοπισμό και την ανάλυση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στη Θεσσαλονίκη να συμμετέχουν σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δια βίου εκπαίδευση είναι σημαντικό πεδίο στην ζωή τους ενώ πιστεύουν ότι ένας από τους στόχους του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι και η δημιουργία θετικής άποψης των μαθητών για την δια βίου μάθηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παρότι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της δια βίου μάθησης, αναγνωρίζουν ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αρκετά οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν από την συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης όπως στο ότι συνδράμει στην ολοκλήρωση του παρεχόμενου έργου των εκπαιδευτικών ώστε να είναι πολύπλευρο/ολοκληρωμένο, καλύπτει τα κενά της κατάρτισης τους και τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της δουλειάς τους και βελτιώνει την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών. Τέλος, τα αποτελέσματα για τους λόγους μη συμμετοχής σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης έδειξαν ότι σημαντικοί λόγοι είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, οικονομικοί λόγοι λόγους και η έλλειψη χρόνου καθώς και ο φόρτος εργασίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Δια βίου μάθηση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## **Abstract**

In our age, economic, working and social conditions are volatile and demanding, the profession of teachers is particularly complex, and their response requires skills and training. In recent years there have been rapid changes in the social, economic, cultural and political structure of each European country, due to global developments, impacting all areas of people's lives and contributing to the shaping of education policy. Lifelong Learning is an authority and has established itself in the consciousness of the people of the European Union over the last few decades and has therefore been institutionalized in Greece as well. This research project aims at identifying and analyzing the incentives that motivate the education teachers in Thessaloniki to participate in lifelong learning programs. For this purpose, a quantitative survey was carried out with a questionnaire in a sample of 120 teachers. The results have shown that teachers believe that lifelong learning is an important field in the life of teachers and generally of individuals and they believe that one of the objectives of the teacher should be to create a positive view of pupils on lifelong learning. Finally, although teachers recognize the importance of lifelong learning, teachers consider that there is insufficient participation of teachers in such programs. In addition, the results showed that teachers recognize a number of benefits that they can derive from their participation in lifelong learning programs, such as helping to complete the teacher's work to be multifaceted / integrated, covering their training gaps and the ever-increasing demands of their work and improving the social status of teachers. Finally, the results for reasons of non-participation in lifelong learning programs have shown that important reasons are family responsibilities, economic reasons, lack of time and workload.

**Keywords:** Lifetime learning, primary education teachers

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη1

Abstract2

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ5

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ88

1.1 ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ.88

1.2 ΤΟ ΙΔΕΩΔΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ.1313

1.3 ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.177

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ2222

2.1 Η ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ2222

2.2 Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ277

2.3 ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ 3535353535

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ399

3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ399

3.2 ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ4040

3.3 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ4141

3.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ4242

3.5 ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ4242

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ443

4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ443

4.2 ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ466

4.3. ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ488

4.4. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ5151

4.5. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ5454

4.6. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ599

4.7. ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ6161

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΣΥΖΗΤΗΣΗ6362

5.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ665

5.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ687

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ698

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1.45
Διάγραμμα 2.45455
Διάγραμμα 3.45
Διάγραμμα 4.45455
Διάγραμμα 5.46466
Διάγραμμα 6.474747
Διάγραμμα 7.53533
Διάγραμμα 8.53533
Διάγραμμα 9.59599
Διάγραμμα 10.616160

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος εκπαιδευτικών .....	44
Πίνακας 2. Στοιχεία για επιπρόσθετες σπουδές .....	46
Πίνακας 3. Στοιχεία για γνώση ξένων γλωσσών .....	47
Πίνακας 4. Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης .....	48
Πίνακας 5. Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών .....	49
Πίνακας 6. Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών .....	49
Πίνακας 7. Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών .....	50
Πίνακας 8. Επάρκεια ενημέρωσης απο τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση .....	51
Πίνακας 9. Επάρκεια ενημέρωσης απο τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση ως προς το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών .....	51
Πίνακας 10. Απόψεις εκπαιδευτικών για την Δια Βίου μάθηση και το ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	52
Πίνακας 11. Αποτελέσματα για την άποψη των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα Δια Βίου μάθησης.....	54
Πίνακας 12. Αποτελέσματα για την άποψη των εκπαιδευτικών για τα οφέλη απο τα προγράμματα Δια Βίου μάθησης .....	55
Πίνακας 13. Αποτελέσματα για την άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ηγεσίας, του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος για τα προγράμματα Δια Βίου μάθησης .....	56
Πίνακας 14. Αποτελέσματα για την άποψη των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα Δια Βίου μάθησης ως προς το φύλο .....	58
Πίνακας 15. Αποτελέσματα για παράγοντες που αποτρέπουν την συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης .....	60
Πίνακας 16. Αποτελέσματα για τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης .....	61

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σημερινό παγκόσμιο κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό πλαίσιο έχει θέσει την εκπαίδευση ως ένα σημαντικό πεδίο έρευνας στην Ευρώπη με σκοπό την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας. Τα σχολεία στο πλαίσιο αυτό αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς προκλήσεις καθώς όχι μόνο αναμένεται να αποδώσουν βέλτιστα αποτελέσματα με μειωμένα κονδύλια αλλά και να είναι σύγχρονα και προσανατολισμένα προς το μέλλον, να προσφέρουν ένα ελκυστικό πρόγραμμα σπουδών τόσο για να προετοιμάζουν τους νέους ανθρώπους για την αγορά εργασίας όσο και για να καλύψουν τις γνωστικές τους αναζητήσεις. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να παρουσιάσει το ίδιο και καλύτερο έργο από αυτό που παρουσίαζε στο παρελθόν, έχοντας να αντιμετωπίσει μειωμένους προϋπολογισμούς. Αυτή η ανανεωμένη και εντεινόμενη πίεση στα εκπαιδευτικά συστήματα επηρεάζει άμεσα το επίπεδο σπουδών και το έργο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι τόσο ελκυστικό όσο προηγουμένως. Πολλές χώρες ήδη αντιμετωπίζουν – ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν - έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών, ενώ η πρόσληψη υποψηφίων με υψηλά προσόντα είναι μειωμένη εξαιτίας του μειωμένου κύρους του επαγγέλματος (European Commission, 2015).

Τα κείμενα του ΟΟΣΑ υπαγορεύουν τη νέα εκπαιδευτική και σχολική πραγματικότητα, καθώς η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει έναν κομβικό ρόλο που επιτρέπει στις κοινωνίες να προσαρμοστούν ομαλά στις νέες κοινωνικό- οικονομικές αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών η συνεχής ανανέωση και ο εμπλουτισμός των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών- μελών. Έτσι επιτυγχάνονται και η σταδιακή αλλαγή των σχολείων και η επιτυχής ανταπόκρισή τους στις νέες απαιτήσεις της εποχής. Έτσι, ο εκπαιδευτικός και το σχολείο λειτουργούν στο πλαίσιο ενός πολύπλοκου δικτύου μάθησης, που ενθαρρύνει και ευνοεί τη θέληση των ατόμων να μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Day, 2003: 413- 424).

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δια βίου μάθηση και επιμόρφωση τους πιστεύουμε ότι είναι ένας βασικός παράγοντας που ανυψώνει το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, συντελεί στην ποιότητα της μάθησης, της ευημερίας και των επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο. Με τη συμμετοχή στη διά βίου εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί εξειδικεύονται, αφοσιώνονται στην πρόοδο των μαθητών τους και υιοθετούν αποτελεσματικές τεχνικές για την αντιμετώπιση των καθημερινών δυσχερειών των μαθητών σε μία μεταβαλλόμενη



κοινωνία. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αξιώνει ιδιαίτερα υψηλές επικοινωνιακές ικανότητες, για τη συνεργασία με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους. Οι εκπαιδευτικοί μέσω τις δια βίου μάθησης μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες, να αποκτήσουν δεξιότητες, να αλληλοεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με άλλους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, τα προγράμματα δια βίου μάθησης είναι εφικτό να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς εφόδια με σκοπό την επικαιροποίηση και εξέλιξη της διδασκαλίας τους και να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη βελτιώνοντας έτσι τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δίνουν το παράδειγμα στους μαθητές ότι η γνώση δεν έχει όρια και ότι πρέπει να αποκτάται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Day, 2003)

Στην εποχή μας που οι οικονομικές, εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες είναι ευμετάβλητες και απαιτητικές το επάγγελμα των εκπαιδευτικών γίνεται ιδιαίτερα σύνθετο και η ανταπόκρισή τους προϋποθέτει δεξιότητες και επιμόρφωση. Τα τελευταία χρόνια διακρίνονται ραγδαίες αλλαγές στην κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και πολιτική δομή κάθε Ευρωπαϊκής χώρας, οφείλονται στις παγκόσμιες εξελίξεις, επιδρούν σε όλους τους τομείς της ζωής των ανθρώπων και συμβάλλουν στο πλαίσιο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Δια Βίου μάθηση αποτελεί αρχή και έχει εδραιωθεί στις συνειδήσεις των κατοίκων της Ευρωπαϊκής Ένωσης τις τελευταίες δεκαετίες, κατ' επέκταση θεσμοθετήθηκε και στην Ελλάδα. Εξετάζοντας τα προηγούμενα προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να στηριχθεί στις γνώσεις που έχει αποκτήσει από τις βασικές του σπουδές, αλλά οφείλει να επιμορφώνεται συνεχώς προκειμένου να φέρει σε πέρας το διδακτικό του έργο.

Στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση στοχεύει: α) στην εξέλιξη των γνώσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους στις διαδικασίες διδασκαλίας και β) στη γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Ο πρώτος στόχος που αναφέρθηκε συνδέεται με τη σημαντικότητα της δια βίου μάθησης στις σύγχρονες κοινωνίες η οποία έχει θετική επίπτωση στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στην βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας τους. Ο δεύτερος στόχος συνδέεται με την αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου των εκπαιδευτικών στην καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και στην καλύτερη λειτουργία του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αναπόσπαστο κομμάτι τόσο των σχολείων όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. (Γκούβρα- Κυρίδης-Μαυρικάκη, 2001).

Ο εκπαιδευτικός πλέον πρέπει να αντιμετωπίσει νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις, οι οποίες επιβάλλουν ένα νέο προφίλ, η ποιότητα του οποίου μεταξύ άλλων μπορεί να

εγγυηθεί την ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο, που είναι καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην κοινωνία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει και να καλλιεργήσει μια ποικιλία δεξιοτήτων, όπως το να είναι παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής, ερευνητής, φίλος μεταρρυθμιστής (Γκούβρα- Κυρίδης-Μαυρικάκη, 2001: 93-95).

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Ν. Θεσσαλονίκης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού δεν υπάρχουν προηγούμενες έρευνες και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θεωρούμε ότι θα αποτελέσουν το έναυσμα για προβληματισμό και περαιτέρω μελέτη. Υπάρχει η προσδοκία ότι τα πορίσματά της θα είναι αφορμή για την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και την ενεργοποίηση των στελεχών της εκπαίδευσης σε τοπικό και νομαρχιακό επίπεδο για διεξαγωγή σεμιναρίων, επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο τον εντοπισμό και την ανάλυση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στη Θεσσαλονίκη να συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης. Αναλυτικά οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

1. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης για την σημαντικότητα της δια βίου εκπαίδευσης;
2. Να καταγραφούν τα κίνητρα και οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης;
3. Να διερευνηθεί κατά πόσο η στάση των εκπαιδευτικών έναντι των προγραμμάτων δια βίου μάθησης διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό ως προς το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

## 1.1 ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ.

Η δια βίου μάθηση έχει γίνει ένα κεντρικό θέμα στη σύγχρονη κοινωνία για πολλούς λόγους, μερικοί από τους οποίους θα παρουσιαστούν σε αυτό το κεφάλαιο. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως κάθε άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα, αναγκάζεται να επανεξετάσει τη θέση της στην ευρύτερη κοινωνία καθώς αυτή διαφοροποιείται πολύ πιο γρήγορα από τις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης. Συνεπώς, οι ηγέτες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι τόσο ελεύθεροι να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να αλλάξουν, όπως θα ήταν σε προηγούμενες γενιές, αφού αναγκάζονται να ξανασκεφτούν τη θέση τους. Αυτό είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα, δεδομένου ότι παραδοσιακά απολάμβανε υψηλή θέση και σημαντική ελευθερία στις περισσότερες κοινωνίες. Τώρα, η ελευθερία αυτή διαβρώνεται γρήγορα. Δεδομένου ότι η αλλαγή είναι καθολική, αν και η ταχύτητά της ποικίλλει σε διάφορες χώρες του κόσμου και ακόμη και σε διαφορετικές περιοχές μιας μόνο χώρας, οι άνθρωποι αναγκάζονται να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Little, 2006)

Εξαιτίας αυτών, οι πτυχές αυτής της δια βίου μάθησης είναι θεσμοθετημένες, καθώς αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά η κύρια δραστηριότητα τους εντοπίζεται και πέρα από αυτό. Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στο εκπαιδευτικό λεξιλόγιο προέκυψε ένας ορισμένος βαθμός σύγχυσης σχετικά με την έννοια της μάθησης - υπάρχει μια αυξανόμενη τάση να συγχωνευθούν οι έννοιες της εκπαίδευσης και της μάθησης σε μία: τη μάθηση. Ως εκ τούτου, η δια βίου εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση έχουν αντιμετωπιστεί, λανθασμένα, ως συνώνυμες με τις εκθέσεις της κυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η εκπαίδευση είναι η θεσμοθέτηση της μάθησης, και αυτή η διαδικασία μπορεί να συμβεί σε εθνικό ή σε εταιρικό επίπεδο, όπως επίσης και σε ατομικό επίπεδο. Η εκπαίδευση αφορά την παροχή μάθησης, ενώ η μάθηση αφορά την κατανάλωση. Με αυτή την έννοια, η εκπαίδευση σχεδιάζεται και ελέγχεται, συνήθως με την ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος ή ενός προγράμματος και έχοντας συγκεκριμένους στόχους (Lim, 2002)

Αντίθετα, η μάθηση ενσωματώνει όλη την εκπαίδευση, αλλά περιλαμβάνει επίσης όλες τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις του καθενός εκπαιδευομένου. Η μάθηση είναι η διαδικασία της κατασκευής και της μετατροπής της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και αισθήσεις. Σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο, οι εμπειρίες από τις οποίες μαθαίνουν οι άνθρωποι αλλάζουν συνεχώς, δημιουργώντας δυνητικά νέες μαθησιακές εμπειρίες από τις οποίες οι άνθρωποι συνεχίζουν να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους - τόσο η επαγγελματική ζωή όσο και η εκμάθηση του ελεύθερου χρόνου. Αυτό είναι ένα φαινόμενο που η

τριτοβάθμια εκπαίδευση μόλις αρχίζει να εκτιμά με τη διαπίστευση ή με προηγούμενη βιωματική μάθηση. Αυτή είναι μια διαδικασία θεσμικής αναγνώρισης της ιδιωτικής μάθησης. Αυτή η τριτοβάθμια εκπαίδευση αρχίζει να αναγνωρίζει ότι η ιδιωτική μάθηση δείχνει πώς εκτίθεται στις ίδιες πιέσεις της αλλαγής αλλά αυτές οι δυνάμεις είναι μεγαλύτερες στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επειδή εκτίθενται στις ανταγωνιστικές πιέσεις που δημιουργούνται στην παγκόσμια αγορά γνώσεων (Grepperud & Johansen, 2000)

Επιπλέον, η ανάπτυξη νέων προϊόντων, ιδίως σε έναν κόσμο υψηλής τεχνολογίας, απαιτεί σημαντικές επενδύσεις στην ανώτερη μάθηση των εργαζομένων και των ερευνητών. Η δημιουργία μιας κοινωνίας των υπηρεσιών απαιτεί επίσης μεγαλύτερες επενδύσεις στη βάση γνώσεων των εργαζομένων. Με την έλευση των εργαζομένων στη γνώση, όλο το εκπαιδευτικό σκηνικό αρχίζει να αλλάζει, αν και αυτό είναι ταχύτερο σε εκείνες τις κοινωνίες που υιοθέτησαν μια ελάχιστη κρατική πολιτική κατά τη δεκαετία του 1980 και του 1990 απ' ό,τι σε εκείνες όπου το κράτος διαδραμάτισε ισχυρότερο ρόλο. Τα ιδρύματα της ανώτερης εκπαίδευσης αναγκάζονται να γίνουν ιδρύματα διά βίου μάθησης, προκειμένου να προσφέρουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης σε όσους εργάζονται με γνώση ή εξελιγμένο και ταχέως μεταβαλλόμενο εξοπλισμό. Τα νέα ακαδημαϊκά προσόντα, ο αυξανόμενος αριθμός υψηλότερων βαθμών επαγγελματικής φύσης και η έρευνα των επαγγελματιών αποτελούν μέρος της νέας προσφοράς επίσημης εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη τέτοιων μαθημάτων είναι και πάλι μια επένδυση χρόνου και χρήματος από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μπορούν να αντέξουν οικονομικά μόνο αν λαμβάνουν αυξημένη χρηματοδότηση από το κράτος (OECD, 1995)

Ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία, προσπάθησαν να προστατεύσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση από τις ανάγκες της καπιταλιστικής αγοράς με πολύ υψηλά επίπεδα χρηματοδότησης, ενώ άλλες χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο προσπάθησαν να μετατρέψουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε έναν κοινωνικό κλάδο που παράγει πλούτο. Ωστόσο, οι επιχειρήσεις είναι διατεθειμένες να επενδύσουν στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, όπου ο εκπαιδευτικός τομέας δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις τους και το συνολικό μέγεθος των επενδύσεών τους στην εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι τεράστιο. Έχουν ξεκινήσει τα δικά τους πανεπιστήμια και σχολεία κατάρτισης, εκτελούν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο χώρο εργασίας, εκπαιδεύουν εκπαιδευτές και συμβούλους και ούτω καθεξής και επενδύουν τεράστια ποσά χρηματοδότησης για να εμπλουτίσουν το ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι δημογραφικοί παράγοντες διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη δημιουργία δια βίου μάθησης. Είναι αλήθεια ότι οι άνθρωποι ζουν περισσότερο, αλλά είναι επίσης σημαντικό ότι αναγνωρίζεται ότι οι ηλικιωμένοι εξακολουθούν να είναι ικανοί να απολαμβάνουν τους καρπούς της μάθησης (European Commission, 2013).

Ειδικότερα, όσον αφορά τη δια βίου μάθηση στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας και ιδιαίτερα σε πολλά σχολεία των ελληνικών επαρχιών δεν υπάρχουν οι απαραίτητες κτηριακές δομές και οι προϋποθέσεις προπαρασκευής της δια βίου μάθησης. Όμως, αυτά τα σχολεία, εκπληρώνουν μια λειτουργία εθνικής σημασίας, καθώς παρέχουν στα παιδιά των απομακρυσμένων και λιγότερο προσπελάσιμων περιοχών την πρόσβαση στην εκπαίδευση την οποία έχουν όλα τα παιδιά της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές των σχολείων στην ελληνική επικράτεια αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις, καθώς πρέπει να διδάσκουν ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες ηλικιακές ομάδες και πιθανώς περισσότερα από ένα μαθήματα σπουδών στην ίδια τάξη. Εξαιτίας αυτών, η αρχική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί και η ανάγκη για ανάπτυξη ικανοτήτων είναι προφανής - ειδικά υπό το πρίσμα του γεγονότος ότι οι συνήθως άπειροι, νεοδιορισμένοι καθηγητές τοποθετούνται σε απομακρυσμένα σχολεία για μια σχετικά βραχυπρόθεσμη υπηρεσία. Έτσι, ο μέσος δάσκαλος που εργάζεται σε ένα μικρό αγροτικό σχολείο πρέπει να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες και να βελτιώσει συνεχώς την εμπειρία του στη διδασκαλία στο απαιτητικό πλαίσιο της πολυδιάστατης τάξης. Πρέπει να αναπτύξουν προσωπικές ικανότητες πέραν των καθιερωμένων προγραμμάτων σπουδών αρχικής και συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τα οποία προσανατολίζονται προς τη συμβατική διδακτική μονογραφία, προκειμένου να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις δύσκολες συνθήκες της επαγγελματικής τους θέσης (European Commission, 2014)

Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές προκλήσεις σε σχέση με την ανάγκη για μακρόπνοη ανάπτυξη των ικανοτήτων των δασκάλων της υπαίθρου. Από τη μια πλευρά, η προσφορά εκπαιδευτικών από απομακρυσμένες περιοχές δεν είναι εύκολη η παροχή συμβατικής επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως σεμινάρια υπηρεσιακής κατάρτισης. Οι μετακινήσεις ενός δασκάλου μεταξύ του απομακρυσμένου σχολείου και ενός αστικού κέντρου κατάρτισης τείνουν να είναι δαπανηρές, αν όχι πρακτικά ανέφικτες, δεδομένου ότι μπορεί να μην είναι διαθέσιμος ένας συνάδελφος για να τους αντικαταστήσει κατά τη διάρκεια της απουσίας τους. Από την άλλη πλευρά, η ίδια η έννοια της ικανότητας στο πλαίσιο της διδασκαλίας μπορεί να μην είναι τόσο απλή όσο φαίνεται. Στον τομέα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, η αρμοδιότητα ορίζεται συνήθως ως τυποποιημένη απαίτηση για ένα άτομο να εκτελεί σωστά μια συγκεκριμένη εργασία, που περιλαμβάνει ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφοράς που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της απόδοσης. Ωστόσο, αν ένας δάσκαλος είναι επαρκώς ή καλά καταρτισμένος ώστε να έχει τη δυνατότητα να επιτελέσει επιτυχώς στην τάξη πολλαπλών τάξεων είναι μια ερώτηση χωρίς επίσημη τυποποιημένη απάντηση. Το εκπαιδευτικό σύστημα - τουλάχιστον στην Ελλάδα - μέσω των επιλογών του για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δεν καθορίζει σαφώς ποια είναι η καλή διδασκαλία πολλαπλών τάξεων. Οι δάσκαλοι είναι λιγότερο αμειβόμενοι, γεγονός που τους περιορίζει από το να γεγονός να εξερευνήσουν και να μάθουν τη διδασκαλία πολλαπλών

σταδίων από μόνοι τους, μέσα από τις μοναχικές τους εμπειρίες σε απομακρυσμένες αγροτικές σχολές Το χειρότερο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί σε απομακρυσμένα σχολεία πλήττονται επίσης από τις συνέπειες της διεύρυνσης του κοινωνικοοικονομικού και του ψηφιακού χάσματος που χωρίζει τις αγροτικές περιοχές από τις αστικές περιοχές στα περισσότερα μέρη του κόσμου (European Commission, 2015c)

Ως απάντηση στα εμπόδια που περιγράφηκαν προηγουμένως, η χρήση διαφορετικών μορφών μοντέλων μάθησης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υποστηριζόμενων από την τεχνολογία υποστηρίχθηκε για τη βελτίωση της ποιότητας και της προσβασιμότητας προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών και δια βίου μάθησης στις αγροτικές περιοχές. Σχετικές προσπάθειες ακολούθησαν τις τεχνολογικές τάσεις στον τομέα της μάθησης που υποστηρίζεται από ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ενώ το περιεχόμενο της κατάρτισης που παρέχεται μέσω των διαφόρων τεχνολογιών ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό, από τα συμβατικά μαθήματα σεμιναρίων μέχρι τις παρατηρήσεις της σχολικής μονάδας από απόσταση. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια αποδίδεται μεγάλη προσοχή στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι δορυφορικές τηλεπικοινωνίες για τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται ως σημαντικό πεδίο εφαρμογής στον τομέα αυτό, καθώς αυτή η τεχνολογία παρέχει μια επιλογή παράδοσης που διευκολύνει πρόσβαση σε νέους πληθυσμούς φοιτητών σε απομακρυσμένες τοποθεσίες. Με βάση τις αρχικές αναλύσεις των αναγκών των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που δοκιμάστηκαν στα παραπάνω έργα στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους καθηγητές πολλαπλών σχολείων να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε δύο βασικούς άξονες (Hellenic Government, 2015):

- Χρήση των τεχνολογικών μέσων στο έργο τους, τόσο για τη διδασκαλία, τη μάθηση όσο και για διοικητικούς σκοπούς.
- Εφαρμογή των προσεγγίσεων διδασκαλίας και εκμάθησης που είναι οι πλέον κατάλληλες για την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Τα αντίστοιχα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης έχουν υλοποιηθεί μέσω διάφορων τεχνολογιών, εκμεταλλευόμενες τις δορυφορικές τηλεπικοινωνίες για την παροχή Ευρυζωνικών υπηρεσιών με πλούσιο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τόσο στο σύγχρονο (τηλεδιάσκεψη, ανταλλαγή εφαρμογών, chat) όσο και ασύγχρονη (διαδικτυακή μάθηση μέσω δομημένης πρόσβασης σε πλούσια συλλογή εκπαιδευτικού περιεχομένου και δικτύωση). Πρόκειται για ένα δικτυακό χώρο δικτύωσης που εξυπηρετεί όλους τους φορείς του δικτύου διευκολύνοντας την επικοινωνία και ανταλλαγή, την ανταλλαγή πληροφοριών και τη διεξαγωγή έρευνας, καθώς και την παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης και ευκαιριών υποστήριξης στους καθηγητές πολλαπλών σχολείων.

Σε όλες τις εργασίες που περιγράφηκαν παραπάνω, δύο κεντρικές έννοιες αυτού του εργαστηρίου, τα Δίκτυα δια βίου μάθησης και η Ανάπτυξη ικανοτήτων, αποτελούν δύο

σημαντικούς, αν και όχι πάντα ρητά αναγνωρισμένους, εννοιολογικούς πυλώνες. Οι διάφορες προσπάθειες οδήγησαν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε απομακρυσμένες μικρές αγροτικές σχολές ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη μέσω διαφόρων διαφορετικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που προωθούν τη βελτίωση των προσωπικών ικανοτήτων στους δασκάλους της υπαίθρου. Παράλληλα, αναπτύσσεται ο πειραματισμός με μεθόδους που στοχεύουν στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού δικτύου διδασκόντων, το οποίο ελπίζουμε να παράσχει ένα πλαίσιο για την απόκτηση και τη διάδοση της γνώσης σε μια ανεπίσημη επικοινωνιακή διαδικασία (άτυπη μάθηση) που ξεπερνά και συμπληρώνει τον επίσημο επαγγελματικό εκπαίδευση. Αξιοποιώντας τα προβλήματα και τις προκλήσεις που ανακύπτουν, ξεκίνησε μια διερεύνηση περαιτέρω των χαρακτηριστικών των εργαλείων και των μεθοδολογιών που μπορούν να προωθήσουν τη βελτίωση των προσωπικών ικανοτήτων των δασκάλων της υπαίθρου (ανάπτυξη ικανοτήτων) και να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των άλλων εκπαιδευτικών δικτύων διά βίου μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να επανεξεταστεί επί του παρόντος το μοντέλο παροχής εκπαίδευσης που αναφέρεται παραπάνω σε μικροοικονομικό επίπεδο, με στόχο τον εντοπισμό, την υιοθέτηση και / ή την προσαρμογή μεθόδων και εργαλείων που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε αυτό το γενικό μοντέλο, προκειμένου να διευκολυνθεί και να υποστηριχθεί η άτυπη μάθηση. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να εξεταστεί εκ νέου και επί του παρόντος τρόπους για τον αποτελεσματικό συνδυασμό των προτεραιοτήτων και των πρωτοβουλιών δικτύωσης της ανάπτυξης ικανοτήτων και της δια βίου μάθησης (Parazoglou, 2015).

Αυτό που είναι κρίσιμο σε αυτό το στάδιο είναι να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά και να διασαφηνιστούν τα βασικά ζητήματα που σχετίζονται με τις τεχνολογίες που θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν τους δασκάλους - εκπαιδευτικούς τόσο ως άτομα όσο και ως μέλη ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα, για να αναπτύξουν περαιτέρω τις ικανότητές τους χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες πηγές γνώσης και μάθησης. Είναι σαφές ότι χρειάζεται να αναπτυχθεί περαιτέρω υπό το πρίσμα των σύγχρονων προόδων του κοινωνικού λογισμικού και σε τομείς όπως η οργάνωση της γνώσης, η συγγραφική συγγραφή και μάθηση, η ανακάλυψη και η ανταλλαγή γνώσεων, το προσωπικό προφίλ, η αξιολόγηση ικανοτήτων και η παρακολούθηση της αλλαγής. Τέλος, το πρόσφατα ξεκίνημα έργο παρέχει άφθονες ευκαιρίες και πρόκληση για την οργάνωση των πολυάριθμων μέσων εκμάθησης και των διαφορετικών μαθητών στις αγροτικές κοινότητες σε όλο τον κόσμο σε σημαντικά και λειτουργικά δίκτυα που προωθούν τη δια βίου μάθηση και την ανάπτυξη ικανοτήτων, μέσα από τη δικτυακή πύλη που δίνει τη δυνατότητα εκμάθησης (OECD, 2015)

## 1.2 ΤΟ ΙΔΕΩΔΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ.

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πεδίο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που διαφέρει ριζικά από την επίσημη εκπαίδευση του σχολικού συστήματος και συνιστά ουσιαστικά μια διαφορετική προσέγγιση και φιλοσοφία από την εκπαίδευση των παιδιών στο πλαίσιο των υποχρεωτικών σπουδών. Έτσι, οι ενήλικες μαθητές, σε αντίθεση με τους ανήλικους εκπαιδευόμενους, οδηγούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες, με κίνητρα για συγκεκριμένες ανάγκες που προέρχονται από συγκεκριμένα προβλήματα και καταστάσεις που σχετίζονται με την ιδιωτική και κοινωνική ζωή. Τα τελευταία τρία χρόνια, οι Έλληνες πολίτες βιώνουν τις συνέπειες μιας πολύ σοβαρής κοινωνικής και οικονομικής κρίσης που πλήττει σχεδόν όλους τους τομείς προσωπικής και επαγγελματικής δραστηριότητας. Η κρίση αυτή έχει ως αποτέλεσμα το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας στη σύγχρονη Ελλάδα (σχεδόν 27%) και σημαντική μείωση του ΑΕΠ κατά 25%. Οι κοινωνικές παροχές και οι μισθοί μειώθηκαν δραματικά, ενώ συγχρόνως μειώθηκε η κρατική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Boshier, 1971)

Οι ενήλικες με προσανατολισμό στο στόχο υποτίθεται ότι χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως μέσο για σαφώς καθορισμένους σκοπούς. Οι ενήλικες που προσανατολίζονται στη δραστηριότητα είναι αυτοί που συμμετέχουν επειδή βρίσκουν νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στην ανάπτυξη μιας δεξιότητας που δεν σχετίζεται αναγκαστικά με το αντικείμενο ή τους στόχους της δραστηριότητας. Αυτοί οι ενήλικες συμμετέχουν συνήθως για να ξεφύγουν από τη μοναξιά και να κάνουν νέες γνωριμίες ή να ξεφύγουν από μια δυσάρεστη κατάσταση στην ιδιωτική ή επαγγελματική τους ζωή. Τέλος, οι μαθητευόμενοι επιδιώκουν να μάθουν για τη χαρά της μάθησης, συνήθως ως συνεχής και δια βίου δραστηριότητα. Φαίνεται ότι η αναζήτηση της μάθησης είναι και ο τρόπος και ο στόχος της ζωής γι' αυτούς (Boshier, 1973).

Ο στόχος της Επαγγελματικής Προόδου μπορεί να τεθεί από ένα άτομο που στοχεύει στην αυτο-βελτίωση, γενικά έχει κίνητρο εσωτερικά και έχει εσωτερικές επιθυμίες και ανάγκες. Οι λόγοι που ενθαρρύνουν έναν ενήλικα να λάβει εκπαίδευση στο επάγγελμά του μπορεί να συνδέονται με την εξασφάλιση της επαγγελματικής προόδου, την εξασφάλιση υψηλότερου καθεστώτος, την αντιμετώπιση του άγριου και συνεχιζόμενου ανταγωνισμού και των συνεχώς αυξανόμενων συγκρουόμενων συμφερόντων. Αυτό, βεβαίως, δεν συνεπάγεται ότι το εν λόγω πρόσωπο έχει μια αυστηρά οργανική σχέση με την εκπαίδευση. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση που ένας άνθρωπος λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες που έχουν άλλοι σε σχέση με αυτόν (Εξωτερικές Προσδοκίες), μπορεί να θέσει στόχους οι οποίοι με την ευκαιρία αυτή έχουν προταθεί από άλλους ή σχετίζονται με την εκπλήρωση των προσδοκιών ενός ατόμου με εξουσία, δηλαδή έναν εργοδότη,



ο οποίος απαιτεί περαιτέρω μάθηση σχετικά με το έργο, καθώς και κατανόηση και προσαρμογή στις συνεχώς αυξανόμενες αλλαγές και τις συνεχιζόμενες εξελίξεις (Karalis & Koutsonikos, 2003)

Ταυτόχρονα, επιδιώκουν και χρειάζονται τη διαμόρφωση διαπροσωπικών και φιλικών σχέσεων, την ικανοποίηση των προσωπικών επαφών και τη συνάντηση άλλων ανθρώπων, κάτι που ενθαρρύνει τους ενήλικες μαθητές, τους δίνει δύναμη και ενεργεί ενθαρρυντικά, βοηθώντας τους να συνεχίσουν τη μαθησιακή τους πορεία. Βασίζονται στη δια βίου μάθηση, διότι ως έννοια που αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία και κερδίζει έδαφος εν μέσω της αβεβαιότητας των κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών, μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να βρουν τη θέση τους στην κοινωνία και να αναζητήσουν μια πιο ανθρώπινη και πιο ευχάριστη καθημερινή ζωή (Morstain & Smart, 1974).

Πολλές φορές, ακόμα και αν ο πραγματικός λόγος πίσω από τη συμμετοχή τους είναι η διαφυγή από μια κουραστική και κουραστική πραγματικότητα, δεν παραδέχονται ότι είναι πράγματι ο πραγματικός λόγος. Ανακαλύπτουν άλλους λόγους, σαφώς καθορισμένα προβλήματα, όπως την απόκτηση δεξιοτήτων ή γενικών γνώσεων σε ένα μαθησιακό αντικείμενο, προκειμένου να αποκρύψουν την αληθινή αιτία που τους οδηγεί στην εκμάθηση. Ολοκληρώνοντας τις ομοιότητες των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων μαθητών στην εκπαίδευση, ο παράγοντας "γνωστικού ενδιαφέροντος" φαίνεται να προσεγγίζει τον ενήλικα "μάθησης προσανατολισμένο". Αυτό σημαίνει ότι ο ενήλικας μαθαίνει "πώς να μαθαίνει", αναζητά νέα γνώση, ενδιαφέρεται να ικανοποιήσει την περιέργειά του και είναι ικανοποιημένος με την εκπλήρωση των προσδοκιών του. Όσον αφορά τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι αλήθεια ότι όλοι, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, όταν βρίσκονται σε μια μαθησιακή διαδικασία, αντιμετωπίζουν δυσκολίες που εμποδίζουν αυτή τη διαδικασία. Ιδιαίτερα, είναι κοινό ότι ένα άτομο θα συναντήσει εμπόδια που δεν του επιτρέπουν να μάθει, να αποκτήσει νέες γνώσεις, να αποκτήσει νέες δεξιότητες ή να υιοθετήσει νέες αξίες, απόψεις και συμπεριφορά. Κάθε άτομο, σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο έχει διαμορφωθεί, παρουσιάζει μια σχετική μαθησιακή αναπηρία, δηλαδή δεν μπορεί να μάθει ορισμένα πράγματα, έχει ορισμένα εμπόδια, ορισμένα εμπόδια μάθησης (Rogers, 2001)

Τα περιστασιακά εμπόδια είναι αυτά που περιγράφουν την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικας σε μια συγκεκριμένη στιγμή και περιλαμβάνουν παράγοντες όπως η έλλειψη χρημάτων ή χρόνου, η φροντίδα των παιδιών για τους γονείς ή η δυσκολία μετάβασης στα μαθήματα. Τα οργανωτικά εμπόδια απορρέουν από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συνήθως αυτές οι μέθοδοι και διαδικασίες αποθαρρύνουν τους ανθρώπους να συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες, όπως: η προσβασιμότητα, η αναγνωσιμότητα και η ελκυστικότητα του μαθησιακού θέματος, τα δίδακτρα, οι ημέρες και ώρες της τάξης και την έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Τα εμπόδια διάθεσης είναι τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, δηλαδή η στάση και η αντίληψη του εαυτού ενός

ατόμου ως εκπαιδευόμενου, όπως η αυτοεκτίμηση, η συμμετοχή στην ομάδα και η ηλικία. Οι λόγοι για τους οποίους τα άτομα συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, αφορούν πολλές πτυχές της ζωής γενικότερα και της καθημερινής ζωής ειδικότερα. Αρχικά, η πλειοψηφία των υποκειμένων αναφέρουν την εκπλήρωση των επαγγελματικών στόχων ως λόγο για τη συμμετοχή τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι πρέπει να γνωρίζουν θέματα σχετικά με το επάγγελμά τους, όπως νέα βιβλία, νέα αναλυτικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας και εκπαιδευτικές τεχνικές. Ταυτόχρονα, μεταξύ των λόγων συμμετοχής τους, μπορούμε να διακρίνουμε συγκεκριμένα κίνητρα που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες μονάδες, όπως η επιθυμία για συνεχή εγρήγορση, η ανάγκη και η επιθυμία να μάθουν και να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και το γνωστικό ενδιαφέρον (Rogers, 2002).

Όσον αφορά τα κίνητρα των υποκειμένων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα αποτελούν το ισχυρότερο κίνητρο για συμμετοχή. Ισχυρίζονται ότι το συγκεκριμένο κίνητρο είναι σημαντικό επειδή η επιστημονική γνώση συνεχώς εξελίσσεται και οι εργαζόμενοι πρέπει να ενημερώνονται διαρκώς για αυτές τις εξελίξεις. Επιπλέον, η εργασία των υποκειμένων της έρευνας είναι τέτοια που αφορά τους ανθρώπους, η πλειονότητα των οποίων απευθύνεται στα παιδιά και γι' αυτό θεωρούν ότι είναι καθήκον τους να γνωρίζουν πολλά πράγματα, να αποκτούν γνώσεις, να είναι πιο αποτελεσματικά στο θέμα τους και να είναι μπορούν να δώσουν μέσω της επαφής τους, ειδικά με τα παιδιά, τα πάντα σε όσο το δυνατόν καλύτερη ποιότητα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η επάρκεια και η χρησιμότητα της γνώσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την απόδοσή τους στο έργο τους. Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός θεμάτων δήλωσαν ότι επιθυμούν να συμμετάσχουν σε αυτά τα προγράμματα με την εκμάθηση νέων αντικειμένων ως κίνητρο. Ισχυρίζονται ότι η συνεχής εκμάθηση νέων πραγμάτων, η ανανέωση και ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους καθώς και η συνεχής κατάρτιση είναι μια εσωτερική ανάγκη και επιθυμία των δικών τους. Συμπερασματικά, η απόκτηση νέων γνώσεων θα βοηθήσει πρακτικά τη διδασκαλία τους, καθώς και την ατομική και επαγγελματική τους βελτίωση (Houle, 1961).

Ένας μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων ισχυρίστηκε ότι συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με ενεργό ιθαγένεια ως κίνητρο. Συχνά και σε πολλές περιπτώσεις συνδέουν την έννοια του καλά καταρτισμένου πολίτη με τον έναν από τους ολοκληρωμένους ανθρώπους. Συγκεκριμένα, συνδέουν την έννοια του πολυσύνθετου πολίτη με την ικανότητα κατανόησης κοινωνικών γεγονότων και πολιτικών φαινομένων, καθώς και με την ενεργό συμμετοχή τους στις κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες. Επιπλέον, θεωρούν ότι η έννοια του καλά καταρτισμένου ανθρώπου αναφέρεται σε στοιχεία του εαυτού και της προσωπικότητας. Υποστηρίζουν επίσης ότι η εκπλήρωση και η άνοδος στο επίπεδο του καλά εκπαιδευμένου πολίτη συμβαίνει μετά από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, μέσω πολλαπλών συμμετοχών στην

εκπαίδευση, μέσω μιας γενικής εργήγορσης και της προσπάθειας που εισάγει στην εκπαίδευσή του. Επιπλέον, όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα στη διαδικασία εκμάθησης, το κόστος συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα δια βίου μάθησης αποδεικνύεται ότι αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Υπάρχει, μεταξύ των περισσότερων θεμάτων, ανησυχίες και προβλήματα σχετικά με τον οικονομικό παράγοντα, ακόμη και τη δυσκολία αντίδρασης και συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Cross, 1981).

Επιπλέον, η απόσταση από τον τόπο εκτέλεσης του προγράμματος είναι ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο για τους ενήλικες μαθητές. Η απομακρυσμένη πρόσβαση και η μετάβαση στον τόπο εκτέλεσης του προγράμματος δεν αποτελούσαν εμπόδια για τα θέματα των προηγούμενων ετών. Πολλοί από αυτούς τονίζουν ότι σήμερα, υπό αυτές τις οικονομικές συνθήκες, δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο διεξάγεται σε άλλο τόπο. Ένα άλλο εμπόδιο που παρεμποδίζει την πορεία της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι ημέρες και οι ώρες που εκτελούνται τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Πολλά μαθήματα δήλωσαν ότι κατά τις ημέρες και ώρες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα προγράμματα, πρέπει να πληρούν άλλες καθημερινές υποχρεώσεις και επαγγέλματα. Ωστόσο, εκτός από τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν με τις διάφορες υποχρεώσεις και επαγγέλματα της καθημερινής ζωής τους, αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολίες με τις μετατοπίσεις των εργασιών τους (Boshier, 1989).

Επιπλέον, πολλά θέματα δηλώνουν ότι δεν είναι εύκολο να ρυθμιστούν οι ώρες και οι ημέρες κατά τις οποίες θα πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα, είτε αυτοί είτε οι υπεύθυνοι, δηλαδή οι διοργανωτές του προγράμματος που το κάνουν. Αυτό συμβαίνει επειδή το πρόγραμμα είναι συγκεκριμένο και αναλλοίωτο, δεδομένου ότι διαμορφώνεται βάσει ορισμένων κριτηρίων που διευκολύνουν τη συμμετοχή ορισμένων, εμποδίζοντας παράλληλα τη συμμετοχή άλλων. Ως λύση διευκόλυνσης, προτείνουν τη διεξαγωγή σεμιναρίων και συνεχιζόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια των Σαββατοκύριακων, κατά τις αργίες, όταν δεν εργάζονται, καθώς και κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού, όταν είναι πολύ πιο εύκολο για αυτούς να οργανώσουν το χρόνο τους. Η απουσία ή η έλλειψη χρόνου είναι ένα άλλο εμπόδιο για τους ενήλικες μαθητές. Τα θέματα με περιορισμένο χρονικό διάστημα είναι είτε αυτά που είναι γονείς και σε έκταση έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, καθώς και υποχρεώσεις προς τα παιδιά τους, ή εκείνες που έχουν το χρόνο τους περιορίζεται από τις επαγγελματικές / εργασιακές υποχρεώσεις (Boshier, 1989).

### 1.3 ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Η κατάσταση έγινε ελαφρώς διαφορετική στα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα από το 2000 και μετά, με ορισμένες νέες πολιτικές και πρωτοβουλίες που αποτελούν τώρα ορόσημα όσον αφορά τη δημιουργία των συνθηκών για περαιτέρω ανάπτυξη του τομέα. Ωστόσο, είναι δύσκολο να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των πολιτικών, καθώς πολλές από αυτές εγκρίθηκαν υπό την πίεση της απώλειας χρηματοδότησης από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Ελλάδα σήμερα έχει αναπτύξει ένα λεπτό αλλά ενεργό πλαίσιο πολιτικής για τη διά βίου μάθηση που καλύπτει σε μεγάλο βαθμό όλες τις μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων. Βάσει του πλαισίου αυτού, η εισαγωγή της «Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων», η οποία περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες (επίσημες και ανεπίσημες) που απευθύνονται σε ενήλικες και επιδιώκουν να εμπλουτίσουν τη γνώση, να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες (συμπεριλαμβανομένου του αλφαριθμητισμού, δεξιότητες στις ΤΠΕ), για την ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ατόμου και της ενεργού συμμετοχής του σε πολίτες, παρέχεται από μεγάλο αριθμό επιδοτούμενων από το κράτος εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σήμερα, τα προγράμματα λειτουργικής παιδείας απευθύνονται μόνο σε εκείνους τους ενήλικες που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ένας επίσημος ορισμός του εκπαίδευσης υπάρχει και αναφέρεται στην ανθρώπινη ικανότητα να διαβάζει κριτικά, να επικοινωνεί με τη γραπτή λέξη και να χρησιμοποιεί λογικές-μαθηματικές μεθόδους για να συλλέγει πληροφορίες, να λαμβάνει αποφάσεις, να εκφράζει απόψεις και να επιλύει προβλήματα που σχετίζονται με καθημερινές δραστηριότητες ως μέλος μιας οικογένειας, ως εργαζόμενος και ως πολίτης (Consultation for the delivery of a NQF in line with the EQF, 2010)

Προγράμματα λειτουργικής παιδείας που εστιάζονται στην εκπαίδευση σε βασικές δεξιότητες (αριθμητική γραφή) και νέες βασικές δεξιότητες παρέχονται στους ενήλικες μέσω σχολείων δεύτερης ευκαιρίας που ιδρύθηκαν το 1997 και μικρού αριθμού προγραμμάτων που οργανώνονται ad-hoc για ορισμένες κοινωνικές και εθνοτικές ομάδες. Παρόλα αυτά, η εντύπωση ότι δεν υπάρχουν πολιτικές ή κρατική υποστήριξη στην Ελλάδα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν μπορεί πλέον να αποδειχθεί. Πολιτικές υπάρχουν στην Ελλάδα, υπάρχει ένα στρατηγικό σχέδιο και πολλοί νόμοι είναι εντάξει, αλλά τα πράγματα φαίνεται να κινούνται πολύ αργά. Οι λόγοι για αυτή την οπισθοδρόμηση ή καθυστέρηση είναι ποικίλοι και δεν σχετίζονται μόνο με την οικονομική κρίση μόνη της. Σε μεγάλο βαθμό οι αλληλεπικαλυπτόμενες αρμοδιότητες μεταξύ των διαφόρων υπουργείων, οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις που συμβαίνουν τόσο συχνά από το 2008 (κυρίως λόγω δημοσιονομικών περικοπών) και η αυξανόμενη κοινωνική ανασφάλεια μεταξύ των πολιτών, είναι μόνο μερικοί από τους λόγους. Επιπλέον, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται περισσότερο ως μια γενική τάση στην Ελλάδα, μια ευρωπαϊκή παρασυρόμενη, παρά μια

εσωτερική κοινωνική ανάγκη. Οι εξελίξεις όμως βρίσκονται στο δρόμο αυτή τη στιγμή. Μια συνεκτική και ενημερωμένη στρατηγική για τη διά βίου μάθηση, στην οποία θα μπορούσαν να αναπτυχθούν οι υπάρχουσες πολιτικές, έχει υλοποιηθεί ως αποτέλεσμα κάποιων σοβαρών προσπαθειών μετά το 2000. Η πρώτη σοβαρή απόπειρα ήταν ο πρωταρχικός νόμος 3369/2005 για τη συστηματοποίηση της διά βίου μάθησης και άλλοι κανονισμοί ». η λειτουργία των ήδη λειτουργούντων φορέων-παρόχων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων καθώς και των νεοϊδρυθέντων φορέων συστηματοποιείται και ενσωματώνεται στη θέση ενός συνεκτικού θεσμικού πλαισίου για τη διά βίου μάθηση (ΕΚΕΠΙΣ, 2003)

Ο τελευταίος νόμος 3879/2010 για την «Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης» έρχεται να υποστηρίξει τις πρωτοβουλίες που ορίζει ο προηγούμενος νόμος και προτίθεται να θεσπίσει ένα ολοκληρωμένο νομικό πλαίσιο για αποτελεσματικότερο συντονισμό και συστηματοποίηση των δράσεων και φορέων δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το μεταρρυθμισμένο θεσμικό πλαίσιο επιχειρεί να καλύψει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης ενηλίκων στον δημόσιο τομέα, ενώ παρέχει στους κοινωνικούς εταίρους τη δυνατότητα να δημιουργήσουν δικούς τους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο την αύξηση της ενεργού συμμετοχής και την ενίσχυση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Ο νόμος αυτός ορίζει επίσης τη δια βίου εκπαίδευση ως δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων με στόχο τόσο την απόκτηση και τη βελτίωση των γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και την προσωπική ανάπτυξη και απασχολησιμότητα. Επιπλέον, οι κοινές υπουργικές αποφάσεις καθορίζουν τη δικαιοδοσία των αρμόδιων κρατικών φορέων και ορίζουν συγκεκριμένα μέτρα που περιλαμβάνουν τις ακόλουθες προτεραιότητες (Karalis & Vergidis, 2004):

1. Μείωση του αναλφαριθμητισμού των ενηλίκων.
2. Ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
3. Η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αναφέρεται μόνο στην απόκτηση δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής.
4. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση για να εξασφαλίσουν ολοκληρωμένη ικανότητα μάθησης και ολιστικής παιδείας.

Οι πρόσφατες εξελίξεις σε επίπεδο πολιτικής τονίζουν μια φιλόδοξη και ολοκληρωμένη μεταρρυθμιστική προσπάθεια που έχει ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί μέχρι στιγμής στον εκσυγχρονισμό και την επέκταση των πλατφορμών μάθησης. Οι βασικοί άξονες αυτής της συνεχιζόμενης προσπάθειας ήταν ο συντονισμός και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών φορέων, η αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης με τη δημιουργία ειδικών επαγγελματικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διευκόλυνση της διαθεματικής κινητικότητας, η ουσιαστική ρυθμιστική και θεσμική μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά ένα έτος.

Επιπλέον, δεν υπάρχει συστηματική συλλογή δεδομένων σχετικά με την παροχή προγραμμάτων αλφαριθμητισμού και αριθμητικής ενηλίκων στην Ελλάδα. Ωστόσο, ανάλογα με τη φύση των προγραμμάτων και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρέχουν, 3 διαφορετικές κατηγορίες οργανισμών που δραστηριοποιούνται σε αυτόν τον τομέα στην Ελλάδα. Από αυτές τις κατηγορίες, η πρώτη είναι η εστίαση αυτής της έκθεσης (Νόμος 1566/1985):

1. Δημόσιοι (κρατικά χρηματοδοτούμενοι ή επιδοτούμενοι) πάροχοι που προσφέρουν βασικά εκπαιδευτικά προγράμματα (τυπικά και συμμορφωμένα) σε ενήλικες.

2. Οι πάροχοι που είναι δημόσιοι (κρατικά χρηματοδοτούμενοι ή επιδοτούμενοι), ιδιωτικές εταιρείες και πάροχοι που απαρτίζουν συλλογικές οργανώσεις (όπως τα Επιμελητήρια) και προσφέρουν αρχικές και / ή συνεχείς ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ανέργους, εργαζόμενους και επαγγελματίες.

3. Δημόσιοι οργανισμοί που ιδρύονται ως εκπαιδευτικά ιδρύματα ανώτερου επιπέδου όπως πανεπιστήμια και κολέγια και παρέχουν αρχικές και / ή συνεχείς ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης σε φοιτητές, αποφοίτους, ανέργους και επαγγελματίες.

Υπάρχουν επίσης διάφοροι οργανισμοί και οργανισμοί που λειτουργούν ως νομικά πρόσωπα του δημόσιου ή / και ιδιωτικού δικαίου και τα οποία είναι καταρχήν υπεύθυνα έναντι του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού και Θρησκευμάτων. Η σημαντικότερη από αυτές είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, η οποία ενεργεί ως ο κύριος φορέας που συμμετέχει στη στρατηγική για τη διά βίου μάθηση και υπεύθυνος για την υλοποίησή της μέσω του Ίδρυμα για τη Νεολαία και τη Δια Βίου Μάθηση το οποίο ιδρύθηκε το 2011 και αποτελεί ιδιωτικό νομικό πρόσωπο του ευρύτερου δημόσιου τομέα, με οικονομική και λειτουργική αυτονομία. Πρόκειται για μη κερδοσκοπικό και δημόσιο συμφέρον όργανο, το οποίο εποπτεύεται από τον Υπουργό Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης σχεδιάζει, οργανώνει και χρηματοδοτεί τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Όπου ενδείκνυται, συνεργάζεται με άλλα κρατικά όργανα, όπως το Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Ασφάλισης, το Γραφείο Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού, το Υπουργείο Δικαιοσύνης, το Υπουργείο Ανάπτυξης και το Υπουργείο Εσωτερικών και Δημόσιας Διοίκησης (Νόμος 3255/2004).

Ο κύριος στόχος του συστήματος είναι η αξιολόγηση και η συνεχής βελτίωση της παροχής εκπαίδευσης μέσω διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης των παρόχων εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης της ποιότητας. Οι κύριοι μηχανισμοί, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για την εξασφάλιση της ποιότητας, είναι οι εξής (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων | Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2001):

(α) Οι διαδικασίες αξιολόγησης της εκπαίδευσης ενηλίκων (διοικητικές διαδικασίες, διαχείριση και ηγεσία, πόροι και αποτελέσματα / εκπαιδευτικές οδοί),

(β) Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μέθοδοι διδασκαλίας, πακέτα και περιεχόμενα κατάρτισης, πρότυπο αξιολόγησης μαθητών, διαδικασίες αξιολόγησης εκπαιδευτικών και κατάρτιση)

(γ) Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης αναπτύσσει ένα Εθνικό Πλαίσιο Ικανοτήτων για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων και των επιδόσεων των εκπαιδευομένων.

Το εργαλείο που προτείνεται στο πλαίσιο του Εθνικού Πλαισίου Διασφάλισης Ποιότητας και Αξιολόγησης ονομάζεται «π3». Το εργαλείο π3 σημαίνει κυριολεκτικά «ποιότητα πάντα και παντού» και ανταποκρίνεται στη ρήτρα διασφάλισης ποιότητας του άρθρου 19 του Ν. 3879/2010, η οποία θεσπίζει ένα σύστημα συνεχούς εκπαίδευσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού της άτυπης εκπαίδευσης και εκπαίδευση δευτέρας ευκαιρίας, καθώς και ένα σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης όλων των προγραμμάτων που λειτουργούν υπό την αιγίδα του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης. Αυτό το εργαλείο θέτει ένα πλαίσιο προτεραιοτήτων και αρχών σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στην άτυπη εκμάθηση ενηλίκων. Παρέχει επίσης σε όλες τις σχετικές δομές ένα εργαλείο για την οργάνωση και την παράδοση της αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων για όσους συμμετέχουν σε οποιοδήποτε από τα προγράμματα που παρέχονται. Αυτό εκτυλίσσεται βασικά με το σκεπτικό ότι:

- ορίζει την ποιότητα καθορίζοντας μια σειρά αρχών και κριτηρίων και στις τρεις διαστάσεις της εκπαίδευσης και της μάθησης, δηλαδή των εισροών, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, και

- παρέχει μεγάλο αριθμό μετρήσιμων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών για την αξιολόγηση του βαθμού εφαρμογής των αρχών διασφάλισης της ποιότητας από όλους τους σχετικούς παρόχους.

Το μεγαλύτερο μέρος της μη τυπικής μάθησης στην Ελλάδα παρέχεται από δομές που είτε εξαρτώνται από το κράτος είτε χρηματοδοτούνται εξωτερικά (είτε με ιδιωτική χρηματοδότηση είτε, ως επί το πλείστον, με ευρωπαϊκά προγράμματα χρηματοδότησης). Τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και η χαμηλή συμμετοχή στην άτυπη εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα μαζί με πολλές άλλες διαρθρωτικές αλλαγές στη στρατηγική μεταρρύθμισης για τη διά βίου μάθηση που ξεκίνησε το 2010 με το νόμο 3879/2010 περιελάμβανε τη μεταφορά όλων των ευθυνών στο ΜΝΕ μαζί με την ίδρυση του Εθνικού Οργανισμού για τη Διαπίστευση Προσόντων και δημιούργησε μια συζήτηση για το θέμα της ποιότητας που ολοκληρώθηκε με την εισαγωγή του Ελληνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων και του Π3 τον Ιούλιο του 2011. Μέχρι τότε δεν υπήρξε συστηματική προσπάθεια συστηματικής προσπάθειας στον τομέα της δια

βίου μάθησης σε εθνικό επίπεδο στην Ελλάδα. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή αποκαλύπτει τον χαρακτήρα της πρωτοβουλίας π3 που αφορά ορισμένα μέτρα για την επίλυση των ακόλουθων προβλημάτων (Vretakou & Rousseas, 2003):

1. Ποιότητα της παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης (δομές, εκπαιδευτικό υλικό, προγράμματα και προσωπικό διδασκαλίας / κατάρτισης).

2. Η ποιότητα των μη τυπικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι διδακτικές μέθοδοι και η εφαρμογή τους στην πράξη.

3. Ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των αποτελεσμάτων σε σχέση με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που αποκτώνται στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας.

Ωστόσο, οι συνθήκες υπό τις οποίες αναπτύχθηκε δεν κατευθύνονται κοινωνικά, δεδομένου ότι το πλαίσιο δεν βασίζεται σε σχετικά ερευνητικά ευρήματα. Είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτικά και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από έγγραφα και οδηγίες πολιτικής της ΕΕ. Πρόκειται κυρίως για μια προσπάθεια να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο που να ανταποκρίνεται στη γραπτή λέξη όπως αυτή εμφανίζεται στα επίσημα έγγραφα της ΕΕ. Η εφαρμογή του δεν μπορεί να αξιολογηθεί μέχρι στιγμής. ούτε είναι δυνατόν να υποθέσουμε τους παράγοντες που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή αυτού του πλαισίου. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία παρόχων που έχουν διαφορετικές προτεραιότητες, παρέχουν διαφορετικά προγράμματα και απευθύνονται σε διαφορετικές κοινωνικές και / ή επαγγελματικές ομάδες. Επομένως, πρέπει να εξεταστεί διεξοδικά μια ολιστική προσέγγιση της ποιότητας που εισάγεται λίγο ή πολύ με το π3. Επιπλέον, καθώς η πρόβλεψη για τη δια βίου μάθηση συρρικνώνεται σταδιακά λόγω σοβαρών περικοπών στη χρηματοδότηση ή την αλλαγή προτεραιοτήτων, θα είναι ακόμη πιο δύσκολο να δούμε πώς θα σημειωθεί πρόοδος στο μέλλον (Prokou,2003).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

### **2.1 Η ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Είναι καλά κατανοητό ότι η τεχνολογία αλλάζει συνεχώς καθιστώντας απαραίτητη την απόκτηση και τη συνεχή ανάπτυξη τεχνολογικών και πληροφοριακών δεξιοτήτων μαζί με άλλες ευέλικτες δεξιότητες όπως η ομαδική εργασία, η ικανότητα χρήσης εκπαιδευτικού λογισμικού, όλες αυτές οι ιδιότητες είναι διαθέσιμες στην ελληνική εκπαίδευση. Την τρέχουσα χρονική περίοδο, μια περίοδο κοινωνικοοικονομικής αστάθειας και αλλαγής, η εκπαίδευση πρέπει να είναι η κύρια υπόσχεση στήριξης για την επιβίωση και την ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας. Το ελληνικό σχολείο υιοθετεί αργά και χρησιμοποιεί τις αρχές της σύγχρονης διαχείρισης και ακολουθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο στα Ευρωπαϊκά Πρότυπα Εκπαιδευτικών Διαδικασιών. Ο κοινός στόχος είναι η παροχή εκπαίδευσης και πόρων σύμφωνα με τις ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών και η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τις διεθνείς τάσεις της αγοράς εργασίας. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να διαφοροποιηθεί η νοοτροπία των εκπαιδευτικών ώστε να κατανοηθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται στενά με τις αγορές εργασίας (Belias et al., 2016c)

Η υπερβολική γραφειοκρατία που επικρατεί στην ελληνική παιδεία, καθιστά πρωτεύουσας σημασίας την αλλαγή στην πολιτική εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με στόχο τη μεταρρύθμιση των προτύπων διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία. Μάλιστα, η πολυπολιτισμικότητα της σημερινής κοινωνίας, η οποία αντανακλάται και στις εκπαιδευτικές μονάδες, καθιστά αναγκαία την προώθηση της διά βίου μάθησης μέσω πρακτικών που σέβονται τα ατομικά δικαιώματα κάθε μαθητή και εκπαιδευτή προσαρμόζοντας τη δομή, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία διδασκαλίας των μαθημάτων, με τρόπο ελκυστικό, τεχνολογικά προηγμένο και λειτουργικό. Πράγματι, μία από τις βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα ο εκπαιδευτικός είναι να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν μόνο θεωρητική. Ωστόσο, σήμερα είναι μια πραγματικότητα που αναγκάζει μια αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών και ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκπαιδευτεί ώστε να αντιμετωπίσει αυτή την αλλαγή. Το νέο πρόγραμμα ΕΣΠΑ, χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, από την άποψη της ελληνικής εκπαίδευσης στοχεύει στην κάλυψη των κενών μέσω της συνολικής ανάπτυξης διαδικασιών που στοχεύουν στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω συστημάτων μέτρησης της

απόδοσης της μαθησιακής διαδικασίας, των υπηρεσιών που παρέχονται από τις σχολικές μονάδες και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Belias et al., 2016b)

Επιπλέον, ο στόχος είναι να εισαχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι τελευταίες πρακτικές στην εκπαίδευση. Αυτό προκαλεί την ανάγκη αλλαγής και μεταρρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης. Ένα παράδειγμα είναι η εφαρμογή ολοκληρωμένων αρχών διαχείρισης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η συνολική διαχείριση της ποιότητας οδηγεί στην ανάπτυξη μιας οργανωτικής κουλτούρας που βασίζεται στην εκμάθηση και αποτελέσματα στη δημιουργία μιας κουλτούρας όπου η εκπαίδευση και η ανάπτυξη θεωρούνται σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά φαίνεται να αντιστέκονται στις αλλαγές. Ωστόσο, η προσαρμογή των συστημάτων ποιότητας που επικεντρώνονται στην οργανωτική κουλτούρα μπορεί να επηρεάσει τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα κατανοήσουν την αναγκαιότητα αλλαγής και κατάρτισης ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (Economidou, 2016).

Αυτό σημαίνει ότι εκτός από την προετοιμασία των μαθητών για την αγορά εργασίας, είναι επίσης απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται και να προετοιμάζονται για τα νέα κοινωνικοοικονομικά και τεχνολογικά γεγονότα που πρέπει να διδάξουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθηθούν ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρέπει να αποσαφηνιστούν και να εφαρμοστούν έννοιες όπως η πολιτική αποκέντρωσης, η προώθηση της αυτοαξιολόγησης, η αυτο-ανάπτυξη και η βελτίωση των εκπαιδευτικών. Οι πολιτικές αποκέντρωσης αναφέρονται στους περιορισμούς των εκπαιδευτικών να δρουν ελεύθερα χρησιμοποιώντας δημοκρατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σε ό,τι αφορά τις ιδέες αυτοαξιολόγησης και αυτο-ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών, αναφέρονται στις ατομικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών, αλλά μέσω της ελευθερίας ανάληψης δράσης από το κράτος, να ανακαλύψουν μέσα από τις νέες διαδικασίες μάθησης τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους αλλά και να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα αλλάξουν και πώς θα αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Τέλος, η ηγεσία παίζει τον σημαντικότερο ρόλο σε όλες αυτές τις διαδικασίες με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της γνώσης και των απαραίτητων εφαρμογών και υλικών που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν και να κατακτήσουν (Goleman, 1998)

Εξαιτίας αυτών, οι εκπαιδευτικοί μέσω προγραμμάτων κρατικής κατάρτισης και πληροφόρησης θα πρέπει να ενημερώνονται και να παρακολουθούνται τακτικά για συναφή προγράμματα και σεμινάρια σχετικά με τις αρχές της κυβέρνησης και τις νέες τεχνολογίες στο σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική για την ανάπτυξη και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού αναπτύχθηκε με βάση τα ευρωπαϊκά πρότυπα, αξιοποιώντας τα πολυμέσα που παρέχει το ίδιο το κράτος στις εκπαιδευτικές μονάδες, εξασφαλίζοντας πρώτα απ' όλα ότι οι εκπαιδευτικοί και οι

εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται και εκπαιδευμένοι για την αποτελεσματική χρήση τους. Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητο να εκπαιδεύονται καθηγητές για τις ΤΠΕ και για το εκπαιδευτικό λογισμικό, αλλά επίσης στοχεύουν στην παραγωγή μιας κουλτούρας που τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν νέες γνώσεις, αλλά και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοεκτίμησή τους. Σημαντικά ζητήματα πέραν των τρόπων και των αντικειμένων της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη χρήση νέων τεχνολογιών και πολυμέσων στο εκπαιδευτικό τους έργο βασισμένα στη ζήτηση των διεθνών αγορών εργασίας είναι τα στοιχεία για την αξιοκρατική επιλογή και πρόσληψη των εκπαιδευτικών που θα στελεχώσουν τα ελληνικά σχολεία, καθώς και πληροφορίες σχετικά με το σύστημα αξιολόγησης αυτών των εκπαιδευτικών (Μαντογογορος, 2003).

Επιπλέον, στις εκπαιδευτικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών, στη χρήση νέων τεχνολογιών και πολυμέσων και στην αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων πολιτικών μάθησης και αποκέντρωσης, το παρόν έργο αναφέρει επίσης τις βασικές εκπαιδευτικές διαδικασίες του ανθρώπινου δυναμικού και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με βάση αυτή τη συγκεκριμένη, σχετικά νέα αντίληψη, οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όπως η ευθύνη, η πρωτοβουλία και η ενσυναίσθηση, παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο της επιτυχημένης εκπαιδευτικής επίδοσης, ανεξάρτητα από τις διαδικασίες και την κατάρτιση. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης που θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της δια βίου μάθησης θα έχουν την ικανότητα να κατανοούν τους μαθητές τους, τα συναισθήματά τους, τα προβλήματα και τη ζωή τους και τις προσδοκίες τους. Οι ικανότητες των συναισθηματικά ευφυών εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν την αυτοεκτίμηση, την αυτοεκτίμηση και την επιμονή στην παρακίνηση να περιορίσουν τις απογοητεύσεις τους. Γενικότερα, αυτές οι δεξιότητες είναι σφραγίδες της ποιότητας εκείνων που χτίζουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και που διακρίνονται στο χώρο εργασίας τους, δηλαδή το σχολικό περιβάλλον (Iamas & Kassimatis, 2001).

Είναι θετικό το γεγονός ότι η βασική εκπαίδευση δεν καλύπτει το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των συμφερόντων και των δεξιοτήτων που πρέπει να αναλάβουν οι καθηγητές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους ώστε να εκτελούν αποτελεσματικά το παιδαγωγικό τους έργο. Με λίγα λόγια, η βασική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, δεν συνδέει τις επιδόσεις τους με την πραγματικότητα του σχολικού συστήματος και με την έννοια της δια βίου μάθησης. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να επικεντρωθούμε στη συνεχή / δια βίου κατάρτιση. Ειδικότερα, η κατάρτιση και η ανάπτυξη σε έναν οργανισμό, όπως η σχολική μονάδα, είναι μια πολύ αποδοτική επένδυση για την οργάνωση και για τον εργαζόμενο χωριστά. Η διαδοχική αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, των εγχειριδίων, της διδακτικής μεθοδολογίας και της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση καθιστά την κατάρτιση

εργαλείο αλλαγής και βελτιστοποίησης των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, η δια βίου μάθηση μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο που θα προωθήσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Volles, 2014)

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν τη βιωματική διαδικασία, η οποία προάγει τη μάθηση μέσω της βιωματικής τους δέσμευσης σε δραστηριότητες-ασκήσεις επικοινωνίας, ενεργητική ακρόαση, ρόλους, ανταλλαγή εμπειριών και ανησυχιών και γενικότερα. Μέσω της αλληλεπίδρασης της ομάδας που αναπτύσσει τις δεξιότητες για να αποδώσει πιο αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι κρίσιμος και αυτός ή αυτή είναι πρόθυμος να αλλάξει διαρκώς σε μια δια βίου βάσεις. Πράγματι, η διαδικασία ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού δεν σταματάει όταν θα αποφοιτήσει. Αντ' αυτού, είναι μια δια βίου διαδικασία που δεν σταματά ποτέ, έως ότου ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να αποσυρθεί από αυτό το επάγγελμα. Ως εκ τούτου, τον χαρακτηρίζει ως αυθεντικό, δηλαδή συμπεριφέρεται με αυτοπεποίθηση, ώστε να μπορεί να εκτοξεύσει όλα τα συναισθήματά του που σχετίζονται με την επικοινωνιακή διαδικασία. Με την εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί θα αναβαθμίσουν τις συμβουλευτικές δεξιότητές τους που χρειάζονται για να δημιουργήσουν ένα ζεστό και οικείο σχολικό κλίμα στο οποίο επικρατούν πραγματικές σχέσεις και ουσιαστική επικοινωνία. Έτσι, η δέσμευσή τους στις συγκεκριμένες δεξιότητες θα προωθήσει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, θα τους διδάξει να δεχτούν τα συναισθήματά τους και τους άλλους, να τους κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τη σημασία και τη σημασία που έχουν για την καθημερινή εκπαιδευτική ζωή (Volles, 2014).

Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια της θητείας τους ελέγχονται περαιτέρω να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους μέσω της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι ο εσωτερικός μηχανισμός που ελέγχει αν η γνώση έχει χρησιμοποιηθεί με λογικό τρόπο ή εάν η γνώση έχει ενεργήσει με τον σωστό τρόπο που είναι η προώθηση της επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και όχι η σύγκριση και η αριθμητική αξιολόγηση του έργου που εκτελεί. Ως εκ τούτου, δεν απειλεί τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό και, ως εκ τούτου, αναμφίβολα, μπορεί να του προσφέρει μεγαλύτερο έργο προς τους μαθητές του. Εκτός από τον Παιδαγωγικό Σύμβουλο, μια πρόσθετη πηγή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα είναι η αυτοαξιολόγησή τους, καθώς θα διατηρούν ένα προσωπικό χαρτοφυλάκιο, στο οποίο ο δάσκαλος θα καταχωρεί υλικό της επιλογής του. Ο Φάκελος Ατομικής Ενίσχυσης θα χρησιμεύσει ως πηγή γνώσης και αφετηρίας για την προσωπική επαγγελματική τους εξέλιξη, στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με τον Παιδαγωγικό Σύμβουλό τους και ως εκ τούτου την αναβάθμιση των ικανοτήτων τους (ΕΣΠΑ) (European Commission, 2013).

Εκτός από την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υπάρχουν προγράμματα κατάρτισης. Συγκεκριμένα, το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση», το οποίο συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και υλοποιεί τη στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας για τη Δια Βίου Μάθηση και Θρησκευτικές Υποθέσεις, χρηματοδοτεί έργα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις της εποχής μας, την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την παιδαγωγική χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (ΤΠΕ) και ειδικότερα το διαδραστικό τραπέζι, την αποτελεσματική ενοποίηση του προγράμματος σπουδών Από τους σπουδαστές, την εργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Saitis, 2011).

Όμως, υπάρχει ανησυχία και φόβος, μήπως ο υπολογιστής αντικαταστήσει κάποτε τον δάσκαλο, καθώς και αν τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν τίποτα χωρίς αυτόν στο μέλλον. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τα συναισθήματα, τις ανησυχίες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών ως παραμέτρους μάθησης, και να μην παρέχουν μόνο τη στείρα γνώση. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα μέσα πληροφορικής συμβάλλουν στη μετακίνηση της διδασκαλίας από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας σε μοντέρνα μοντέλα, μεταμορφώνοντας το παιδαγωγικό περιβάλλον της τάξης και συμβάλλοντας στην πληρέστερη κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές. Ωστόσο, επισημαίνουν την ανάγκη κατάρτισης εκπαιδευτικών, τη δημιουργία κατάλληλων υπολογιστικών περιβαλλόντων και τη χρήση κατάλληλου λογισμικού. Τονίζουν δε, οι ίδιοι, πως η έλλειψη εμπειρίας στη χρήση υπολογιστών στη διδακτική πρακτική. Όλα τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν τη σύγχρονη επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η οποία δεν περιορίζεται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων που απαιτούνται για την πρακτική εφαρμογή του διδακτικού / διδακτικού έργου στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Αυτή η ταυτότητα περιλαμβάνει τις ιδιότητες και τις αρετές που προκύπτουν από την ομιλία και τη γενική συμπεριφορά του και του δίνουν επαγγελματική αξιοπιστία και αναγνώριση ως βασικό παράγοντα στην προσπάθεια αναβάθμισης και βελτίωσης της ποιοτικής εκπαίδευσης (Webb et al., 2004).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί προωθούν μια εικόνα στην οποία αντιλαμβάνονται κυβερνητικές οδηγίες με κριτικό τρόπο, επικεντρώνονται στη διδασκαλία και την ενεργό μάθηση που βασίζεται στον μαθητή και αναδεικνύουν τις διαδικασίες εκτέλεσης του έργου τους και πειραματίζονται με νέους τρόπους και μέσα διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Επίσης, αποφεύγουν κάθε νόημα και στοιχείο στη δραστηριότητα διδασκαλίας / εκμάθησης που παρουσιάζει εμμονή και προσήλωση στο παρελθόν, συνεργάζονται με τους συναδέλφους του και αναπτύσσουν μια σχέση με τους μαθητές και τους γονείς τους για να βελτιώνουν συνεχώς το έργο

τους και, κατ' επέκταση, την εκπαίδευση . Σε αυτό το σημείο, ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι η ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού γίνεται αποδεκτή από τους διαμορφωτές πολιτικής του εκπαιδευτικού συστήματος σε ολόκληρη την ΕΕ αλλά και στην Ελλάδα. Είναι κατανοητό ότι η τυπική εκπαίδευση παρέχεται στην ανάγκη, ώστε να υπάρχει ανάγκη για να γίνει επικέντρωση:

(1) διά βίου μάθηση και

(2) σχετικά με τις ευέλικτες δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένου των ΤΠΕ και των καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, οι πρόσφατες εξελίξεις στην εκπαίδευση έχουν προωθήσει τη χρήση της δια βίου εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλά μορφωμένοι και οι δεξιότητες και οι δυνατότητές τους να αναβαθμίζονται σε συχνές περιόδους και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Με τον τρόπο αυτό, θα βελτιωθεί όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν καλύτερες δεξιότητες. Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχει ανάγκη επικέντρωσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων αλλά και των εκπαιδευτικών και αυτό μέσω της δια βίου μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων αλλά και την ευελιξία να προσαρμοστούν στις ανάγκες που δημιουργούνται από τις αλλαγές στις αγορές και το κοινωνικό περιβάλλον. Η περίπτωση του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων είναι πολύ ευαίσθητη, ειδικά για την Ελλάδα, καθώς πρέπει να βρεθούν οι τρόποι όχι μόνο για να αντιμετωπιστεί η οικονομική και πολιτισμική κρίση αλλά και να βρεθεί τρόπος για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου της Ελλάδας, γεγονός που θα έχει ως αποτέλεσμα την αρμονική συνύπαρξη αλλά και την ποιοτική παρεχόμενη εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς προς τους εκπαιδευομένους (Beaton, 2010).

## **2.2 Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Η προοπτική της μικροοικονομίας θεωρεί ότι κάθε άτομο μιας κοινωνίας, πρέπει επενδύει κεφάλαια στην εκπαίδευση. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το άτομο, και ιδιαίτερα για ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να επενδύσει για να αποκτήσει περισσότερη γνώσεις, γεγονός που θα τον βοηθήσει να αυξήσει το τις δυνατότητες του και κατ' επέκταση την επαγγελματικής του πορεία. Συγκεκριμένα, το κόστος της δια βίου εκπαίδευσης ενός εκπαιδευτικού προσδιορίζεται ως (Agboola & Adeyemi, 2012):

- Άμεσες ιδιωτικές δαπάνες εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν το κόστος των ατόμων σε σχολεία, βιβλία κ.λ.π.

- Έμμεσες ιδιωτικές δαπάνες για τα έτη σπουδών του, με την παραδοχή ότι αυτά τα χρόνια σπουδάζουν και δεν εργάζονται με τα προσόντα του προηγούμενου εκπαιδευτικού επιπέδου.

Οι άμεσες ιδιωτικές δαπάνες περιλαμβάνουν διάφορα έξοδα, όπως αγορά χαρτικών, εκπαιδευτικές αμοιβές, αγορά βιβλίων, έξοδα διαμονής και διαμονής. Το έμμεσο ιδιωτικό κόστος είναι το κόστος ευκαιρίας του μαθητευομένου ή το κέρδος που αποκόμισε με άλλο τρόπο. Από την άλλη πλευρά, τα έξοδα συντήρησης περιλαμβάνουν τα έξοδα για ρούχα, μεταφορές, επιβίβαση και διαμονή και διάφορα έξοδα. Η επένδυση στην εκπαίδευση από την πλευρά του ατόμου, ο σεβασμός θίγει οικονομικά και το χρόνο. Βεβαίως, η επιλογή ενός εκπαιδευτικού για επιπλέον εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την αναμενόμενη εισπραξη υψηλότερου εισοδήματος λόγω της πρόσθετης εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα το ιδιωτικό κόστος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Γενική Συνομοσπονδία Ελλήνων Εργαζομένων, βάσει στοιχείων που προέρχονται από την Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Εξαιτίας αυτών, η έννοια της αποδοτικότητας στις επενδύσεις, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, είναι ο δείκτης στον οποίο η μεγιστοποίηση του κέρδους μπορεί να υπολογιστεί για τον επενδυτή. Η αποδοτικότητα αναφέρεται στο προκύπτον ταμειακό υπόλοιπο, δηλαδή στη σχέση μεταξύ παροχών και κεφαλαίου που χρησιμοποιούνται για επενδύσεις. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διαφορά μεταξύ οφέλους και κόστους, εκπεφρασμένη σε νομισματικούς όρους. Στην οικονομία της εκπαίδευσης η «αποτελεσματικότητα» είναι κρίσιμη, η οποία συνδέεται με την ανάλυση κόστους-οφέλους, καθώς οι πόροι δεν είναι απεριόριστοι. Έτσι, η χρήση απαιτείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματα των επενδύσεων στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η έννοια της αποδοτικότητας χωρίζεται σε εσωτερική, όταν αναφέρεται στον ίδιο εκπαιδευτικό τομέα και εξωτερικά όταν ο εκπαιδευτικός τομέας συνδέεται επίσης με άλλους οικονομικούς τομείς. Ο υπολογισμός και η μέτρηση του κόστους της εκπαίδευσης αποτελεί το αντικείμενο του ευρύτερου τομέα οικονομικής εκπαίδευσης, το οποίο παρέχει σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη μέτρηση της αποδοτικότητας των επενδύσεων, κοινωνικών και ιδιωτικών. Η αποτελεσματικότητα είναι ένας άμεσος δείκτης, σε σχέση με τις εναλλακτικές κοινωνικές, επενδυτικές αποφάσεις, προκειμένου να επιτευχθεί μια αποδοτικότερη κατανομή σε κάθε περίπτωση των σπάνιων πόρων (Cao et al., 2009).

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού είναι γενικά η σχέση μεταξύ του οικονομικού αποτελέσματος και του χρησιμοποιούμενου κεφαλαίου. Αυτή η έννοια αποτελεί βασικό στοιχείο της ανάλυσης κόστους-οφέλους, καθώς και γενικότερα στην οικονομία,

οπότε στην εκπαίδευση οι περιορισμένοι πόροι πρέπει να εντοπίζονται ή να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να μεγιστοποιείται το αποτέλεσμα. Μια συχνή διάκριση που χρησιμοποιείται στην οικονομία της εκπαίδευσης είναι η ιδιωτική και η κοινωνική αποδοτικότητα. Η ιδιωτική κερδοφορία λαμβάνει υπόψη το κόστος που βαρύνει ένα άτομο, ενώ η κοινωνική αποδοτικότητα περιλαμβάνει, εκτός από τα ποσά που επενδύουν τα άτομα, τα ποσά που το κράτος έχει επίσης. Η μέτρηση και ο υπολογισμός της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα λήψης αποφάσεων για δύο πολύ σημαντικούς λόγους. Αυτό συμβαίνει, καθώς όπως κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα και επομένως η κοινωνική δραστηριότητα, που χαρακτηρίζεται από οικονομική λογική, εφαρμόζει τη σχέση μεταξύ των αποτελεσμάτων και των περιορισμένων πόρων, όπου η σχέση εμφανίζεται στην περίπτωση της εκπαίδευσης (Chen et al., 2011)

Εξαιτίας αυτών, οι σχέσεις που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών. Μια μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με αυτό το θέμα υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ανταγωνιστικού ή μη σχολείου. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί πως η σχέση που δημιουργείται μεταξύ ηγετικών αξιών και η συνύπαρξη διαφορετικών συμπεριφορών έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές συνέπειες για τους μαθητές. Επιπλέον, έρευνες διερευνούν την έμμεση επίδραση της κεντρικής ηγεσίας στα αποτελέσματα των φοιτητών που έχουν υποδείξει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται με την οργάνωση και τη σχολική κουλτούρα που στόχος της είναι να προάγουν την συνεχή εκπαίδευση των καθηγητών. Επιπλέον, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να δημιουργήσει μια κουλτούρα που προάγει και ενθαρρύνει τη μάθηση και πρέπει να είναι ταυτόχρονες με τις συνθήκες που προάγουν την ανάπτυξη τόσο των φοιτητών όσο και των εκπαιδευτικών (Wang et al., 2010).

Οι διαφορές μεταξύ του σχολικού κλίματος και του πολιτισμού επισημαίνονται μέσω οργανωτικών μελετών. Επίσης, το κλίμα της ομάδας περιγράφεται ως η συνολική ποιότητα του περιβάλλοντος μέσα σε έναν οργανισμό και θεωρεί ότι η πρόσφατη έρευνα της αποτελεσματικότητας των δημόσιων σχολείων και των πολιτισμών τους έχει στρέψει περισσότερο την προσοχή της στη σημασία του κλίματος. Η σχέση μεταξύ πολιτισμού και κλίματος, αξιών, τελετουργιών και περιβάλλοντος περιλαμβάνουν όλες τις εκδηλώσεις του πολιτισμού. Ακόμη και αν η εννοιολογική απόσταση μεταξύ του πολιτισμού και του περιβάλλοντος επιδρούν με καθοριστικό τρόπο στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών των νηπιαγωγείων. Εξάλλου, ένας σημαντικός ρόλος στη διαφοροποίηση των εννοιών είναι επίσης και η σχολική ατμόσφαιρα διασφαλίζει το εποικοδομητικό εκπαιδευτικό κλίμα (Schneider & Duran, 2010).

Για το λόγο αυτό, η ανανεωμένη έμφαση στη σημασία του σχολικού κλίματος ενισχύθηκε περαιτέρω από τις μελέτες, οι οποίες διαπίστωσαν ότι η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα,



συνέβαλε στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών επιρροών, ενώ συνέβαλε και στη βελτίωση των επιδόσεων των μικρών μαθητών. Οι μελέτες που αναλύθηκαν εξέδωσαν ότι οι κρατικές και τοπικές πολιτικές, η οργάνωση των σχολείων και τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών ήταν εκείνες που άσκησαν τη μικρότερη επιρροή στη μάθηση των σπουδαστών. Επίσης, στο σχολικό κλίμα επιδρά και η ομαδική εργασία, η οποία είναι συχνά ένα κρίσιμο μέρος πολλών επαγγελματικών δραστηριοτήτων, όπως είναι απαραίτητο οι εργαζόμενοι να εργάζονται σε ομάδες για να ολοκληρώσουν επιτυχώς μια εργασία. Αλλά πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται φόβο, και δεν συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες, ενώ είναι συνηθισμένοι να εργάζονται μόνοι. Για να περιοριστεί αυτό το φαινόμενο όλα αυτά τα χρόνια, είναι σημαντικό οι μελλοντικές γενιές να εκπαιδεύονται σε αυτό το μοντέλο συνεργασίας. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να σχεδιαστεί μια ενεργή και ασφαλή συλλογική δραστηριότητα μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων. Τέλος, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στηρίζεται και σ' αυτή την αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας, γεγονός που θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσω, γεγονός που θα συμβάλει και στην επίλυση των καθημερινών εκπαιδευτικών προβλημάτων (Osher et al., 2010).

Όταν η ομαδική εργασία είναι καλά σχεδιασμένη και οι στόχοι των μαθητών περιγράφονται, ακόμη και τα ίδια μέλη των ομάδων μπορούν να παρακολουθούν και να αξιολογούν την πρόοδο της δουλειάς τους και να διερευνούν τα σύνθετα προβλήματα συνήθως δεν θα επιτευχθούν μόνο από ένα άτομο. Εκτός από την ομαδική εργασία προετοιμάζει τον σπουδαστή για μεταγενέστερη επαγγελματική απασχόληση ενώ οι μαθητές μέσω της συνύπαρξής τους στον ίδιο χώρο και αναπτύσσουν αίσθημα αμοιβαίας κατανόησης. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να συνεργάζονται με άλλα μέλη μιας ομάδας, κάτι που είναι σημαντικό καθώς επιτρέπει σε κάθε μαθητή να δείξει πώς θα μάθει τους άλλους και να επεκτείνει με αυτόν τον τρόπο τη γνώση. Εκτός αυτού, υπάρχει η ευκαιρία για τη διάδοση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων με σκοπό να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών και να τους αναπτυχθούν πνευματικά, πολιτισμικά αλλά και ψυχολογικά (Sotiropoulou, Trouli & Linardakis, 2010).

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα, πως όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες, πρέπει να έχουν κατά νου ότι οι μαθητές μπορεί να έχουν αποκτήσει εργασιακή εμπειρία σε ομάδες εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως μέσω των δραστηριοτήτων τους σε διάφορους συλλόγους. Έτσι, οι μαθητές είναι πιθανό να βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα της γνώσης τους για το τι αποτελεί τη διαδικασία της ομαδικής εργασίας. Για το λόγο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να προσδιοριστεί το εκπαιδευτικό επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας. Μία από τις σημαντικότερες πτυχές της συνεργασίας με τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων συνεργασίας και αξιολόγησης είναι να εντοπιστούν

οι τρόποι διδασχής, σύμφωνα με τους οποίους θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν μεγάλες τάξεις, με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ διδακτικού προσωπικού και των μαθητών (Αυγητίδου, 2008).

Σύμφωνα λοιπόν για όσα έχουν προκύψει απο τις μελέτες για την δια βίου μάθηση, η σπουδαιότητα της κρίνεται πλέον αδιαμφισβήτητη, παρ'όλα αυτά κάποια άτομα δεν την αντιμετωπίζουν με την ίδια σοβαρότητα ούτε δείχνουν την απαραίτητη ετοιμότητα για αυτήν. Οι περισσότεροι ερευνητές είχαν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στο να μελετούν τα κίνητρα που επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις μαθησιακές διαδικασίες των αναγκών και στο πως συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί. Σκοπός της εξερεύνησης του πεδίου αυτού είναι η συμβολή της χάραξης μιας καλύτερης και αποδοτικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής από μέρος της Πολιτείας έχοντας ως βάση τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τα οποία και αποτελούν τις βασικές αρχές και προϋποθέσεις για την επιτυχία η μη του προγράμματος. Επίσης η εξερεύνηση συμβάλλει στην εύρεση των κατάλληλων μέσων και μεθόδων για την αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στα προγράμματα της δια βίου μάθησης. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς και την συμμετοχή τους σε προγράμματα και διαδικασίες δια βίου μάθησης – επιμόρφωσης, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σχέση με την ανάγκη των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις εξ' αιτίας των ταχύτατων αλλαγών της σύγχρονης εποχής, με συνέπεια την αναβάθμιση της ποιότητας, αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας, τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Goodlad, 1994). Στο πλαίσιο ανάπτυξης και προώθησης της δια βίου μάθησης απο την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο χώρο. Για τους εκπαιδευτικούς οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στις επιπτώσεις της ιδέας της δια βίου μάθησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Charman, 2004), στην προώθηση αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα και στα συστήματα κατάρτισης Eurydice, (2000).

Τώρα όσον αφορά τον Ελληνικό χώρο στο θέμα της δια βίου μάθησης και των εκπαιδευτικών, οι έρευνες που έγιναν δεν είναι αρκετές, επειδή το όλο ζήτημα δεν τυγχάνει ευρείας αποδοχής και ανάπτυξης. Οι έρευνες που έγιναν και αναφέρονται στο κλάδο των εκπαιδευτικών, επικεντρώνονται κυρίως στο θέμα της επιμόρφωσης και στην μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για αυτήν. Τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετεκπαίδευση τους στο Μαράσλειο διδασκαλείο διερεύνησε ο Γ. Τρούλης (1985), και στην συνέχεια διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία της επιμόρφωσης οι Σ. Παντελής και Θ. Πανουτσόπουλος (1991).

Άλλες έρευνες οι οποίες έγιναν πιο πρόσφατα είναι της Ε. Ταρατόρη – Τσαλκατίδου (2000), η οποία και μελέτησε την επιμόρφωση απο την πλευρά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπως και της Ζ. Παπαναούμ (2003) η οποία διερευνά από τη πλευρά των εκπαιδευτικών κεντρικές όψεις της επιμόρφωσης..

Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τη σημασία της επιμόρφωσης είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τη θεωρεί αναγκαία και ότι πρέπει να συμμετάσχουν. Η έρευνα της Ζ. Παπαναούμ παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην διαπίστωση που γίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί σε νέες μορφές επαγγελματικής μάθησης. Εκτός από τα επιμορφωτικά σεμινάρια θεωρούν ότι σημαντικές μορφές μάθησης το βιβλίο, τις συζητήσεις με τους συνάδελφους και τον Διευθυντή, τις ενημερώσεις από τον σχολικό σύμβουλο, τις συγκεντρώσεις παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, και τέλος ελάχιστοι είναι εκείνοι που δεν θέλουν να επιμορφωθούν. Επίσης στην έρευνα της Ταρατόρη – Τσαλκατίδου (2000) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της καθιέρωσης της επιμόρφωσης και τον εμπλουτισμό των επιστημονικών γνώσεων την εκπαιδευτική τεχνολογία, και τις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ελλιπή την αρχική εκπαίδευση.

Όσο αφορά την επιμόρφωση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει την άποψη ότι θα πρέπει να επιμορφώνονται σε συνεχή και προγραμματισμένα χρονικά διαστήματα και όχι κατά περίπτωση, διότι αποδέχονται την επιμόρφωση σαν ένα πολύ σημαντικό μέσω το οποίο θα τους βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων τους. Τα οφέλη που αναμένονται από την διαδικασία της επιμόρφωσης, συνήθως επικεντρώνονται στον εμπλουτισμό της μόρφωσης πάνω στις νέες τεχνολογίες σε συνδυασμό με την ανανέωση των γνώσεων. Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό αναμένει ότι μέσω της επιμόρφωσης θα έχει σημαντική βοήθεια πάνω στην αντιμετώπιση των προβλημάτων διδασκαλίας και στην καθημερινή πρακτική. Μικρότερο είναι εκείνο το ποσοστό που περιμένει ότι μέσω της επιμόρφωσης θα καλυφθούν τα κενά της αρχικής τους εκπαίδευσης, ενώ πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό που περιμένει επαγγελματικά οφέλη μέσω της επιμόρφωσης. Αξιοσημείωτο είναι και η διαπίστωση ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτών περιμένει ότι μέσω της επιμόρφωσης θα έχει γενικότερη μόρφωση με συνέπια την ολοκλήρωση τους ως άτομα. Αυτού του είδους οι απόψεις ενισχύουν το ιδεώδες της δια βίου μάθησης και αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το ρόλο του δια βίου μαθητή στο λειτούργημα τους.

Σχετικά με το πεδίο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, πρόσφατη έρευνα επισκόπησης της Χ. Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη (2002), η οποία και ασχολήθηκε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την τη δια βίου εκπαίδευση και τον ρόλο της εξομοίωσης στη βελτίωση της παρεχόμενης από αυτούς εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα με τον όρο « δια βίου εκπαίδευση », οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εννοούν την «συνεχή επιμόρφωση» και όσο αφορά την ωφελιμότητα της, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην σπουδαιότητα για την επιτέλεση του έργου τους. Η πιστοποίηση ότι μια συνεχιζόμενη επιμόρφωση είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς αποδεικνύει ότι ο όρος της δια βίου μάθησης έχει οικειοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς και είναι

κύριας σημασίας. Τώρα σχετικά με τους λόγους που θεωρείται αναγκαία, η πλειοψηφία επικαλούνται ως βασικό λόγο την « επικαιροποίηση των γνώσεων εν όψει των τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων», παράλληλα ένα άλλο ποσοστό μικρότερο αναφέρεται στην «βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου». Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι πρέπει να ακολουθούν τις ταχύτερες εξελίξεις με συνεχιζόμενη την τάση για ενημέρωση. Για τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η δια βίου εκπαίδευση, οι πλειονότητα τάσσεται υπέρ των επιμορφωτικών σεμιναρίων, ενώ ένας μικρότερος αριθμός αναφέρεται στην μέθοδο της αυτοφόρτωσης. Η διαπίστωση αυτή είναι αρκετά σημαντική εξ' αιτίας του ότι αποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο αποδέχονται τον ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί αλλά και τον ρόλο της πολιτείας για την επιμόρφωση, αλλά και το πως σχετίζεται με την αντίληψη ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ομαδική και όχι ατομική. Σχετικά τώρα με το αντικείμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία δηλώνουν ότι επιθυμούν το περιεχόμενο τους να σχετίζεται με τα προβλήματα της τάξης και την «καθημερινή πρακτική» και να μην είναι «θεωρητικό» (Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, 2002).

Τα κείμενα του ΟΟΣΑ υπαγορεύουν τη νέα εκπαιδευτική και σχολική πραγματικότητα, καθώς η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει έναν κομβικό ρόλο που επιτρέπει στις κοινωνίες να προσαρμοστούν ομαλά στις νέες κοινωνικό- οικονομικές αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών η συνεχής ανανέωση και ο εμπλουτισμός των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών- μελών. Έτσι επιτυγχάνονται και η σταδιακή αλλαγή των σχολείων και η επιτυχής ανταπόκρισή τους στις νέες απαιτήσεις της εποχής. Έτσι, ο εκπαιδευτικός και το σχολείο λειτουργούν στο πλαίσιο ενός πολύπλοκου δικτύου μάθησης, που ενθαρρύνει και ευνοεί τη θέληση των ατόμων να μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Day 2003:413-424).

Παράλληλα, με την ανάπτυξη του κλάδου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η ανάγκη οι επαγγελματίες να ανανεώνουν τις γνώσεις τους και να εμπλακούν σε μια μαθησιακή διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Βασικός σκοπός του κλάδου αυτού είναι «να βελτιωθεί η πρακτική και η αποτελεσματικότητα των επαγγελματιών», αφού διασφαλιστεί πρώτα ότι προσφέρονται σε όσους το επιθυμούν, ευκαιρίες για να μάθουν και να βελτιωθούν (Hoyle 1980,σ 42).

Όσον αφορά στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών η συνεχιζόμενη εκπαίδευση στοχεύει: α) στην ανάπτυξη των ιδίων και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους και β) στη βελτίωση της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη του σχολείου. Ο πρώτος στόχος συνδέεται με τη σημασία που έχει η δια βίου μάθηση στις σύγχρονες κοινωνίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και την αναβάθμιση του κύρους τους και ο δεύτερος με την αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών για την

ανάπτυξη του σχολείου τους και τον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Βατάλη 2008:17-18). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες επιβάλλουν ένα νέο συγκροτημένο προφίλ, η ποιότητα του οποίου μεταξύ άλλων μπορεί να εγγυηθεί την ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο, γεγονός καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην κοινωνία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει και να καλλιεργήσει μια ποικιλία δεξιοτήτων, όπως παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμψυχωτής, ερευνητής, φίλος μεταρρυθμιστής (Γκούβρα-Κυρίδης- Μαυρικάκη 2001: 93-95). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να χαρακτηρίζεται από την ποιότητα της θεωρητικής του κατάρτισης, το επίπεδο της τεχνογνωσίας του και την επάρκεια της ψυχο- συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Ο Τρούλης (1996) επισημαίνει ότι το προφίλ του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού πρέπει να ικανοποιεί τέσσερις παραμέτρους: α) τη γενική παιδεία, β) την επαγγελματική κατάρτιση, γ) τη μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και δ) τη διαπολιτισμική μόρφωση. Στο σημείο αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση έρχονται σε αντίφαση με το ιδεώδες της δια βίου μάθησης προβάλλοντας την ανάγκη για υποστήριξη. Οι έρευνες έχουν καταλήξει σε αποτελέσματα όπου διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται την δια βίου μάθηση ως αναγκαίο μέσο για την εκτέλεση της δουλειάς τους και την ταυτίζουν τόσο με τις τυπικές και μη τυπικές όσο και με τις άτυπες μορφές μάθησης. Παρ' όλα αυτά θεωρούν ότι δεν έχουν αυτοί την ατομική ευθύνη για την συμμετοχή τους στην επιμόρφωση και την συνεχόμενη μάθηση, αλλά περιμένουν από την Πολιτεία να αναλάβει την ευθύνη της επιμόρφωσή τους και να τους στηρίξει στο δύσκολο έργο τους. Σχετικά με το πια οφέλη πρόκειται να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας μέρος σε διαδικασίες της δια βίου μάθησης, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται τόσο στην γενική μόρφωση όσο και βελτιστοποίηση της καθημερινής τους πρακτικής. Η ολοκλήρωση της προσωπικότητας και η σφαιρικότερη μόρφωση σαν στόχοι της επιμόρφωσης μπορεί να συνυπάρχουν με τους στόχους της βελτίωσης της καθημερινής πρακτικής, υποδεικνύουν δε ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι η διαδικασία της μάθησης πρέπει να συμπορεύεται καθ' όλη την διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη εκτέλεση του δύσκολου έργου τους. Τέλος διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί και έτοιμοι για την δια βίου μάθηση όμως παράλληλα υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανάγκη να υποστηριχθούν στην όλη προσπάθεια. Η διάδοση των αρχών της δια βίου μάθησης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις αρχές και τους σκοπούς του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Είναι σαφές και αποδεκτό πλέον ότι η οργάνωση και ο σχεδιασμός τόσο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και της επιμόρφωσης και της περαιτέρω κατάρτισης είναι μια συνεχής διαδικασία και η πρώτη αποτελεί γερό θεμέλιο και βάση για τη δεύτερη. Η πρώτη αποσκοπεί στην ανάπτυξη βασικών προσόντων και δεξιοτήτων και τα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης και

κατάρτισης αποβλέπουν στην διατήρηση των βασικών και στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Επομένως, με τη δια βίου μάθηση σχετίζονται άμεσα και στενά ζητήματα πολύ κρίσιμα για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, όπως η επιμόρφωση, η αξιολόγηση και γενικότερα η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα οι έρευνες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς και τη δια βίου μάθηση είναι περιορισμένες και επικεντρώνονται κυρίως στο ζήτημα της επιμόρφωσης. Από τις πιο πρόσφατες έρευνες ξεχωρίζουν οι έρευνες της Ε. Ταρατόρη (2000), που μελέτησε την επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της Ζ. Παπαναούμ (2003), η οποία μελετά τις κεντρικές όψεις της επιμόρφωσης μέσα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών συγκλίνουν όσον αφορά στη θετική στάση των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η πιο πρόσφατη έρευνα που διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη δια βίου εκπαίδευση και το ρόλο της εξομοίωσης στη βελτίωση της παρεχόμενης από αυτούς εκπαίδευση είναι η έρευνα της Χ. Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη (2002). Η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη δια βίου εκπαίδευση με τη συνεχή επιμόρφωση και αναγνωρίζουν την προσφορά της στην αποτελεσματική διεκπεραίωση του διδακτικού τους έργου.

### **2.3 ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ E-LEARNING**

Φυσικό επακόλουθο είναι η επίδραση της πληροφορίας στον τρόπο με τον οποίο έρχεται σε επαφή ο άνθρωπος με την γνώση. Η τάση για νέες μαθησιακές προοπτικές οδήγησε τους επιστημονικούς φορείς να προσανατολιστούν σε νέες καινοτόμες παιδαγωγικές συγκλίσεις. Τους οδήγησε στην ανακάλυψη νέων ειδικευμένων υπηρεσιών πληροφόρησης στην δημιουργία εικονικών περιβαλλόντων μάθησης δίνοντας μια νέα προοπτική μέσω της οποίας η καινούργια εκπαιδευτική ευκαιρία θα αναπτύξει την δυναμική της. Η όλο και αυξανόμενη χρήση των νέων τεχνολογιών, υπολογιστών, τηλεπικοινωνιών, έχουν αναδείξει το διαδίκτυο σε κυρίαρχο μέσο μεταφοράς πληροφοριών, γνώσης και δεξιοτήτων. Το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης επιβάλλεται πλέον να αλλάξει διότι δεν ταιριάζει με το καινούργιο κόσμο της δια βίου μάθησης, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου αλληλεπιδρούν και αλλάζουν. Οι αλλαγές επηρεάζουν την διδασκαλία και την μάθηση οι οποίες γίνονται περισσότερο ευέλικτες και φορητές αφήνοντας πίσω τις παραδοσιακές αίθουσες. «οι τεχνολογίες εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης συγκλίνουν σε ένα κοινό παρονομαστή: τη χρήση διαδικτυωμένων υπολογιστών οι οποίοι μέσω ειδικών προγραμμάτων (e-learning platforms) φέρνουν σε επαφή χρήστες μεταξύ τους με τα μαθήματα και τους εκπαιδευτές» (Μαυρομμάτης, 2005).

Ένα νέο τρόπο μάθησης, διδασκαλίας και περιεχόμενο εκπαίδευσης αποτελεί η ηλεκτρονική μάθηση, η οποία έχει ως κύρια χαρακτηριστικά της, την απόσταση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή, η χρήση των ΤΠΕ για την μεταφορά περιεχομένου σπουδών, χρήση ψηφιακού υλικού μάθησης.

Ο Deitel (2001) αναφέρει ότι η ηλεκτρονική μάθηση παρουσιάζεται σαν η χρήση του Διαδικτύου και των σχετικών τεχνολογιών για την ανάπτυξη, τη διανομή και την αύξηση των πόρων μάθησης (learning resource)" (Deitel 2001: 490).

Το e-Learning Action Plan δίνει ένα ορισμό για την ηλεκτρονική μάθηση ως "τη χρήση των νέων τεχνολογιών, των πολυμέσων και του Διαδικτύου για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης, διευκολύνει την πρόσβαση σε πόρους και υπηρεσίες καθώς και την απομακρυσμένη ανταλλαγή και συνεργασία"(Πληροφορίες για τη δράση της ΕΕ), ενώ κατά τον Ιωαννίδη (2001) "η e-learning είναι ένα σύνολο από τεχνολογίες που μεταμορφώνουν τη διαδικασία της μάθησης μέσα από νέους τρόπους που δεν υπήρχαν στο παρελθόν". Προφανές λοιπόν είναι ότι όλες οι οριοθετήσεις και εννοιολογικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν στον ορισμό τους την ενεργητική συμμετοχή των ΤΠΕ στην διαδικασία της μάθησης. Κάνοντας μια πιο σαφή αναφορά η "e-learning βελτιώνει την απόδοση της προμηθευτικής αλυσίδας της μάθησης, κάνει πιο εύκολη την "σύλληψη" και τη διανομή της γνώσης και δίνει στη μάθηση ευελιξία σχετικά με τον χρόνο και τον τόπο" (Ιωαννίδης 2001). Παρ' όλα αυτά η ηλεκτρονική μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση on-line, όμως εμπεριέχει και στοιχεία από την παραδοσιακή εκπαίδευση η οποία εμπλουτίζεται με στοιχεία ηλεκτρονικά. Με τον εμπλουτισμό αυτό πραγματοποιείται η αλλαγή του τρόπου κατα τον οποίο εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν, δημιουργούν και επεξεργάζονται την πληροφορία. Η υβριδική μορφή αυτή δίνει ένα προβάδισμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (OCLC e-Learning Task Force 2003 : 4-5).

Ο ρόλος της ηλεκτρονικής μάθησης λειτουργεί ως συμπληρωματικός μηχανισμός στη διαβίου μάθηση, παρ' όλο που αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας από δασκαλοκεντρικός σε προσανατολισμένο στον εκπαιδευόμενο. Δίνεται η δυνατότητα σήμερα στους ανθρώπους να έχουν πρόσβαση μέσω του διαδικτύου σε απομακρυσμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ενώ πλήθος μαθημάτων προσφέρονται παγκοσμίως από διάφορους φορείς. Δεδομένου ότι το 50% των δεξιοτήτων όλων των υπαλλήλων ξεπερνιούνται μέσα σε 3 έως 5 χρόνια, η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί αναπόφευκτα σημαντικό στοιχείο της επιχείρησης στη νέα οικονομία (Zhang and Nunamaker 2003 : 207).

Ο παραδοσιακός τρόπος εκπαίδευσης συνδυαζόμενος με τις τεχνολογίες ηλεκτρονική μάθηση προσφέρει το πλεονέκτημα της διαμόρφωσης ευέλικτων μοντέλων εκπαίδευσης. Σήμερα βρισκόμαστε σε ένα στάδιο ωριμότητας όπου μπορούν οι τεχνολογίες αυτές να κατηγοριοποιηθούν:

- Στα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning - Course Management Systems (L/CMS)
- Στις τεχνολογίες Ασύγχρονης και Σύγχρονης Μάθησης (Asynchronous and Synchronous Learning).
- Στις τεχνολογίες που συνθέτουν το περιβάλλον ηλεκτρονική μάθηση περιλαμβάνονται οι:
  - Τεχνολογίες Computer Based Training (CBT)
  - Τεχνολογίες Web Based Training (WBT)
  - Τεχνολογίες Instructor Led Training (ILT)
  - Τεχνολογίες Virtual Classroom (VC) (Zhang and Nunamaker 2003 ; Bargellini and Bordoni 2001 ; Ιωαννίδης 2001).

Κάνοντας χρήση τις διαδικτυακών εφαρμογών ως μέσο υποστήριξης της δια βίου μάθησης, δίνει την δυνατότητα στην ηλεκτρονική μάθηση να είναι διαθέσιμη ανα πάσα στιγμή, σε οποιονδήποτε τόπο, ενώ όπως υποστηρίζουν οι Friesen and Anderson (2004 : 682-685), σε ένα πλαίσιο δια βίου εκπαίδευσης, οι τεχνολογίες του σημασιολογικού ιστού μπορούν να παίξουν εξίσου σημαντικό ρόλο, αφού τα διαδραστικά του χαρακτηριστικά ταιριάζουν με αυτά της φύσης της δια βίου μάθησης. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται τα προβλήματα της πρόσβασης, παράλληλα εμπλουτίζεται το εργασιακό περιβάλλον και προωθούνται τα συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα μάθησης (Koper and Tattersall 2004 : 698). Έτσι προκύπτει ότι η χρήση των ΤΠΕ στην διαδικασία της εκπαίδευσης ενισχύει την μάθηση, διευκολύνει την συνεργατικότητα, η ανατροφοδότηση είναι γρήγορη και πολλαπλασιάζονται οι πηγές των πληροφοριών. Ο τρόπος συμβάλει στο να μεταβάλλεται η παραδοσιακή σχέση του εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή (WB 2003 : 36-42), παράλληλα όταν "οι ΤΠΕ προστίθενται στη δια βίου μάθηση και αναμειγνύονται με την κοινωνία των πληροφοριών δημιουργούν ένα νέο μεθυστικό προϊόν" (Mauger 2002 : 9).

Παρ' όλα αυτά οι αλλαγές δεν παρουσιάζονται απλά και μόνα με την εισαγωγή των υπολογιστών στην διαδικασία της μάθησης. Στην δια βίου εκπαίδευση ένα περιβάλλον ηλεκτρονικό, θα πρέπει να πλαισιώνεται από την ύπαρξη ηλεκτρονικών μέσων για την διαχείριση, επεξεργασία και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού. Για την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού το περιβάλλον θα πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις όπως, να είναι επεκτάσιμο, ανοιχτό στο μέλλον, προσαρμόσιμο στις νέες τεχνολογίες και απαιτήσεις. Για την ολοκλήρωση των στόχων αυτών προϋποθέτει η τεχνολογία που θα επιλεγεί να είναι ευρέως και ελεύθερα διαθέσιμη μέσω ανοιχτών προτύπων (Carlos Jose M. Olguin et al 2000 ; Yi Shang et al 2001). Παράλληλα θα πρέπει να πλαισιώνεται από το κατάλληλο πολιτικό και νομικό πλαίσιο βάση του οποίου θα χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ, η απαραίτητη χρηματοδότηση για τις προσπάθειες στο διαδίκτυο.

Θα πρέπει να συμπληρωθεί ότι η ύπαρξη ενός κατάλληλου πολιτικού και νομικού πλαισίου κρίνεται απαραίτητη, όπου μέσα στο οποίο θα γίνεται η χρήση των ΤΠΕ, του κατάλληλου τεχνικού προσωπικού υποστήριξης, θα υπάρχει η επαρκής χρηματοδότηση των προσπαθειών αναβάθμισης



της πρόσβασης στο διαδίκτυο, ενώ παράλληλα θα υπάρχει ανάγκη αλλαγής των στάσεων και των νορμών σε σχέση με τη τεχνολογία. Για την υλοποίηση όλων των παραπάνω κρίνονται απαραίτητες οι επενδύσεις τόσο πλήρη και συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτών, αναφορικά με την δημιουργία του ψηφιακού μαθησιακού υλικού/αντικείμενου (digital learning objects), και στον εμπλουτισμό των ψηφιακών μαθησιακών αποθετηρίων (digital learning objects repositories), τα περιεχόμενα των οποίων θα επαναχρησιμοποιούνται και θα ανταλλάσσονται διεθνώς (EU 2004).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται εκτενής παρουσίαση του τρόπου με το οποίο διεξήχθη η έρευνα. Συγκεκριμένα αναλύθηκε η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε και οι λόγοι που θεωρήθηκε καταλληλότερη για την παρούσα έρευνά. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, η συνέντευξη και οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους στηρίχθηκαν τα ερωτήματα. Έπειτα, δίνονται πληροφορίες για τους συμμετέχοντες/-ουσες συμπεριλαμβανομένου του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας καθώς και των περιορισμών της.

### **3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ**

Σύμφωνα με το ερευνητικό μας πρόβλημα και τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων καταλληλότερη μέθοδος για τη διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα διερευνά σε βάθος ένα ερευνητικό πρόβλημα, αξιολογεί τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διασφαλίζοντας λεπτομέρειες όχι μόνο για τους ανθρώπους αλλά και για τον τόπο που διεξάγεται η έρευνα (Creswell, 2011).

Οι ερευνητές που επιλέγουν την ποιοτική προσέγγιση επιδιώκουν την ανάλυση των απόψεων, των εμπειριών, των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, τον τρόπο που οι ίδιοι ερμηνεύουν γεγονότα και συμπεριφορές. Η ποιοτική έρευνα ασχολείται με τις πραγματικές καταστάσεις και εμμένοντας επικεντρωμένη στη διαδικασία, διερευνώντας ένα περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων και μέσα από τη γραπτή ανάλυση των περιγραφών τους αναδεικνύει τις απόψεις των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένα ζητήματα εστιάζοντας στον τρόπο που ο καθένας ξεχωριστά αντιλαμβάνεται και αποδίδει τα γεγονότα (Bird, Hammersley, Comm, & Woods, 1999).

Με την ευρύτερη έννοια έρευνα σημαίνει κάθε ενέργεια που αποσκοπεί στη σκόπιμη συλλογή πληροφοριών. Ειδικότερα η επιστημονική έρευνα είναι η συστηματική προσπάθεια κατανόησης που υποκινείται από κάποια ανάγκη και στρέφεται προς τη μελέτη ενός πολύπλοκου φαινομένου (Βάμβουκας, 1988:79). Η έρευνα ακολουθεί μια σχεδιασμένη διαδικασία και πρέπει να χρησιμοποιεί μεθόδους και τεχνικές επιστημονικά αποδεκτές ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Σχεδιάζεται με στόχο την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα και προσεγγίζει τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη επαγωγικά. Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί

ερωτηματολόγια και δομημένες συνεντεύξεις για να προκύψουν στατιστικά στοιχεία. Αναφέρεται σε πολύ περισσότερους ανθρώπους και είναι κατά πολύ ταχύτερη από την ποιοτική. Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου αποτελεί κομβικό σημείο για κάθε έρευνα και καθοριστικό κριτήριο για την αξιολόγηση των συμπερασμάτων της (Scandura and Williams, 2000).

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έγινε με ποσοτική έρευνα που σύμφωνα με τον Creswell (2011) ο ερευνητής θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους, συγκεντρώνει δεδομένα που εκφράζονται ποσοτικά, αναλύει με στατιστική τους αριθμούς και διεξάγει την έρευνα με αμεροληψία και αντικειμενικότητα (σελ. 66). Από τη στιγμή που σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Ν. Θεσσαλονίκης αναφορικά με τα προγράμματα δια βίου μάθησης, η ποσοτική προσέγγιση βοήθησε στην ανάδειξη των πραγματικών καταστάσεων και στη διευκρίνιση των διαφορετικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Bird et. al., 1999). Τέλος, ο τρίτος λόγος για τον οποίον επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος είναι επειδή μέσα από τη στατιστική ανάλυση μπορούν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις των μεταβλητών, αλλά και να γίνει σύγκριση μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων ανά ομάδες (π.χ. φύλο, ηλικία). Αυτό υποστηρίζεται από την Κυριαζή (2009, σελ. 49), η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, «η ποσοτική έρευνα εκθέτει τα θετικιστικά της στοιχεία στην αναγκαιότητα μέτρησης και εμπειρικής υπόστασης των θεωρητικών εννοιών, στη σημασία ανεύρεσης αιτιωδών συνδέσεων των μεταβλητών, καθώς και στην έμφαση στις εμπειρικές γενικεύσεις και συνεπώς στις κανονικότητες των κοινωνικών φαινομένων».

### **3.2 ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά την διαδικασία επιλογής δείγματος στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να γίνει επιλογή "βολικού" δείγματος καθώς αυτό έχει τα πολύ βασικά πλεονεκτήματα του μικρού κόστους και της γρήγορης διεξαγωγής της έρευνας. Με αυτού του είδους δειγματοληψία ουσιαστικά το δείγμα απαρτίζεται από άτομα που είναι εύκολα προσβάσιμα και έχουν τη πλεονέκτημα της άμεσης συμμετοχής (Visser et al, 2000). Βέβαια αυτή η τεχνική επιλογής δείγματος εγείρει κινδύνους ως προς την αντικειμενικότητα της έρευνας και το κατά πόσο τα συμπεράσματα είναι γενικεύσιμα σε όλον τον πληθυσμό. Παρόλο που η αντιπροσωπευτικότητα μιας τέτοιας τεχνικής μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση η συγκεκριμένη τεχνική έχει μεγάλη απήχηση στις κοινωνικές επιστήμες (Singh, 2007). Τέλος, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από έρευνα που βασίζεται σε "βολικό" μπορούν να γενικευθούν σε αντίστοιχους πληθυσμούς που έχουν όμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος.

### 3.3 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη συλλογή των δεδομένων το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα, όπως η ανακρίβεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και η έλλειψη αυθορμητισμού και ειλικρίνειας εξ' αιτίας της δυσπιστίας στον ερευνητή ή και του φόβου ότι η ανωνυμία τους δεν θα γίνει σεβαστή. Υπάρχει επίσης ο κίνδυνος απώλειας των ερωτηματολογίων. Παρουσιάζει όμως και πολλά πλεονεκτήματα και γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκε η χρήση του. Οι ερωτώμενοι απαντούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, το κόστος είναι σχετικά μικρό και ο κόπος του ερευνητή ελάχιστος. Επιτρέπει τη διερεύνηση συμπεριφορών χωρίς την παρουσία του ερευνητή και δίνει εύκολα ειλικρινείς απαντήσεις (Βάμβουκας, 1988:248-249).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας έγινε προσπάθεια να μην έχει μεγάλη έκταση ώστε ο χρόνος για τη συμπλήρωσή του να μην υπερβαίνει τα 15'. Η γλώσσα ήταν απλή και οι ερωτήσεις σύντομες, όχι διαφορούμενες και αρνητικές, κλειστού τύπου και κλίμακας κατατάξεων Likert ώστε οι συμμετέχοντες να απαντήσουν εύκολα (Robson, 2002).

Το τελικό ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από σύντομη και σαφή εισαγωγική επιστολή στην οποία αναφερόταν το όνομα της ερευνήτριας, το θέμα της εργασίας, εξηγούσε το σκοπό και τόνιζε τη χρησιμότητα των πληροφοριών για τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρακινούσε τους συμμετέχοντες να είναι ειλικρινείς, διαβεβαίωνε για την ανωνυμία των απαντήσεων και επισήμαινε ότι τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας (Βάμβουκας, 1988:261). Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Μέρος Α. Ατομικά χαρακτηριστικά. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τα προσωπικά, δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η εκπαίδευση, η ειδικότητα και η σχέση εργασίας τους καθώς και η επαγγελματική επιμόρφωση. Το Μέρος Β αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με Διά Βίου Μάθηση και έχει σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη από την συμμετοχή σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, το κατά πόσο θεωρούν σημαντική την στήριξη από την ηγεσία των σχολικών μονάδων και το κατά πόσο η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει την συμμετοχή σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης. Επιπλέον, καταγράφονται οι κυριότεροι λόγοι που απωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης αλλά και οι λόγοι/κίνητρα που τους οδηγούν στην συμμετοχή σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης.

Τέλος θα πρέπει να τονιστεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο με βάση τις γενικές αρχές του ερωτηματολογίου που είναι οι εξής (Dornyei, 2003): α) δεν είναι πολύ μεγάλο ώστε να μην κουραστούν οι συμμετέχοντες κατά τη συμπλήρωσή του, β) είναι εύκολο στην ανάγνωσή του, γ) οι ερωτήσεις είναι απλές και κατανοητές θέτοντας μόνο ένα ερώτημα, δηλαδή δεν είναι πολύπλοκες, δ) οι ερωτήσεις δε θίγουν προσωπικά θέματα και κατά συνέπεια δε φέρνουν σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες.

### **3.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v.20. Στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική και η περιγραφική στατιστική. Αρχικά με χρήση της περιγραφικής στατιστικής και πιο συγκεκριμένα με χρήση συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και για τις ερωτήσεις σε κλίμακα Likert δίνονται τα περιγραφικά στοιχεία που αφορούν τις απόψεις εκπαιδευτικών μαθητών από τα οποία θα πάρουμε μια εικόνα για τις απόψεις τους για την Δια Βίου Μάθηση στην διδακτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, για την διερεύνηση της διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$ .

### **3.5 ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας στηρίχθηκε στις αρχές της δεοντολογίας της έρευνας, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα οφέλη που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή, δεν θα επιβαρύνουν τον πληθυσμό που συμμετείχε σε αυτή αλλά και την ευρύτερη κοινωνία (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Χαρακτηριστικά, τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πλήρως ενημερωμένα για τον σκοπό που τους ζητείται να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο καθώς επίσης και γνώριζαν ότι η συμμετοχή τους έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Πιο απλά, όλα τα μέλη της μειονότητας που συμμετείχαν είχαν ενημερωθεί σε πρώτο χρόνο ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν στην έρευνα, παρά μόνο αν το επιθυμούν. Ακόμη, δεν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η καταγραφή στοιχείων που καθορίζουν την ταυτότητα τους.

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το επιλεγθέν δείγμα είναι δεσμευτικό (απο μια συγκεκριμένη περιοχή- βολικό δείγμα). Βέβαια αυτό δεν είναι πολύ σημαντικό πρόβλημα

με την έννοια ότι ο σκοπός της έρευνας δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων σε όλο τον πληθυσμό αλλά η καταγραφή των απόψεων μιας μερίδας μαθητών. Βέβαια όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο είναι εφικτή η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων στους πληθυσμούς οι οποίοι είναι όμοιοι με το δείγμα που μελετάμε. Επίσης, ο Creswell (2011, σ. 237) αναφέρει ότι αυτός ο περιορισμός παρότι είναι σημαντικός μπορεί να παρακαμφθεί καθώς τέτοιό είδους έρευνες μπορούν να έχουν κάποια χρησιμότητα σε έρευνες που θα γίνουν μελλοντικά με παρόμοιο θεματολογία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

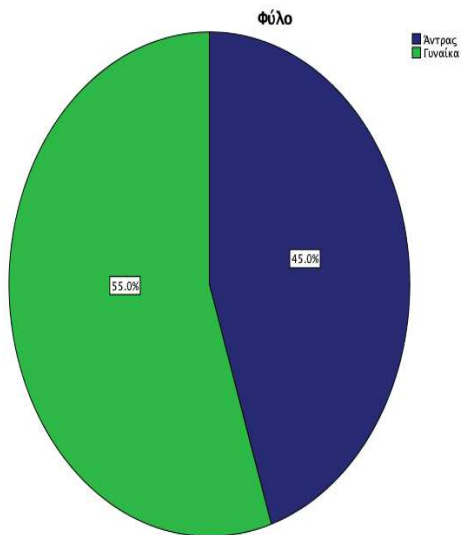
Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 120 εκπαιδευτικοί. Στην πρώτη ενότητα των αποτελεσμάτων δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών. Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι οι 66 (55%) από τους 120 εκπαιδευτικούς ήταν γυναίκες ενώ οι 54 (45%) ήταν άντρες. Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψε ότι το 59.2% (n=71) ήταν ηλικίας 51 έως 60 ετών, το 22.5% (n=27) ήταν ηλικίας 41 έως 50 ετών και το 17.5% (n=21) ήταν ηλικίας έως 41 ετών. Τα αποτελέσματα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας έδειξαν ότι το 17.5% (n=21) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία από 31 έτη και άνω, το 23.3% (n=28) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία από 26 έως 30 έτη και το 19.2% (n=23) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία από 21 έως 25 έτη. Επιπρόσθετα, το 16.7% (n=20) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη, το 11.7% (n=14) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη και το 11.7% (n=14) είχαν προϋπηρεσία έως 10 έτη. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το 74.2% (n=89) των εκπαιδευτικών είχαν μόνιμη θέση εργασίας και το 10% (n=12) ήταν αναπληρωτές. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν 15 (12.5%) διευθυντές και 4 (3.3%) υποδιευθυντές.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος εκπαιδευτικών

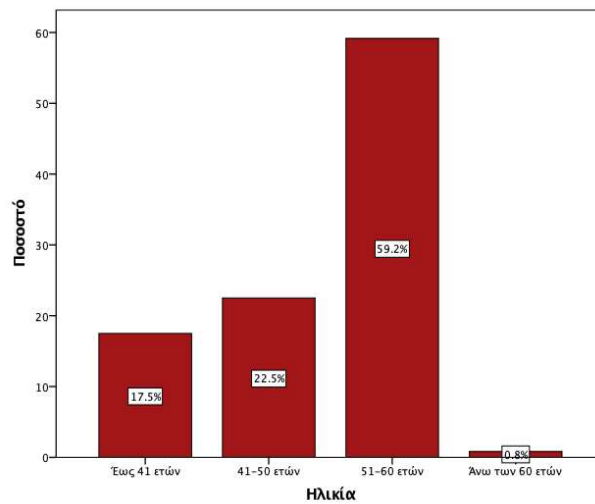
		n	%
Φύλο	Άντρας	54	45.0%
	Γυναίκα	66	55.0%
Ηλικία	Έως 41 ετών	21	17.5%
	41-50 ετών	27	22.5%
	51-60 ετών	71	59.2%
	Άνω των 60 ετών	1	0.8%
Έτη υπηρεσίας:	0-5	5	4.2%
	6-10	9	7.5%
	11-15	14	11.7%
	16-20	20	16.7%
	21-25	23	19.2%
	26-30	28	23.3%
	31 και άνω	21	17.5%
Υπηρεσιακή κατάσταση:	Μόνιμος	89	74.2%
	Διευθυντής	15	12.5%

Αναπληρωτής	12	10.0%
Υποδιευθυντής	4	3.3%

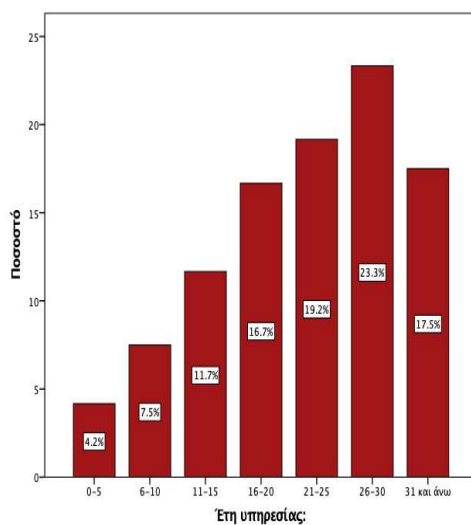
Τα αποτελέσματα του Πίνακα 1 δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στα Διαγράμματα 1 έως 4 που ακολουθούν.



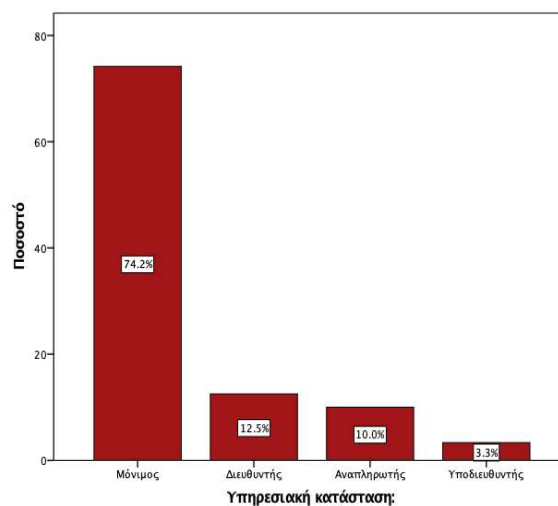
Διάγραμμα 1. Κατανομή φύλου



Διάγραμμα 2. Κατανομή ηλικίας



Διάγραμμα 3. Κατανομή ετών υπηρεσίας

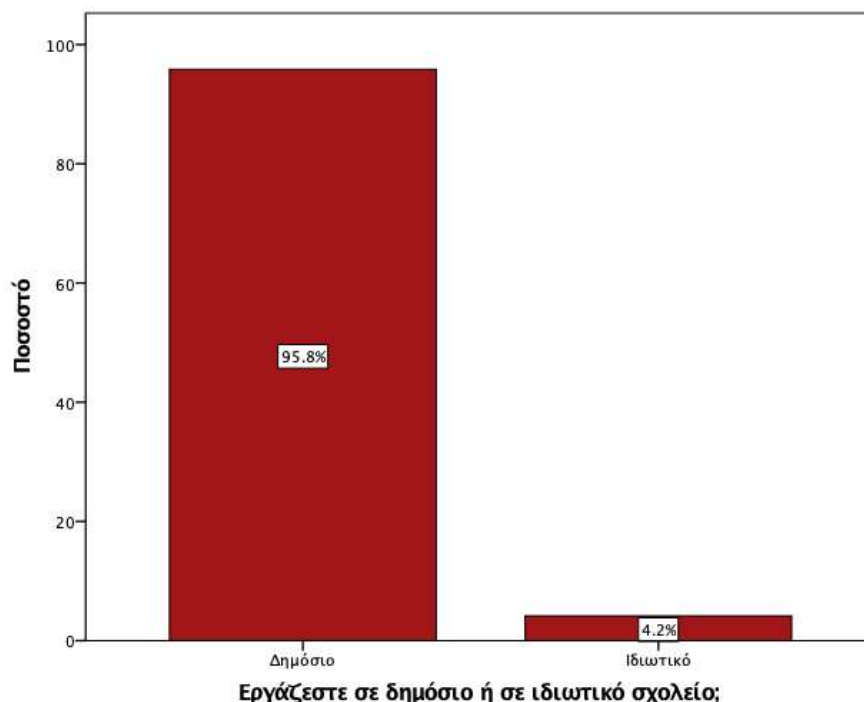


Διάγραμμα 4. Κατανομή υπηρεσιακής κατάστασης

Στο Διάγραμμα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τον τομέα εργασίας των 120 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 95.8% (n=115) των εκπαιδευτικών



εργαζόντουσαν σε δημόσιο σχολείο ενώ το 4.2% (v=5) των εκπαιδευτικών εργαζόντουσαν σε ιδιωτικό σχολείο.



**Διάγραμμα 5.** Τομέας εργασίας

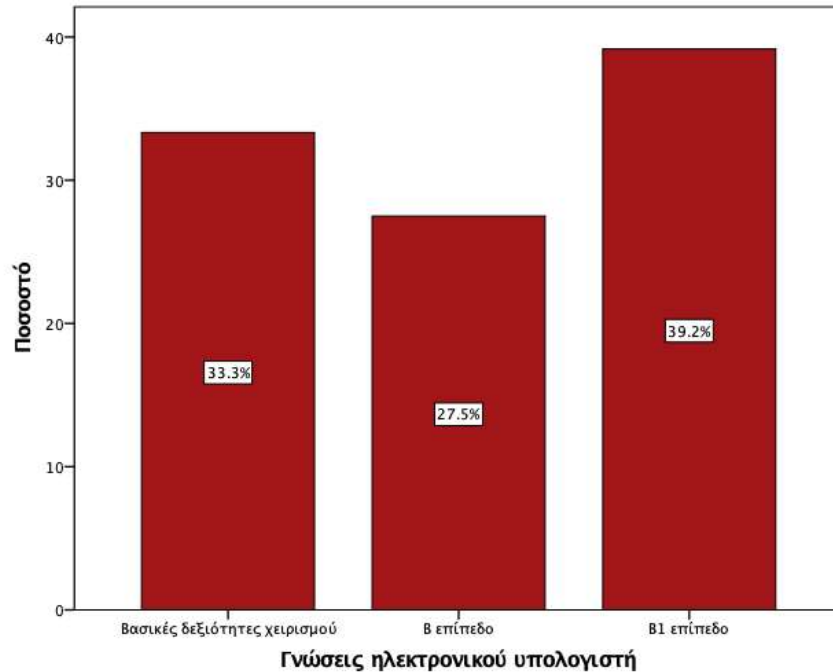
## 4.2 ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Στην επόμενη ενότητα των αποτελεσμάτων δίνονται τα στοιχεία σχετικά με τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή και την γνώση ξένων γλωσσών. Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι το 36.7% (v=44) των συμμετεχόντων είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, το 25.8% (v=31) των συμμετεχόντων είχαν δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 3.3% (v=4) των συμμετεχόντων είχαν διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης.

**Πίνακας 2.** Στοιχεία για επιπρόσθετες σπουδές

	Ναι		Όχι	
	v	%	v	%
Μεταπτυχιακό	44	36.7%	76	63.3%
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	31	25.8%	89	74.2%
Διδακτορικό	4	3.3%	116	96.7%

Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το επίπεδο γνώσεων ηλεκτρονικού υπολογιστή. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι το 39.2% (v=47) είχε επίπεδο γνώσεων B1, το 33.3% (v=40) είχε επίπεδο βασικών δεξιοτήτων χειρισμού και το 27.5% (v=33) είχε επίπεδο γνώσεων B αναφορικά με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή



**Διάγραμμα 6.** Γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή

Τέλος, στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την γνώση ξένων γλωσσών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 25% (v=30) των εκπαιδευτικών είχαν χαμηλό επίπεδο Αγγλικών, το 41.7% (v=50) των εκπαιδευτικών είχαν μέτριο επίπεδο Αγγλικών και το 23.3% (v=28) των εκπαιδευτικών είχαν υψηλό επίπεδο Αγγλικών. Ενώ μόλις το 10% (v=12) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν καθόλου Αγγλικά. Από τις υπόλοιπες γλώσσες παρατηρήθηκε ότι το 85.8% (v=103) των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν καθόλου Γαλλικά, το 90% (v=108) των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν καθόλου Γερμανικά και το 93.3% (v=112) των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν καθόλου Ιταλικά.

**Πίνακας 3.** Στοιχεία για γνώση ξένων γλωσσών

	Χαμηλό επίπεδο		Μέσο επίπεδο		Υψηλό επίπεδο		Καθόλου	
	v	%	v	%	v	%	v	%
Αγγλικά	30	25.0%	50	41.7%	28	23.3%	12	10.0%

Γαλλικά	10	8.3%	6	5.0%	1	0.8%	103	85.8%
Γερμανικά	7	5.8%	3	2.5%	2	1.7%	108	90.0%
Ιταλικά	4	3.3%	4	3.3%	0	0.0%	112	93.3%

### 4.3. ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στην επόμενη ενότητα των αποτελεσμάτων δίνονται τα στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης καθώς και για την επάρκεια ενημέρωσης από τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση. Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι το 88.3% (n=106) των εκπαιδευτικών ενημερώνεται για θέματα σχετικά με προγράμματα δια βίου μάθησης από το διαδίκτυο. Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών ενημερώνεται για θέματα σχετικά με προγράμματα δια βίου μάθησης από το χώρο εργασίας τους (n=42, 35%), από συναδέλφους ή/και συνδικαλιστές (n=36, 30%) και από τον τύπο ή/και περιοδικά (n=23, 19.2%).

**Πίνακας 4.** Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης

	Ναι		Όχι	
	n	%	n	%
Τύπος - Περιοδικά	23	19.2%	97	80.8%
Διαδίκτυο	106	88.3%	14	11.7%
Εργασία	42	35.0%	78	65.0%
Συναδέλφοι- Συνδικαλιστές	36	30.0%	84	70.0%
Άλλο	6	5.0%	114	95.0%

Ενδιαφέρον θα είχε να εξετασθεί κατά πόσο οι τρόποι ενημέρωσης διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αποτελέσματα για τον τρόπο ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$  προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών μόνο ως προς το αν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να ενημερωθούν για προγράμματα δια βίου μάθησης ( $\chi^2(1)=7.217$ ,  $p=0.007<0.05$ ). Αναλυτικότερα παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (n=63, 95.5%) είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να ενημερωθούν για προγράμματα δια βίου μάθησης σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (n=43, 79.6%). Στους υπόλοιπους τρόπους ενημέρωσης δεν παρατηρήθηκε

στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών ( $p>0.05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

**Πίνακας 5.** Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

		Φύλο			
		Άντρας		Γυναίκα	
		v	%	v	%
Τύπος - Περιοδικά	Ναι	12	22.2%	11	16.7%
	Όχι	42	77.8%	55	83.3%
Διαδίκτυο	Ναι	43	79.6%	63	95.5%
	Όχι	11	20.4%	3	4.5%
Εργασία	Ναι	19	35.2%	23	34.8%
	Όχι	35	64.8%	43	65.2%
Συναδέλφο- Συνδικαλιστές	Ναι	18	33.3%	18	27.3%
	Όχι	36	66.7%	48	72.7%

Στον Πίνακα 6 δίνονται τα αποτελέσματα για τον τρόπο ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$  προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων μόνο ως προς το αν χρησιμοποιούν συναδέλφους ή/και συνδικαλιστές για να ενημερωθούν για προγράμματα δια βίου μάθησης ( $\chi^2(2)=6.8.23$   $p=0.047<0.05$ ). Αναλυτικότερα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 51 ετών ( $v=27$ , 37.5%) είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν συναδέλφους ή/και συνδικαλιστές για να ενημερωθούν για προγράμματα δια βίου μάθησης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41 έως 50 ετών ( $v=5$ , 18.5%) και κάτω των 41 ετών ( $v=4$ , 19%).. Στους υπόλοιπους τρόπους ενημέρωσης δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών ( $p>0.05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

**Πίνακας 6.** Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

		Ηλικία					
		Έως 41		41-50		51 και άνω	
		v	%	v	%	v	%
Τύπος - Περιοδικά	Ναι	2	9.5%	3	11.1%	18	25.0%
	Όχι	19	90.5%	24	88.9%	54	75.0%
Διαδίκτυο	Ναι	19	90.5%	26	96.3%	61	84.7%

	Όχι	2	9.5%	1	3.7%	11	15.3%
Εργασία	Ναι	8	38.1%	9	33.3%	25	34.7%
	Όχι	13	61.9%	18	66.7%	47	65.3%
Συνάδελφο–	Ναι	4	19.0%	5	18.5%	27	37.5%
Συνδικαλιστές	Όχι	17	81.0%	22	81.5%	45	62.5%

Στον Πίνακα 7 δίνονται τα αποτελέσματα για τον τρόπο ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$  προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ διαφορετικών επιπέδων προϋπηρεσίας μόνο ως προς το αν χρησιμοποιούν τον τύπο ή/και περιοδικά για να ενημερωθούν για προγράμματα δια βίου μάθησης ( $\chi^2(2)=5.811$   $p=0.041<0.05$ ). Αναλυτικότερα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 26 ετών ( $n=12$ , 24.5%) είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν τύπο ή/και περιοδικά για να ενημερωθούν για προγράμματα δια βίου μάθησης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 11 έως 25 έτη ( $n=10$ , 17.5%) και έως 10 έτη ( $n=1$ , 7.1%). Στους υπόλοιπους τρόπους ενημέρωσης δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ( $p>0.05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

**Πίνακας 7.** Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

		Προϋπηρεσία					
		Έως 10		11-25		26 και άνω	
		v	%	v	%	v	%
Τύπος - Περιοδικά	Ναι	1	7.1%	10	17.5%	12	24.5%
	Όχι	13	92.9%	47	82.5%	37	75.5%
Διαδίκτυο	Ναι	12	85.7%	54	94.7%	40	81.6%
	Όχι	2	14.3%	3	5.3%	9	18.4%
Εργασία	Ναι	5	35.7%	16	28.1%	21	42.9%
	Όχι	9	64.3%	41	71.9%	28	57.1%
Συνάδελφο– Συνδικαλιστές	Ναι	3	21.4%	14	24.6%	19	38.8%
	Όχι	11	78.6%	43	75.4%	30	61.2%

Στον Πίνακα 8 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενημέρωση από τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση είναι επαρκής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρούν την ενημέρωση καθόλου ( $n=14$ , 11.7%) ή λίγο ( $n=53$ , 44.2%) επαρκής. Αντίθετα, το 32.5% ( $n=39$ ) απάντησαν ότι η ενημέρωση από τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση είναι αρκετά επαρκής και το 11.6% ( $n=14$ )

απάντησαν ότι η ενημέρωση απο τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση είναι πολύ ή πάρα πολύ επαρκής.

**Πίνακας 8.** Επάρκεια ενημέρωσης απο τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση

		v	%
Πόσο επαρκή θεωρείτε την ενημέρωσή σας σε θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση από τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας ;	Καθόλου	14	11.7%
	Λίγο	53	44.2%
	Αρκετά	39	32.5%
	Πολύ	10	8.3%
	Πάρα πολύ	4	3.3%

Στον Πίνακα 9 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενημέρωση απο τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση είναι επαρκής ως προς το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική εξάρτηση με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενημέρωση απο τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση είναι επαρκής ως προς το φύλο ( $\chi^2(1)=1.226$   $p=0.542>0.05$ ), την ηλικία ( $\chi^2(4)=4.526$ ,  $p=0.340>0.05$ ) και την προϋπηρεσία ( $\chi^2(4)=3.213$ ,  $p=0.523>0.05$ ), των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 9.** Επάρκεια ενημέρωσης απο τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση ως προς το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

		Επάρκεια ενημέρωσης					
		Καθόλου/Λίγο		Αρκετά		Πολύ/ Πάρα Πολύ	
		v	%	v	%	v	%
Φύλο	Άντρας	33	61.1%	16	29.6%	5	9.3%
	Γυναίκα	34	51.5%	23	34.8%	9	13.6%
Ηλικία	Έως 41	12	57.1%	7	33.3%	2	9.5%
	41-50	15	55.6%	6	22.2%	6	22.2%
	51 και άνω	40	55.6%	26	36.1%	6	8.3%
Προϋπηρεσία	Έως 10	9	64.3%	3	21.4%	2	14.3%
	11-25	33	57.9%	16	28.1%	8	14.0%
	26 και άνω	25	51.0%	20	40.8%	4	8.2%

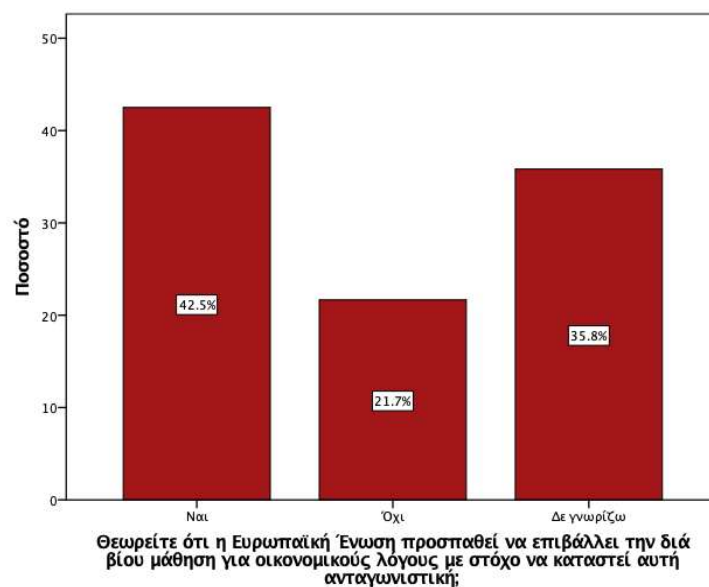
#### 4.4. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ

Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Δια Βίου μάθηση και το ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι το 42.5% (v=51) των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να επιβάλλει την διά βίου μάθηση για οικονομικούς λόγους με στόχο να καταστεί αυτή ανταγωνιστική ενώ το 21.7% (v=26) εξέφρασε την διαφωνία του με την συγκεκριμένη άποψη και το 35.8% (v=43) δεν εξέφρασε γνώμη. Αντίθετα, μόλις το 24.2% (v=29) εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την δια βίου μάθηση είναι αντίθετη από το ιδεώδες της δια βίου παιδείας. Επιπλέον, το 42.5% (v=51) εξέφρασε την διαφωνία του με την συγκεκριμένη άποψη και το 33.3% (v=40) δεν εξέφρασε γνώμη

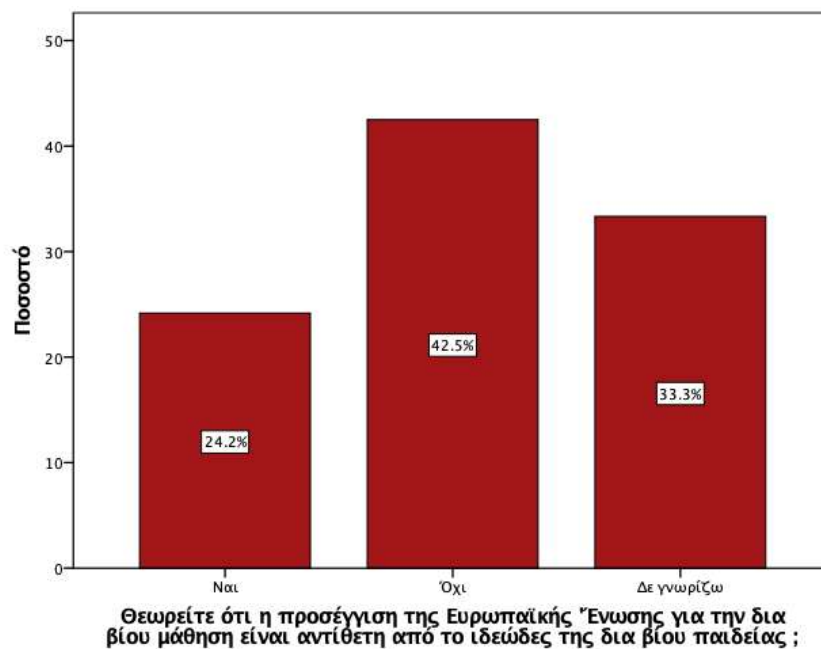
**Πίνακας 10.** Απόψεις εκπαιδευτικών για την Δια Βίου μάθηση και το ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

	Ναι		Όχι		Δε γνωρίζω	
	v	%	v	%	v	%
1. Θεωρείτε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να επιβάλλει την διά βίου μάθηση για οικονομικούς λόγους με στόχο να καταστεί αυτή ανταγωνιστική;	51	42.5%	26	21.7%	43	35.8%
2. Θεωρείτε ότι η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την δια βίου μάθηση είναι αντίθετη από το ιδεώδες της δια βίου παιδείας ;	29	24.2%	51	42.5%	40	33.3%

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 10 δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στα Διαγράμματα 7 και 8 ακολουθούν.



**Διάγραμμα 7.** Αποτελέσματα για το αν η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να επιβάλλει την διά βίου μάθηση για οικονομικούς λόγους με στόχο να καταστεί αυτή ανταγωνιστική



**Διάγραμμα 8.** Αποτελέσματα για το αν η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την δια βίου μάθηση είναι αντίθετη από το ιδεώδες της δια βίου παιδείας



#### 4.5. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Η επόμενη ενότητα αποτελεσμάτων αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δια βίου μάθηση, το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν, τα οφέλη από την συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς ατομικά όσο και για το σχολικό περιβάλλον συνολικά. Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 10 προκύπτει ότι ένα πολύ σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (n=96, 80%) συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι, ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου, θα πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ώστε να θέλουν να μαθαίνουν συνέχεια καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους. Επιπλέον, το 70% (n=84) δήλωσε ότι συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με το ότι θα έπρεπε η μάθηση να συνεχίζεται και μετά το πέρας του επαγγελματικού βίου των εκπαιδευτικών ενώ το 69.2% (n=83) δήλωσε ότι συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με το ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δια βίου μάθηση θα πρέπει να είναι θετική. Παρόμοια, το 63.3% (n=76) των εκπαιδευτικών συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με το ότι η δια βίου μάθηση είναι τρόπος ζωής και το 61.7% (n=74) συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με το ότι κατά τον σχεδιασμό διδασκαλίας, θεωρούν σαν στόχο του εκπαιδευτικού, την δημιουργία θετικής άποψης των μαθητών για την δια βίου μάθηση.

Αναφορικά με την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η δια βίου μάθηση “γαλουχείται” από την οικογένεια, το 50% (n=60) δήλωσε ότι αυτό ισχύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Τέλος, το 45% (n=54) των εκπαιδευτικών αναγνώσει ότι στη σύγχρονη εποχή, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες δια βίου μάθησης είναι λίγο ή καθόλου ικανοποιητική.

**Πίνακας 11.** Αποτελέσματα για την άποψη των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα Δια Βίου μάθησης

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
1. Θεωρείτε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δια βίου μάθηση θα πρέπει να είναι θετική;	2	1.7%	8	6.7%	27	22.5%	42	35.0%	41	34.2%
2. Στη σύγχρονη εποχή, θεωρείτε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες δια βίου μάθησης είναι ικανοποιητική;	8	6.7%	51	42.5%	45	37.5%	12	10.0%	4	3.3%
3. Βλέπετε στον ρόλο σας ως εκπαιδευτικό, να εμπεριέχεται ο ρόλος του δια βίου μαθητή?	3	2.5%	15	12.5%	48	40.0%	27	22.5%	27	22.5%

4. Κατά τον σχεδιασμό διδασκαλίας, θεωρείτε σαν στόχο του εκπαιδευτικού, την δημιουργία θετικής άποψης των μαθητών για την διά βίου μάθηση;	3	2.5%	10	8.3%	33	27.5%	44	36.7%	30	25.0%
5. Πιστεύετε ότι, ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου, θα πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ώστε να θέλουν να μαθαίνουν συνέχεια καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους	1	0.8%	4	3.3%	19	15.8%	50	41.7%	46	38.3%
6. Κατά την γνώμη σας, θα έπρεπε η μάθηση να συνεχίζεται και μετά το πέρας του επαγγελματικού βίου των εκπαιδευτικών;	2	1.7%	7	5.8%	27	22.5%	54	45.0%	30	25.0%
7. Θεωρείτε ότι είναι τρόπος ζωής η διά βίου μάθηση;	6	5.0%	5	4.2%	33	27.5%	42	35.0%	34	28.3%
8. Θεωρείτε ότι η διά βίου μάθηση “γαλουχείται” από την οικογένεια;	5	4.2%	24	20.0%	31	25.8%	43	35.8%	17	14.2%

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 11 προκύπτει ότι το 75.9% (v=91) δήλωσε ότι συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με το ότι η διά βίου μάθηση συνδράμει στην ολοκλήρωση του παρεχόμενου έργου των εκπαιδευτικών ώστε να είναι πολύπλευρο/ολοκληρωμένο ενώ το 66.7% (v=80) δήλωσε ότι συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με το ότι η ηγεσία πρέπει να ενθαρρύνει το ενδιαφέρον προς την διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Μικρότερο ποσοστο εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ με το ότι η δια βίου μάθηση ότι καλύπτει τα κενά της κατάρτισης και τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της δουλειάς τους (v=58, 48.3%) και ότι η σχολική κουλτούρα επηρεάζει την τάση για την διά βίου μάθηση (v=59, 48.3%). Επιπρόσθετα, το 41.7% (v=50) θεωρεί ότι η διά βίου μάθηση βελτιώνει πολύ ή πάρα πολύ την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 12.** Αποτελέσματα για την άποψη των εκπαιδευτικών για τα οφέλη απο τα προγράμματα Δια Βίου μάθησης

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
1. Θεωρείτε ότι η διά βίου μάθηση συνδράμει στην ολοκλήρωση του παρεχόμενου έργου των εκπαιδευτικών ώστε να είναι πολύπλευρο/ολοκληρωμένο;	0	0.0%	8	6.7%	21	17.5%	56	46.7%	35	29.2%

2. Θεωρείτε ότι η διά βίου μάθηση βελτιώνει την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών;	9	7.5%	27	22.5%	34	28.3%	38	31.7%	12	10.0%
3. Πιστεύετε ότι καλύπτει τα κενά της κατάρτισης τους και τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της δουλειάς τους;	3	2.5%	14	11.7%	45	37.5%	43	35.8%	15	12.5%
4. Θεωρείτε ότι επηρεάζει η σχολική κουλτούρα την τάση για την διά βίου μάθηση;	3	2.5%	21	17.5%	38	31.7%	37	30.8%	21	17.5%
5. Θεωρείτε ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ενθαρρύνει την τάση για διά βίου μάθηση, λόγω της μεγάλης ποικιλίας θεμάτων και την ευκολία..	1	0.8%	11	9.2%	31	25.8%	50	41.7%	27	22.5%

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 12 προκύπτει ότι ένα πολύ σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (n=95, 79.1%) συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι η διά βίου μάθηση θα πρέπει να παρέχεται από το κράτος στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, το 66.7% (n=80) δήλωσε ότι συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με το ότι η ηγεσία πρέπει να ενθαρρύνει το ενδιαφέρον προς την διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, το 64.2% (n=77) των εκπαιδευτικών συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με το ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ενθαρρύνει την τάση για διά βίου μάθηση, λόγω της μεγάλης ποικιλίας θεμάτων και την ευκολία. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=64, 53.3%) απάντησε ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι καθόλου ή είναι λίγο προσανατολισμένο προς τη διά βίου μάθηση ενώ το 39.2% (n=47) πιστεύουν ότι οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς για την συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης, σε σχέση με προηγούμενες εποχές είναι καθόλου ή λίγο ιδανικές.

**Πίνακας 13.** Αποτελέσματα για την άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ηγεσίας, του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος για τα προγράμματα Δια Βίου μάθησης

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
1. Θεωρείτε ότι η ηγεσία πρέπει να ενθαρρύνει το ενδιαφέρον προς την διά βίου μάθηση;	2	1.7%	10	8.3%	28	23.3%	48	40.0%	32	26.7%

2. Πιστεύετε ότι οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς για την συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης, σε σχέση με προηγούμενες εποχές είναι ιδανικές	9	7.5%	38	31.7%	41	34.2%	25	20.8%	7	5.8%
3. Θεωρείτε ότι η διά βίου μάθηση θα πρέπει να παρέχεται από το κράτος στους εκπαιδευτικούς;	1	0.8%	5	4.2%	19	15.8%	40	33.3%	55	45.8%
4. Θεωρείτε ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο προς τη διά βίου μάθηση;	18	15.0%	46	38.3%	45	37.5%	7	5.8%	4	3.3%
5. Θεωρείτε ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ενθαρρύνει την τάση για διά βίου μάθηση, λόγω της μεγάλης ποικιλίας θεμάτων και την ευκολία..	1	0.8%	11	9.2%	31	25.8%	50	41.7%	27	22.5%

Στην συνέχεια μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$  ελέγχθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Για λόγους έκτασης και καλύτερης παρουσίασης δίνονται μόνο τα αποτελέσματα στα οποία προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση. Από την ανάλυση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών προέκυψαν συνολικά 6 σημαντικές διαφοροποιήσεις οι οποίες και παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Αναλυτικότερα από την ανάλυση προέκυψε ότι μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών ( $n=48$ , 72.7%) σε σύγκριση με των αντρών ( $n=35$ , 64.8%) θεωρεί ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διά βίου μάθηση θα πρέπει να είναι θετική ( $\chi^2(2)=9.142$ ,  $p=0.010<0.05$ ). Παρόμοια, μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών ( $n=36$ , 54.5%) σε σύγκριση με των αντρών ( $n=18$ , 33.%) βλέπει στον ρόλο τους ως εκπαιδευτικό, να εμπεριέχεται ο ρόλος του διά βίου μαθητή ( $\chi^2(2)=8.524$ ,  $p=0.014<0.05$ ).

Η επόμενη διαφορά στις απόψεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών προέκυψε στο κατά πόσο πιστεύουν ότι, ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου, θα πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ώστε να θέλουν να μαθαίνουν συνέχεια καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους ( $\chi^2(2)=8.304$ ,  $p=0.016<0.05$ ). Αναλυτικότερα, μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών ( $n=59$ , 89.4%) σε σύγκριση με των αντρών ( $n=37$ , 68.5%) θεωρεί ότι ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου, θα πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ώστε να θέλουν να μαθαίνουν συνέχεια καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους.

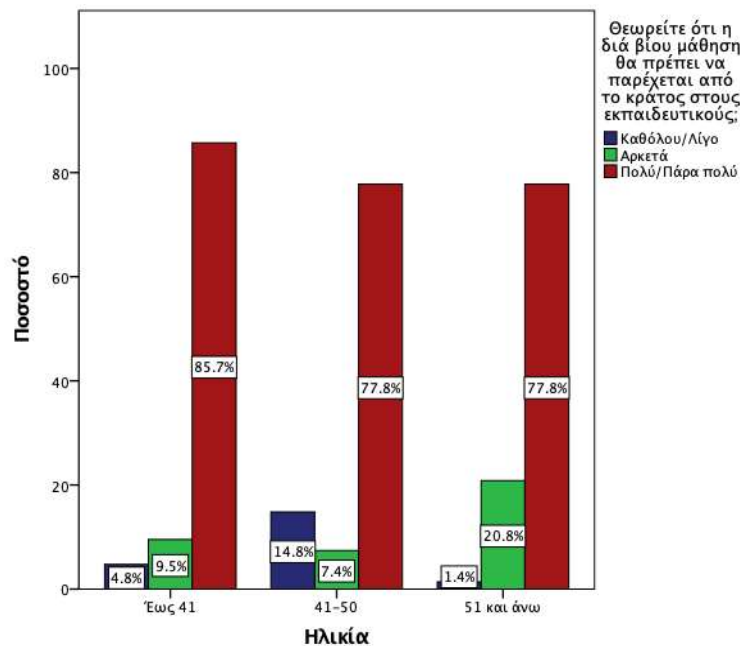
Επιπρόσθετα, απο την ανάλυση προέκυψε ότι μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών (n=30, 45.5%) σε σύγκριση με των αντρών (n=20, 37.0%) θεωρεί ότι η διά βίου μάθηση βελτιώνει την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών ( $\chi^2(2)=7.892$ ,  $p=0.019<0.05$ ). Παρόμοια, μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών (n=36, 54.5%) σε σύγκριση με των αντρών (n=18, 33.%) βλέπει στον ρόλο τους ως εκπαιδευτικό, να εμπεριέχεται ο ρόλος του διά βίου μαθητή ( $\chi^2(2)=8.524$ ,  $p=0.014<0.05$ ). Παρόμοια, μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών (n=34, 51.5%) σε σύγκριση με των αντρών (n=24, 44.4%) πιστεύει ότι η δια βίου μάθηση καλύπτει τα κενά της κατάρτισης τους και τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της δουλειάς τους ( $\chi^2(2)=8.058$ ,  $p=0.018<0.05$ ). Τέλος, μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών (n=51, 77.3%) σε σύγκριση με των αντρών (n=26, 48.1%) πιστεύει ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ενθαρρύνει την τάση για διά βίου μάθηση, λόγω της μεγάλης ποικιλίας θεμάτων και την ευκολία ( $\chi^2(2)=10.973$ ,  $p=0.004<0.05$ ).

**Πίνακας 14.** Αποτελέσματα για την άποψη των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα Δια Βίου μάθησης ως προς το φύλο

		Φύλο			
		Αντρας		Γυναίκα	
		v	%	v	%
Θεωρείτε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διά βίου μάθηση θα πρέπει να είναι θετική;	Καθόλου/Λίγο	9	16.7%	1	1.5%
	Αρκετά	10	18.5%	17	25.8%
	Πολύ/Πάρα πολύ	35	64.8%	48	72.7%
Βλέπετε στον ρόλο σας ως εκπαιδευτικό, να εμπεριέχεται ο ρόλος του διά βίου μαθητή?	Καθόλου/Λίγο	13	24.1%	5	7.6%
	Αρκετά	23	42.6%	25	37.9%
	Πολύ/Πάρα πολύ	18	33.3%	36	54.5%
Πιστεύετε ότι, ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου, θα πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ώστε να θέλουν να μαθαίνουν συνέχεια καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους	Καθόλου/Λίγο	4	7.4%	1	1.5%
	Αρκετά	13	24.1%	6	9.1%
	Πολύ/Πάρα πολύ	37	68.5%	59	89.4%
Θεωρείτε ότι η διά βίου μάθηση βελτιώνει την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών;	Καθόλου/Λίγο	23	42.6%	13	19.7%
	Αρκετά	11	20.4%	23	34.8%
	Πολύ/Πάρα πολύ	20	37.0%	30	45.5%
Πιστεύετε ότι καλύπτει τα κενά της κατάρτισης τους και τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της δουλειάς τους;	Καθόλου/Λίγο	13	24.1%	4	6.1%
	Αρκετά	17	31.5%	28	42.4%
	Πολύ/Πάρα πολύ	24	44.4%	34	51.5%

Θεωρείτε ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ενθαρρύνει την τάση για διά βίου μάθηση, λόγω της μεγάλης ποικιλίας θεμάτων και την ευκολία..	Καθόλου/Λίγο	8	14.8%	4	6.1%
	Αρκετά	20	37.0%	11	16.7%
	Πολύ/Πάρα πολύ	26	48.1%	51	77.3%

Από την ανάλυση ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών προέκυψε συνολικά 1 σημαντική διαφοροποιήσεις η οποία και παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 9. Αναλυτικότερα απο την ανάλυση προέκυψε ότι μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών έως 41 ετών (n=18, 85.7%) σε σύγκριση με όσους είναι μεταξύ 41 και 50 (n=21, 77.8%) και όσους είναι άνω των 51 ετών (n=56, 77.8%) θεωρεί ότι δια βίου μάθηση θα πρέπει να παρέχεται απο το κράτος στους εκπαιδευτικούς ( $\chi^2(4)=10.095, p=0.039<0.05$ ).



**Διάγραμμα 9.** Αποτελέσματα για το αν θεωρούν ότι η δια βίου μάθηση θα πρέπει να παρέχεται απο το κράτος στους εκπαιδευτικούς

#### 4.6. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

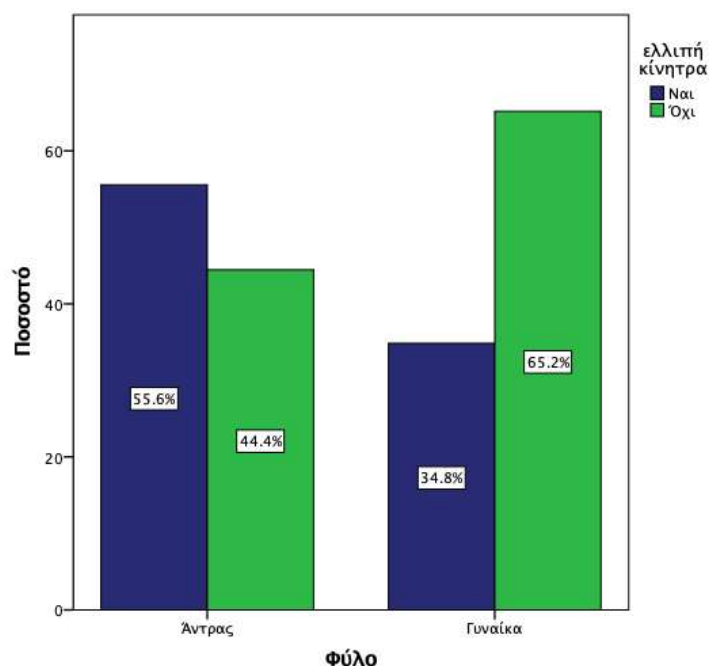
Στον Πίνακα 15 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τους παράγοντες που αποτρέπουν την συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν συμμετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου

μάθησης λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (v=80, 66.7%), για οικονομικούς λόγους (v=77, 64.2%) και λόγω έλλειψης χρόνου και ο φόρτου εργασίας (v=70, 58.3%). Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (v=53, 44.2%) δήλωσε ως παράγοντα που τους αποτρέπει από την συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης την έλλειψη κινήτρων (v=53, 44.2%).

**Πίνακας 15.** Αποτελέσματα για παράγοντες που αποτρέπουν την συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης

	Ναι		Όχι	
	v	%	v	%
1. οικονομικοί λόγοι	77	64.2%	43	35.8%
2. έλλειψη χρόνου και ο φόρτος εργασίας	70	58.3%	50	41.7%
3. οικογενειακές υποχρεώσεις	80	66.7%	40	33.3%
4. ελλιπή κίνητρα	53	44.2%	67	55.8%

Στην συνέχεια μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$  ελέγχθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για παράγοντες που αποτρέπουν την συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Από την ανάλυση προέκυψε μια σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών η οποία παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 10. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι η έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης είναι μεγαλύτερη στους άντρες (v=30, 55.6%) σε σύγκριση με τις γυναίκες (v=23, 34.8%) εκπαιδευτικούς ( $\chi^2(1)=5.164, p=0.023<0.05$ ).



Διάγραμμα 10. Έλλειψη κινήτρων ως προς το φύλο

#### 4.7. ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στον Πίνακα 16 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τους λόγους που αποτελούν κίνητρο των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης λόγω προσωπικών ανησυχιών ( $n=85$ , 70.8%) και για λόγους επαγγελματικές εξέλιξης ( $n=86$ , 71.7%). Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης για να βελτιώσουν την διδακτική πρακτική τους ( $n=56$ , 46.7%), για να αποκτήσουν γνώσεις ( $n=48$ , 40%) και λόγω φύσης του επαγγέλματος ( $n=48$ , 40%).

Πίνακας 16. Αποτελέσματα για τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης

	Ναι		Όχι	
	v	%	v	%
1. φύση επαγγέλματος	48	40%	72	60%
2. βελτίωση της διδακτικής πρακτικής	56	46.7%	64	53.3%



3. προσωπικές ανησυχίες	85	70.8%	35	29.2%
4. απόκτηση γνώσεων	48	40.0%	72	60.0%
5. επαγγελματική εξέλιξη σε ανώτερες θέσεις	86	71.7%	34	28.3%

Στην συνέχεια μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$  ελέγχθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους που προτρέπουν την συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Από την ανάλυση δεν προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς το φύλο την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης διαθέτοντας οικονομικές διαστάσεις επηρέασε τις δομές της απασχόλησης, των υπηρεσιών και του χρηματοπιστωτικού συστήματος αυξάνοντας τις ευκαιρίες εξέλιξης, τον ανταγωνισμό μεταξύ των χωρών αλλά και την ανεργία στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες (Βεργίδης, 2003). Αποτέλεσμα υπήρξε η αναδιαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου στην εκπαίδευση των κρατών σε μια προσπάθεια προσαρμογής στα νέα δεδομένα που η κοινωνία της πληροφορίας επιβάλλει για ένα ανθρώπινο δυναμικό υψηλών δυνατοτήτων. Στους χώρους εργασίας χρειάζονται ενήλικες εργαζόμενοι με τεχνικές γνώσεις και υψηλές προδιαγραφές καθώς πλέον οι αμοιβές καθορίζονται από τον καταμερισμό της εργασίας και από τις ικανότητες που έχουν αποκτήσει οι εργαζόμενοι από την εκπαίδευσή τους (Jarvis, 1999).

Ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, προκειμένου η εκπαίδευση να συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών και η διάδοση των αρχών της δια βίου μάθησης δημιουργεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην οποία οι όροι ‘αποδοτικότητα’, ‘αποτελεσματικότητα’, ‘ποιότητα’ και ‘αξιολόγηση’ καθορίζουν την όποια μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Μέσα σε αυτό το νέο και διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό σκηνικό ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να ενδυθεί έναν νέο, αμφίρροπο και αντιφατικό ρόλο, εξακολουθεί να θεωρείται σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς είναι εκείνος που υλοποιεί τις όποιες κυβερνητικές αποφάσεις που αφορούν στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, αποφάσεις που ως επί το πλείστον λαμβάνονται ερήμην του (Δουράνου 2007: 43).

Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκε η Δια Βίου Μάθηση που έχει στόχο την επικαιροποίηση των γνώσεων, την απόκτηση δεξιοτήτων μετά το πέρας της τυπικής εκπαίδευσης και τη βελτίωση των ικανοτήτων των πολιτών. Όπως ορίστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001) στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης περιλαμβάνονται οι μαθησιακές δραστηριότητες που βοηθούν στην προσαρμογή των ατόμων στα νέα οικονομικά και πολιτικά δεδομένα, καθιστούν τη διαδικασία εύρεσης εργασίας ευκολότερη, οδηγούν στην ενσωμάτωση του ανθρώπου στην κοινωνία σαν ένα αυτόνομο μέλος και στην πνευματική ανέλιξή του.

Στην ιστορία της Παιδαγωγικής επιστήμης έχουν εκφραστεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις όσον αφορά στο προφίλ των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά ενός αποδοτικού

εκπαιδευτικού. Οι θεωρίες αυτές στηρίζονται σε διάφορα φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και θρησκευτικά ερείσματα κάθε εποχής. Οι δεοντολογικές απόψεις για τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε μια σφαιρική προσωπικότητα που διακρίνεται για τις παιδαγωγικές ικανότητες και την αγάπη του για τους μαθητές του. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι της γνώσης την οποία προσφέρουν στους μαθητές τους. Στο παραδοσιακό σχολείο ο εκπαιδευτικός βρισκόταν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς θεωρείτο η αυθεντία και ο αποκλειστικός φορέας της γνώσης, κάτι που στο νέο, σύγχρονο σχολείο αναθεωρείται και επαναπροσδιορίζεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται απλώς στη μετάδοση των γνώσεων, αλλά αναλαμβάνουν τον ρόλο του συμβούλου και του συνεργάτη, προωθούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων όλων των μαθητών/-τριών τους και αποτελούν τον μεσολαβητή μεταξύ σχολείου και κοινωνίας (Παπάς 1997: 262-267, 243). Παράλληλα, οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από συνεχείς μεταβολές στους τομείς της γνώσης, της τεχνολογίας και της οικονομίας. Οι μεταβολές αυτές που επηρεάζουν και την εκπαίδευση αντανακλώνται στο προφίλ του εκπαιδευτικού. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές, λοιπόν, αλλαγές, η εξέλιξη της τεχνολογίας και η ταχύτητα της διακίνησης των πληροφοριών σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης διαμορφώνουν μια νέα αντίληψη για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους, η οποία ενισχύεται και με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού μοχλού.

Από τις παραπάνω εξελίξεις κρίνεται απαραίτητη η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η οποία συνδέεται άμεσα με τη δια βίου μάθηση στο πλαίσιο της οποίας ορίζεται ως η «συνεχής διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης για βελτίωση της ικανότητας και αναγνώρισης των μεγίστων δυνατοτήτων των εργαζομένων μέσα στον εργασιακό τους χώρο» (Ντούσκας, 2007). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται οι ικανότητες και καλλιεργούνται οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού, βελτιώνεται η ικανοποίηση που νιώθει από την εργασία του, επεκτείνονται οι γνώσεις του, προετοιμάζεται για πιθανές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και διευκρινίζεται ο ρόλος του σχολείου μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας. Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι σ' αυτό το πλαίσιο προβάλλει έντονο το αίτημα για συνεχή ενημέρωση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες εκπαίδευσης και περαιτέρω κατάρτισης (Craft 2004).

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι περίπου 9 στους 10 εκπαιδευτικούς επιλέγει ως μέσο ενημέρωσης για προγράμματα δια βίου μάθησης το διαδίκτυο. Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών ενημερώνεται για θέματα σχετικά με προγράμματα δια βίου μάθησης από το χώρο εργασίας τους, από συναδέλφους ή/και συνδικαλιστές και από τον τύπο ή/και περιοδικά. Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να ενημερωθούν για προγράμματα δια βίου μάθησης σε σύγκριση με τους άντρες

εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν συναδέλφους ή/και συνδικαλιστές για να ενημερωθούν για προγράμματα δια βίου μάθησης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την ενημέρωση από τον φορέα του Υπουργείου Παιδείας για θέματα που αφορούν την διά βίου μάθηση οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή είναι καθόλου ή λίγο επαρκής. Ενώ στις ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης προέκυψε ότι η περίπου 4 στους 10 εκπαιδευτικούς συμφωνεί με το ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να επιβάλλει την διά βίου μάθηση για οικονομικούς λόγους με στόχο να καταστεί αυτή ανταγωνιστική και περίπου 4 στους 10 εκπαιδευτικούς διαφωνεί με το ότι η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την δια βίου μάθηση είναι αντίθετη από το ιδεώδες της δια βίου παιδείας

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δια βίου εκπαίδευση είναι σημαντικό πεδίο στην ζωή των εκπαιδευτικών αλλά και γενικά των ατόμων ενώ πιστεύουν ότι ένας από τους στόχους του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι και η δημιουργία θετικής άποψης των μαθητών για την διά βίου μάθηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παρότι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της διά βίου μάθησης, θεωρούνε ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αρκετά οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν από την συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης όπως στο ότι συνδράμει στην ολοκλήρωση του παρεχόμενου έργου των εκπαιδευτικών ώστε να είναι πολύπλευρο/ολοκληρωμένο, καλύπτει τα κενά της κατάρτισης τους και τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της δουλειάς τους και βελτιώνει την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της σχολικής κουλτούρας, της συμβολής του κράτους και της ηγεσίας ώστε να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς για την συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης, σε σχέση με προηγούμενες εποχές δεν είναι ιδανικές και ότι το ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ακόμη προσανατολισμένο προς τη διά βίου μάθηση. Η αναγνώριση της προσφοράς της δια βίου μάθησης και της άποψης ότι το άτομο μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και ότι η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία οδηγεί σε αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως στα Αναλυτικά Προγράμματα και στη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Έτσι δημιουργείται μια νέα πραγματικότητα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που διαμορφώνει αναλόγως και το έργο του. Το προφίλ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης διαφοροποιείται, καθώς από τη στείρα μετάδοση γνώσεων κινείται προς την ενεργοποίηση των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην ανακάλυψη της γνώσης. Το προφίλ του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από τα εξής στοιχεία: α) ευελιξία, β) ικανότητα στάθμισης των αναγκών του, γ)

65

αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισής τους και δ) προσπάθεια βελτίωσης της διδασκαλίας του. Παράλληλα, χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του στοχασμού και του αναστοχασμού για το ρόλο και το έργο του, την ετοιμότητα και την ωριμότητα για τη συμμετοχή σε διαδικασίες δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης (Καζαμίας- Κασσωτάκης 1995: 456-476).

Οι διαφορές ως προς το φύλο έδειξαν ότι μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών (1) θεωρεί ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διά βίου μάθηση θα πρέπει να είναι θετική, (2) βλέπει στον ρόλο τους ως εκπαιδευτικό, να εμπεριέχεται ο ρόλος του διά βίου μαθητή, (3) πιστεύουν ότι ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου, θα πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ώστε να θέλουν να μαθαίνουν συνέχεια καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους, (4) θεωρεί ότι η διά βίου μάθηση βελτιώνει την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών, (5) θεωρεί ότι η δια βίου μάθηση καλύπτει τα κενά της κατάρτισης τους και τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της δουλειάς τους και (6) πιστεύει ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ενθαρρύνει την τάση για διά βίου μάθηση, λόγω της μεγάλης ποικιλίας θεμάτων και την ευκολία. Οι διαφορές ως προς την ηλικία έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έως 41 ετών πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δια βίου μάθηση θα πρέπει να παρέχεται από το κράτος στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, τα αποτελέσματα για τους λόγους μη συμμετοχής σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης έδειξαν ότι σημαντικοί λόγοι είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, οικονομικοί λόγοι λόγους, και η έλλειψη χρόνου καθώς και ο φόρτος εργασίας. Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ως παράγοντα που τους αποτρέπει από την συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης την έλλειψη κινήτρων. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης είναι μεγαλύτερη στους άντρες σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τους λόγους που αποτελούν κίνητρο των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης λόγω προσωπικών ανησυχιών και για λόγους επαγγελματικές εξέλιξης ενώ μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης για να βελτιώσουν την διδακτική πρακτική τους, για να αποκτήσουν γνώσεις και λόγω φύσης του επαγγέλματος.

## **5.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ**

Το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από γρήγορες και έντονες εξελίξεις στους τομείς της τεχνολογίας, της επιστήμης, της οικονομίας και της γνώσης δημιουργεί μια νέα προσέγγιση για τη μαθησιακή διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας η μάθηση εκλαμβάνεται ως ένα συνεχές το οποίο δεν περιορίζεται στη σχολική φοίτηση, αλλά πραγματοποιείται καθ' όλη τη

διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι αρχές της δια βίου μάθησης διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τον σκοπό και το έργο τόσο του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών, έτσι, από τη μια το σχολείο οφείλει να ανανεώνει διαρκώς τη δομή, την οργάνωση και τις προσφερόμενες γνώσεις του, προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερο για το σύνολο των μαθητών του και από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμπλουτίζουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, ώστε να προωθείται η αποδοτικότητα του έργου τους.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε μια συστηματική προσέγγιση, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δια βίου μάθηση. Το υλικό που συγκεντρώσαμε για τη διερεύνηση των επιμέρους θεμάτων προσφέρεται για την κατανόηση του ζητήματος και συμβάλλει στον σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το πώς προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί τα ζητήματα της δια βίου μάθησης. Τέλος, ικανοποιεί τον σκοπό και τους στόχους που θέσαμε στην αρχή του ερευνητικού μας εγχειρήματος.

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να οριοθετήσουν τη δια βίου μάθηση τη συνδέουν με την τάση του ανθρώπου να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και να ανανεώνει τις γνώσεις του και τις δεξιότητές του. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σημασία και η αναγκαιότητά της δια βίου μάθησης για όλους τους ανθρώπους, αφού μέσω των σχετικών διαδικασιών τα άτομα αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες και τα προσόντα προκειμένου να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότερο τρόπο τις συνεχείς αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή τους. Είναι το μέσο που βοηθά τα άτομα να προσαρμόζονται σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται.

Παράλληλα, αναγνωρίζεται η στενότερη σύνδεση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών με τη δια βίου μάθηση, καθώς σημειώνονται εξελίξεις και μεταβολές στο περιεχόμενο, στη φύση και στους σκοπούς του που διαμορφώνουν ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού, ο οποίος απαιτείται να είναι διαρκώς έτοιμος να ανταπεξέλθει και να ροσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα για να αντιμετωπίσουν το ρευστό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες της δια βίου μάθησης είναι σε θέση να αναπτύξουν τα απαραίτητα προσόντα, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στο έργο τους. Επίσης, η συνεχής ενημέρωση για το επάγγελμά τους θεωρείται πτυχή του ρόλου τους και ευθύνη του έργου τους, αφού η διαρκής αναζήτηση αποτελεί όψη του επαγγελματισμού τους και συμβάλει στη βελτίωση και στην αναβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρουν.

Αναφορικά με τους σκοπούς που επιτυγχάνει η δια βίου μάθηση αναφέρεται κυρίως η κατάκτηση και η ενίσχυση των τυπικών προσόντων των ατόμων προκειμένου να γίνουν πιο ανταγωνιστικά στο πλαίσιο της σύγχρονης αγοράς εργασίας και οικονομίας. Αναγνωρίζονται, δηλαδή οι οικονομικοί στόχοι της δια βίου μάθησης, καθώς στη σημερινή εποχή η κατοχή όσο το δυνατόν περισσότερων προσόντων και πτυχίων αποτελεί βασική προϋπόθεση στον χώρο του εργασιακού ανταγωνισμού.

Ειδικότερα για τα οφέλη που προσφέρει η δια βίου μάθηση στους εκπαιδευτικούς, αυτά εντοπίζονται κυρίως στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Η ενίσχυση και η ανανέωση των υπάρχουσών γνώσεων, η απόκτηση νέων, η εξάσκηση των δεξιοτήτων, η ενημέρωση για τις τρέχουσες εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές εξελίξεις συμβάλλουν στην δημιουργία του προφίλ ενός ικανού εκπαιδευτικού που προσπαθεί να εκτελέσει αποτελεσματικά το έργο του. Οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν γνώσεις, γνωρίζουν νέες μεθόδους και ανανεώνουν τις πρακτικές τους με αποτέλεσμα να νιώθουν πιο ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της δουλειάς. Έτσι νιώθουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση από τη δουλειά τους και τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η φιλοσοφία και η στοχοθεσία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βρίσκει εφαρμογή και αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, της οποίας οι αρχές και η φιλοσοφία της διαμορφώνουν μια διαρκή μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και τις ενισχύουν με νέες με αποτέλεσμα να είναι ικανοί και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

## **5.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Πιστεύουμε ότι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν το έργο των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης χρησιμοποιώντας ένα ευρύτερο δείγμα, αντιπροσωπευτικότερο του συνόλου του κλάδου που διδάσκουν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ακόμη, οι απόψεις των μαθητών, που φοιτούν στο Γυμνάσιο και Λύκειο, για τη δια βίου μάθηση θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας προκειμένου να μελετηθούν βαθύτερα τα σχετικά ζητήματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Agboola, B. & Adeyemi, J., (2012). Analysis of Private Cost of Education in a Selected Nigerian University. *Journal of Research in National Development*, 10(3), pp.281–292.
2. Beaton, G. (2010). *Why professionalism is still relevant?*
3. Belias, D., Kyriakou D., Velissariou E., Koustelios A., Sdrolias L, Varsanis K. (2016c). *Traditional teaching methods vs. teaching through the application of information and communication technologies in the classroom: a new approach in life long learning ?*, (pp. 263-272). 8th Conference on Informatics in Education (8th CIE2016).
4. Belias, D., Velissariou E., Kyriakou D., Koustelios A., Sdrolias L., Varsani K.(2016b). *The Introduction and the application of technological innovations as administrative efficiency factor in education* (pp. 401408). 10 th International Congress on Social Sciences "ICSS 10", 23-24 September 2016 at Complutense University, Madrid.
5. Bird, M. & Hammersley, M. & Comm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Συλλογή κειμένων* (Ανάπτυξη) (μτφ.: Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ε.Α.Π
6. Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Quarterly*, 21, 3-26.
7. Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical Model, *Adult Education Quarterly*, 23/4, pp. 255-282.
8. Boshier, R., (1989). *“Participant Motivation” Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
9. Cao, J. et al., (2009). *Word of Mouth Marketing through Online Social Networks*. AMCIS 2009 Proceedings. Paper 291.



10. Chapman, J., R. Toomey, J. Gaff, J., McGilp, M., Walsh, E., Warren, I. Williams, (2004). *Lifelong Learning and Teacher Education, Centre for Lifelong Learning, Faculty of Education, Australian Catholic University*
11. Chen, Y., Fay, S. & Wang, Q., (2011). The Role of Marketing in Social Media: How Online Consumer Reviews Evolve. *Journal of Interactive Marketing*, 25(2), pp.85–94.
12. Cohen, L. & L. Manion (1994). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφ. Χ. Μητσοπούλου- Μ. Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
13. Consultation for the delivery of a NQF in line with the EQF (2010). *Occasional Paper submitted for Social Dialogue by the National Committee for Lifelong Learning (25 February 2010)*
14. Craft, A. (2004). *Continuing professional Development*. New York: Routledge Falmer.
15. Creswell, W. J. (2011). *Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ
16. Cross, P., K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
17. Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διά Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
18. Dornyei, W. (2003). *Questionnaires in second language research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
19. Economidou, M. (2016). *Measuring, evaluating and improving the overall quality of the Greek education system in a European context: Using the balanced assessment*.
20. EU (2004) Report on the consultation workshop *Promoting Digital Literacy*, Brussels, 4 Nov 2004, DG EAC/JP D(2004).
21. European Commission (2013), *Key data on teachers and school leaders*.

22. European Commission (2014), *National Sheets on Education Budgets in Europe, 2014*, Eurydice — Facts and Figures on education and training.
23. European Commission (2015c), *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report* Bologna Process.
24. European Commission. (2013). *Education and Training Monitor 2013*. Brussels.
25. European Commission. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions and policies*. Luxemburg: European Union.
26. Eurydice, (2000). Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union, Brussels
27. Friesen, N., Anderson, T. (2004). Interaction for lifelong learning", *British Journal of Educational Technology*, 5 (6), pp. 679-687.
28. Goleman, D. (1998): *Emotional intelligence: why is EQ more important than IQ?* Ed. Greek Letters, Athens.
29. Goodlad, J. L. (1994). *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*, San Francisco: Jossey- Bass
30. Grepperud G. and Johansen, O.E. (2000) "A future for lifelong learning? Some comments on a Nordic scenario project" in *Reforms and Policy: adult education research in Nordic countries*, Tapir Academic Press.
31. Hellenic Government (2015), *National reform programme (NRP)*.
32. Houle, C. O. (1961) *The inquiring mind*, The University of Wisconsin Press.
33. Jarvis, P. (1999). Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the Universities. *Comparative Education*, 35(2), 249-257
34. Karalis, T. Vergidis, D. (2004). "Lifelong education in Greece: recent developments and current trends", *International Journal of Lifelong Education*, 23(2). 179-189.

35. Karalis, T., & Koutsonikos, G. (2003). Issues and Challenges in Organizing Web-based Courses for Adults, *Themes in Education*, 4/2, pp. 177-188.
36. Koper, R., Tattersall, C. (2004) "New directions for lifelong learning using network technologies", *British Journal of Educational Technology*, 35 (6), pp. 689-700.
37. Iamas, V. & Kassimatis K. (2001). *Teachers' Views on the Contribution of New Technologies to the Educational Process, Inspection of Educational Issues*, 5th, 2001, Athens: Pedagogical Institute.
38. Lim, D. H. 'Perceived Differences between Classroom and Distance Education: Seeking Instructional Strategies for Learning Applications'. *International Journal of Educational Technology*, 2002 3, 1
39. Little, A. W. *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht: Springer 2006
40. Mauger, S. (2002). E-Learning 'Is about People Not Technology, *Adults Learning*, 13 (7), pp. 9-11.
41. Mavroyogoros G., (2003). By detecting the educational policy for the teacher in the Operational Programs (EPEAEK) of the Ministry of Education. In: G. Bagakis (eds.). *The Teacher and the European Dimension in Education*. Athena: Methychmium.
42. Milner, A. (1979) Lifelong Learning Center: An Experiment in Counseling Succeeds, *American Libraries*, 10 (1), p.32.
43. Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974) Reasons for Participation in Adult Education Courses: A Multivariate Analysis of Group Differences, *Adult Education*, 22(2), 83-9
44. OCLC E-Learning Task Force (2003) *Libraries and the Enhancement of e-Learning*, Dublin Ohio: OCLC,
45. OECD (1995) *Continuing Professional Education of Highly-Qualified Personnel*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
46. OECD. (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*.

47. Osher, D., Bear, G. B., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48–58.
48. Papazoglou, M. (2015). *The Greek education system: Structure and recent reforms*.
49. Prokou, E. (2003). “International Influences on Educational Policy –With Special Reference to the Technological Sector of Higher Education in Greece– as a European Semi-periphery”, in *Compare*, 33(3). 301-313
50. Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell
51. Rogers, A. (2002). *Teaching Adults*. Buckingham: Open University Press.
52. Rogers, J. (2001). *Adults Learning*. Buckingham: Open University Press.
53. Saitis, X. (2011). Educational policy and administration.
54. Scandura, T. & Williams, E. (2000). Research methodology in management: current practices, trends and implications for future research. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1248-1264.
55. Schneider, S. H., & Duran, L. (2010). School climate in schools: A cultural perspective. *Journal of Research in Character Education*, 8(2), 25–37.
56. Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage.
57. Sotiropoulou, M., Trouli, K., & Linardakis, M. (2010). *Arts education and training of preservice preschool teachers in pedagogical studies in Greece*. In Conference Proceedings of International Society for Education through Art. Traces: Sustainable art education. European Congress
58. The World Bank (2003) *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: challenges for developing*. Washington, DC: The World Bank,]
59. Visser, P. S., Krosnick, J. A., & Lavrakas, P. J. (2000). Survey research. In H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research: Methods in social and personality psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

60. Volles, N. (2014). *Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies*. *Studies in Higher Education*, 12
61. Vretakou, V. Rousseas, P. (2003) *CEDEFOP Summary Report - Vocational Education and Training in Greece*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
62. Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274–286.
63. Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40 (1), 8310
64. Zhang D., Nunamaker, J.F. (2003). Powering E-Learning In the New Millennium: An Overview of E-Learning and Enabling Technology", *Information Systems Frontiers*, 5 (2), pp. 207-218
65. Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2008). *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 35 – 38.
66. Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
67. Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
68. Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, Χ. (2002). «*Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος αναβάθμισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*», *Επιστήμες Αγωγής*, τ.2, σσ. 37-53.

69. Γκούβρα, Μ.- Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
70. Δουράνου, Αικ. Χ. (2007). *Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το ρόλο του εκπαιδευτικού*, Επιστημονικό Βήμα, τ.6, σσ. 42-48.
71. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2001). Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η πραγμάτωση της ευρωπαϊκής περιοχής της δια βίου μάθησης.  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11054\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_el.htm)
72. Ιωαννίδης, Μ. (2001) *Elearning: Η αποδοτική επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό*", *ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΩΡΑ*, 26,
73. Καζαμιάς, Α.- Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος.
74. Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και πρακτικών*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
75. Λύτρας, Μ. (2003) *Διαχείριση Γνώσης και Μάθησης*, Αθήνα: Παπασωτηρίου.
76. Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
77. Μαυρομμάτης, Γ. (2005) "Δια Βίου Αναζήτηση", Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο *Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση* ΤΕΙ Λαμίας, 16-17 Απριλίου
78. Νόμος 1566/1985: «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
79. Νόμος 3255/2004: «Ρύθμιση θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών επιπέδων».

80. Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο», Επιστημονικό Βήμα, τ.6, σσ. 28-41.
81. Παντελής, Σ. & Πανουτσόπουλος, Θ. (1991). Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωση τους, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 59, σ. 37-60
82. Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: τυπωθήτω, σ. 154
83. Παπάς, Α. Ε. (1997). *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
84. Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
85. Τρούλης, Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων*. Ελληνικά Γράμματα
86. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων | Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2001). *Έκθεση Εθνικού Διαλόγου για το Μνημόνιο για τη Δια Βίου Μάθηση*, Αθήνα: ΓΣΕΕ.